

La educación secundaria en México, Argentina y Colombia
Una asignatura pendiente

Sañudo y Ferreyra
(coordinadores)



La educación secundaria en México, Argentina y Colombia

Una asignatura pendiente

Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra
(coordinadores)

La Educación Secundaria
en México, Argentina y Colombia

Una asignatura pendiente

La Educación Secundaria en México, Argentina y Colombia

Una asignatura pendiente

LYA SAÑUDO GUERRA
HORACIO ADEMAR FERREYRA
(*Coordinadores*)



Secretaría de Educación
GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA
Universidad Jesuita



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Primera edición, 2014

D.R. © 2014 Red de Posgrados en Educación, A.C.
Calle Paseo de la Enramada No. 7, Fracc. Gpe. Inn
C.P. 45036 Zapopan, Jalisco
contactanos@redposgrados.org.mx
<http://www.redposgrados.org.mx>

Esta publicación es financiada por el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco (Coecytjal) con fondos del proyecto clave 641-2011 titulado *La educación media en México, Argentina y Colombia. Una asignatura pendiente* de la Red de Posgrados en Educación, A.C. Así como la aportación de la Universidad de Santo Tomás de Colombia y de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Los contenidos son responsabilidad del equipo de investigación. Se autoriza su reproducción, citando la fuente correspondiente

ISBN: 978-607-9371-30-2

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Un panorama de la educación secundaria en Latinoamérica y el mundo. Presentación	9
HORACIO ADEMAR FERREYRA Y LYA SAÑUDO GUERRA	

PRIMERA PARTE

Educación secundaria y media superior en México. Condiciones y perspectivas

LYA SAÑUDO GUERRA, RUTH C. PERALES PONCE,

MARTHA DANIELA GARCÍA MORENO Y MARTHA VERGARA FREGOSO

Introducción	27
La educación secundaria y media superior en México. Las reformas que la hacen posible.	35
<i>El sistema educativo nacional</i>	36
<i>Las reformas educativas</i>	40
<i>Reflexiones</i>	55
Algunas buenas prácticas de la educación media en México	56
<i>Educación básica secundaria</i>	63
<i>Educación media superior</i>	69
<i>La mejora de la educación secundaria y el bachillerato desde la experiencia.</i>	77
La educación secundaria en México. Un estudio desde la investigación educativa	79
<i>La educación secundaria como campo de investigación</i>	80
<i>Principales temas investigados</i>	81
<i>Hallazgos</i>	93
Retos y fortalezas	95
Referencias	99

SEGUNDA PARTE

El Caso de la Educación Secundaria en la República Argentina

HORACIO ADEMAR FERREYRA (COORDINACIÓN), GEORGIA ESTELA BLANAS, OLGA CONCEPCIÓN BONETTI, LAURA CECILIA BONO, MARÍA ISABEL CALNEGGIA, CRESCENCIA CECILIA LARROVERE, BLANCA LAURA PATRICIA ROMERO, MARTA ALICIA TENUTTO SOLDEVILLA Y SILVIA NOEMÍ VIDALES, CON LA COLABORACIÓN DE MARÍA JACINTA EBERLE, GABRIELA SUSANA HARO Y MARCELA ALEJANDRA ROSALES

Introducción	109
La educación secundaria en la Argentina.	110
<i>La educación media/secundaria en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93</i>	111
<i>La Ley de Educación Nacional N° 26.206, un nuevo marco normativo para el cambio de la Educación Secundaria</i>	120
<i>La nueva organización de la educación secundaria orientada</i>	125
<i>Cobertura y rendimiento de la oferta de Nivel Secundario</i>	133
<i>Algunas acciones distintivas de la educación secundaria hoy</i>	136
La educación secundaria desde la investigación	141
<i>Currículum, saberes y prácticas en contexto</i>	142
<i>Trayectoria escolar de los estudiantes</i>	151
<i>Ambiente y clima institucional</i>	164
<i>Desarrollo profesional docente</i>	171
<i>Relaciones con la comunidad</i>	177
Algunas buenas prácticas de la educación media/secundaria argentina	181
<i>Fortalecimiento de las trayectorias escolares: un abordaje desde la comunicación educativa y comunitaria</i>	181
<i>Proyecto institucional y fortalecimiento de las trayectorias escolares</i>	187
<i>Instancias de trabajo entre espacios curriculares de la educación secundaria: cátedra compartida</i>	191
<i>Participación estudiantil: jóvenes promotores de salud</i>	196
<i>Fortalecer las redes interinstitucionales para el aprendizaje</i>	200
<i>Escuelas de reingreso: alternativa para la inclusión educativa</i>	204
<i>Propuestas de enseñanza basada en prácticas reales y simuladas</i>	211
<i>Buenas prácticas: factores que promueven la mejora</i>	215
Retos y fortalezas	217
Referencias	220

TERCERA PARTE
Educación básica secundaria y media
en Colombia: análisis de sus cambios

LUZ AMANDA CASTRO LALINDE, RAQUEL ANDREA ARIAS GUEVARA
E IVÁN DARÍO FLÓREZ ROJANO

Perspectiva socio-histórica de la educación en Colombia	232
<i>La ilusión de la transformación de la educación desde</i>	
<i>la Ley General de Educación</i>	233
La educación básica secundaria y media en Colombia	235
<i>Normativa.</i>	237
<i>Localización</i>	248
<i>Modelos de gestión</i>	252
<i>Eficiencia y calidad</i>	261
<i>Diseño curricular</i>	264
<i>Organización formal del trabajo docente</i>	268
<i>Capacitación.</i>	271
La educación básica secundaria y media en Colombia desde	
la investigación	273
<i>Equidad</i>	281
<i>Inclusión educativa.</i>	287
<i>Profesionalización docente</i>	291
Algunas buenas prácticas de la educación básica secundaria	
y media en Colombia	293
<i>Desarrollo de competencias básicas en Lenguaje y Matemáticas</i>	294
<i>Poblaciones vulnerables</i>	294
<i>Gestión escolar</i>	294
<i>Evaluación institucional</i>	296
<i>Ejercicio de la función directiva.</i>	296
<i>Articulación de la educación media con la educación superior</i>	296
<i>Reconocimiento al mejor maestro</i>	297
Retos y fortalezas	298
Referencias	301
Fortalezas y retos compartidos. A manera de cierre	305
LYA SAÑUDO GUERRA Y HORACIO ADEMAR FERREYRA	
<i>Referencias</i>	313
Acerca de los autores	315

Un panorama de la educación secundaria en Latinoamérica y el mundo

*Horacio Ademar Ferreyra
Lya Sañudo Guerra*

El sistema educativo es el resultado de un proceso social y a la vez histórico, en el que se conjugan “tradiciones” e “innovaciones”. *La educación, como hecho social, necesita de la tradición para dar continuidad a las ideas y obras iniciadas en el pasado y de la innovación creativa para renovar los programas y atender las demandas formativas de la sociedad.* Por ello, se considera importante revisar en el ámbito mundial y latinoamericano las tradiciones e innovaciones, buscando enseñanzas en el pasado, que nos permitan explicar el presente y proyectar acciones futuras para transformar la educación media/secundaria.¹

El colegio secundario o escuela media que hoy conocemos es el producto de una construcción sociohistórica entre el Estado y la sociedad. Surgió en Europa, hacia los siglos *xvi* y *xvii*, al sistematizarse cursos de tipo preparatorio y humanístico de carácter enciclopédicos para el acceso a la universidad al que asistían grupos de jóvenes varones selectos de entre 10 y 17 años de edad (Sabatini, 1998; Obiols, 1998).

A fines del siglo *xix* y principios del *xx*, accedieron nuevos sectores sociales a la educación media y se desarrollaron escuelas de instrucción 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

1. En este trabajo nos referiremos a la educación secundaria o media de manera indistinta porque la entendemos, en su conjunto, como aquel eslabón del sistema dirigido al grupo de edad de 11/12 a 17/18 años.

o de artes y oficios. Dichas escuelas brindaban formación profesional, práctica y manual que no habilitaba para continuar estudios superiores, sino para la inserción en la gran industria como trabajadores.

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 bachilleres y las escuelas profesionales. Se distinguen una escuela clásica/humanista para las clases dominantes e intelectuales y una escuela de artes y oficios/manuales para las clases dominadas, que habilitaban para el futuro cuyas inserciones sociales serían diferentes (Fernández Enguita, 1985; Gramsci, 2004; Obiols, 1998).

En la segunda mitad del siglo pasado, como producto de los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos, la educación secundaria se generalizó, abriendo las puertas a una población socialmente más heterogénea. Tal como los casos de generalización masiva: Japón, Estados Unidos y los países de Europa occidental. Esto trajo la necesidad de extender la obligatoriedad, al menos el ciclo básico de la educación secundaria, sumándole a las dos funciones tradicionales de formación para la continuación de estudios y la vida productiva, una fuerte formación general con el propósito de otorgar una base extensa de sustentación cultural a toda la población (Ibarrola, 1994; Sabattini, 1998).

Al incorporar esta tercera finalidad, la educación secundaria —que inicialmente había sido concebida, desde la universidad, como una preparación para ingresar a ese nivel— ahora debía pensarse como una prolongación de la primaria, o un ciclo intermedio entre ésta y la universidad (Obiols, 1998). Esta conformación surge como respuesta a un proceso universal de reivindicación social y popular por extender la educación para todos los sectores de la sociedad, sin discriminación de ninguna naturaleza.

A partir del análisis de las tradiciones de cambios más significativos y relevantes de otras culturas, podemos afirmar que se observa a fines del siglo xx una *fuerte presencia del sector estatal* en la cobertura de la oferta de educación secundaria, aunque en los países desarrollados se constata un leve aumento, no es así para los países en desarrollo donde se presenta una disminución de la matrícula del sector privado. Tanto en países desarrollados (85%) como en los en desarrollo (70%), se mantiene esa tendencia al igual que un “trayecto organizado preferentemente en dos ciclos: básico y superior” (MCYE, 1997a). En la mayoría de los países, *el primer ciclo es de carácter obligatorio y el segundo postobligatorio* —al que asisten adolescentes y jóvenes entre 11/15 años y 14/19 años de edad,

respectivamente—; su duración oscila entre dos y cuatro años, tal como se detalla más adelante.

La distinción escolar en tres niveles —elemental, básico y superior— está incorporada casi en todo 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 siete, ocho o nueve años que comprende los viejos niveles, elemental y medio. En Grecia, Italia y Francia el ciclo básico se imparte en una institución y el superior de la educación media en otra que ofrecen diferentes ramas a los alumnos quienes seleccionan el centro en función de la rama elegida.

El *ciclo básico* asume el desarrollo de un conjunto de competencias generales para la vida, desde una organización curricular cada vez más homogénea, comprensiva y global que supone el completamiento de la formación y la preparación para la continuidad del ciclo precedente. En España la educación secundaria obligatoria señala además, entre sus objetivos, preparar a los alumnos para su inserción en el mercado laboral.

El *ciclo superior*, en cambio, se diversificó a partir de dos vías: general, académica y a la vez propedéutica, para la continuidad de estudios superiores y la técnico-profesional para un primer empleo o entrada en la vida laboral, marcando fuertes diferencias entre los jóvenes que continúan estudios y los que se insertan en el mercado del trabajo. Las distintas orientaciones no sólo implican circuitos educativos diferenciados, sino que también a cada una de ellas se les asigna una valoración social distinta: la académica-propedéutica-general es más apreciada que la opción técnico profesional-vocacional (MCYE, 1997b).

En general, la formación académica-propedéutica está dirigida a los sectores más favorecidos de la población y presenta un tronco común con subdivisiones internas. Por ejemplo en: Suecia: ciencias/artes; Dinamarca: ciencias/idiomas; Francia: económica-social, literaria/científica; Inglaterra, Gales y Suiza: educación superior o destino laboral; Japón: por habilidades; entre otras.

En cambio, la formación profesional-vocacional está orientada directamente a sectores más amplios y heterogéneos de la población y asociada con un puesto de trabajo intermedio y preferentemente vinculado con el sector industrial. Aunque en los últimos años se observa una modificación en el currículo de esta oferta al proponer el desarrollo de competencias para desempeñarse en amplios campos ocupacionales, acordes con los avances científicos y tecnológicos, la formación para la participación

ciudadana, e incorporación de nuevos trayectos orientados al sector de los servicios.

Compartiendo los conceptos de 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 supone que los estudiantes —en los primeros años del primer ciclo de la educación media— deban enfrentar 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, debido a que quienes tienen cualificaciones para lo técnico no podrán optar por carreras humanísticas y viceversa. Esta situación genera en la trama social sentidos de éxito o frustración profesional y de inclusión o exclusión en la vida productiva (MCYE, 1999). En Holanda y Francia la selección también es temprana pero ocurre a lo largo del ciclo inferior o en su fase terminal.

En otros países, por ejemplo, como Suecia y Portugal la “selección es más tardía”, ocurre en el segundo ciclo de la escuela media. En Estados Unidos y Japón, presentan en los últimos tiempos una escuela media más homogénea, con una fuerte formación de fundamento en ambos ciclos y una diversificación hacia amplios campos del mundo socio-productivo en la secundaria superior, sin llegar a una especialización. Esto supone una fuerte “igualación curricular” entre las escuelas, cuya misión tradicional era la formación propedéutica y la técnico-profesional. Además, *constatamos que gradualmente la función técnica y profesional se está concentrando en otro tipo de instituciones estatales o privadas, más allá de la escuela media, vinculadas a los ministerios de Trabajo, Economía o a diversos sectores de la producción.* Tal es el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en México, el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) en Colombia, del Servicio Nacional de aprendizaje Industrial/ Servicio Nacional de aprendizaje Comercial (Senai-Senac) en Brasil, del Instituto Nacional de Educación tecnológica (INET) en Argentina, del Centro Nacional de Alta Tecnología (Cenat) de Perú, entre otros.

A partir de estas reflexiones podemos afirmar que, históricamente, en el mundo, los sistemas de educación media se están configurando en dos grandes categorías. La primera supone que luego de la educación general básica, los alumnos tienen diversas opciones, aunque las mismas no implican circuitos diferenciados: *sistema integrado*. La segunda, en cambio, propone una formación altamente diferenciada, durante o luego

de la educación obligatoria: *sistema segregado* (Fernández, 1985). Actualmente, en Europa se está vivenciado un proceso de integración que deja atrás el modelo de especialización en la enseñanza técnica y en la formación profesional (Dinamarca, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Suecia, Portugal y España) (Jallade, 2002).

La diferenciación curricular, en algunos países como Australia y Escocia, va más allá de la simple opción entre orientaciones, pues se intensifica con la diversidad de cursos en su interior; los estudiantes optan y negocian los itinerarios, según sus intereses y motivaciones ulteriores. La diversificación curricular e institucional ha traído como elemento 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 instituciones.

Como se ha visto, en todos los países los alumnos pueden optar por una vía más general u otra 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. Esta situación es especialmente significativa en Alemania y Austria en los cuales la proporción es de 75% frente a 25% a favor de la formación profesional. En el otro extremo, en Irlanda y Portugal más de las tres cuartas partes de los alumnos cursan sus estudios en la rama general, lo mismo que más de dos tercios en Grecia, España e Islandia.

Francia y los países nórdicos (excepto Islandia) poseen niveles similares de alumnos en ambas ramas (Jallade, 2002). La oferta diversificada del ciclo superior de la educación media supone —como ya se mencionó— diversos trayectos educativos, lo que ha llevado a la existencia de establecimientos con funciones distintas, pero fuertemente articulados en los países desarrollados y segmentado en los subdesarrollados.

Por otra parte, también se argumenta, en la literatura internacional, que la escuela media es “un continente de nadie”, “un lugar de pasaje, de tránsito”, “un eslabón más de la cadena de aprendizaje” a donde se asiste para pasar el tiempo o simplemente “para obtener una credencial o certificación”, cuestionando su eficacia en lo que respecta a la participación y graduación a tiempo.

La cobertura en el sistema de educación media (eficacia externa) se presenta de diversas maneras en los distintos países según sus niveles de desarrollo (Llach, 1999). Esto nos muestra, comparativamente, la existencia de dificultades —principalmente en los países subdesarrollados— para garantizar el trayecto escolar de los estudiantes, que se manifiesta en los índices de éxito o fracaso escolar (repetencia, desgranamiento, deserción, sobre edad, abandono, entre otros) que ha conducido a los Estados a instalar distintos programas compensatorios para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

En Latinoamérica, los esfuerzos han estado puestos en la educación básica, siendo escasas y a la vez débiles las respuestas y la reflexión en torno a la educación media. El diagnóstico es común para la mayoría de los países: cobertura en aumento, oferta poco pertinente a los requerimientos del mundo del trabajo y la sociedad, desconexión de la realidad, estructuras y currículo fragmentados, enseñanza tradicional de corte conductista, contenidos poco significativos y relevantes, fracaso escolar puesto de manifiesto en el bajo rendimiento, repetición, deserción, desgranamiento y sobre-edad, desvalorización de los resultados y procesos de evaluación, desprofesionalización docente, desánimo de los profesores y falta de motivación, devaluación de las credenciales, violencia grupal, institucional y contextual; los recursos didácticos y equipamientos son escasos y obsoletos, las condiciones de infraestructura son inadecuadas, la inversión por alumno es baja, la relación docente-alumnos —en la mayoría de los casos— también, aunque varía de acuerdo con el país. En general, la educación media/secundaria en los países de la región no tiene sentido de misión, sufre —en este fin e inicio de siglo— una fuerte crisis de identidad (Peretti, 2001).

No obstante se reconoce, en la mayoría de los países, la existencia de algunas instituciones privadas que están desarrollando procesos particulares de renovación, que, a pesar de sus limitaciones cuanti-cualitativas, podrían alimentar los cambios a nivel de los sistemas nacionales.

En aquellos países en donde la educación básica es prácticamente universal, como en Chile, Cuba, Argentina, México, El Salvador y Uruguay se han iniciado reformas y transformaciones más sistematizadas en la educación media o secundaria. Tal es el caso del Liceo para Jóvenes en Chile; Profesores General Integral en la Educación Secundaria Básica en Cuba; la Escuela para Jóvenes, Equipo de Profesores y Centro de actividades Juveniles en Argentina; la Reforma Integral de la Educación Secundaria en México; la Reforma de la Educación Secundaria Técnica

en El Salvador; el Programa de Transformación de la Educación Media Superior en Uruguay. Estas reformas enfatizan:

Homogeneización de los antiguos primeros ciclos de la educación media, en algunos casos instituidos como un nivel autónomo denominado educación secundaria básica y que varias leyes de los años noventa, proponen transformar en el último ciclo obligatorio de la educación general básica.

Diversificación del ciclo superior, concentrando y vinculando la gran cantidad de ramas existentes en modalidad/orientaciones que involucran amplios campos del saber y hacer. Esto supone fortalecer el desarrollo de las competencias básicas y profundizar las mismas a partir de la apropiación de un amplio campo vinculado a los procesos: de la naturaleza, socioeconómicos y organizacionales, de desarrollo personal y social, producción de bienes y servicios y expresivos, comunicativos y/o de la producción artística. Lo deseable es que los jóvenes aborden y aprendan un proceso lo más acabadamente posible, sin abandonar la aproximación a conocimientos de diferente tipo correspondientes a los otros campos.

Inclusión en el trayecto diversificado y de manera transversal de saberes vinculados a las Ciencias Sociales y Humanidades, Naturales y Tecnológicas —principalmente de la comunicación y la información— que profundicen la formación general y a la vez orientada del ciclo superior.

Creación de alternativas organizacionales y pedagógicas diferentes para la formación técnico-profesional que apunten a la desburocratización y flexibilicen la oferta en el marco de una real vinculación con el sector socio-productivo (Braslavsky, 2001; Macedo y Katzkowicz, 2001).

Del mismo modo, en Costa Rica, República Dominicana, Colombia, Paraguay, Nicaragua, Jamaica y Brasil se han implementado programas para expandir y mejorar la educación secundaria, focalizando la atención de los sectores más vulnerables y especialmente en los primeros años del denominado ciclo básico, aunque también se reconocen avances en el ciclo superior. También se evidencian experiencias a nivel piloto o micro en Ecuador, Guatemala, Bolivia, Panamá, Perú, entre otras. Al respecto, se advierten reformas, más que transformaciones, siendo el foco de las mismas los programas y las áreas de conocimiento, a la vez que permanecen casi inmutables: su estructura en dos ciclos (básico y superior), la formación docente y los diseños curriculares principalmente en el ciclo superior.

En general, el mundo del trabajo y la producción le reclaman a la educación media una mayor vinculación con las demandas reales del sector; los círculos académicos, la preparación para la continuación de estu-

dios superiores y la sociedad en su conjunto, el desarrollo de competencias y capacidades que faciliten la transición a la vida adulta, la actuación en diversos contextos y la participación ciudadana, dentro de un marco explícito de valores morales y sociales. Atendiendo estas demandas, numerosos países de América Latina redefinen los logros que deben alcanzar los egresados de cada una de las modalidades y/o los contenidos que deben ser aprendidos, y dirigen sus esfuerzos a evaluar la calidad de sus sistemas educativos. Hasta ahora la mayor parte de estas evaluaciones se realiza sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, en algunos casos, con valor promocional, como en Costa Rica y en República Dominicana, en otros, con valor diagnóstico, como en Chile y Argentina.

Entrando en materia, de los tres países estudiados en este texto, México tiene la mayor población² (110,675), le sigue con menos de la mitad Colombia (46,299) y Argentina (40,738). El gasto público dedicado a educación en Argentina es 6.68% del PIB del país (2009), Colombia y México tienen un gasto cercano, 3.0% (2008) y 3.8% (2010) respectivamente.

El Índice de Desarrollo Humano que es una medida de los avances promedio en relación con tres dimensiones básicas: a) acceso a una vida larga y saludable b) acceso al conocimiento, y c) acceso a un nivel de vida digno, permite atisbar el contexto de los tres países. Cuanto mayor sea el nivel de desarrollo humano de un país, más alto será el valor que adopte el índice (2013). “Colombia —junto a Brasil, Perú y Ecuador— conforma el grupo de países latinoamericanos que presenta valores intermedios en el índice de desarrollo humano. Chile, Argentina y Uruguay tienen los valores más altos en este índice; mientras que Bolivia, Guatemala y Nicaragua, los más bajos” (PNUD, 2007, citado en SITEAL, 2012b: 1). Argentina (en 2011) se ubica en el lugar número dos en Latinoamérica y 45 en el mundo; México también está entre los países con alto nivel de desarrollo humano de la región latinoamericana, en el quinto lugar (en 2010) y el 57 entre el resto de los países. Colombia se encuentra en el lugar 77 en el ámbito internacional de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano 2011-PNUD. El IDH de este informe se basa en datos del año 2010 y se calculó para 182 países en el mundo y 18 países de América Latina.

2. Población en miles, datos de 2010, a partir de esta información y la que sigue está basada en los Perfiles de Países (2012^a) del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). La referencia se encuentra en la bibliografía.

La ley de educación vigente en Argentina es la Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006, y con respecto al tramo de educación obligatorio dice que: “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (art. 16). En el caso de Colombia, la Ley General de Educación de 1994 establece según la Constitución Política que: “el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (art. 67). En el caso de México, que está pasando por una Reforma Integral de la Educación Básica, la Ley General de Educación (1993) con reformas vigentes (2013) establece que:

[...] el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley (art. 3. Reformado *DOF* 10-06-2013, 11-09-2013).

“Al asumir la obligatoriedad el estado en la formación de la educación básica a media superior, también demanda de los todos mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (Art. 4. Reformado *DOF* 10-06-2013, 11-09-2013).

De acuerdo con lo anterior, los tramos de edad teórica según el nivel educativo son similares en el caso de Argentina 13 años; Colombia, diez años y en México el tramo obligatorio es más largo, de acuerdo a las reformas constitucionales y legislativas vigentes, desde los tres a los 18 años. En todos los casos se observa la tendencia de incrementar el tramo de educación obligatoria.

Cuadro 1
Comparación entre los niveles educativos nacionales y la CINE

País	Edades teóricas para cursar el grado																		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Argentina																			
							Escolaridad obligatoria												
					Inicial		Primaria – Secundaria Básica						Secundaria orientada						
Colombia																			
							Escolaridad obligatoria												
					Jardín		Básica primaria		Básica secundaria		Media								
México																			
							Escolaridad obligatoria												
					Preescolar		Primaria			Secundaria			Bachillerato						
Clasificación CINE / Nivel				0		1			2			3							

Fuente: Basado en la Clasificación '97 Internacional Normalizada de la Educación (CINE '97)³. Denominación, Duración y edades teóricas de los niveles educativos pre-primario, primario y secundario. Año Escolar 2007/2008. Fuente: UIS (2009) Compendio Mundial de la Educación 2008; mapas CINE 97 disponibles en www.uis.unesco.org; y UNESCO (2008) Primer Reporte del SERCE. Datos actualizados por el equipo de trabajo de cada país.

En el cuadro 1 se puede observar de manera comparativa la estructura del sistema educativo obligatorio para cada país. Se muestran claramente las diferencias en edades de inicio y término de cada nivel, la duración y cuáles de ellos son obligatorios.

Para este trabajo se usará de manera indistinta el término nivel secundario o medio para referirse a los niveles 2 y 3 juntos, excepto que se

3. La Unesco, a través de su instituto de estadística (UIS), instaura una clasificación internacional normalizada de la educación (CINE 1997), que establece cuáles son los vínculos entre las distintas estructuras de nivel para poder luego homologarlas en un grupo de niveles educativos internacionales comunes. La clasificación CINE (1997) permite el uso de estadísticas e indicadores educativos para la descripción de la situación educativa desde una perspectiva comparada entre diferentes unidades de análisis. Son un conjunto de estándares que permitan establecer conclusiones claras a partir de evidencia comparable entre países, ya sea a nivel global o en una determinada región. La CINE establece siete niveles de los cuales en este cuadro sólo se toman tres por ser los indicados para este trabajo.

indique lo contrario. Las edades contempladas en este tramo formativo son de 11-12 años a 17-18 años de edad teórica que es la edad propia de la adolescencia. Los adolescentes que son un conjunto de la población determinada acuerdo a su biología en desarrollo, “con distintas posibilidades de detenerse en los momentos problemáticos para hacer elaboraciones profundas y pertrecharse con los elementos que les permitirán madurar y crecer en las condiciones que reclama la vida” (SITEAL, 2008: 21). Es una etapa problemática en la que en la búsqueda de la autonomía, sufren diversas incertidumbres de sus familias que los apoyen y los comprendan, los recursos, las instituciones que los reciban, el medio social en el que vivan.

Tabla 1
Comparativo de tasas netas de cobertura en tres niveles

	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Superior</i>
Argentina (2012) (Sólo áreas urbanas)	95.0%	84.5%	32.3%
Colombia (2010)	90.0%	76.1%	22.6%
México (2010)	95.9%	71.9%	22.4%

Fuente: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2012b). Perfil de Colombia, México y Argentina (http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises). Buenos Aires: SITEAL).

En general, se observa una expansión de la cobertura del nivel primario y secundario en los tres países, en la tabla 1 se muestran las tasas netas de cobertura en el nivel de primaria, secundaria (baja y alta) y superior. La tasa más alta es la primaria, y aunque no es total en los tres casos llega a 90%, México es la que tiene la tasa más alta, casi de 96%. Conforme avanza el nivel, la cobertura disminuye. México tiene la más baja en secundaria (nivel medio) y Argentina la más alta, tanto en secundaria como en superior.

Específicamente el acceso al nivel medio, que es el porcentaje de adolescentes de diecisiete años que ingresó al nivel medio o secundario de los tres países es de 81% a 93%. El rezago en el nivel secundario se define como el porcentaje de jóvenes de veinte años que asiste al nivel medio o secundario, oscila entre 3% y 10% y el término del nivel medio porcentaje de jóvenes que terminó el nivel medio o secundario, se encuentra entre 50% y 65%. En la tabla 2 se puede observar que el nivel económico y el área geográfica son factores determinantes para el acce-

so, la retención y el egreso de este nivel. En todos los casos beneficia el ámbito urbano y un adecuado nivel económico.

Tabla 2
Comparativo del acceso, rezago y terminalidad del nivel secundario por nivel económico y área geográfica

	<i>Argentina</i>	<i>Colombia</i>	<i>México</i>	
Acceso	Total 93%	Total 81%	Total 89%	
	Nivel socioeconómico		Nivel socioeconómico	
	Bajo 64% Alto 98%	Bajo 61% Alto 95%	Bajo 71% Alto 98%	
	Sólo Áreas Urbanas.	Área geográfica		Área geográfica
	Urbano 92% Rural 62%	Urbano 91% Rural 81%		
Rezago	Total 10%	Total 3%	Total 5%	
	Nivel socioeconómico		Nivel socioeconómico	
	Bajo 13% Alto 6%	Bajo 41% Alto 1%	Bajo 6% Alto 7%	
	Sólo Áreas Urbanas	Área geográfica		Área geográfica
	Urbano 30% Rural 3%	Urbana 5% Rural 3%		
Terminalidad	Total 64%	Total 65%	Total 50%	
	Nivel socioeconómico		Nivel socioeconómico	
	Bajo 49% Alto 81%	Bajo 65% Alto 87%	Bajo 37% Alto 69%	
	Sólo áreas urbanas	Área geográfica		Área geográfica
	Urbano 77% Rural 36%	Urbano 55% Rural 31%		

Fuente: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2012b). Perfil de Colombia, México y Argentina (http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises. Buenos Aires: SITEAL).

En síntesis, en Argentina en 2011, la tasa neta de escolarización del nivel medio es alrededor de 84%, que implica una expansión cercana a 3% del nivel para el periodo 2000-2011. En 2011, 33% de los estudiantes del nivel medio tiene dos o más años de edad a la correspondiente al año que cursa, el egreso es de 70%.

En el caso de Colombia, a los 14 años se registra la tasa de 82% que es la más alta escolarización secundaria. Sin embargo, sólo 45% de los jóvenes de 18 años logra terminar sus estudios.

En 2010, la tasa neta de escolarización del nivel medio en México es de 72%. Se ha mejorado la eficiencia interna del nivel tanto en relación con la sobre-edad como respecto a la graduación. Asimismo, 57% de los jóvenes lograron terminar el secundario.

Como ya se advirtió arriba, el acceso, el trayecto y su terminación se encuentran estrechamente asociados a las desventajas sociales de origen, ya que la tasa de graduación del nivel da cuenta de las desigualdades existentes según el origen socioeconómico y el área de residencia de los estudiantes.

Tanto los esfuerzos de los Estados como los de las instituciones, en este inicio de siglo, parecen interesarse cada vez más claramente en la búsqueda internacional de 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.

El presente libro compila tres estudios elaborados por investigadores de Colombia, México y Argentina que recuperan datos, analizan, delimitan hallazgos y reflexionan para aportar al conocimiento en torno al nivel medio o secundario. El texto está constituido por esta introducción, la primera parte es el estudio de México, la segunda el de Argentina, el tercero es el de Colombia y un capítulo de cierre. Aun cuando se buscó una estructura similar para facilitar el comparativo, cada apartado fue elaborado con un estilo propio y haciendo énfasis en el campo de preocupaciones específicas de cada país. Al final se encuentra un apartado que articula los retos y las fortalezas, con sugerencias sobre posibles estrategias.

Hoy, en los inicios del siglo XXI, como consecuencia del agotamiento del modelo tradicional derivado del fenómeno de masificación producido por la expansión de la educación primaria en la década de los ochenta y de la general básica en los noventa, los cuestionamientos sobre la calidad de los resultados y procesos de la educación secundaria y de las exigencias de una formación cada vez más homogénea y polivalente, se hace necesaria la re-institucionalización de este nivel educativo, lo que supone una transformación real de la escuela. Para ello, se deberá dejar de tener como único parámetro el referente económico y técnico-productivo, incorporando la adquisición del patrimonio cultural y el desarrollo de las competencias personales y ciudadanas en el proceso formativo (Azevedo, 2001).

Referencias

- Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la Enseñanza Secundaria. En Braslavsky, C. *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En AA.VV. *Reforma de la educación secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación, 9, España: OEI. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131663so.pdf>
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Integrar o segregar. La enseñanza Secundaria en los países industrializados*. España: Laia.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Argentina: Nueva Visión.
- Ibarrola, M. y Gallart, M. A. (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. México: UNESCO/OREALC, p. 39.
- Jallade, J. P. (2002). *La educación secundaria en Europa y EE.UU.* Montevideo: ANEP.
- Llach, J. J., Montoya, S. y Roldán, F. (1999). *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL.
- Macedo, B. y Kastzkowicz R. (2001) *Educación secundaria: balances y perspectiva*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/CIID-Cenep.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCYE). (1997a). Educación Estatal y Privada a lo largo del Mundo. En *Revista Zona Educativa*, 2, 14. Argentina: MCYE.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997b) *La enseñanza secundaria superior en algunos países de la OCDE*. Argentina: MCYE.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999). Un modelo de eficiencia en gestión educativa. En *Revista Zona Educativa*, 31. Argentina.
- Obiols, G. y Di Segni, S. (1998). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media*. Argentina: Kapelusz.
- Peretti, G. y otros. (2001-2003). Los problemas de la educación media en la Argentina". En *La Educación*, XLV-XLVII, 136-138. Estados Unidos: IACD/OAS.
- Sabattini A. (1998). *Transformación educativa en Córdoba*. Córdoba: MCYE.
- SITEAL (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Argentina: SITEAL.
- SITEAL (2012a). *Perfil de Argentina*. Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de = http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises.

- SITEAL (2012b) *Perfil de Colombia*. Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises.
- SITEAL (2012c) *Perfil de México*. Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises.
- SITEAL (2013). *01 Resumen Estadístico Comentado. Desarrollo en América Latina 2000-2010*. Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/rec_siteal_1_2013_o8_06.
- Taccari, D. (2009) *Uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE '97) para la presentación de estadísticas e indicadores educativos comparables*. Cuaderno 03. Argentina: IPE 7 Unesco Recuperado el 30 de febrero de 2014, de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_cuaderno03_20091215.pdf.

PRIMERA PARTE

Educación secundaria y media superior
en México. Condiciones y perspectivas

Lya Sañudo Guerra
Ruth C. Perales Ponce
Martha Daniela García Moreno
Martha Vergara Fregoso

Introducción¹

Este texto tiene la intención de plantear el panorama de la educación del nivel secundario, es decir lo que en México se conoce como educación secundaria y media superior. Con la idea de contextualizar los tres apartados que siguen, el primero describe el proceso de cambios en la normatividad que —como se va a mostrar a continuación— ha sido determinante para la mejora del nivel; el segundo aborda experiencias exitosas y analiza las condiciones que hacen posibles los resultados y logros; finalmente, el tercer apartado recupera y analiza los aportes que las investigaciones en este nivel aportan al conocimiento y a las propuestas de atención y mejora. En esta introducción se describe el comportamiento porcentual de México en este nivel en los últimos años y cómo se encuentra con respecto a otros países latinoamericanos.

De acuerdo al Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), y con base en la Ley General de Educación, el rango de edad para cursar la educación obligatoria en México, que incluye la educación básica y la media superior, es de tres a 17 años. La educación básica está constituida por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria.

Desde 1993, la educación secundaria es obligatoria en México; se convirtió en el último periodo de la escolaridad básica. Su propósito es: “Dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática” (SEP, 2004).

La educación secundaria es el nivel donde se aprenden los conocimientos necesarios para que el y la estudiante continúen los estudios medios superiores o se incorporen al sector productivo; su antecedente obligatorio es la educación primaria. Se cursa en tres años en cualquiera de los siguientes tipos: general, para trabajadores, telesecundaria y técnica.

1. Un agradecimiento especial al Dr. Juan Manuel Sánchez Ocampo por la revisión del texto.

La secundaria general tiene como fin preparar a los alumnos de 12 a 15 años para que ingresen al tipo medio superior, aunque no excluye personas de menor o mayor edad especialmente atendidos en sistemas no escolarizados. La secundaria técnica tiene el propósito de, además preparar al alumno para que ingrese al tipo medio superior, darle la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo con una educación tecnológica de carácter propedéutico. Las asignaturas incluyen las materias académicas de educación secundaria general y actividades tecnológicas industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales. La telesecundaria imparte la educación secundaria por medio de la televisión a la población adolescente que vive en comunidades dispersas, las cuales carecen de escuela secundaria general o técnica. Finalmente, la secundaria para trabajadores en el turno nocturno de una escuela secundaria, se imparte en tres grados a trabajadores de 15 o más años de edad que concluyeron la educación primaria, sus planes de estudio no contienen actividades tecnológicas ni de taller.

La educación media superior es obligatoria y su antecedente es la secundaria; a su vez, es el antecedente de la educación superior. Comprende el bachillerato y el profesional técnico. En febrero de 2012 el presidente Felipe Calderón firma el decreto de promulgación de la reforma constitucional a los artículos 3° y 31° que obligan al Estado a impartir educación media superior, con el objetivo de que a principios de la década siguiente se alcance la cobertura universal en bachillerato en México y, después de un periodo de transición, se cumpla cabalmente la obligatoriedad en 2022.

El bachillerato tiene una duración de dos a cuatro años, dependiendo del tipo; de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012a) es esencialmente formativo, integral y propedéutico.

Es integral porque considera y atiende todas las dimensiones del educando (cognitivas, axiológicas, físicas y sociales), a fin de consolidar los distintos aspectos de su personalidad; es propedéutico porque prepara al estudiante para ingresar a la educación superior al ofrecerle contenidos de estudio que le permiten adquirir conocimientos, habilidades y valores, en el campo científico, humanístico y tecnológico; y es formativo porque no se reduce a la transmisión, recepción y acumulación de información, sino que pretende hacer partícipe al alumno de su proceso educativo, propiciando la reflexión y comprensión de cómo y para qué se construye el conocimiento; esto le permite tener conciencia de las razones que lo fundamentan. Asimismo, le

brinda los elementos metodológicos necesarios para entender de manera objetiva y crítica su realidad.²

El bachillerato general prepara en todas las áreas del conocimiento y se cursa en dos o tres años. Al concluir sus estudios, los estudiantes reciben un certificado que los acredita para cursar niveles superiores. El bachillerato tecnológico proporciona los conocimientos para ingresar a la educación superior y forma a los estudiantes para ser técnicos calificados en ramas tecnológicas como el área agropecuaria, forestal, industrial y de servicios, y del mar. La educación profesional técnica es el nivel medio superior propedéutico y terminal donde se prepara a técnicos en actividades industriales y de servicios. El tiempo en que se cursa varía de dos a cuatro años y su propósito es formar al educando para que se incorpore al mercado de trabajo.

Existe también la opción terminal o bivalente; se imparte en dos modalidades: bachillerato presencial, abierto y mixto. De acuerdo a su financiamiento: público, privado, por cooperación, etc. Por su funcionamiento pueden ser federales, estatales, autónomas y privadas.

Con el propósito de incrementar la calidad, el gobierno lanza una serie de programas. Un ejemplo es el denominado *Bécalos*, que le da un estímulo económico a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios porque se ven obligados a trabajar. La otra gran estrategia está integrada por la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS).

La RIEB se propone una educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo. Para ello es necesario fortalecerla progresivamente en los siguientes aspectos:

- Cobertura: ampliarla sustancialmente, hasta conseguir su universalización en el menor tiempo posible.
- Permanencia: reducir sensiblemente los niveles de deserción y fracaso.
- Calidad: incrementar los resultados en materia de logros de aprendizaje.
- Equidad: diseñar modelos adecuados que atiendan las distintas demandas y necesidades y produzcan resultados equivalentes para todos los alumnos, independientemente de su origen y condiciones.

2. <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/institucional.html>.

- **Articulación:** una escuela secundaria que se asuma como el último tramo de la educación básica y que se articule con los otros dos niveles educativos, tanto en su gestión como en su modelo curricular.
- **Pertinencia:** transformar el ambiente y las condiciones de la escuela para lograr un genuino interés y gusto de maestros y alumnos por la tarea que realizan (SEP, 2004).

La propuesta de reforma curricular para el bachillerato general de la RIEMS surge como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas existentes, manteniendo correspondencia con los objetivos, políticas y líneas de acción del programa sectorial. Los objetivos del bachillerato general expresan las intenciones formativas que espera alcanzar como ciclo de educación formal, y se definen de la siguiente manera:

- Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil (SEP, 2012a).

Ante la incorporación de la secundaria, el preescolar y la educación media superior como obligatorias en los últimos veinte años, los retos para el sistema educativo nacional han crecido. En ese lapso los alumnos matriculados en la educación básica aumentaron 20%, “el avance en la eficiencia terminal de los primeros ciclos educativos fue generando una demanda progresiva en los tipos medio superior y superior, así como en la capacitación para el trabajo” (PSE, 2013: 11). Sin embargo:

[...] falta relativamente poco para universalizar la educación básica y que el desafío principal de este tipo de educación queda en la secundaria. Los niños que no asisten a la escuela pertenecen sobre todo a los grupos vulnerables, para los que se requiere una atención específica. En cambio, en la educación media hay un claro problema de falta de cobertura que se explica sobre todo por el abandono de la escuela que afecta prácticamente a uno de cada tres jóvenes que se inscriben en el primer grado. El crecimiento en el número de jóvenes que completa la educación media superior

será un factor que favorezca la igualdad y reforzará la demanda de estudios superiores (PSE, 2013: 30).

Como se muestra, los niveles de deserción escolar siguen siendo preocupantes. La cobertura, aunque ha aumentado en los últimos años, es uno de los retos más relevantes. Cuando a los cinco años de edad termina la educación preescolar, la cobertura neta llega a 87.3%; aumenta y se mantiene ligeramente superior a 96% durante los seis años de educación primaria. En la secundaria disminuye para situarse en 87% a los 14 años de edad, cuando finaliza dicho ciclo. La cobertura es de 79% cuando los jóvenes inician la educación media superior a los 15 años (PSE, 2014), de 72% de acuerdo al Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) y de 70% reportados por los estudios acerca de la educación en México realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sin embargo, “tres años más tarde, a los 18 años de edad, cuando se esperaría que los jóvenes hubieran concluido dicho nivel, menos de la mitad de población continúa estudiando” (PSE, 2013: 29).

Antes de la obligatoriedad de la educación media superior, México tenía las tasas de matrícula más bajas entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad (56%) comparada con otros países de la OCDE. Actualmente, es significativo el aumento de 14 puntos porcentuales de jóvenes matriculados desde 2000, pero “continúa siendo menor a la media de la OCDE que es de 84 por ciento y a la de otros países latinoamericanos como Argentina (72%), Brasil (77%) y Chile (76%)” (OCDE, 2013: 4).

En la tabla 3 se observa un comparativo del porcentaje de acceso, rezago y término del nivel secundario (secundaria y media superior) en México, de acuerdo al nivel socioeconómico y en áreas geográficas. Los de menor acceso son jóvenes de nivel socioeconómico bajo, mientras que el mayor porcentaje de rezago se ve en el nivel socioeconómico alto. El mayor porcentaje de jóvenes que terminan la educación media superior se ubica en el grupo socioeconómico alto y el porcentaje menor corresponde a las zonas rurales.

Tabla 3
Comparativo del porcentaje de acceso, rezago y término del nivel secundario (secundaria y media superior) en México

	2010				
	Total	Nivel socio económico		Área geográfica	
		Bajo	Alto	Urbano	Rural
Acceso al nivel secundario					
Porcentaje de adolescentes de diecisiete años que ingresó al secundario	89%	71%	98%	91%	81%
Rezago en el nivel secundario					
Porcentaje de jóvenes de 20 años que asiste al nivel secundario	5%	6%	7%	5%	3%
Terminalidad del nivel secundario					
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el secundario	50%	37%	69%	55%	31%

* Valor por debajo de 0.3% / celdas con número reducido de casos.

Fuente: SITEAL con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). Información adicional: Informe de Tendencias Educativas en América Latina 2010.

A pesar de lo anterior, el crecimiento anual de las tasas de graduación a nivel de educación media superior en México ha sido mayor al de los países de la OCDE (2013): 3.6% anual. De acuerdo a esa tendencia, se estimaba que 49% de los jóvenes mexicanos de hoy concluirán la educación media superior a lo largo de sus vidas, lo que coincide con los datos actuales reportados en el PSE 2014.

Estos datos coinciden con el estudio de SITEAL (2013) que muestra que, al igual que en los criterios de cobertura y crecimiento, México ha mejorado la eficiencia interna del nivel tanto en relación con la sobre-edad como respecto a la graduación. Actualmente, 16% de los estudiantes escolarizados en el nivel medio se encuentra rezagado dos o más años respecto a la edad teórica establecida para el grado que cursan, mientras que a comienzos de la década este valor era de 23%. Asimismo, 57% de los jóvenes entre 20 y 22 años lograron terminar la educación secundaria y la media superior incrementando este valor en alrededor de 13 puntos porcentuales respecto al año 2000. Sin embargo, la tasa de graduación del nivel da cuenta de las desigualdades existentes según el origen socioeconómico y el área de residencia de los estudiantes (tabla 3) (SITEAL, 2013: 7).

Durante los cuatro años posteriores a la escolaridad obligatoria, más de dos terceras partes de los jóvenes han abandonado el sistema educativo por completo. “En 2011, cerca del 66.1 por ciento de los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años no estaban en la educación y el 24.7 por ciento no estaban ni empleados ni en educación o formación” (OCDE, 2013: 5). Popularmente se les denomina “ni-ni” (*ni estudian ni trabajan*). México tiene el tercer porcentaje más alto de jóvenes ni-ni después de Turquía (34.6%) e Israel (27.6%). Sin embargo, el porcentaje de ni-ni entre los 15 y 29 años de edad disminuye con el nivel de educación.

Las generaciones más jóvenes alcanzan hoy niveles de educación más altos que las generaciones mayores. El porcentaje de personas de 25 a 34 años de edad con un certificado de al menos educación media superior es casi el doble (44%) al de las personas de 55 a 64 años de edad que tienen el mismo nivel de instrucción (23%) (OCDE, 2013).

Pese a las mejoras, las tasas de grado máximo de estudios en la población en general son bajas, ya que la mayoría de los mexicanos (64%) han alcanzado un nivel inferior a la educación media superior como máximo de estudios. “El porcentaje de adultos que han alcanzado al menos la educación media superior (36%) es uno de los más bajos entre los países de la OCDE, sólo ligeramente superior a los de Portugal (35%) y Turquía (32%), y considerablemente inferior a la media de la OCDE de 75 por ciento” (OCDE, 2013: 4).

Dicho organismo internacional describe que el gasto por estudiante e institución educativa a nivel primaria, secundaria y educación media superior aumentó 4% en México. Al igual que los demás criterios, aunque mejora de manera interna, en el comparativo internacional es muy inferior a la media de la OCDE (17%); es mayor que la media de la OCDE de 3.9% del PIB y superior al de Canadá (3.9%), Chile (3.4%), España (3.3%) y equivalente al de Estados Unidos.

Como se puede observar, y en consonancia con Ducoing (2007) y otros investigadores, los resultados del desempeño en evaluaciones nacionales e internacionales están asociados a la desigualdad económica, social y cultural de la población: las entidades menos desarrolladas y las escuelas ubicadas en zonas marginadas corresponden a los puntajes más bajos; en tanto que los estudiantes de escuelas privadas alcanzan mejores puntajes. Aunque el acceso al nivel secundario es mayor que antes, existe un menor abandono y rezago y se ha incrementado la tasa de graduación, se apunta una agudización de las desigualdades educativas; el acceso a

este nivel no garantiza la permanencia y el egreso exitoso. Los grupos en situación de marginalidad no tienen acceso a la educación de calidad.

La educación secundaria y media superior es un nivel crítico para la educación obligatoria, en este y otros países. Tal como lo refiere Sendón (2007: 84), es evidente que se “debilitaron las barreras que separaban a la escuela de la sociedad con la consiguiente ‘penetración’ de problemas sociales al interior de las instituciones educativas. En este sentido, la escuela media convive hoy con problemáticas que afectan su funcionamiento y trastocan su función tradicional de distribuir hacia el empleo o hacia la universidad”. En el libro se hace patente, tal como dice Ducoing (2007: 33) que: “[...] la preocupación por este tramo educativo es compartida por académicos nacionales, igual que extranjeros; que los procesos de transformación del nivel forman parte de las agendas educativas de varios de los países del continente americano, igual que el europeo; que la búsqueda de soluciones a los problemas estructurales constituye un desafío común”.

Estos estudios pretenden subrayar las condiciones que es necesario intervenir para mejorar la educación secundaria y media superior; pero de manera más importante, hacer emerger aquellas decisiones y cambios que han sido factores para el éxito en el nivel. Los avances en la última década han sido evidentes y progresivos, pero también se delinear rubros que es necesario revisar con más cuidado para garantizar, por un lado, una educación más equitativa en el interior del país y por otro, alcanzar los estándares internacionales. Esto genera contradicciones que implican, en sí mismas, tensiones que es necesario resolver.

La educación secundaria y media superior en México. Las reformas que la hacen posible

Ruth C. Perales Ponce

Es preciso no olvidar que la adolescencia y la juventud es la edad de la energía, la fuerza, la belleza, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la esperanza, el desinterés, la pasión, la sensibilidad, la entrega, la generosidad y otras riquezas asociadas.

Tenti, 2006

Los jóvenes a quienes describe con ese detalle Emilio Tenti, son los que hoy en día mantienen la mirada atenta y la preocupación de los gobiernos de América Latina y en particular la de México. Una de las razones es el total de la población escolar inscrita en el sistema educativo nacional, ya que entre educación secundaria y media superior en el ciclo escolar 2011-2012 participaron 11'117,550 estudiantes, que representan 32% del sistema; así mismo por el alto nivel de deserción escolar en ambos niveles educativos y las exigencias de un mercado laboral que demanda cada día jóvenes más competitivos. Como bien se reconoce en el Informe de la Educación Media en México 2010-2011, los jóvenes tienen “un alto riesgo de no poder participar plenamente en la sociedad del conocimiento y de no estar en capacidad de afrontar los retos educativos, laborales y ciudadanos futuros” (INEE, 2011: 135).

El panorama reciente de la educación en el país, las exigencias de organismos internacionales como la OCDE y las tendencias del continente hacia la integración de la educación básica, así como la disminución de las asignaturas en educación secundaria son lo que impulsa el proceso nacional para la implementación de las reformas educativas objeto de este análisis. Históricamente, en el país se han hecho reformas que han dado rumbo y dirección al sistema educativo. Pero en el México moderno, a partir de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se inicia un proceso en el que se reconoce la necesidad de realizar cambios al sistema educativo para atender las demandas sociales respecto a la educación. Es preciso responder a las tendencias y exigencias de la sociedad del conocimiento, donde los estudiantes requieren las competencias que les permitan interactuar en un

mundo globalizado y con el desarrollo de la ciencia y la tecnología cada día más a su alcance. Pero también es una sociedad con aspiraciones de atención a la diversidad e inclusión educativa, donde la falta de recursos económicos continúa siendo un factor no sólo de la deserción escolar sino de la imposibilidad de ingreso a las escuelas.

Tal es el contexto en el que se forman los jóvenes de educación secundaria y media en México. Con el presente análisis se pretende responder a las preguntas: ¿cuál ha sido la evolución y definición histórica de estos niveles educativos?, ¿cuáles son las condiciones de la educación secundaria y media superior en México en el marco de las reformas?, ¿cuáles son sus principales aportes y retos? Para ello se describe, en un primer momento, el sistema educativo mexicano, a partir de una caracterización de los servicios que lo comprenden; posteriormente, se analiza el proceso de reforma en el que se encuentra inmersa tanto la educación básica —centrándonos en educación secundaria— como la educación media superior. Por último, se discuten los principales retos que enfrenta con la implementación de dichas reformas.

El sistema educativo nacional

El sistema educativo mexicano tiene como mandato constitucional —según se expresó en el año de 1917 a través del Artículo 3°— que: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Este mandato social le atribuye a la educación una responsabilidad respecto al ciudadano que se pretende formar y delinea con ello un proyecto de nación donde la educación de los sujetos constituye su principal fortaleza. Hoy en día este precepto sigue vigente. No obstante, a casi cien años de estos pronunciamientos, el desarrollo histórico, económico, político y social del país han cambiado y con ello la organización del sistema educativo que lo integra y el valor social que representa la educación para el desarrollo del país. Tal condición se describe en este apartado.

La institucionalización de la educación pública como derecho irrenunciable de los mexicanos, ha trascendido por un largo proceso histórico que se inicia a partir de la época independiente en 1821, donde el Estado asume el compromiso social de la formación para los mexicanos. Ya que durante los tres siglos de Virreinato en México la educación estaba en

manos de la iglesia y la corona. La formación era un privilegio de élites: para finales del periodo “menos del 1% de la población sabía leer y escribir” (Zorrilla, 2012: 19).

El avance ha sido lento y prueba de ello, nos refiere Zorrilla (2012), es la educación primaria, que se concibe como derecho para todos los mexicanos desde 1822 pero no se concreta sino hasta 1980. La conformación del sistema educativo nacional ha requerido de la cimentación de la estructura-organización de la escuela pública a través de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, y la implementación de las misiones culturales, que dieron paso a un proceso amplio de alfabetización del pueblo de México. Desde el aporte a través de los libros de texto gratuitos en educación básica —baluarte del sistema educativo, que han marcado a las generaciones y han posibilitado con ello cumplir en cierta medida con el principio de gratuidad de la educación—, hasta las modalidades que integran las tecnologías de la información y la comunicación.

En ese sentido su ley regulatoria, la Ley General de Educación (LGE)³ establece en su artículo segundo que: “La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”.

Con estos principios se hace visible el anhelo del pueblo mexicano de contar con ciudadanos comprometidos con su entorno inmediato y con el internacional. De acuerdo con el artículo 5º de la LGE, la educación que se imparte en México es laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

El sistema educativo se organiza en tres tipos: educación básica, media superior y superior. La educación básica está compuesta por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, su duración es de tres, seis y tres años, respectivamente. Los escolares comienzan su formación en educación preescolar a partir de los tres años, por lo que en un escenario ideal concluirán su educación básica a los 15 años. La educación básica, en sus

3. Ley que regula la educación que imparten el Estado —federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios y es de observancia en toda la República. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993, con la cual se abroga la Ley Federal de Educación promulgada en 1973.

tres niveles, se ofrece a través de programas que atienden las diferencias lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

El periodo de actividades en educación básica se rige por el calendario escolar que se determina a nivel nacional y que comprende doscientos días de clase para los educandos,⁴ aunque las autoridades educativas estatales tienen la facultad de hacer las modificaciones necesarias acorde a sus requerimientos, siempre y cuando se cumpla a cabalidad con el número de días establecidos.

La de tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato en la modalidad de general, tecnológica y pedagógica y los demás equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, que corresponde a profesional técnico y bachillerato. Es antecedente obligatorio para el nivel superior y tiene como finalidad primordial ser “el desarrollo de una primera síntesis personal, social y cultural que habilita al individuo para la educación superior, preparándolo para su posible incorporación al trabajo productivo”.⁵

Y el tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. De acuerdo al artículo 37 de la Ley General de Educación, está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

También forman parte del sistema educativo nacional la educación inicial (para menores de tres años de edad), la educación especial (dedicada a personas con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes) y la educación para adultos (dirigida a personas con quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria).

En México la educación básica es de carácter obligatorio.⁶ Cabe señalar que esta condición no ha sido permanente, ya que hasta 1993 sólo la educación primaria⁷ era obligatoria para toda la población en el país, no es

4. Artículo 15 de la Ley General de Educación.

5. Artículo 62 de la Ley de Educación del estado de Jalisco.

6. Artículo 4º de la Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 12 diciembre de 2004.

7. Artículo 16 de la Ley Federal de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 29 noviembre de 1973, donde se consideraba como educación elemental a la educación preescolar y primaria, sin que el preescolar fuera antecedente obligatorio para cursar la primaria.

no es sino hasta el 12 de noviembre de 2002, cuando la educación preescolar adquiere para el Estado la condición de obligatoriedad. En el caso de educación preescolar, esta situación propició una reorganización de los sistemas educativos estatales, los cuales ahora asumen la responsabilidad de garantizar que la población de esta edad cuente con el servicio educativo. En lo que respecta a la formación de los docentes que atienden este nivel, se volvió obligatorio contar con el título de licenciatura. En cuanto a la educación secundaria, la obligatoriedad impulsó el proceso de reforma que más adelante se detalla. Por su parte, la educación media superior se hace obligatoria por mandato constitucional el 10 de junio de 2013, aunque se prevé lograr su universalización en el ciclo 2021-2022.

Actualmente el sistema educativo nacional atiende a 35.2 millones de niños y jóvenes, en la modalidad escolarizada. La educación básica constituye la base de la pirámide educativa, constituye 73.4% de la matrícula del sistema educativo, integrado por 25.9 millones de alumnos distribuidos en los siguientes niveles: 4.8 millones atendidos en educación preescolar, 14.8 millones en primaria y 6.3 en educación secundaria, nivel educativo que representa el grado de escolaridad a nivel nacional: 8.8 años de estudios. En estos niveles del servicio educativo colaboran alrededor de 1.2 millones de docentes en casi 228 mil escuelas (PND, 2007: 60).

No obstante, la eficiencia terminal en educación básica es baja: por cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma. Esta situación ha limitado la posibilidad de ampliar la cobertura en la educación media superior (66.3%) que la ley también establece como obligatoria. En los planteles de educación media superior se está atendiendo a 4.4 millones de jóvenes, 91.3% corresponden a los bachilleratos y 8.7% a la educación profesional técnica, donde se incluyen los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Por cada 100 egresados del bachillerato, 85.9 se inscriben en alguna institución de educación superior. La matrícula de la educación superior es de 3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura de 29.2% (PND, 2007: 60).

A estos estudiantes y profesionales de la educación —y a la sociedad en general— les corresponde vivir este momento histórico cuando el sistema educativo se encuentra en un proceso de reforma donde la calidad, la enseñanza centrada en el aprendizaje y la evaluación profesional docente son los elementos centrales que definen el rumbo en la formación de los mexicanos. Para este estudio nos centraremos en la educación secundaria y media superior.

Las reformas educativas

La conformación del sistema educativo nacional —como se ha enunciado en párrafos anteriores— obedece a momentos históricos que lo definen; sin embargo, en las dos últimas décadas se ha tenido un proceso constante de cambio en los servicios educativos, originados por las necesidades nacionales pero también por los resultados de evaluaciones internacionales que han hecho visibles las condiciones educativas de los estudiantes en los diferentes niveles educativos y a partir de las cuales se plantean nuevos escenarios de formación para responder a las exigencias de un mundo globalizado y complejo a través de las reformas educativas que se describen en los siguientes párrafos.

Educación secundaria

Actualmente, este nivel educativo se desarrolla durante tres años y a él asisten jóvenes entre los 12 y 15 años, los cuales cursan las modalidades de general, técnica y telesecundaria. No obstante, la definición de la educación secundaria como nivel educativo en México obedece a condiciones socio-históricas vinculadas con el desarrollo de la educación media superior, ya que de acuerdo a Zorrilla (2012: 79), este nivel emerge en 1925 cuando la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) divide en dos ciclos su desarrollo: el primero denominado secundaria, de tres años, y el ciclo preparatorio, de dos años. Desde entonces se atribuye a la secundaria una formación general y al preparatorio (educación media) una formación propedéutica, lo que prevalece hasta nuestros días.

Son diversos los esfuerzos de política educativa por dar sentido e identidad a la formación que se pretende lograr a través de la educación secundaria en el país. Es definida en 1940⁸ como continuidad de la educación primaria con una duración de tres años, una formación para que los estudiantes se incorporen a la sociedad “con la capacitación indispensable en el manejo de los instrumentos y de las formas elementales del trabajo y la cultura y para hacer estudios superiores”. Las escuelas se conciben como “una institución que imparte cultura general, de carácter

8. Ley Orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII Constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de febrero de 1940. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.htm.

prevocacional y cuya función social es de mejoramiento y superación de la vida de la comunidad”.

En 1942⁹ se precisa y reitera el carácter formativo que se busca desarrollar en la educación secundaria: “afirmar la personalidad de los educandos y descubrir sus inclinaciones y aptitudes, guiándolos adecuadamente para decidir la profesión u ocupación a que habrán de dedicarse”. También se instituye que las escuelas secundarias se organizarán unisexualmente. Bajo estos preceptos se desarrolló la educación secundaria por más de 30 años. No es sino hasta 1973, a través de la Ley Federal de Educación,¹⁰ cuando se establecen los tipos de educación en el país; en su artículo 17 refiere que: “el tipo medio tiene carácter formativo y terminal, y comprende la educación secundaria y el bachillerato”, sin especificar sus condiciones y características concretas,

Es en 1974, a través del Acuerdo 16362, cuando se aprueban los programas de educación de la *educación media básica o educación secundaria*. La denominación del nivel educativo se hace presente a través del Acuerdo 98 de 1982, que define en su artículo segundo que las escuelas de educación secundaria: “son instituciones destinadas a proporcionar educación general básica, esencialmente informativa, cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar con sus estudios del nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo” (Acuerdo 98: 2).

La formación general y básica es el sentido que desde la política educativa se atribuye a la escuela secundaria; aunque, en ese mismo año, se define la orientación de las escuelas técnicas cuyo objeto es: “Inducir y capacitar al educando en el conocimiento y aplicación de las técnicas de una actividad tecnológica que le permita incorporarse de manera inmediata a una actividad productiva y proporcionar las bases para la continuación de estudios superiores” (Acuerdo 97: 2).

El 19 mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en donde se plantean —entre otros principios fundamentales— la federalización de los servicios educativos,

9. Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, 23 de enero de 1942. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.htm.

10. *Diario Oficial de la Federación*, 27 de noviembre de 1973.

es decir, se retorna a los estados la responsabilidad de la educación, se emite una nueva ley que regula la prestación de los servicios educativos y se impulsa un programa de estímulos para la formación docente denominado Carrera Magisterial. Derivado del ANMEB, se emite a través del Acuerdo 177,¹¹ un nuevo plan de estudios de educación secundaria que contempla, entre otros aspectos fundamentales, *reimplantar en todas las escuelas del país los programas por asignaturas, sustituyéndose así los programas por áreas*; reforzar la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, la geografía y el civismo, así como también restablecer el estudio sistemático de la historia, tanto la universal como la de México.

La finalidad del nuevo plan de estudios¹² es la integración de los conocimientos, las habilidades y los valores para que los estudiantes continúen su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela. Se busca facilitar su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvar a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación activa y reflexiva de las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.

En 1999¹³ se hace una modificación y las asignaturas de Civismo I y II y Orientación Educativa se denominan, a partir de entonces, Formación Cívica y Ética. Esto:

[...] tiene como objetivo general proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas (Acuerdo 253: 4).

Como afirma Miranda y Reynoso, no obstante estos cambios del plan de estudios, incorporación de nuevas asignaturas y reorientación de otras:

En general, la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse

11. *Diario Oficial de la Federación*, 4 de junio de 1993.

12. Acuerdo número 182, 3 de septiembre de 1993.

13. Acuerdo número 253, por el que se actualizan los diversos números 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo plan de estudios para educación secundaria y los programas de estudio correspondientes. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de febrero de 1999. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/Acuerdo253.pdf>.

adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana. Por ello, se hacía necesario plantear un cambio profundo en este nivel educativo (Miranda y Reynoso, 2006: 7).

Para lograr este cambio profundo necesario en la educación secundaria —identificado desde la investigación por los resultados académicos de las evaluaciones internacionales— y como se afirmaba en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, existe la necesidad de emprender una reforma para la educación básica pero no es sino hasta en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 cuando se plasma como uno de los objetivos estratégicos la realización de la reforma integral de la educación secundaria, misma que se inicia en 2004 y concreta a través de la reforma integral de la educación básica signada bajo el acuerdo número 384, del 26 de mayo de 2006.

En este acuerdo se establece un nuevo plan y programa de estudios, también se definen rasgos deseables de la educación básica. El nuevo currículo los denomina “espacios de formación”: formación general y contenidos comunes, orientación y tutoría y asignatura estatal. La jornada semanal en escuelas secundarias generales es de 35 horas, mientras que en las técnicas debe ser al menos de 40 horas. Los principios que orientan el nuevo currículo consideran la incorporación de los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos, así como la atención a la diversidad, la promoción del trabajo grupal, la construcción colectiva del conocimiento y la diversificación de las estrategias didácticas; asimismo, se hace un mayor énfasis en el trabajo por proyectos, se impulsa la autonomía de los estudiantes y se refiere a la evaluación como un proceso de aprendizaje.

En su Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el gobierno federal define como uno de sus objetivos estratégicos elevar la calidad de la educación para atender las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. Para ello plantea la necesidad de realizar una reforma integral de la educación básica, sustentada en un modelo educativo basado en competencias, el involucramiento de los docentes frente a grupo y las evaluaciones del logro educativo. Este propósito se consolida el 15 de mayo de 2008 con la suscripción de la Alianza por la Calidad de la Educación, entre el gobierno federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde se acuerda:

[...] impulsar la reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, con el cambio de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, así como la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad; garantizar la atención de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, aptitudes sobresalientes, así como articular el Sistema Nacional de Evaluación para que, a partir del establecimiento de Estándares de Desempeño, evalúe a todos los actores del proceso educativo (SEP, 2008)

Otro de los aspectos centrales de la reforma integral de la educación básica es: “Contar con un currículo de los tres niveles de educación básica renovado y operando; que sea sensible a los principios, valores y necesidades de las diferentes poblaciones que conforman la sociedad mexicana” (RIEB, 2008: 98) que tiene, entre otros, el principio de la articulación de los niveles, además se genera un perfil de egreso y competencias a partir de los cuales se orientan y desarrollan las acciones en cada uno de los niveles educativos.

La implementación de esta reforma obligó a los diferentes agentes educativos a realizar una reflexión sobre integración-articulación de los niveles educativos, así como a construir una visión en conjunto del ciudadano que se forma en ella y que representa la educación básica que todo mexicano debe tener. Se lograron avances en la articulación de las acciones de los niveles educativos. Este propósito se concreta el 19 de agosto de 2011, a través del acuerdo número 592 para la articulación de la educación básica, en donde se “propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011: 18).

En este acuerdo se describen los fundamentos pedagógicos y de política educativa que define el plan de estudios 2011. La educación básica, en sus tres niveles educativos, *plantea un trayecto formativo* que comprende cuatro periodos, congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, por lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria (SEP, 2011: 40). A partir del trayecto formativo que constituye la educación básica se define un perfil de egreso, mismo que había sido construido desde la reforma en 2006. En dicha reforma se precisa de la siguiente manera:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Para el logro de estos rasgos de egreso, el plan de estudios se desarrolla a partir de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; entendiéndose por competencia “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Acuerdo 592: 22). Así, las competencias que se fomentan en la educación son:

Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (Acuerdo 592: 30-31).

Como puede observarse, las competencias pretenden lograr en los estudiantes una formación a lo largo de la vida, misma que se van desarrollando en cada periodo y adquiere diferente nivel de profundidad y desempeño conforme se avanza en el trayecto formativo de la educación básica.

El Plan de estudios 2011 conserva un modelo educativo sustentado en el desarrollo de competencias y define un perfil de egreso que preserva los planteamientos del 2009. Se integran algunos cambios, entre ellos la incorporación de la enseñanza del inglés como segundo idioma como obligatoria y el uso de la tecnología como fuente de información y estrategia para el aprendizaje, ambas herramientas indispensables para la formación de un ciudadano de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, estas exigencias curriculares implican nuevas demandas en la formación de los docentes de educación básica, el dominio de inglés y la tecnología, así como el contar con la infraestructura tecnológica necesaria y pertinente en cada escuela de educación básica, requerimientos que no se han logrado cabalmente.

El plan está organizado en cuatro campos formativos a través de toda la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia. Los principios pedagógicos que definen la acción educativa afirman que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante. Se refiere también a la planeación, la ge-

neración de ambientes de aprendizaje, el trabajo colaborativo, el uso de materiales diversos, la evaluación para aprender, la inclusión para atender la diversidad, la incorporación de temas de relevancia social, el compromiso social (padres, estudiantes, escuela) y la reorientación del liderazgo (Acuerdo 592: 28).

El acuerdo 592 define la organización por campos formativos. En la educación secundaria se integran como se ve en el cuadro 2.

Cuadro 2
Organización por campos formativos en secundaria

<i>Campo formativo</i>	<i>Asignaturas</i>
Lenguaje y comunicación	Español I, II y III Segunda lengua I, II y III
Pensamiento matemático	Matemáticas I, II y III
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Ciencias I énfasis en Biología Ciencias II énfasis en Física Ciencias II énfasis en Química Tecnología I, II y III Geografía de México y el Mundo Historia I y II Asignatura estatal
Desarrollo personal y para la convivencia	Formación cívica y ética I y II Tutoría. Educación Física I, II y III Artes I, II y III (música, danza, teatro o artes visuales)

Fuente: elaboración propia a partir del Acuerdo 592.

Este plan conserva la misma carga horaria para las asignaturas. Las correspondientes a Ciencias I, II y III tienen la mayor: 18 horas, seguido de matemáticas y español con 15 cada una. En el caso de las escuelas secundarias, la asignatura de Tecnología no debe ser menor a ocho horas.

Este nuevo plan de estudios está diseñado para una población de jóvenes que constituyen un espacio de formación estratégica nacional, en virtud de que en él se concentra 17.7% (SEP, 2012: 14) de los estudiantes que conforman el sistema educativo nacional, por encima de los de educación media superior y superior, que en su conjunto suman 21.6% de la población. En el ciclo escolar 2011-2012 se registró una matrícula nacional de 6'167,424 alumnos, formados por 388,769 docentes en 36,563 planteles escolares (SEP, 2012: 72). Lo que implica una cobertura de 96.8%, una deserción de 5.3% y una eficiencia terminal de 84.2%. Es-

tas cifras parecen alentadoras, pero son aún insuficientes para garantizar una educación básica para todos, considerando que la población que no ingresó o no concluye se suma al rezago educativo y accede a opciones laborales de poco desarrollo.

La educación secundaria surge sin una visión clara en sus propósitos educativos y por la necesidad de ampliar y ofrecer otros estudios previos a la formación universitaria. Sólo se le identifica como continuidad de la educación primaria. En otro periodo se le ubica en la educación media, junto al bachillerato. En la época actual, forma parte de la educación básica y se le concibe como un trayecto previo a la formación media. Esta nueva concepción representa un reto para el sistema educativo en su conjunto, pues demanda un proceso de comprensión, construcción y asimilación de los diversos agentes educativos que deben sentar las bases para que el siguiente trayecto formativo —la educación media— responda a las necesidades sociales que se esperan de los egresados. Como se describe en el siguiente apartado, también se encuentra en proceso de reforma, condición que la hace aún más compleja.

La educación media superior

De acuerdo a Zorrilla, la educación media superior en México comienza en 1833, pero no es sino hasta 1857 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria laica (ENP) que este nivel educativo se define “como una formación posterior a los estudios de la escuela primaria. Con un currículo orientado a las ciencias, la gramática, la literatura, las lenguas extranjeras y el dibujo en un ambiente laico, propuesto como una respuesta efectiva de la enseñanza de la teología, la escolástica y la moral cristiana” (2012: 56). Los estudios se cursan en cuatro años, posteriormente se hace una reforma en 1901 y se integran nuevas carreras y el tiempo se amplía a seis años. En 1910 se incorpora a la Universidad Nacional “esto define el sentido propedéutico de la educación media superior” (Zorrilla, 2012: 73). Ya en el periodo de José Vasconcelos, en 1925 se divide en dos ciclos, el primero comprende tres años y se denomina secundaria y el segundo es conocido como ciclo preparatorio de dos años.

En 1952 la recién creada Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realiza un estudio donde se reconocen las problemáticas y condiciones de la educación media superior. Se plantean orientaciones sobre lo que debe ser la educación media superior, entre ellas se precisa que su duración ha de ser de tres años

a fin de que pueda cumplir con sus funciones en “cuanto a la adquisición de hábitos de estudio, asimilación conveniente de las enseñanzas y la formación del carácter, pero al mismo tiempo sugerimos que no se dé excesiva rigidez al orden o distribución de los cursos, siempre que se cuiden las necesidades y de series y precedentes” (Zorrilla, 2012: 102). También se observa la necesidad de la enseñanza del segundo *idioma extranjero moderno* a través de un curso básico, así como cursos de adiestramiento técnico de acuerdo a las posibilidades de cada institución.

En la reforma educativa de 1959, que forma parte del Plan de Once Años, se reitera que a la educación media le correspondía la formación posterior a la primaria y previa a la enseñanza superior, comprendería “entonces dos ciclos, uno básico inicial posprimario y otro preparatorio postsecundaria” (Zorrilla, 2012: 105).

Pero no es sino hasta 1964 que las propuestas de la ANUIES se concretaron con la reforma que hace la Universidad Nacional Autónoma de México en su programa de bachillerato, integrando un año más y manteniendo el último año de especialización preparatorio, así como el fortalecimiento de la cultura básica, condición que refuerza el sentido propedéutico de este nivel educativo. Esta reforma tuvo incidencia en el sistema de educación media superior, de forma tal que en 1971 la ANUIES acuerda que la educación media superior “fuese formativa con base en el pensamiento racional caracterizado por la objetividad, el rigor analítico, la capacidad crítica y la claridad expresiva” (Zorrilla, 2012: 109). En 1972 se implantan los cursos semestrales y se establece el sistema de créditos en la designación del valor curricular de las asignaturas.

Parte de las contribuciones de la ANUIES es el diseño e implementación del modelo educativo del Colegio de Bachilleres, creado en 1973 por decreto presidencial. Su primera sede fue en el Distrito Federal y su sostenimiento se logró por una aportación federal y otra estatal. Hoy en México se cuenta con 1,529 planteles escolares en 26 entidades del país (SEP, 2012b: 136). En 1978, también por decreto presidencial, se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) que ofrece el título de profesional técnico-bachiller.

Al igual que la educación secundaria derivada del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa, la educación media superior también es observada desde las problemáticas en las que se opera. En 1996 se acude a una revisión internacional para su análisis, a cargo de la OCDE. Se detecta la desigualdad en el nivel, la falta de equidad y de vinculación con el mercado laboral, entre otras problemáticas; en los diferentes subsistemas

de educación media superior, se observa el desarrollo de reformas entre las cuales “sobresalen el propósito de la formación en lo fundamental de los estudiantes, mediante el desarrollo de competencias básicas; el énfasis en modelos centrados en el aprendizaje y la orientación hacia el enriquecimiento del currículo a través de una mayor integración y flexibilidad de sus contenidos” (acuerdo, anexo único). Cabe destacar la importancia que adquiere el trabajo de tutorías, así como la concepción de la trayectoria educativa formativa de cada estudiante.

Entre estos procesos de reforma destaca el del bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional, que en 2004 se consolidó en el marco del nuevo modelo educativo institucional. Propone una educación centrada en el aprendizaje, donde cada estudiante, con la guía de sus profesores, participe en el diseño de su trayectoria educativa. Con este enfoque se busca dejar de lado la concepción del estudiante como receptor de información y convertirlo en el principal agente de su propio desarrollo.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se define la necesidad de la creación de un sistema nacional de bachillerato (SNB), mismo que se establece en el Acuerdo 442 del 26 de septiembre de 2008. Concebido desde un marco de respeto a la diversidad, sustentado en el reconocimiento universal a todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio y el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. Para ello el sistema plantea “la conformación de un marco curricular común (MCC) a nivel nacional que permita articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS), así como la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo” (LGE, 2013: 23).

Al igual que en la educación secundaria, el modelo educativo se sustenta en la formación por competencias, que comprende una serie de desempeños terminales expresados como: competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y las competencias profesionales (para el trabajo). Las competencias genéricas y disciplinares básicas son comunes a toda la oferta académica del SNB, mientras que las extendidas y las profesionales se definen en función de los objetivos específicos y necesidades particulares de cada subsistema e institución, atendiendo a los lineamientos del SNB.

De acuerdo al SNB, las competencias genéricas constituyen el perfil del egresado de educación media superior. Comprenden los desempeños que todos los bachilleres deben tener para que les permitan “comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida” (Acuerdo 442: 34). Por tanto, en el MCC se les reconoce como competencias clave, de carácter transversal y transferible ya que son fundamentales para el desarrollo de las otras competencias.

Mientras que las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas científicas y permiten un dominio más profundo de la disciplina y con ello se prepara a los estudiantes a enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual (Acuerdo 442: 38).

Por su parte, las competencias profesionales se refieren a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional (cuadro 3).

Para el SNB, las competencias genéricas son el “anclaje” entre el desarrollo personal y social de los estudiantes con el aprendizaje de las diferentes disciplinas que les permiten situarse en el contexto científico-académico que el nivel educativo requiere.

La integración de un MCC como se plantea en el Acuerdo 442 es una oportunidad para ofrecer diferentes opciones de formación a los jóvenes con la mirada puesta en la conformación de bachilleres con una identidad y pertenencia social, no obstante las tradiciones académicas institucionales en la formación de bachilleres.

Como se ha referido previamente, la educación de tipo medio superior incluye el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, que corresponde a profesional técnico y bachillerato. El primero se imparte a alumnos que concluyeron la educación secundaria, con el fin de prepararlos como profesionales técnicos en actividades industriales y de servicios y también para que puedan continuar con sus estudios superiores; por ello esta formación es tanto terminal como propedéutica (SEP, 2012a: 111) y se ofrece a través de instituciones como el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecytes), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y los Centros de Enseñanza Técnica Industrial (Ceti).

Cuadro 3
Marco curricular común del sistema nacional de bachillerato

		<i>Ejes transversales</i>						
		<i>Competencias Genéricas</i>						<i>Mecanismos de apoyo</i>
		<i>Autorregulación y cuidado de sí</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Pensamiento crítico</i>	<i>Aprendizaje autónomo</i>	<i>Trabajo en equipo</i>	<i>Competencias cívicas y éticas</i>	
Disciplinas	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física							
	Geografía natural							
	Historia							
	Geografía política Economía y política							

Fuente: Acuerdo 442. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato.

Por su parte, el bachillerato tiene las modalidades de general y tecnológica. En el bachillerato general se ofrece una educación de carácter formativa e integral, que incluye la adquisición de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje. Mientras que en el tecnológico se incluye los fundamentos del bachillerato general y el dominio de una especialidad técnica que permite a los estudiantes, además de ingresar a la educación superior, contar con un título que les posibilite incorporarse a la actividad productiva.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 la educación media superior tuvo una matrícula de 4'333,589 estudiantes de los cuales 8.8% corresponden a profesional técnico, 60.5% bachillerato general y 30.7% a bachillerato tecnológico. Son atendidos por 285,974 docentes en 15,427 planteles escolares (SEP, 2012a: 14). Los indicadores educativos que definen a la educación media superior en este periodo se observan en la tabla 4.

Tabla 4
Indicadores educativos de la educación media superior

<i>Indicador educativo</i>	<i>Profesional técnico %</i>	<i>Bachillerato %</i>
Absorción	09.4	99.5
Cobertura	06.1	69.3
Deserción	21.6	14.4
Reprobación		32.5
Eficiencia terminal	05.8	61.8

Fuente: elaboración propia a partir de: Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012 (SEP, 2012).

La modalidad de bachillerato general integra a la mayor población de estudiantes en el país; en la misma proporción, enfrenta problemas de reprobación y deserción escolar. Otro dato interesante en cuanto a quienes se forman en este nivel es que en 2010, de los estudiantes inscritos, “el 49% eran hombres y el 51% mujeres. En contraste, del total de alumnos que se graduaron de nivel preparatoria ese mismo año, 46.3% fueron hombres y 53.7% mujeres” (PND, 2012: 60). Los hombres son quienes mayoritariamente no concluyen, mientras que las mujeres sí alcanzan este nivel educativo (tabla 5).

Tabla 5
Cuadro comparativo entre el número de estudiantes y escuelas en bachillerato y profesional técnico

	<i>Estudiantes</i>	<i>Escuelas</i>
<i>Bachillerato</i>		
General	1'692,729	7,555
Tele bachillerato	182,746	2,104
Colegio de Bachilleres	743,427	1,529
Bachillerato Tecnológico	1'331,224	2,870
Total	3'950,126	14,058
<i>Profesional Técnico</i>		
Centros de Enseñanza Técnica	1,561	13
Conalep	300,574	507
Otros	81,328	849
Total	383,463	1,369

Las cifras hacen evidente que los estudiantes mexicanos optan por una formación de bachiller en la modalidad general, seguida del bachillerato tecnológico y de profesional técnico, que entre ambas representan 39.5% de la matrícula, situación que hace pensar en un movimiento importante hacia la formación tecnológica en este nivel educativo.

Otro movimiento necesario en esta reforma lo plantean Bracho y Miranda, quienes consideran que la reforma es también un nuevo modelo de gestión escolar ya que “está pensada alrededor de los intereses y necesidades de los estudiantes, y fomenta un nuevo y renovado impulso a la formación continua de maestros y nuevos modelos de gestión institucional y relación con las entidades federativas” (2012: 191). Será entonces la convergencia de voluntades y acciones de los agentes del sistema educativo lo que garantice que la reforma emprendida cumpla su cometido: formar jóvenes competentes para la sociedad del conocimiento y para el fortalecimiento del país.

Los procesos de reforma vigentes descritos previamente, tanto para la educación secundaria como para la educación media, se fundamentan en un modelo educativo basado en la formación por competencias, una propuesta curricular que tiene como centro al estudiante, la definición de los trayectos formativos y un nuevo rol para los docentes y directivos. A estos procesos se incorpora la reforma al Artículo 3º Constitucional emitida el 26 de febrero de 2013, con el propósito de garantizar una educación de calidad y alcanzar el máximo aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se modifica el sistema de ingreso y promoción de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior regulado a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que evaluará la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

En esta reforma se hace énfasis en el papel del docente y se le define como un profesional “que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo” (artículo 4º, fracción xxii). Se centra un cambio estructural que intenta regresar a la escuela la fortaleza de la gestión y desarrollo del conocimiento y un sistema de reconocimiento magisterial basado en la atención de las necesidades sociales del servicio educativo.

Reflexiones

En la revisión histórica desarrollada en este estudio, son evidentes los esfuerzos que en materia de política educativa se han trazado en el país para que la educación de los mexicanos responda a sus necesidades y sea acorde al periodo histórico particular; sin embargo, los resultados en la formación de los estudiantes hacen evidente que no se está logrando formar ciudadanos competitivos para este mundo global.

En educación media parece que la ruta a seguir está dada; las diversas culturas de formación desarrolladas en las diferentes instituciones y modalidades educativas representan una fortaleza, pero también implican un cambio en las instituciones al asumirse como elementos estratégicos de la formación nacional de bachilleres, modificaciones normativas para garantizar el libre tránsito entre modalidades, así como la asignación financiera para cumplir con la cobertura universal establecida como mandato constitucional. Si la educación media prepara para la vida y para una formación profesional, entonces el reto es mayor: consolidarla implica un proceso que afecta a la cultura que la ha definido por décadas y requiere, por tanto, el cambio de la misma.

Las reformas vigentes dejan claro que la apuesta del presente y futuro de la educación en México está soportada en un modelo educativo basado en competencias centradas en la formación para la vida de los estudiantes y que su desempeño les permitan enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento. No obstante ¿será esta la formación pertinente para los adolescentes y jóvenes en educación secundaria y media? ¿Qué representa la educación media para una generación que tiene a su alcance la información y dispositivos tecnológicos, pero que al mismo tiempo éstos no son accesibles para todos y se abre una brecha tecnológica que les impide alcanzar los objetivos formativos? Y con ello sus condiciones de competitividad profesional se ven desfavorecidas. ¿El perfil de egreso de la educación secundaria se corresponde con las necesidades para el ingreso y, en su caso, permanencia de los estudios en educación media superior? Todo esto se cuestiona debido a que el nivel de absorción es alto y la deserción que se presenta es desalentadora.

Las reformas son necesarias. No obstante la falta de continuidad, de evaluación, la celeridad de los procesos, la falta de recursos económicos y tecnológicos para la implementación, la formación de docentes acorde a las condiciones actuales de la gestión del conocimiento es uno de los factores que determinan su éxito o concreción.

Considero que el proceso de fortalecer la formación de una persona a través de la educación y mediante un sistema formal, difícilmente logra atender todas las demandas-exigencias sociales. Aun cuando se perfile un proyecto de nación que establezca como un punto fundamental la educación —en este caso secundaria y media superior—, no habrá los resultados esperados sin la conjunción de los esfuerzos de todos los actores educativos y políticos que están involucrados. Es necesario volver la mirada, con la esperanza de que la educación sea un bien común y, como tal, todos somos responsables de sus logros y sus fracasos. Corresponde tener la mirada atenta no sólo a los directamente responsables de la educación sino en toda la sociedad, para mirar y actuar en pro de este anhelo histórico de tener una nación con ciudadanos libres, responsables, competentes y —¿por qué no decirlo?— felices. Esto implica que los estudiantes se asuman también como responsables de su proceso de formación, con la capacidad de decidir y orientar su proyecto de vida a través de la educación. Para ello es necesario pensar que “una escuela para los adolescentes también deberá ser, y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes; es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y con derechos” (Tenti, 2006: 37).

Algunas buenas prácticas de la educación media en México

Lya Sañudo Guerra

Martha Daniela García Moreno

Ante las demandas del siglo XXI, la escuela mexicana pretende responder como un espacio de oportunidades para los estudiantes, donde se desarrollan habilidades y fortalezas sin importar su condición socioeconómica o cultural. La educación básica tiene entre sus propósitos encaminarse a la equidad y calidad, pretende ser un espacio en el que se ofrece una educación integral.

Para conocer la condición de la educación media superior y básica secundaria en México con respecto a otros países, son útiles los resultados del estudio de PISA. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba estandarizada, elaborada por la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con

aplicación cada tres años desde 1997, a la que México se incorporó en el año 2000. Esta evaluación la resuelven estudiantes de 15 años en más de 60 países en el mundo y evalúa competencias en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura. La prueba busca conocer en qué medida los estudiantes de 15 años —edad promedio entre la salida de la secundaria y el ingreso en la educación media superior en México— han adquirido los conocimientos y habilidades para participar activa y plenamente en la sociedad en la que viven. En 2012 se hizo un especial énfasis en matemáticas.

En la tabla 6 se ven los puntajes que ha obtenido México en las cuatro evaluaciones PISA en las que ha participado y cómo se encuentra con respecto al promedio nacional, el promedio de Latinoamérica y de los países que participan en la prueba en la OCDE.

Tabla 6
Comparativo de los resultados de la aplicación de PISA

<i>Competencias</i>	<i>PISA</i>	<i>PISA</i>	<i>PISA</i>	<i>PISA</i>	<i>Meta</i>	<i>Promedio</i>		
	<i>2000</i>	<i>2003</i>	<i>2006</i>	<i>2009</i>	<i>2012</i>	<i>Nacional</i>	<i>Latinoamérica</i>	<i>OCDE</i>
Matemáticas	387	385	406	419	435	419	405	501
Ciencias	422	405	410	416		416	393	496
Lectura	422	400	410	425	435	425	408	493

Fuente: http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico2.html.

Se puede observar en la tabla que hay un incremento consistente en matemáticas, sin embargo se sigue situando en el nivel 1. Esto indica que existe una gran proporción de estudiantes (51% según datos de la OCDE), que sólo son capaces de contestar a reactivos que impliquen llevar a cabo acciones que sean obvias; situación que no es muy diferente en ciencias y en lectura. Sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos mejoraron; lo que es alentador si se considera, de acuerdo a la información de PISA, que al mismo tiempo la cobertura de la población de 15 años se incrementó también en 3.3% (PISA, 2012).

Aunque comparado con otros países de Latinoamérica parece tener un mejor desempeño, todavía queda en niveles inferiores respecto a los otros países que integran la OCDE.

En México, la Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación de tipo básico está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Este

último nivel se imparte en tres grados y su conclusión, que se acredita mediante certificado oficial, es requisito para ingresar a la educación media superior. Los tres niveles de la educación básica cuentan con servicios que se adaptan además a las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos indígenas del país, de la población rural y los grupos migrantes. El tipo medio superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica. El bachillerato se imparte generalmente en tres años, aunque existen casos aislados con programas de estudio de dos y cuatro años; su certificación es requisito para ingresar a la educación superior. Además de los tres tipos descritos, el sistema educativo nacional en México comprende servicios como la educación especial y la educación de adultos, que ofrecen, entre otros, la educación básica secundaria y bachillerato en condiciones especiales (Secretaría de Educación Pública, 2011). De acuerdo con los criterios de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 1996), la educación básica secundaria y el bachillerato en México corresponden al segundo nivel.

Los servicios educativos se ofrecen en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. La primera modalidad es la que tiene la mayor cobertura porque el estudiante asiste a un plantel con un plan de estudios homogéneo y equivalente, de conformidad a un calendario predefinido. Es en esta modalidad donde se sitúan las instituciones analizadas en este estudio.

Para el ciclo escolar 2009-2010, como se observa en la tabla 5, la matrícula total del sistema educativo nacional escolarizado se conformó por 33.9 millones de estudiantes: 50.1 % son hombres y 49.9% mujeres, que equivale a 31.5 % de los ciudadanos en el país. De la población escolar total, 75.5 % se ubica en la educación básica, 18.1% es de secundaria y 12 % en la educación media superior.

En el sistema educativo en México, para atender la matrícula nacional, se cuenta con 1'772,961 docentes en 249,433 planteles. De éstos hay 374,368 docentes en 35,155 escuelas en educación secundaria y 269,301 docentes en 14,427 planteles en educación media superior. En su mayor parte, tanto la secundaria como el bachillerato tienen sostenimiento público y se encuentran en la modalidad estatal (SEP, 2011).

En cuanto a los indicadores de eficiencia de secundaria y educación media superior, se pueden analizar del ciclo escolar 2008-2009 al 2009-2010. El primer indicador es absorción, que permite conocer en términos porcentuales el número de egresados de un nivel educativo, primaria-secundaria o secundaria-media superior, que logran ingresar al nivel edu-

cativo inmediato superior. Se observa en la tabla 7, que aunque la absorción puede considerarse alta tanto en hombres como en mujeres, no hay mejora sustancial entre ambos ciclos escolares. Es importante señalar la diferencia de absorción de las mujeres en educación media superior; aunque no es significativa, tiene entre seis y siete puntos porcentuales menos que los varones.

Tabla 7
Resumen de la estadística de estudiantes 2009-2010

Tipo / Nivel	Total de la matrícula	Sostenimiento público				Sostenimiento Particular	% por nivel
		Total	Federal	Estatal	Autónomo		
Total del sistema educativo	33'875,685	29'511,624	3'518,349	24'365,343	1'627,932	4'364,061	100%
Educación Básica	25'596,861	23'250,268	1'680,991	21'565,919	3,358	2'346,593	75.5
Preescolar	4'608,255	3'955,460	386,907	3'566,644	1,909	652,795	13.6
Primaria	14'860,704	13'634,969	874,417	12'760,552	-----	1'225,735	43.9
Secundaria	6'127,902	5'659,839	419,667	5'238,723	1,449	468,063	18.1
Media Superior	4'054,709	3'336,295	1'053,903	1'774,582	507,810	718,414	12.0
Profesional Técnico	372,883	320,376	60,216	240,437	19,723	52,507	01.1
Bachillerato	3'681,826	3'015,919	993,687	1'534,145	488,087	665,907	10.9
Educación Superior	2'847,376	1'928,821	391,077	454,545	1'083,199	918,555	08.4
Técnico Superior	104,104	99,252	745	93,778	4,729	4,852	00.3
Licenciatura	2'546,875	1'727,784	372,338	351,426	1'004,020	819,091	07.5
Posgrado	196,397	101,785	17,994	9,341	74,450	94,612	00.6
Capacitación para el trabajo*	1'376,739	996,240	392,378	570,297	33,565	380,499	04.1
% por sostenimiento	100%	87.1%	10.4%	71.9%	4.8%	12.9%	

*Los datos corresponden a fin de cursos 2008-2009.

Fuente: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2009-2010.

En lo referente a la cobertura, que es el universo de atención de cada nivel, en secundaria es de 95% en ambos ciclos escolares, no hay indicadores de mejora. Esto no se observa en la educación media superior, donde la cobertura es alrededor de 65%, con una diferencia de dos puntos porcentuales menos en el caso de las mujeres. Aunque hay una diferencia y ligera mejora en el segundo ciclo, finalmente no se puede

considerar sustancial. Se esperaría que la tendencia de incrementar la cobertura se conserve en los siguientes ciclos (tabla 8).

La deserción es entendida como el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. La deserción es menor en secundaria (6.3 %), tiene una diferencia promedio de diez puntos porcentuales con respecto a la educación media superior (15.7 %). En contraste con el indicador anterior, la mayor deserción se observa en los varones en ambos niveles.

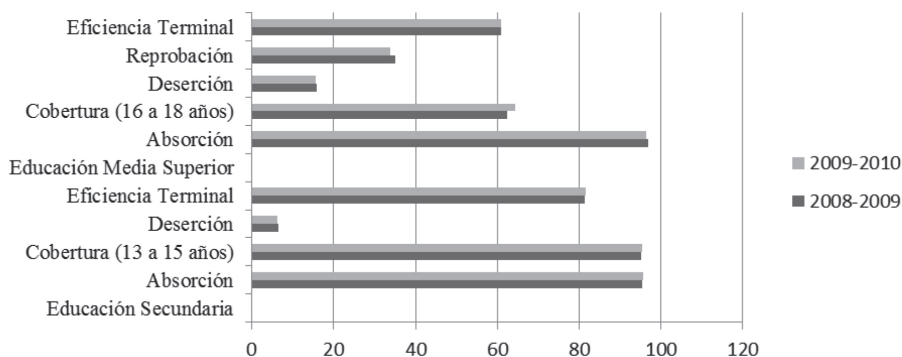
La eficiencia terminal es el porcentaje de estudiantes que logran obtener su certificación en secundaria o cualquiera de las modalidades de educación media superior. En secundaria la eficiencia terminal es de 81.5%, en ambos ciclos, y en educación media superior es de 61%, lo cual implica una diferencia porcentual de 20% entre ambos niveles. Otra vez, la eficiencia terminal es mayor en las mujeres y no hay diferencia significativa de mejora en el indicador, como puede observarse en la gráfica 1.

Tabla 8
Indicadores del sistema educativo nacional (porcentaje)

	2008-2009			2009-2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Educación secundaria						
Absorción	95.5	96.1	94.8	95.7	96.4	95.0
Cobertura (13 a 15 años)	95.2	94.6	95.9	95.3	94.7	95.8
Deserción	6.4	7.6	5.2	6.2	7.5	4.9
Eficiencia terminal	81.4	78.0	84.9	81.6	78.5	84.7
Educación media superior						
Absorción	96.9	100.5	93.6	96.4	99.8	93.2
Cobertura (16 a 18 años)	62.3	60.0	64.6	64.4	62.8	66.0
Deserción	15.9	17.7	14.1	15.6	18.6	12.6
Reprobación	35.0	40.4	30.0	33.9	39.4	28.8
Eficiencia terminal	60.9	56.0	65.6	61.0	56.4	65.5

Fuente: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2009-2010.

Gráfica 1
Comparativo entre secundaria y educación media superior
en dos ciclos escolares



Fuente: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2009-2010.

Entre los 13 y los 14 años se registra la tasa más alta de escolarización secundaria, cuando 85% de los jóvenes asiste al nivel medio. No obstante, sólo la mitad de los jóvenes de 21 años finalizó dicho nivel. A partir de los 15 años crece el porcentaje de jóvenes que ya no concurren a la escuela. Asimismo, la mayor parte de quienes interrumpen sus estudios lo hace antes de completar el nivel secundario (SITEAL, 2011).

De acuerdo a la descripción anterior se puede afirmar:

- Los indicadores de calidad establecidos por la SEP no han mejorado de manera sustancial su desempeño en la prueba ENLACE en secundaria y bachillerato en los ciclos 2008-2009 al 2009-2010.
- Hay una alta absorción (mayor de 95%) de primaria a secundaria, y de este nivel a bachillerato, aunque todavía puede ser mejorado.
- La cobertura es alrededor de 95% en secundaria y de 63% en bachillerato. Es posible que tenga que ver con que la secundaria es obligatoria y el bachillerato apenas se encuentra en proceso para serlo.
- La deserción es menor en secundaria que en bachillerato, posiblemente por la misma causa. Es preocupante la desocupación creciente de jóvenes.
- La eficiencia terminal es mayor en secundaria, con una diferencia de casi 20 puntos porcentuales
- La absorción de las mujeres es menor en bachillerato, sin embargo la cobertura es mayor, y la deserción y reprobación es menor, lo que

da como resultado que la eficiencia terminal también es mayor en las mujeres.

En este marco, y con la idea de encontrar algunas pautas para apoyar la mejora de la educación secundaria, en este apartado se describen los resultados de la identificación de instituciones de secundaria y media superior que han conservado de manera constante en los primeros lugares en la prueba ENLACE de 2008 al 2011, y que actualmente se encuentra suspendida y en proceso de ser sustituida por otro instrumento por parte del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.¹⁴ Se plantea recuperar las experiencias y condiciones de instituciones que cuenten con un porcentaje mayor de estudiantes que se hayan desempeñado en el nivel de *bueno* y *excelente* en la prueba de Comunicación y Matemáticas. Se eligió una institución de cada tipo y modalidad de secundaria y bachillerato, hasta un total de doce en cada nivel.

Por decisión y accesibilidad de cada responsable del plantel, finalmente quedaron en la muestra seis: dos secundarias públicas (técnica y general), una secundaria particular, dos bachilleratos tecnológicos (público privado) y un bachillerato técnico particular. No se tomaron en cuenta los profesionales técnicos.

Las gestiones incluyeron, además de petición de información, entrevistas abiertas con los directores o coordinadores académicos. Las categorías le dieron orientación a las preguntas con cada responsable y fueron la base para recuperar y analizar los datos obtenidos de las entrevistas realizadas. Inicialmente se recuperaron generalidades de los centros escolares y se conformaron categorías y subcategorías:

Criterios administrativos. Consideran el objetivo, la misión y la visión, así como el modelo de gestión de la institución escolar, tomando en cuenta la planeación y la evaluación institucional.

14. La Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación informan que para el año 2014, la prueba ENLACE en Educación Básica no será aplicada, con fundamento en los artículos 3º fracción IX de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 12 fracción XII y 29 fracción I de la Ley General de Educación; 10 y 11 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y 10 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. (Boletín de Prensa No. 14, del 19 de diciembre de 2013, consultado en http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/principal/Comunicado_14_Enlace-Excale_19-12-13.pdf, el 300614)

Criterios de convivencia. Toman en cuenta la concepción general de la disciplina que se tiene en el centro escolar, en especial cómo se presenta en el aula, y también la existencia de un reglamento escolar.

Ingreso. En este rubro se consideran los criterios para la selección de alumnos y los impedimentos para que el alumno ingrese a su institución.

Criterios académicos. Se recupera el enfoque de plan y programas de aprendizaje, aspectos considerados en la planeación de actividades y la relación entre planeación y evaluación.

Proceso educativo. Fue importante rescatar la concepción del aprendizaje, el papel que desempeñan el alumno y el maestro, la metodología utilizada y los aspectos considerados en el desarrollo de actividades y en el aprendizaje.

Evaluación. Se consideró la conceptualización de la evaluación del aprendizaje y los aspectos que son tomados en cuenta al evaluar, así como la incidencia de los resultados obtenidos de los procesos de formación en la retención y exclusión del alumnado.

Relación con padres de familia o la comunidad. Se tomó en cuenta la existencia de la asociación de padres y madres de familia, la descripción de la vinculación y la relación establecida en el ámbito educativo, así como los resultados de la misma

Ideológicos. En esta categoría se recuperaron aspectos referentes a la conceptualización de un niño triunfador y a la caracterización de los estudiantes de la institución, así como los logros y las limitaciones en el proceso con la finalidad de determinar aspectos de la institución por mejorar.

En los siguientes apartados se describen los resultados de los acercamientos realizados y lo que aportan al propósito del estudio.

Educación básica secundaria

La investigación educativa ha demostrado que existen diferencias significativas entre los resultados de aprendizaje que logran las escuelas. Especialmente en los últimos años, se hace énfasis en la importancia que tiene la organización, planificación y desarrollo de actividades que se realizan en una escuela para lograr el rendimiento académico. Por esta razón es importante indagar los procesos que se toman en cuenta y se siguen en la función escolar.

En el aspecto cualitativo, se recuperaron los factores que contribuyen a lograr la calidad educativa. Se realizó una entrevista a los directivos de las escuelas que obtuvieron mayor puntaje en la evaluación de ENLACE

y se consideraron tres casos de educación secundaria —que se describen a continuación— donde se tomaron en cuenta aspectos que dieran la oportunidad de contar con un panorama global de cómo se da el proceso educativo en las instituciones consideradas. Las modalidades de las secundarias que han tenido resultados positivos en la formación escolar de los educandos se presentan en una particular, técnica y general y actualmente destacan las telesecundarias.

Las secundarias cuyos directores fueron entrevistados se ubican en los estados de Jalisco, Aguascalientes y Nuevo León. El número de inscritos en las instituciones oscila entre 240 y 456 alumnos.

La primera entrevista se realizó a la directora del Centro de Desarrollo Integral (CEDI), una secundaria particular. Se le consideró por ubicarse durante tres años consecutivos entre los diez primeros lugares a nivel nacional. La institución comenzó a trabajar con siete niños y posteriormente se fue incrementando el número de alumnos. El enfoque de la institución es ecléctico pero predomina el constructivismo, también se consideran algunos aspectos de la educación personalizada (Montessori) como el uso de material que permita partir de experiencias concretas para llegar a la abstracción del conocimiento.

La segunda entrevista fue realizada en el estado de Aguascalientes, al director de la Escuela Secundaria Técnica número 1, “Prof. José Reyes Martínez”. Fue elegida por haberse mantenido durante dos años entre los diez primeros lugares a nivel nacional en la evaluación ENLACE. El alumno que ingresa a esta institución adquiere un compromiso con su propia formación. Se destaca el papel fundamental que desempeña la comprensión lectora y el dominio de la escritura como aspecto prioritario en la formación.

La tercera entrevista se le hizo al director de la secundaria general “Profesor Jesús M. Campos”, ubicada en Cadereyta, en el estado de Nuevo León. Uno de los lemas de esta institución educativa es formar alumnos de excelencia, se considera la formación integral de los estudiantes.

En cada una de las entrevistas realizadas se tuvo el propósito de recuperar una panorámica general del proceso educativo que sigue la institución. A continuación, se presenta la información obtenida de cada categoría.

Criterios administrativos. El objetivo principal de las secundarias donde se realizaron las entrevistas hace énfasis en el desarrollo y logro de competencias, entre las cuales se consideran capacidades, habilidades y actitudes que les permitan incorporarse a la vida social. En una de ellas

se prioriza la consideración del logro de la comprensión lectora, como proceso esencial en la construcción del conocimiento. Por otra parte, también se destaca la importancia de alcanzar la excelencia educativa. La misión de las instituciones es fomentar valores y desarrollar competencias para la vida, que les permitan a los alumnos ser ciudadanos comprometidos que participen activamente en el desarrollo sustentable de su comunidad y alcancen su superación personal, así como brindar una educación integral de calidad y de excelencia. La visión de las instituciones coincide en tomar en cuenta una formación integral de los alumnos, que les permita desenvolverse en una sociedad productiva, incorporando valores en su comportamiento social y en el cuidado del medio ambiente. En el modo de realizar la gestión en las instituciones educativas se destacan tres aspectos: tener objetivos claros y precisos, contar con un plan y programa que permitan una óptima organización, realizar el trabajo en equipo involucrando a toda la comunidad educativa.

La planeación en las tres instituciones se realiza en forma colegiada. Cada uno de los docentes adquiere el compromiso de utilizar las estrategias adecuadas para lograr el objetivo educativo. En una de las instituciones también se considera hacer un análisis y valoración de cómo se ha desarrollado la práctica, con la finalidad de considerar los aspectos susceptibles de mejora para elevar la calidad. La evaluación debe ser integral para considerar todos los procesos y actores de la práctica educativa, se le debe asumir como un proceso de retroalimentación que puede ayudar a mejorar las prácticas desde el papel que desempeña cada uno de los actores. Es importante que sea realizada por todo el equipo de trabajo y periódicamente.

Criterios disciplinarios. En las instituciones se considera que la disciplina es imprescindible en el proceso educativo, ya que está ligada a la actitud de cada persona. En este aspecto se prioriza la consideración de dos valores en el proceso educativo: la responsabilidad y el respeto. Las tres instituciones cuentan con un reglamento escolar donde se indican las normas y las responsabilidades que se adquiere como alumno en el proceso de formación. El reglamento es conocido tanto por padres de familia como por alumnos y debe ser firmado por ambos. La disciplina en el aula se considera de vital importancia para fomentar el respeto entre los miembros del aula, escuchar y ser escuchado en pro del logro de la comunicación. También es necesario atender los problemas de disciplina que se presenten, para ello es importante contar con la ayuda de los padres y brindar los apoyos necesarios para resolverlos.

Ingreso. Para ser admitido en la institución particular es necesario cumplir con los siguientes requisitos: conocimiento del idioma inglés, promedio de calificaciones arriba de 80 y aprobar el examen de admisión. Se consideran también las características familiares, ya que se considera que en la unión familiar radica parte de la forma de desarrollo del educando. Otro aspecto es la importancia de que el alumno esté de acuerdo con la filosofía de la escuela. Aproximadamente 70% de las solicitudes inscripción son autorizadas. Para la selección de los alumnos, tanto en la secundaria técnica como en la general, el listado es proporcionado por la SEP (Secretaría de Educación Pública). El criterio para realizar los listados es la cercanía al domicilio del solicitante. Entre los impedimentos —señalados por la SEP— para que el alumno ingrese a la institución figura, precisamente, vivir lejos de las instalaciones.

Criterios académicos. La modalidad de cada plantel responde a sus características propias, sin embargo todas coinciden en cubrir el plan y programa de estudios que marca la SEP. En el enfoque de plan y programas de aprendizaje predomina el enfoque constructivista, aunque en las instituciones no se define una corriente en específica. Una de las escuelas declara ser ecléctica; en otra se combinan el tradicionalismo con el constructivismo, procura basarse en un enfoque que favorezca la formación del alumno; en la secundaria particular se afirma que “el instituto tiene su modelo educativo basado en competencias, competencias genéricas, pero también está basado en lo que sería el aprender a aprender”. En los aspectos por considerar en la planeación de actividades, destaca la importancia de lograr la atención y el interés del alumno en las actividades de aprendizaje. La institución particular implementa el uso de material concreto que facilite el aprendizaje del alumno, también se incorporan actividades que favorezcan la investigación, así como diseñar y realizar proyectos. La comunicación en el desarrollo de trabajos, elaboración de proyectos y concursos entre los integrantes de la comunidad educativa es importante para lograr el éxito en su desarrollo. En la programación de las actividades que se desarrollan en los planteles educativos se incluyen las que marca la Secretaría de Educación Pública. En la secundaria técnica se incorporan actividades que favorecen la comprensión lectora, en las que se considera exigencia, disciplina y el logro de competencias. Otro aspecto que tomar en cuenta es la capacitación, la integración del conocimiento, el apoyo entre las diferentes áreas del conocimiento y contextualizar el conocimiento en situaciones que viven cotidianamente. La resolución de problemas se toma como el eje propiciador de aprendi-

zajes. La relación que se presenta entre la planeación y la evaluación es con respecto al logro de los objetivos educativos, que son analizados en academia para determinar alcances y limitaciones; así se identifican las necesidades educativas. Para llegar a lo anterior, en las secundarias se cuenta con las coordinaciones de actividades académicas, tecnológicas y de asistencia educativa, cada una de ellas informa los resultados obtenidos en el bimestre (porcentaje de aprobados, reprobados, promedios), se revisan los problemas que se detectaron y se busca una solución entre la academia. Se llevan a cabo reuniones colegiadas para realizar la planeación con base en los resultados de la evaluación, también se toman acuerdos de organización y coordinación entre los encargados de las áreas del conocimiento.

Proceso educativo. Para tener una idea más amplia de cómo se lleva a cabo el proceso educativo, fue importante recuperar el concepto de aprendizaje que cada uno de los directivos de las instituciones tenía. Coincidieron en que es un proceso mediante el cual el alumno adquiere competencias, en las que se consideran hábitos, habilidades, destrezas y conocimientos, de tal forma que le sean útiles en su vida diaria. En las tres instituciones se considera que el alumno desempeña un rol activo, participativo, de investigador. Al docente se le ve como una pieza clave para lograr el hecho educativo y el desarrollo del proyecto escolar, en el que desempeña un papel de facilitador, mediador y acompañante en el proceso de aprendizaje. La metodología implementada por los docentes de las instituciones varía, dependiendo del objetivo, sin dejar de lado dos aspectos como la comprensión de la temática abordada y la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos en diversas situaciones. El aspecto actitudinal se considera básico, inherente al proceso de aprendizaje mismo, en el que se privilegia el logro de una buena comunicación y la incorporación de valores. Entre los aspectos que considerar en el desarrollo de actividades para lograr el aprendizaje del alumno, se prioriza obtener su atención e interés, la investigación, diseñar y realizar proyectos, considerar situaciones de aprendizaje en las que se incorpore el uso de materiales concretos que faciliten la comprensión del tema, así como resolver problemas; también el desarrollo de cursos-talleres y clubes de lectura y escritura, donde se toma en cuenta la participación de los padres de familia y el tiempo libre de los alumnos.

Evaluación. En las instituciones escolares, la evaluación es considerada como un proceso imprescindible para la propia formación. Se realiza una valoración del proceso que permite retroalimentarlo y considerar medidas que permitan elevar su calidad. Para evaluar al alumno se con-

sideran diversos aspectos como la participación, exposiciones, tareas y exámenes (en el caso de la institución particular se evita los de opción múltiple, porque limitan la visión del aprendizaje de los alumnos); se consideran los aspectos cuantitativos y cualitativos. Cuando se realizan proyectos se evalúan en forma general, considerando la participación de todo el equipo, y particular, tomando en cuenta la participación individual, de manera interna y en todas las asignaturas. La incidencia de la baja evaluación en el proceso de aprendizaje de los alumnos se subsana dándole seguimiento y apoyo, ya sea de un equipo especializado o bien estableciendo acuerdos con los padres en cada caso en que se presenta, con la finalidad de que mejore su proceso de formación.

Relación con padres de familia o la comunidad. Las tres instituciones tienen asociaciones de padres de familia. Se considera importante la comunicación y el trabajo en equipo entre padres, alumnos y maestros. La coordinación de maestros con padres de familia y alumnos se hace en busca de la excelencia y la proyección social. Una de las instituciones cuenta con escuela para padres, con la finalidad de apoyarlos en el proceso de formación de sus hijos, de lo cual se obtiene resultados positivos

Ideológicos. En las instituciones se conceptualiza al alumno triunfador como el que adquiere las competencias necesarias para desenvolverse en forma eficaz en la sociedad: es responsable, colaborativo, participativo y disciplinado. Independientemente de la conceptualización del alumno triunfador, cada institución tiene la propia caracterización de los estudiantes que pertenecen al propio centro escolar: disciplinados, con espíritu de superación, comprensivos, con bases sólidas de valores, con sentimientos de ayuda a la sociedad (institución particular); responsables, comprometidos, con valores (secundaria técnica); reflexivos, analíticos (secundaria general).

Las instituciones reconocen que hay aspectos que deben mejorar, como la atención a los niños con capacidades diferentes, en la secundaria particular; en la técnica es necesario realizar mejoras al edificio escolar y en la secundaria general se necesita contar con personal especializado y equipo en el área de cómputo y equipo psicopedagógico.

Después de analizar los rasgos que caracterizan a las escuelas exitosas, algunas ideas claves son útiles como hallazgos relevantes en el logro del éxito en los estudiantes:

- a) En todos los casos es clave que los docentes compartan los objetivos institucionales.

- b) “La eficiencia es la clave para que una institución logre el éxito en la formación de estudiantes, misma que se entiendo como el saber utilizar los recursos disponibles, además de cumplir con los objetivos propuestos” (Aceves, entrevista, 2008).
- c) El desarrollo debe ser un proceso dinámico, en el que se aborde en forma integral las materias de estudio, en donde se le presenten retos a los alumnos, así como en el que se propicie la investigación y la elaboración y desarrollo de proyectos.
- d) Se deben presentar situaciones en las que el alumno tenga la oportunidad de utilizar lo aprendido.
- e) La responsabilidad es un valor prioritario en la institución, establecer compromisos en el acto educativo.
- f) Es importante el trabajo en equipo entre el personal académico, así como atender al educando en el momento requerido.
- g) Aprender haciendo se requiere para construcción del conocimiento.
- h) La capacidad para el diálogo, como un instrumento para organizar coordinar y resolver conflictos escolares.
- i) La naturaleza de las relaciones entre maestro y alumno, la manera en que se desarrolla y se ofrece el contenido, la disponibilidad de los diferentes materiales, son imprescindibles para una gran experiencia de aprendizaje.
- j) El éxito de la institución, radica en el trabajo eficaz y en equipo entre toda la comunidad educativa y de llevar un seguimiento del cercano del mismo.

Educación media superior

De acuerdo con sus características estructurales y propósitos educativos, la educación media superior tiene diferentes funciones; destacan la preservación del legado cultural de una generación a otra, además de la incorporación de los estudiantes a una sociedad productiva y que esto permita desarrollar un conjunto de prácticas sociales que lleven a lograr avances en los ámbitos económicos, políticos y sociales y, en su fin último, propiciar un desarrollo humano más armonioso y genuino.

De acuerdo al Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2011), junto con Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica y Panamá, México forma parte del grupo de países de la región con alta graduación media en el nivel secundario (secundaria y bachillerato). El SITEAL refiere que el porcentaje de población entre 19 y 22 años

con secundaria completa se ha ido incrementando de manera sustancial: de 10 % en 1955, a 27.9 % en 1975; de 36.5% en 1995, a 48.3 % en 2005; finalmente, en 2010 la tasa neta de escolarización en este nivel es de 71.9 % (SITEAL con base en ENIGH del INEGI, 2011).

Entre los 13 y los 14 años se registra la tasa más alta de escolarización secundaria, cuando 85% de los jóvenes asiste al nivel medio. No obstante, sólo la mitad de los jóvenes de 21 años finalizó dicho nivel. A partir de los 15 años crece el porcentaje de jóvenes que ya no concurren a la escuela. Asimismo, la mayor parte de quienes interrumpen sus estudios lo hace antes de completar el nivel secundario (SITEAL, 2011: 7).

La propuesta de reforma curricular para el bachillerato general surge como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas existentes, de acuerdo con los objetivos, políticas y líneas de acción del programa sectorial. Los objetivos del bachillerato general expresan las intenciones formativas que, como ciclo de educación formal, espera alcanzar y se definen de la siguiente manera:

- a) Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- b) Proporcionar los conocimientos, métodos, técnicas y lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse de manera eficiente.
- c) Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil (SEP, 2012).

La reforma integral de la educación media superior (RIEMS) está diseñada considerando los objetivos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que prioriza la necesidad de elevar la calidad de la educación para generar bienestar y desarrollo nacional, así como una mayor igualdad de oportunidades educativas; el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, una política aplicada que tome en cuenta lo indicado en el artículo tercero constitucional: la educación debe ser relevante y pertinente, así como fomentar la democracia plena del sistema educativo. La RIEMS considera principalmente el desarrollo de competencias para la vida y la integración en un mundo globalizado, con un enfoque humanista. En los programas se toma en cuenta el fomento del aprendizaje, la solución de problemas, el desarrollo de competencias para el razonamiento, la creatividad y la adaptación

al cambio, la diversificación de los ambientes de aprendizaje, así como fomentar la multi y la interdisciplinariedad.

Con el propósito de identificar cuáles instituciones han sido exitosas en el desempeño académico de sus estudiantes, se utilizaron los resultados de la entonces vigente prueba ENLACE. A pesar de las críticas que se puedan hacer a esta prueba o sus aplicaciones, es claro que no se dispone de otro instrumento para saber cuáles son los resultados de cada estudiante, de cada institución, región o estado. La prueba ENLACE tenía como objetivo determinar en qué medida los jóvenes son capaces de aplicar a situaciones del mundo real los conocimientos y habilidades básicas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar y que en específico les permitan hacer un uso apropiado de la lengua y las matemáticas. Es un instrumento de evaluación que proporcionaba información a la sociedad acerca del grado de preparación que han alcanzado los estudiantes del último grado de educación media superior y, de alguna forma, promueve la transparencia.

De acuerdo a la normatividad, participan todos los planteles de educación media superior de carácter público (federal y estatal), así como los planteles particulares con reconocimiento de validez oficial otorgado por la SEP o las entidades federativas. En el 2008 se realiza el primer diagnóstico comparativo nacional de la educación media superior para medir competencias y habilidades de los estudiantes. En esa primera experiencia participaron un total de 11,008 planteles de educación media superior en el país. En 2008 se evaluó a 786,400 alumnos de educación media superior del país, 90% de los alumnos (808,346 jóvenes) y 98% de las escuelas (11,191 planteles). Los resultados de la evaluación ENLACE en educación media superior se publican en Internet y están a disposición de la comunidad escolar, con ello se tiene una fotografía del nivel de dominio en habilidad lectora y en matemáticas alumno por alumno.

Para este trabajo se eligieron algunas de las instituciones que ofrecen bachillerato y que lograron obtener el puntaje más alto en lo referente a comunicación o comprensión lectora y habilidades matemáticas, para posteriormente analizar otros factores. En el cuadro 4 se enlistan algunos de los bachilleratos de las diversas modalidades (bachillerato general, particular, técnico, tecnológico y tele bachillerato) que obtuvieron mayor puntaje, de acuerdo con los datos obtenidos por enlace 2008 y que se han mantenido en mayor o menor medida entre los primeros lugares.

Cuadro 4
Listado de instituciones con mayor porcentaje
de alumnos con alto desempeño

<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Turno</i>	<i>Entidad</i>	<i>Sostenimiento</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Grado de marginación</i>
CC	Matutino	Distrito Federal	Público	Bachillerato tecnológico	Muy bajo
LZ	Matutino	Coahuila	Público	Bachillerato general	Muy bajo
CM	Vespertino	México	Privado	Técnico	Muy bajo
CCT	Matutino	Coahuila	Privado	Bachillerato general	Muy bajo
IB	Vespertino	Distrito Federal	Privado	Bachillerato tecnológico	Muy bajo
TB	Matutino	Chihuahua	Público	Bachillerato general	Muy bajo

Fuente: elaboración propia.

Se eligieron seis instituciones, tres bachilleratos generales de turno matutino y vespertino y tele bachillerato; dos bachilleratos tecnológicos, de turno matutino y vespertino, uno público y otro privado; y finalmente, un técnico privado. De la invitación que se hizo a los responsables en cada una de las instituciones, tres respondieron aceptando la entrevista que se les proponía.

En las tablas 9 y 10 se detallan los resultados de comunicación y matemáticas de la prueba ENLACE de 2008 a 2011 de estas tres instituciones. En las cuatro aplicaciones se evaluó a 80% de los estudiantes que estaban programados, y se constató que el alto desempeño se hubiera mantenido en las cuatro aplicaciones. Para verificar este resultado se tomó en cuenta que: 1) los porcentajes de estudiantes que lograron resultados buenos y excelentes (B+E) fueran significativamente mayores que los porcentajes de insuficiente y elemental juntos; y 2) la suma de ambos fuera mayor que el promedio nacional.

En general se puede observar que los resultados en comunicación son mejores que en matemáticas, incluso en las condiciones descritas; de la misma manera, los porcentajes en esta última área se comportan de manera irregular.

Tabla 9
Resultados del área de comunicación

	<i>Año</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>B+E</i>
Escuela CC	2008	0.4	1.6	38.0	60.1	98.1
	2009	0.4	0.4	37.0	62.3	99.3
	2010	0.4	0.7	30.5	68.4	98.9
	2011	0.0	1.6	41.8	56.6	97.4
Escuela CM	2008	5.3	10.5	36.8	47.4	84.2
	2009	7.7	7.7	38.5	46.2	84.7
	2010	4.2	16.7	62.5	16.7	79.2
	2011	4.5	13.6	63.6	18.2	81.8
Escuela CM	2008	1.5	13.6	42.4	42.4	84.8
	2009	0.0	0.0	73.9	26.1	100.0
	2010	0.0	0.0	96.0	4.0	100.0
	2011	0.0	3.6	96.4	0.0	96.4

Fuente: <http://201.175.44.203/Enlace/Legacy/Resultados2008/MediaSuperior2008/r08msCCTGeneral.asp> (2008); <http://201.175.44.204/Enlace/Resultados2011/MediaSuperior2011/R11msCCT.aspx> (2009 (2009, 2010, 2011)).

Tabla 10
Resultados del área de matemáticas

	<i>Año</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>B+E</i>
Escuela CC	2008	0.0	0.4	16.7	82.9	99.6
	2009	0.0	0.4	7.0	92.6	99.6
	2010	0.4	0.4	8.6	90.7	99.3
	2011	0.0	2.0	9.7	88.3	97.0
Escuela CM	2008	17.6	41.2	29.4	11.8	31.2
	2009	7.7	30.8	30.8	30.8	61.6
	2010	40.0	44.0	16.0	0.0	16.0
	2011	22.7	40.9	9.1	27.3	36.4
Escuela CM	2008	1.5	13.6	27.3	57.6	84.9
	2009	4.3	21.7	69.6	4.3	73.9
	2010	0.0	32.0	52.0	16.0	68.0
	2011	0.0	0.0	80.0	20.0	100.0

Fuente: <http://201.175.44.203/Enlace/Legacy/Resultados2008/MediaSuperior2008/r08msCCTGeneral.asp> (2008); <http://201.175.44.204/Enlace/Resultados2011/MediaSuperior2011/R11msCCT.aspx> (2009 (2009, 2010, 2011)).

Como se mencionó, de los seis bachilleratos originalmente seleccionados, la entrevista se limitó a tres de ellos para profundizar en sus condiciones institucionales. El propósito es identificar aquellas que puedan dar algunas pistas para comprender la razón de su desempeño exitoso, cuando menos en cuanto a los resultados de la prueba ENLACE. Se entrevistó al responsable del bachillerato (dos varones y una mujer) en su lugar de trabajo.

Las tres escuelas se encuentran en la zona centro del país, dos son de sostenimiento público y uno particular; un bachillerato general tecnológico, un tecnológico y un técnico. En todos los casos es muy bajo el grado de marginación. Uno es de turno matutino y dos vespertinos.

Además del bachillerato general, se agrega un programa formativo terminal; en dos casos son carreras tecnológicas, en otro una formación técnica musical. Tanto en su misión como visión se tiene claro, por un lado, enfrentar y resolver con éxito problemas de la vida cotidiana, y por otro, el desarrollo de su talento. En términos de uno de los entrevistados, “la misión es preparar gente exitosa, es preparar gente, lista para poder resolver problemas de la vida cotidiana con valores, con deseos de ayuda a tu comunidad, que esa es parte de nuestra misión y con ganas de superarte” (IB).

En las tres instituciones, los entrevistados refieren que la evaluación es el centro de la gestión: “No sólo se evalúa a los alumnos, para evaluar se consideran algunas medidas, una metodología comparativa, cada semestre, se evalúa la eficiencia de los docentes, si verdaderamente se están impartiendo clases institucionales y no personales, es decir el plan y programas. La evaluación sirve para detectar la fallas, las deficiencias mismas que son consideradas” (CM). La planeación depende fundamentalmente de la evaluación; “Cada fin de semestre se realiza la evaluación del mismo, para considerar los resultados en el desarrollo de otras actividades” (CC).

El ingreso a las tres instituciones es selectivo, a través de un examen único, *examen psicológico (perfil de personalidad, coeficiente intelectual y perfil familia*, IB) y un curso propedéutico que en un caso incluye la evaluación del grado de talento. El fracaso en cualquiera de éstos impide la inscripción de primer ingreso.

Se siguen los planes de estudio oficiales, a los que se les articula un factor específico decidido por cada equipo académico de la institución: para un caso “los planes de estudio para todos son iguales, pero nosotros hemos venido combinando la parte académica con la parte práctica” (IB).

O para otro es integral y considera el aspecto musical y formativo: “no hay arte sin la formación” (CM).

Para estas comunidades el aprendizaje se define como “que su conocimiento, el aprendizaje lo hagan suyo los jóvenes, que lo hagan para siempre, para toda su vida, que sea un aprendizaje significativo, que lo tengan ellos, que estén ahí con ellos siempre” (CC), y además que “proporcione elementos para desenvolverte en tu vida diaria” (IB). El papel del alumno es en todos los casos participativo, activo y creador, y el rol del profesor es “propiciador de actividades” (CC), “facilitador de aprendizaje a través de experiencias reales, situaciones a resolver” (IB) e “interactivo” (CM) “que respondan a los intereses del alumno, para formar alumnos con conocimientos y talentos con calidades, competitivos” (CM). La educación es interactiva, creativa, se basa fundamentalmente en la investigación y la promoción de la cultura.

Las estrategias de aprendizaje están centradas en factores como la profundidad: “Primeramente tiempos, ver profundidad de temas, que creo que es lo que nos ha dado un poco de proyección, la profundidad que tiene en los temas para abordarlos, exigencia y disciplina y el logro de competencias” (CC) y “partir de situaciones que vive cotidianamente, resolución de problemas” (IB), o la articulación entre asignaturas, “en una de las reuniones vimos quién va a trabajar con quién, matemáticas... cómo puedes apoyar biología... empezamos a entrelazar, esto ha hecho que el ambiente de la escuela haya mejorado” (IB).

La evaluación del aprendizaje es un proceso formativo de retroalimentación, “se trata del desarrollo de la práctica, la resolución de problemas, no sólo un examen; al alumno jamás se le evalúa con un simple examen” (IB). Para los entrevistados, la retención es más alta en los primeros semestres que en los últimos, dada la carga y complejidad de las asignaturas, pero se establecen programas para que “el alumno que muestra dificultades (sea) apoyado en su proceso con la finalidad que continúe con sus estudios” (CM). Una estrategia concreta es:

[...] hay un programa de recuperación de alumnos, que es exclusivo para los alumnos que no tengan reporte. Si el alumno tiene reportes de mal comportamiento, no tiene derecho al plan de recuperación. Si el alumno no tiene reportes, por cada periodo parcial puede recuperar dos puntos que aumentan su calificación; en el plan de recuperación es individual, el maestro le dice saliste mal en tu examen y te repito el examen (IB).

La principal regla de convivencia es la disciplina y el respeto, como elementos fundamentales en el proceso formativo, “creo que la disciplina y el orden es fundamental” (IB) y se maneja, en los tres casos, a través de un reglamento. La convivencia considera un “modelo de integración social” (CC).

La relación con las madres y padres de familia es muy relativa, en dos casos se limitan a mantenerlos informados del progreso de sus hijos, sin embargo hay intentos: “los tratamos de involucrar, tenemos lo que es escuela para padres dentro del plantel, se les dan cursos de computación”. Se les ofrecen talleres a los padres “para que comprendan los procesos de aprendizaje que siguen sus hijos” (CC), o en forma genérica, “se les solicita su apoyo en la formación de sus hijos” (CM). Para uno de los entrevistados la colaboración de la familia “queda evidenciado en el desempeño de los alumnos y la elaboración de sus tareas” (CM). La relación con la comunidad se limita a la escasa interrelación con las madres y padres de familia.

Finalmente, los entrevistados describen a sus estudiantes “como gente responsable, que le gusta estar en el plantel, gente que adquiere ya una forma de estudiar; para cuando salen, ya la tienen” (CC), o “como un alumno que sale preparado para ser admitido en otra institución. Se distingue por sus notas, el respeto a los demás y la presentación” (IB) y como una persona con “mente abierta” (CM). Consideran que los estudiantes exitosos son capaces de lograr, gracias a su alto promedio, estancias internacionales; además son reflexivos, investigadores, saben preguntar y ser rebeldes.

A partir de este análisis se puede afirmar que los casos exitosos no se limitan a un tipo concreto de bachillerato. No es el tipo de programa el que condiciona los logros, sino el plus que se articula con el currículo oficial, es decir: desarrollar el talento, la vinculación con la vida cotidiana, la práctica y la responsabilidad con la comunidad. El aprendizaje es para la vida, que proporcione elementos para su competitividad con conocimientos y talentos con calidades. En este sentido se busca un estudiante activo, participativo y creador a través de estrategias centradas en el que aprende. El docente:

- a) Propicia actividades de experiencias reales, de situaciones que vive cotidianamente.
- b) Facilita el aprendizaje a través de situaciones a resolver, resolución de problemas.
- c) Basa su estrategia en la investigación y la promoción de la cultura.

- d) Es interactivo.
- e) Articula las asignaturas entre sí.
- f) Trata con profundidad los temas.
- g) Facilita el logro de competencias, especialmente con sentido laboral.
- h) Vincula su trabajo con el entorno social.
- i) Promueve la exigencia y la disciplina.

La evaluación se convierte en el centro del trabajo, no se le considera como un proceso para castigar, evidenciar o censurar. Es una fuente de información y seguimiento que determina las decisiones a tomar, tanto en el aula como en la gestión. Es una forma de retroalimentar para mejorar la formación de los estudiantes.

La mejora de la educación secundaria y el bachillerato desde la experiencia

Los puntos relevantes derivados del análisis tienen que ver con los programas macro, la gestión, centrar la acción educativa en la formación de los estudiantes en el aula, las consecuentes estrategias docentes, los valores y la evaluación.

Las políticas y programas. Es fundamental establecer estrategias más contundentes con respecto a fortalecer a la educación secundaria y media superior. Lograr una mejora no espectacular, sino consistente; cuidar que la obligatoriedad de la educación media superior tenga como efecto la mejora de los indicadores de calidad, pero especialmente en la cobertura, permanencia y eficiencia terminal del bachillerato; e incrementar la absorción de las mujeres en el bachillerato, fortalecer la presencia femenina y apoyar la permanencia y la eficiencia terminal en los varones.

La gestión educativa. Es fundamental que además de los administrativos, los docentes tengan claros los objetivos, la misión y visión. Compartir con la comunidad que el éxito de la institución radica en el trabajo eficaz y en equipo entre toda la comunidad educativa y de llevar un seguimiento del cercano del mismo. No es el tipo de programa el que condiciona los logros, sino el plus que se articula con el currículo oficial, es decir: desarrollar el talento, la vinculación con la vida cotidiana, la práctica y la responsabilidad con la comunidad.

La acción educativa centrada en la formación de los estudiantes. Es primordial que el trabajo educativo se centre en la formación para la vida de los estudiantes donde el aula sea el espacio social intencionalmente

organizado para que se dé el acceso al conocimiento, a los saberes y modelos de comportamiento social, que aprender haciendo. El desarrollo de los estudiantes debe ser un proceso dinámico, en el que se aborde en forma integral las materias de estudio, en donde se presenten retos, que proporcione elementos para su competitividad con conocimientos y talentos con calidades. Se busca un estudiante activo, participativo y creador a través de estrategias centradas en el que aprende

Las estrategias docentes. La naturaleza de las interacciones entre maestro y estudiante, la manera en que se desarrolla y se ofrece el contenido, la disponibilidad de los diferentes materiales, son imprescindibles para una gran experiencia de aprendizaje. El docente facilita el aprendizaje a través de propiciar la investigación, la elaboración y desarrollo de proyectos, donde se planteen situaciones que resolver a partir de experiencias reales que vive cotidianamente, o resolución de problemas donde el alumno tenga la oportunidad de utilizar lo aprendido. Se promueven programas específicos para atender al educando en el momento requerido desde sus condiciones particulares. El docente articula las asignaturas entre sí, no las ve aisladas, trata con profundidad los temas y vincula su trabajo con el entorno social y laboral.

Los valores. Se promueve la responsabilidad, la exigencia y la disciplina. La responsabilidad es un valor prioritario en la institución, establecer compromisos en el acto educativo. En la comunidad educativa se desarrolla la capacidad para el diálogo, como un instrumento para organizar coordinar y resolver conflictos escolares.

La evaluación como estrategia de mejora. Se convierte en el centro del trabajo, no se le considera como un proceso para castigar, evidenciar o censurar. Es una fuente de información y seguimiento que determina las decisiones a tomar, tanto en el aula como en la gestión. Es una forma de retroalimentar para mejorar la formación de los estudiantes.

La educación secundaria en México. Un estudio desde la investigación educativa

Martha Vergara Fregoso

Este trabajo tiene como propósito dar cuenta del estado de los estudios sobre la educación secundaria en México, así como presentar un análisis de las principales investigaciones realizadas en el nivel de educación secundaria en México durante el periodo que abarca de 1999 a 2012, para después reflexionar sobre los aportes más relevantes de las investigaciones en dicho lapso.

El estudio parte de la propia finalidad de la investigación, que es la producción de conocimiento, por lo que es determinante pensar el contexto y generar alternativas que afecten la realidad. En este sentido la investigación educativa se diferencia de otras investigaciones, precisamente porque realiza su análisis en el campo de la educación, por ello es definida como una disciplina que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos, en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo. Lo que distingue a la investigación educativa es la multiplicidad de objetivos y fines que pretende, la singularidad de los fenómenos que estudia y la pluralidad de los métodos que emplea; se trata de dimensiones que le otorgan especificidad propia, a la vez que hacen más complejas y arduas su descripción y profundización.

Los estudios seleccionados para la presente investigación fueron un total de 200, llevados a cabo entre 2001 y 2012. Los temas considerados son los siguientes: reformas educativas, 14.5%; procesos de enseñanza-aprendizaje, 27%; casos especiales de educación, 14%; jóvenes,¹⁵ 2%; tecnología y recursos, 7.5%; agentes educativos: directivos y docentes, 36.5%; y orientación y seguimiento, 5%.

En las investigaciones participaron académicos de diversas instituciones de educación superior en México; fueron realizadas mayoritariamente en forma individual, con 64%; colectiva, 32.5%; y 3% no lo especifica. Fue importante también identificar los sujetos de estudio: estudiantes,

15. La juventud es una construcción cultural relativa en el tiempo y en el espacio. Los contenidos que se le atribuyen dependen de los valores asociados a este grupo de edad, de su condición social y cultural expresada de varias maneras, y de los ritos que marcan sus límites (Feixa, 1998).

48.5%; docentes, 28%; y directivos, 1.5%; el restante 23% se ocupa de la gestión. Cabe mencionar que 60% de las indagaciones referidas fueron publicadas en revistas nacionales; 5.5% en revistas internacionales; 1.5% en libros; y 33.5% en otros medios.

Considerando los datos anteriores, estos trabajos fueron agrupados en seis ejes temáticos, con el fin de focalizar su análisis. Como resultado de ello, la presente investigación se divide en dos apartados; en el primero se ofrece una breve descripción de la importancia que tiene la educación secundaria en México como campo del conocimiento; mientras que el segundo refiere los principales temas investigados, los cuales develan los problemas de la educación secundaria: las implicaciones de las reformas, la reprobación, el fracaso escolar, la deserción y la gestión y organización de las instituciones en este nivel educativo.

El contenido del documento trata de dar una respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son los temas investigados en el nivel de secundaria en México?, ¿cuáles son los principales problemas estudiados en la investigación de secundaria?, ¿cuáles son las principales conclusiones que emiten los investigadores?, ¿cuáles son las principales propuestas que se realizan desde las investigaciones al nivel de secundaria? Esta aportación podrá sumarse a otras en la búsqueda de un retrato más fiel de la realidad de la educación secundaria en nuestro país.

La educación secundaria como campo de investigación

De acuerdo a la reforma integral de educación secundaria (RIES, 2011), la escuela secundaria es el espacio que el Estado ofrece para la educación formal de los adolescentes, por lo que es fundamental el reconocimiento y atención de sus intereses y necesidades afectivas, cognitivas y sociales, tanto en el currículo como en el ambiente escolar en general.

En México, a diferencia de otros países en América Latina, la secundaria es el tercer nivel de la educación básica. Se cursa en tres años durante los cuales se busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática; por ello, partiendo de lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los jóvenes que egresan de secundaria tienen capacidad de reflexión y análisis, ejercen sus derechos, producen e intercambian conocimientos, cuidan de la salud y del ambiente.

La SEP (2012) consigna que desde 1993 la educación secundaria es básica y obligatoria. Después de las reformas de 2006 y 2011, busca que los contenidos que los alumnos construyan estén más apegados a las necesidades del mundo actual. En este nivel educativo es fundamental el desarrollo de las competencias para la vida.

Principales temas investigados

a) Investigaciones que develan los principales problemas que presenta la educación secundaria

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007) destaca que existe un grave rezago educativo entre la juventud, lo cual impide tener un mejor ritmo de crecimiento económico y de superación de la pobreza; también afecta el logro de los objetivos nacionales, como el apego a la legalidad, que debería ser parte integral de la formación en las diferentes etapas de la educación de los jóvenes.

En el mismo sentido, la investigación denominada “Los grandes problemas de la educación básica en México”, realizada por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Schmelkes, 2012: 1), afirma que en México el nivel de secundaria presenta una serie de problemas que, lejos de ser atendidos, se agravan cada vez más, porque a pesar de las acciones realizadas por el gobierno federal, siguen reportándose niveles inaceptables de deserción, ya que “sólo dos terceras partes de los alumnos que ingresan en un año determinado la terminan en tres años” (Schmelkes, 2012: 1), a pesar de que el nivel es obligatorio desde 1993.

En otras investigaciones se afirma que los grandes problemas a los que se enfrentan los jóvenes en el nivel de secundaria tienen que ver con su difícil entorno socioeconómico, derivado de la desigualdad y la injusticia social que sufren sus familias; esta situación se correlaciona con el tipo de escuelas a las que asisten los hijos y éstas, a su vez, con el logro educativo de sus estudiantes (Willms y Somers, 2001). Por otra parte, se puede decir que la escuela no ha logrado funcionar como una unidad educativa en la que directivos y maestros compartan la visión y las metas.

Rosana Reguillo (2000a) señala que es común que las instituciones educativas permanezcan al margen de los procesos de configuración de las identidades juveniles, a pesar de que son espacios importantes para la construcción identitaria de los jóvenes (hasta los mismos investigado-

res han minimizado su valor). Por lo tanto, la institución escolar sigue pensando al “joven” como “ejemplo de libro de texto”, con un proceso de desarrollo lineal que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos (Reguillo, 2000: 61a).

Con relación a los resultados educativos, Annette Santos (2004) analiza tres evaluaciones: la del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)¹⁶ en el ciclo 2000-2001, realizada por la Dirección General de Evaluación, y la prueba denominada Exani-I,¹⁷ del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) en 2001; el estudio permite a la autora realizar la siguiente afirmación sobre el sistema nacional de educación secundaria: “los resultados de las tres evaluaciones son consistentes en mostrar que muchos estudiantes aprenden poco y que muy pocos alcanzan altos niveles de éxito académico” (2003:133).

En otras investigaciones, como la que realizó María Elena Arévalo (2002), se indica que los antecedentes en la formación del docente afectan el rendimiento escolar y los aprendizajes de los alumnos de secundaria. En el estudio, la autora analiza las diferencias de las prácticas de los docentes de una secundaria técnica, de acuerdo con su origen formativo, normalista o universitario. Concluye que la cualidad de los primeros es la carencia de los otros; a los normalistas les falta un mejor dominio de los contenidos curriculares y los universitarios muestran algunas debilidades en cuanto a la planeación y la metodología en la clase, como el manejo de estrategias didácticas o pedagógicas.

En el mismo sentido, Jiménez (2002) reconoce que los profesores de secundaria egresados de carreras universitarias demandan mayor competencia para diseñar, operar y evaluar estrategias eficaces de enseñanza y aprendizaje, mientras que los normalistas requieren asegurar el dominio de los contenidos de planes y programas.

16. El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Program for International Student Assessment*) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de exámenes que se realizan cada tres años en varios países, con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos. La OCDE es la encargada de la realización de tales pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

17. El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani-I) está dirigido a egresados de educación secundaria que solicitan ingreso a las instituciones de educación media superior de México. Es un instrumento de evaluación conformado por dos pruebas: de selección para medir las habilidades intelectuales básicas indispensables para cursar los estudios de educación media superior y diagnóstico para evaluar los conocimientos disciplinarios durante la educación secundaria, los cuales son requisito previo para la integración de los nuevos contenidos en los estudios académicos del nivel medio superior

Por otro lado, se revela que los cursos de actualización o capacitación no han producido una mejora en las prácticas de enseñanza. De acuerdo con Mirna Vázquez (2002), aunque los docentes asistan y participen en cursos de formación continua, no disminuye el fracaso escolar, ya que tales espacios formativos no se traducen automáticamente en una verdadera transformación de la práctica en el salón de clases.

Otros investigadores atribuyen los bajos índices de aprovechamiento a las prácticas de enseñanza; así lo afirma Josefina Mercado (2002), quien apunta que el fracaso de los alumnos en las matemáticas se debe a que la enseñanza de esta ciencia se limita a “gis y hablar”, y al hecho de que los mismos profesores hayan transmitido a los alumnos el disgusto y el temor por las matemáticas en los niveles anteriores, es decir, la aversión de los alumnos hacia las matemáticas surge en edades tempranas.

Se identifican otros problemas como: deserción, abandono escolar, ausentismo y desinterés de los estudiantes, así como deficiencias en la infraestructura o el equipamiento de las escuelas; todos ellos son factores que de manera directa se relacionan con el acceso, la permanencia y, por supuesto, el aprendizaje en la educación secundaria.

Similar preocupación se encuentra en la investigación titulada “Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza”, de Carlos Muñoz Izquierdo y Cristian Solórzano Gómez (2007). El estudio combina elementos de la ciencia económica provenientes de las teorías de la “funcionalidad técnica de la educación” y del “capital humano”; concluye que una educación de mejor calidad —como la impartida en las telesecundarias vinculadas a la comunidad— contribuye a elevar las expectativas educativas y laborales de los adolescentes, especialmente en las comunidades rurales.

En cuanto a la dificultad que presentan algunos docentes en la enseñanza de algunas asignaturas como matemáticas, física y química, después de indagar en algunas escuelas secundarias, Jiménez (2002) concluye que los maestros de física no manejan los enfoques para su enseñanza y solamente proveen memorización de conceptos; en consecuencia, en el planteamiento y resolución de problemas los estudiantes no aprenden física sino matemática aplicada. Por otro lado, Zatarain (2006) subraya que los estudiantes presentan grandes dificultades para ordenar cronológicamente diversos eventos históricos.

b) *La reforma educativa en secundaria*

Uno de los temas investigados es la reforma educativa en secundaria, y uno de los planteamientos en el que coinciden algunos autores como Miranda y Reynoso (2006), es que la educación secundaria ha tenido —en la mayoría de los países del mundo— un papel estratégico en la dinámica, composición y funcionamiento de los sistemas educativos; en garantizar la educación obligatoria a las diferentes poblaciones nacionales y ha sido también un espacio de formación fundamental tanto para preparar a los adolescentes para la vida universitaria, como para proveer de algunas competencias fundamentales de orden técnico y profesional en aras de vincular a los jóvenes con el mercado de trabajo. En este sentido, coinciden con las ideas de Martín McLean (2004) y Van Oijen (2004), en cuanto a que la educación secundaria se enfrenta al doble reto de preparar a todos los jóvenes para encontrar un empleo dentro de una economía global de carácter competitivo y con alto nivel tecnológico, tratando de alcanzar ese objetivo con el mínimo coste, y procurando no caer en la alienación y la marginación.

La propuesta de reforma educativa en secundaria en México fue un tema polémico desde su presentación en 2004; de acuerdo con diversas investigaciones, como la de Nelly Mejía y Laura Islas (2004), el común denominador del sector académico y la sociedad en general fue el rechazo a sus contenidos, así como el poco tino de las autoridades para explicar el origen, método y propósitos del proyecto. Cabe mencionar que en esta investigación se sistematizan las opiniones publicadas en varios periódicos (*La Jornada*, *El Financiero*, *El Universal*, *La Crónica*), expresadas por investigadores, padres de familia, profesores, funcionarios y alumnos sobre la reforma integral de la educación secundaria (RIES), propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el mismo sentido, Rubén Zatarain (2004) señala que la RIES se ha concebido más en la dimensión política y menos desde el plano pedagógico.

Sumado a lo anterior, se explica que el nivel de secundaria requiere un cambio de fondo, no solamente por la elevada deserción y reprobación que evidencia a través de las cifras, sino porque este tramo escolar, esencial en la formación de los jóvenes, tiene problemas pedagógicos, de organización y de estructura para cumplir satisfactoriamente con su cometido. En este tenor, en el caso de México ha sido un nivel que ha crecido en importancia tanto para la sociedad como para las políticas del Estado en materia de cobertura y calidad educativas (Ibarrola, 1996; Sandoval, 2000).

La experiencia de la reforma pone de manifiesto la necesidad de establecer mecanismos de trabajo participativo con los principales actores involucrados, con miras a lograr acuerdos básicos e incluir puntos de vista y aportaciones sobre las propuestas de intervención educativa que decida la SEP. Al respecto, Francisco Miranda y Rebeca Reynoso (2006) apuntan que es necesario establecer un diálogo permanente e informado que parta de la identificación objetiva de problemas y la reunión de elementos que permitan afinar mejor los diagnósticos; con base en lo anterior será posible discutir la relevancia y pertinencia de las propuestas de intervención educativa. Un aspecto fundamental en estos debates debe ser el reconocimiento puntual de las necesidades educativas de los alumnos, así como las condiciones de las escuelas. En suma, el centro de las reflexiones y decisiones educativas debe ser conjugar la trascendencia científica de las propuestas educativas con la pertinencia social y las necesidades de “transposición didáctica” que respondan a las condiciones reales de alumnos, profesores y escuelas.

De acuerdo con Miranda y Reynoso, el currículo desempeña un papel importante en la reforma, ya que establece los contenidos por desarrollarse durante el proceso formativo; por lo que debe estar enfocado en el desarrollo de capacidades y competencias básicas de los adolescentes, que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad. Por ello es considerado un referente básico para los maestros, porque ayuda a desempeñar su labor; es un orientador del trabajo del aula, porque en él se incluye una concepción de enseñanza y de aprendizaje, por lo que se le otorga un papel específico a los actores educativos, que en este caso son los maestros y los alumnos. Los autores afirman que la vida de la escuela está organizada en torno al currículo: la distribución del tiempo de la jornada escolar, los recursos docentes, los materiales educativos, el uso de la infraestructura. El sistema educativo toma al currículo como un criterio clave para ofrecer recursos a las escuelas: personal docente, materiales educativos y definición de normas de operación.

En el mismo sentido, el Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Básica (2002) considera:

[...] aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar con su aprendizaje, con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; y coadyuvan a la solución de las demandas prácticas. (SEP, 2002:18)

A lo largo del presente estudio llamó la atención el hecho de que la modalidad de telesecundaria fuera un tema de interés para los investigadores. Cabe puntualizar que la educación telesecundaria, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, es la modalidad que se ha consolidado como una de las más eficaces¹⁸ para la ampliación de la cobertura y la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación de este nivel (SEP, 1998).

La Secretaría de Educación Pública (2008) llevó a cabo el estudio referido sobre la evaluación de las condiciones en que se encuentra la telesecundaria. Este se debe al gran interés que tiene por fortalecer este modelo pedagógico que se ofrece a cerca de 20% de la población en edad de cursarla y que es la más desprotegida del país. Destaca la necesidad de realizar un diagnóstico que se convirtiera en uno de los insumos principales para revisar, discutir y perfilar las adecuaciones de la telesecundaria. El diagnóstico se hizo considerando datos ofrecidos por los responsables de telesecundaria en las entidades, así como los comentarios emitidos al respecto de la situación durante una reunión nacional. El estudio incluye observaciones sobre los avances de los proyectos experimentales indicados en el Programa Nacional de Apoyo a Estudiantes (Pronae); tal es el caso de Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología (Emat), Enseñanza de las Ciencias a través de Modelos Matemáticos (Ecam), Sepa Inglés y Red Escolar; también se realizó un seguimiento al desarrollo del programa nacional en el contexto de estas escuelas. La enseñanza telesecundaria se proporciona a la población demandante de las 32 entidades del país. Además, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 considera la renovación curricular, pedagógica y organizativa de la secundaria, con base en las necesidades de los adolescentes, incluyendo la revisión y fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria.

Como resultados, plantea que la nueva telesecundaria tendrá que incorporar aspectos pluriculturales para ampliar el servicio en las zonas rurales e indígenas del país. Se analiza la matrícula, el Programa Oportunidades, los recursos humanos, los textos, el equipo electrónico y material audiovisual, la infraestructura física, mobiliario y finalmente se reflexiona sobre la reforma integral de la educación secundaria.

Al respecto, Santos y Carvajal (2001) indagaron sobre la operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas y los resultados a los

18. La eficacia se refiere a la capacidad de lograr los propósitos educativos en todos los alumnos en el tiempo establecido para ello, asegurando que todos lleguen, permanezcan en la escuela y aprendan lo que el currículo plantea.

que llegaron son interesantes, porque develan de manera crítica los obstáculos que se presentan en el desarrollo de esta modalidad educativa; entre las conclusiones a las que llegan se encuentran: la telesecundaria no ha sido diseñada para trabajar bajo organización multigrado. Sin embargo, afirman los autores, 25% de las escuelas de la muestra no tiene un maestro para cada grupo; la gran mayoría de ellas (87%) se ubica en las zonas de alta y muy alta marginación. Con relación a lo anterior, se puede decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo multigrado es una tarea compleja, ya que se atiende a estudiantes de varios grados a la vez, por lo que requiere que los maestros reciban una formación específica, así como materiales y apoyos didácticos apropiados.

Annette Santos y Enna Carvajal (2001) indagan sobre las oportunidades educativas en telesecundaria y los factores que las condicionan. Plantean que a partir de 1993, cuando se estableció la obligatoriedad de la secundaria, la contribución de la telesecundaria en la ampliación de las oportunidades de acceso al último tramo de escolaridad básica ha sido importante. Para ello describen las características del modelo escolarizado, ofrecen datos estadísticos sobre la ampliación de la cobertura a partir de 1993, sobre todo en el área rural. También describen las condiciones de operación del modelo de telesecundaria, y analizan su desarrollo a partir de los resultados de dos mediciones: las pruebas nacionales (PN) que aplica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y los exámenes de ingreso a la educación media superior, que aplica el Ceneval.

De igual manera, cabe resaltar la investigación realizada por Carlos Muñoz en 2007, con el propósito de identificar las habilidades académicas que se relacionan con distintos aspectos de la trayectoria educativa y ocupacional; la población de estudio fue de 494 adolescentes, procedentes de 14 telesecundarias ubicadas en una zona caracterizada por sus bajos índices de desarrollo humano. Entre los resultados se tienen tres grandes hallazgos: por un lado, las habilidades para resolver problemas geométricos y para comprender la lectura se relacionan con la probabilidad de que los sujetos ingresen a la enseñanza media y permanezcan en su localidad de origen; en segundo lugar, las habilidades analizadas explican débilmente la probabilidad de desempeñar ocupaciones remuneradas; y finalmente, esas habilidades explican las aspiraciones educativas y ocupacionales de las jóvenes de origen indígena, pero no la situación migratoria y ocupacional de las mismas. Los autores concluyen que una educación de mejor calidad como la impartida en las telesecundarias vin-

culadas a la comunidad contribuye a elevar las expectativas educativas y laborales de los adolescentes, especialmente mujeres hablantes de la lengua náhuatl.

Otra aportación a esta temática la ofrece Rafael Quiroz (2004), quien investiga los sentidos que los alumnos de telesecundaria atribuyen a los diferentes elementos del modelo educativo en su aprendizaje y en su proceso escolar, en su paso por esta modalidad. Concluye que el modelo pedagógico de telesecundaria puede ser mejorado, pues cuando funciona de manera consistente posibilita un aprendizaje escolar equivalente a las otras modalidades y en los estudiantes genera confianza en su aprendizaje, así como un sentido de identidad en la escuela. La sugerencia del autor está encaminada a valorar la implementación de mecanismos semejantes a las otras modalidades de la secundaria (se refiere a la general y la técnica), entre los que destacan: la creación de una figura que tenga el papel de maestro único, como podría ser un asesor de grupo con carga curricular; y el uso de la televisión como recurso didáctico adicional a otros medios tecnológicos.

Cabe señalar que en cualquier reforma educativa se reconoce la acción de los docentes como un factor clave, porque son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

c) Reprobación, fracaso y deserción¹⁹ en secundaria

La reprobación es entendida como una representación numérica de lo que aparenta ser el logro real de las competencias alcanzadas por un estudiante. En este sentido, acreditar no significa necesariamente aprender, y reprobado no siempre es igual a no aprender. De acuerdo con la

19. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee, 2010), existe la deserción intracurricular y la deserción escolar. La primera, es una medida aproximada de las bajas escolares en un grado determinado. Los porcentajes cercanos a cero indican que el grupo de estudiantes matriculados a lo largo del ciclo escolar se mantuvieron con poca variación; promedios mayores de cero indican que existe un abandono durante el grado correspondiente; y las cantidades negativas indican que no existe deserción, lo que hay es un aumento de alumnos matriculados con respecto al inicio y fin de cursos. Mientras que la deserción escolar muestra cuántos alumnos de cada 100 que, sin concluir el nivel educativo de referencia, no se inscriben en el siguiente ciclo educativo. Es una medida aproximada que da cuenta de la población que abandona sus estudios entre ciclos consecutivos.

Secretaría de Educación Jalisco, la reprobación es el resultado de un proceso en el cual el estudiante no logra alcanzar las exigencias mínimas propuestas por el sistema educativo, por lo que es considerada como uno de los aspectos que deben abordarse concediéndole la importancia que reviste, ya que en distintos casos y por diferentes razones, suele ser el antecedente del rezago escolar, los fracasos intermitentes o sucesivos, el alejamiento parcial de las aulas y, finalmente, el abandono definitivo o deserción escolar (Ponce, 2006).

La reprobación escolar se relaciona con el rezago escolar; éste se conceptualiza como el desfase que se presenta entre la edad cronológica del alumno y el grado escolar que cursa, y generalmente, es inferior al que le corresponde de acuerdo con su edad. El rezago y en general los problemas educativos son complejos y multivariantes. Se explican tanto por lo que hace o deja de hacer la escuela, pero también van más allá de las cuestiones escolares. Ello representa una preocupación para directivos y autoridades, ya que estos problemas repercuten en el cumplimiento de las responsabilidades educativas y en el desarrollo del país. Al respecto Fernández (2001), ubica el problema del rezago escolar como efecto de la forma tradicional en que opera la administración escolar, la cual genera un gran número de problemas en el ámbito educativo.

Víctor Ponce (2004), en el trabajo denominado “Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral”, realiza un análisis de las principales investigaciones relacionadas con el fracaso y la reprobación en el nivel de secundaria. Enfatiza que para mejorar los índices cuantitativos de aprobación o eficiencia terminal, es necesario realizar estudios interdisciplinarios con el objeto de conocer e intervenir la problemática de manera más profunda y atendiendo a diversos elementos más sistemáticos. En su estudio parte del supuesto de que la reprobación es un fenómeno complejo cuyo abordaje debe proveer unidad explicativa y comprensiva, en el marco de reflexiones interdisciplinarias: la práctica educativa, los procesos de desarrollo cognoscitivo y de los aprendizajes, la organización y la gestión del sistema educativo y escolar, el análisis curricular y la colaboración social y de los padres de familia.

Entre las conclusiones a las que llega el autor se puede mencionar que la comprensión y la intervención de la problemática de la reprobación, la deserción, la *repitencia* o el fracaso en general, que se tienen en el nivel de secundaria, deben considerar diversos elementos debidamente articulados. La comprensión del problema alimenta la necesidad de realizar estudios que incorporen el enfoque de la interdisciplinariedad, con

sus goznes en el marco de la complejidad. La comprensión del problema se localiza en diversos niveles y se puede relacionar con la manera en que participan diversos agentes educativos (docentes, directivos, padres de familia), las instituciones y las organizaciones, desde las centrales, de apoyo y las escuelas.

Investigadores como Guillermo Tapia y otros (2010) consideran que el abandono de la escuela secundaria es resultado de un proceso multidimensional y multifactorial. Están presentes las desigualdades socio-económico-culturales de la población, así como la distinta oportunidad que la escuela ofrece para permanecer en ella. El estudio combina un análisis estadístico con la recuperación de la perspectiva de los sujetos. Primero identifica modalidades, ámbitos y escuelas con alta tasa de abandono. Luego recupera la perspectiva de distintos agentes escolares (colectivas e individual). Muestra que sus percepciones y atribuciones causales sobre el abandono escolar reiteran pautas socioculturales sobre la desigualdad socioeconómica o de género, previas o independientes a la escuela. A los agentes de la institución escolar les resultan inadvertidos los factores escolares que inciden de manera importante en el abandono; en consecuencia, no se responsabilizan de la dimensión pedagógica implicada. La escuela sí hace la diferencia.

Guillermo Tapia (2010) enfatiza que este estudio pone de manifiesto que desde la institución escolar no se ha avanzado en la conformación de una visión comprehensiva sobre el problema, que permita integrar los factores de índole socioeconómica, familiar y personal con las características de la vida escolar, los procesos de enseñanza y de convivencia al interior de la escuela. Bajo esta visión, la atención del problema es un asunto que queda sujeto a la voluntad, la sensibilidad y el interés de cada docente, así como a sus características personales como enseñante y no como un problema profesional que a la institución escolar —apoyada por un conjunto consistente de medidas de política educativa impulsadas desde el sistema— corresponde prevenir y atender. La escuela sí hace la diferencia, significativa, en cuanto a la distinta oportunidad de las y los alumnos para permanecer y culminar la educación secundaria.

d) Gestión y organización en secundaria

La investigación realizada por Moisés Ledezma (2003) concluye que el reconocimiento que pueden tener las escuelas secundarias por sus altos resultados académicos se debe a las acciones relacionadas con la ges-

ción participativa, la planeación educativa escolar, la evaluación y seguimiento de sus proyectos de mejora educativa. Este tipo de escuelas tiene una forma de trabajo gracias a la cual realizan un esfuerzo común, que orienta decisiones y acciones del proyecto educativo, lo evalúan y le dan seguimiento, alrededor de una educación integral; llevan a cabo una buena planeación y organización de manera colegiada; la comunicación es abierta y respetuosa; todos los integrantes de la institución son tomados en cuenta; existe una gran participación, colaboración y compromiso de todos, incluyendo los padres de familia, lo cual coadyuva a fomentar entre la comunidad educativa un alto grado de involucramiento y sentido de pertenencia hacia la institución; finalmente, las decisiones se toman de manera democrática.

En el estudio realizado por Martha Vargas, Rosario Rodríguez, Jaén Carmen y otros autores (2002) se apunta que las graves debilidades de la gestión se relacionan con el diseño y operación del proyecto educativo, porque no evidenciaron con claridad cómo están resolviendo las problemáticas que se presentan en el nivel de secundaria; como la disminución del fracaso escolar, por mencionar una. Reconocen que muchas autoridades no aplican evaluaciones institucionales o las realizan de manera incorrecta; tampoco conocen ni los problemas ni las causas y mucho menos las soluciones que contribuyan a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Refieren que en las escuelas en estudio se observó la ausencia de actividades de liderazgo y participación de su personal en el rumbo adecuado. Se trata de dos hábitos culturales (la planeación participativa y la evaluación para el seguimiento) que no se llevan a cabo como parte de las tareas cotidianas.

En cuanto a las escuelas telesecundarias, Santos y Carvajal (2001) encontraron que las ubicadas en localidades de mayor marginación socioeconómica y las de organización multigrado tienen proporciones más altas de maestros sin experiencia. Un nuevo modelo debería establecer otras reglas de asignación de plazas y revertir esta tendencia. Afirman que el arraigo es indicador de un problema complejo en el que intervienen, entre otras cuestiones, la edad, las expectativas profesionales y de vida de los docentes y los vínculos con la comunidad. A esa complejidad habrá de referirse una política de arraigo que enriquezca profesionalmente al maestro y que promueva el desarrollo comunitario.

De igual manera es importante mencionar que casi todos los directores con grupo de las telesecundarias en las zonas con mayor marginación están comisionados, esto es, no están nombrados como tal de manera

definitiva sino que son profesores de grupo que paralelamente realizan actividades propias de la dirección; además, se trata de las escuelas menos visitadas por los supervisores.

La investigación realizada por Loera *et al.* (2003) enfatiza la importancia del proyecto escolar que se realiza en las escuelas, y afirma que algunos de los aspectos que se consideran positivos acerca de la gestión de escuelas están relacionados con el amplio conocimiento del personal acerca del contenido del proyecto, la coherencia entre sus componentes, la libertad y la elevada participación en su elaboración, el reconocimiento del directivo de los esfuerzos y logros de las personas involucradas, así como la capacidad de los docentes para compartir visiones y contar con procedimientos de participación.

e) Formación y profesionalización de los profesores de secundaria

La formación y profesionalización de profesores en educación secundaria es un problema complejo que está lejos de ser resuelto. Plantea una serie de retos a las instituciones formadoras de docentes, que suponen buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde programas específicos de formación encaminados a estimular el juicio crítico de los profesores, hasta el desarrollo de estrategias que permitan una adecuada articulación entre programas formativos y prácticas educativas.

Resulta imposible ubicar la formación de docentes dentro del campo de estudio de una sola ciencia o disciplina, pues ha sido objeto de estudio tanto de la filosofía como de diversas ciencias, las cuales, desde su enfoque particular, han realizado aportes parciales. En ese sentido, es prioritario pensar en la formación, pero con un sentido humano, y no sólo por su naturaleza sino porque tal forma de pensamiento implica entender que el hombre es un ser inacabado, lo cual le permite ir desarrollando sus potencialidades en el ámbito sociocultural en el que se desenvuelve.

La formación docente tiene una finalidad innovadora. No sólo pretende poner al día al profesor en el contenido de su asignatura, sino también en el dominio de los métodos y técnicas que ha de emplear. De esta manera, se hace evidente el carácter inconcluso de la formación inicial recibida, incorporando al rol docente la necesidad de la constante formación (Huberman, 1999).

En la investigación que emprendieron, Jesús Pinto Sosa y María Teresa González (2006) afirman que en México prima la formación pedagógica sobre la de las propias asignaturas que se imparten en el nivel de

secundaria; tal es el caso de las matemáticas, que integran el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico en una única estructura, lo que permite a los profesores transformar la materia de manera que sea comprensible para los alumnos. Se plantea la importancia de que profesionales de la educación dedicados al desarrollo del currículo trabajen conjuntamente con los educadores matemáticos y consideren los avances teóricos y conceptuales, obtenidos a la luz de resultados de investigación en didáctica de las matemáticas, para la construcción de los programas y para la enseñanza de los futuros profesores.

En el estudio realizado por Manuel Toledano Pérez (2008) se puntualiza que la profesionalización no consiste en un estado final o en un proceso que se concluye, sino que es un ejercicio continuo, útil y responsable; y el desarrollo profesional se refiere al proceso diverso y complejo que siguen los docentes, los directivos y asesores para actualizar sus competencias y su capacidad para tener un mejor desempeño profesional, que posibilite la obtención de los resultados esperados en los aprendizajes de los estudiantes en las aulas y las escuelas. La formación continua se considera como parte fundamental del desarrollo profesional de los docentes en servicio.

La formación continua de docentes en el siglo XXI, desde la perspectiva de Manuel Toledano (2012), enfrenta el reto enorme de mantenerse vigente y desarrollarse acorde con la evolución misma de la sociedad; el mundo está cambiando constantemente, se ha globalizado, impera la llamada era del conocimiento, y es precisamente la escuela el motor de creación y transformación del planeta; por tal razón, la escuela debe reestructurarse, mientras que el docente tiene que asumir y consolidar una cultura de la profesionalización. Es preciso que haya congruencia entre los diversos cursos de actualización, talleres, diplomados, seminarios, posgrados de alto nivel académico, la realidad escolar y el trabajo cotidiano en las aulas.

Hallazgos

El tema de los adolescentes-jóvenes²⁰ estudiantes de secundaria no ha sido suficientemente estudiado, a pesar de la diversidad de informes

20. A lo largo de este trabajo, se empleará indistintamente juventud y adolescencia, ya que la adolescencia es la primera etapa de la juventud, en la que el sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerzas de cada una de las relaciones sociales de las que forma

sobre la poca eficacia en el logro de los objetivos educativos de las escuelas secundarias. Al respecto parece ser un factor importante la insatisfacción de los adolescentes por las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas; por otro lado, el distanciamiento y conflicto entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes (Reyes, 2009).

De igual manera, existen pocas investigaciones que estudien a la escuela como un espacio de socialización significativa de los jóvenes; también se ha descuidado lo que atañe a la condición juvenil de la población estudiantil (Nateras, 2004); los estudiantes se han convertido en jóvenes *invisibles* para muchos de los investigadores sobre el fenómeno juvenil, quienes han centrado su atención en aquellas formas de agregación, adscripción y organización juvenil que transcurren al margen o en contradicción con las vías institucionales (Reguillo, 2003b; Feixa, 1998).

Resulta importante la realización de estudios donde se priorice a los sujetos de estudio, entre ellos los profesores y estudiantes, y sus relaciones con otros actores; también es necesario analizar la situación actual, los problemas y los retos que enfrenta la educación secundaria, y en cuyo análisis se considere la dinámica cultural que se genera en la escuela.

La aplicación de las tecnologías al contexto educativo debe ser revisada no sólo desde la perspectiva de la eficiencia, sino sobre todo desde la consideración de los significados, necesidades sentidas, experiencias, visiones, representaciones, que los docentes pueden tener de ellas.

Las escuelas secundarias tienen el reto de gestionar de manera eficaz los cambios y mejoras permanentes que se están demandando, se solicita hacer énfasis en los procesos de actualización y formación de su personal ya que su función, en el presente, debe ser mucho más flexible y con capacidad para adaptarse rápidamente a dichos cambios.

Para hacer un buen uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación es necesario comprometerse con el desarrollo de un programa educativo de formación permanente en situaciones naturales de enseñanza, crear apoyos didácticos específicos durante su puesta en práctica, tener disponibilidad de materiales, promover un trabajo reflexivo y crítico por parte del profesorado, así como establecer ciertas condiciones y procesos institucionales que reconozcan y potencien el uso y aplicación de las nuevas tecnologías.

parte, redefiniendo su papel en la sociedad y viviendo procesos de resignificación social y de reconstrucción identitaria profundos (Reyes, 2009).

Finalmente, es conveniente considerar lo que exponen Tedesco (2001) y otros expertos, en torno a que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral, y formar una personalidad integral.

Retos y fortalezas

A partir de los tres estudios anteriores, se identifican una serie de factores críticos que si bien muestran las fortalezas de este nivel, crean tensiones y preocupaciones que deben ser atendidos.

Jóvenes y adolescentes

La diversidad en características e intereses de las y los estudiantes en el nivel secundario es especialmente relevante y los análisis muestran que se ha descuidado lo que atañe a la condición juvenil de esta población. De hecho, los estudiantes son invisibles para muchos de los investigadores sobre el fenómeno juvenil, quienes han centrado su atención en aquellas formas de agregación, adscripción y organización que transcurren al margen o en contradicción con las vías institucionales. De la misma manera, los temas de estudiantes adolescentes y jóvenes, al igual que la escuela como espacio de socialización significativa en este rango de edad, no han sido suficientemente estudiados a pesar de la diversidad de informes sobre la poca eficacia en el logro de los objetivos educativos.

Es necesario reconocer esta condición de la adolescencia y la juventud porque su especificidad se expresa en la manera en cómo responden a las tareas que la escuela demanda, en su disposición ante el estudio, en su capacidad para solicitar apoyo a los compañeros y maestros, así como en la manera de afrontar los conflictos y tomar decisiones. Un factor necesario para el éxito en la educación secundaria y media superior es poner en centro al joven y al adolescente que aprende desde sus características y condiciones particulares.

Cultura juvenil

Derivado de lo anterior, resulta importante la realización de estudios donde se priorice a los sujetos y sus interrelaciones en este nivel educativo. También es necesario analizar la dinámica cultural que se genera en la escuela para determinar la situación actual, los problemas y los retos que enfrenta.

La cultura institucional está influida por el acceso a información por vías alternas a la escuela. Por un lado, plantea a los adolescentes un escenario difuso sobre el sentido que tiene para su vida personal asistir a la escuela y, por otro, el desempleo y la disminución de la movilidad social afectan notoriamente el valor que los jóvenes asignan a la institución.

Igualmente, el clima de violencia que se expresa en formas y contextos variados —incluyendo a la escuela—, el desarrollo de infecciones de transmisión sexual y el incremento de adicciones que pueden adquirirse desde la adolescencia. Estos aspectos, demandan una labor organizada por parte de la escuela.

Los estudios identifican que un instrumento para organizar coordinar y resolver conflictos escolares es la promoción de la responsabilidad, la exigencia y la disciplina; el establecer compromisos de la comunidad educativa a través el diálogo.

La acción educativa centrada en la formación de los estudiantes

Los apartados anteriores ponen de manifiesto que no se está logrando formar el ciudadano competitivo de este mundo global. Para alcanzar este objetivo es primordial que el trabajo educativo se centre en la formación para la vida de los estudiantes, donde el aula sea el espacio social intencionalmente organizado para que se dé el acceso al conocimiento, a los saberes y modelos de comportamiento social.

El desarrollo de los estudiantes debe ser un proceso dinámico, en el que se aborde en forma integral las materias de estudio, se presenten retos y provean elementos para su competitividad con conocimientos y talentos con calidades. Se busca un estudiante activo, participativo y creador a través de estrategias centradas en el que aprende.

Las estrategias docentes

Algunas estrategias docentes exitosas identificadas para una gran experiencia de aprendizaje están centradas en la forma en que se dan las interacciones entre maestro y estudiante, la manera en que se desarrolla y ofrece el contenido, así como la disponibilidad de los diferentes materiales.

Se evidencia que es posible lograr los objetivos si el docente facilita el aprendizaje de jóvenes y adolescentes a través de propiciar la investigación, la elaboración y desarrollo de proyectos, donde se planteen situaciones por resolver a partir de experiencias reales que vive cotidianamente, o resolución de problemas en las que descubra o tenga la oportunidad de utilizar lo aprendido.

Tres aspectos se puntualizan: promover programas específicos para atender al educando en el momento requerido desde sus condiciones particulares; articular las asignaturas entre sí, tratando con profundidad los temas y vinculando su trabajo con el entorno social y laboral. Finalmente, constituir a la escuela en una comunidad de aprendizaje.

Curriculares

Uno de los retos determinantes por sus efectos en la reforma de la educación secundaria y media superior es lograr las modificaciones normativas necesarias para garantizar, primero, el libre tránsito entre modalidades y, segundo, la asignación financiera que permita cumplir con la cobertura universal establecida como mandato constitucional.

Las reformas vigentes están fundamentadas en un modelo educativo basado en competencias centradas en la formación para la vida de los estudiantes, de manera que su desempeño les permita enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento. El desafío mayor en este sentido es consolidar un proceso que esté asociado y modifique la cultura social, pero en específico la cultura juvenil.

Los estudios reconocen en las experiencias exitosas que no es el tipo de programa el que condiciona los logros, sino el plus que se articula con el currículo oficial, como es el desarrollo del talento, la vinculación con la vida cotidiana, la práctica y la responsabilidad con la comunidad.

El uso de la tecnología de la información y comunicación

La aplicación de las tecnologías al contexto educativo debe ser revisada desde la perspectiva de la eficiencia. Para hacer un uso pertinente y eficiente de la tecnología de la comunicación es necesario establecer procesos institucionales que reconozcan y potencien su uso y aplicación en el aula.

Otro reto es desarrollar programas educativos de formación permanente del profesorado en situaciones naturales de aula y, al mismo tiempo, promover un trabajo reflexivo y crítico de su parte sobre todo desde la consideración de los significados, necesidades, experiencias, visiones y representaciones de los docentes; aunado a esto, crear mediaciones y materiales que apoyen su puesta en práctica.

Es un reto lograr el uso de la tecnología en el aula con una generación que en su mayoría tiene a su alcance la información y dispositivos tecnológicos, aunque no siempre con propósitos de aprendizaje; pero, al mismo tiempo, disminuir la brecha con el sector juvenil que no tiene acceso a estos medios y que les impide alcanzar los objetivos formativos

La gestión educativa

Es fundamental compartir con la comunidad que el éxito de la institución radica en el trabajo eficaz y en equipo entre toda la comunidad educativa, así como de llevar un seguimiento del cercano del mismo a partir de que se tengan claros los objetivos, la misión y visión.

En el nivel secundario se tiene el reto de gestionar de manera eficaz los cambios y mejoras permanentes que se están demandando, especialmente debe propiciar procesos de actualización y formación del profesorado ya que su función, en el presente, debe ser mucho más flexible y con capacidad para adaptarse rápidamente a dichos cambios.

Es un reto responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral, y formar una personalidad integral.

Pero para ello es indispensable resolver la deserción. El porcentaje de absorción es alto entre el egreso de la educación secundaria y el ingreso de la educación media superior, sin embargo el reto se encuentra en la

deserción que es el factor crítico; es determinante contar con estrategias orientadas a retener a los adolescentes y a los jóvenes en la escuela.

La evaluación como estrategia de mejora

Los factores que determinan el éxito o concreción de las reformas son la continuidad, evaluación, la celeridad de los procesos, recursos económicos y tecnológicos para la implementación, la formación de docentes acorde a las condiciones actuales de la gestión del conocimiento.

La evaluación se convierte en el centro del trabajo. Es una fuente de información y seguimiento que determinan las decisiones a tomar, tanto en el aula como en la gestión. Es una forma de retroalimentar para mejorar la formación de los estudiantes.

Las políticas y programas

En educación del nivel medio parece que la ruta a seguir está dada. Las diversas culturas de formación desarrolladas en las diferentes instituciones y modalidades educativas representan una fortaleza, pero también implican un cambio en las instituciones al asumirse como elementos estratégicos de la formación.

Es fundamental establecer estrategias más contundentes con respecto a fortalecer a la educación secundaria y media superior, es decir, lograr una mejora consistente. Dar evidencia de que la obligatoriedad de la educación secundaria y media superior incrementen los índices de calidad, especialmente en la cobertura, permanencia y eficiencia terminal del bachillerato; fortalecer la presencia femenina y apoyar la permanencia y la eficiencia terminal en todos los estudiantes.

Referencias

- Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular, en *Perfiles Educativos*, 32, 127, 38-57. IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pere-du/v32n127/v32n127a3.pdf>.
- Arévalo, M. E. (2002). ¿Cómo influye la formación del profesor de actividades tecnológicas en la práctica pedagógica? Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el

- Magisterio, en *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa, Secretaría de Educación Jalisco.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012) La educación media superior: situación actual y reforma educativa, en Martínez, M. (coord.) (2012), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP-FCE.
- Braslavsky, C. (2006). La educación secundaria en América Latina, prioridad en la agenda 2000, en Manteca Aguirre, Esteban (coord. editorial), *Cuadernos de la Reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Clasificación Internacional Normalizada de la educación (CINE) (1996). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147002s.pdf>. UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación* (13 de julio 1993). Ley General de Educación. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (18 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (19 de agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (2 de diciembre 2008). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo media superior. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (21 de octubre 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (21 de octubre 2008). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (26 de febrero de 2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Segob. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Diario Oficial de la Federación* (26 de mayo 2006). Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (26 de septiembre 2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (29 de noviembre 1973) Ley Federal de Educación. México: Segob.

- Diario Oficial de la Federación* (29 de octubre 2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México: Segob.
- Diario Oficial de la Federación* (3 de septiembre de 1993). Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria, México: Segob, Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/Acuerdo182.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación* (3 febrero 1999). Acuerdo número 253 por el que se actualizan los diversos números 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo plan de estudios para educación secundaria y los programas de estudio correspondientes. México: Segob. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/Acuerdo253.pdf>
- Diario Oficial de la Federación* (4 de junio de 1993). Acuerdo Número 177 por el que se establece un nuevo plan de estudios para educación secundaria. Recuperado de: http://www.escuelasparticulares.org.mx/docs_fep/acuerdo_177.pdf.
- Ducoíng, P. (2007). La educación secundaria, un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente, en *Revista mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, 12, 032, 7-36. México: Comie.
- Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Prueba Enlace) (2011). Recuperado el Consultada 02 de junio de 2012: <http://201.175.44.203/Enlace/Legacy/Resultados2008/MediaSuperior2008/r08msCCT-General.asp> (2008) y <http://201.175.44.204/Enlace/Resultados2011/MediaSuperior2011/R11msCCT.aspx> (2009, 2010, 2011).
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Presidencia de la República: México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00444&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Paidós: Argentina.
- Ibarrola, M. de (1996). Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas, en Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2011). La educación media superior en México, Informe 2010-2011, Instituto Nacional de Evaluación.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2010). Recuperado de: http://repensarlaculturafinanciera.files.wordpress.com/2012/11/ilovepdf-com_split_1.pdf.
- Jiménez, F. y Macías, S. (2002). Estado que guarda la enseñanza de la física en siete escuelas secundarias, pertenecientes al subsistema educativo. En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- Ledezma, M. (2003). Gestión y acciones educativas en la escuela secundaria. Objeto de investigación, en Zatarain, R., *Gestión y acciones educativas en el marco de la reforma de la escuela secundaria*. México: SEJ-SEP-Conacyt.
- Loera, A. et al. (2003). Estado inicial de las escuelas primarias del Programa Escuelas de Calidad. *Informe ejecutivo sobre los indicadores de línea de base*. México: Secretaría de Educación Básica y Normal.
- Manteca, E. (Ed.) (2006). La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Recuperado el 04 de octubre de 2013 de: <http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/fundamentaciones/OrientacionTutoria.pdf>. México: SEP.
- McLean, M. (2004). Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea, en *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre. Madrid: OEI.
- Mercado, J. (2002). La relación entre las actitudes de los maestros, las actitudes de los alumnos y el éxito escolar en Matemáticas, en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo. México: Universidad de Colima-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Miranda, F. (2004). La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa, en *Revista Sociológica*, 19(54).
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 31, 1423-1462, octubre- diciembre.
- Muñoz, C. (1983). Presente y futuro de la educación secundaria. México: Centro de Estudios Educativos-GEFE-SEP.
- Muñoz, C. y Solórzano, C. (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza: Un estudio de caso, en *Perfiles educativos*, 29(116), 7-40.
- Nateras D., A. (2004). Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea. *El Cotidiano*, 126(20), julio-agosto.
- Navarro, M. (2008). *La región centro de Jalisco. Una mirada a la educación media superior propuesta a partir de una investigación*. Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco, colección CIEE (Reconocimiento a la investigación 2008).

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2013) Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE. Recuperado el 03 de septiembre de 2013 de: [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf). México: OCDE.
- Pérez, C. J. (2007). La educación secundaria frente al dinamismo de la globalización: uso de las nuevas tecnologías, participación docente y calidad educativa, en *Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2003*. México: SEP-Conacyt. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/fomInv/rese/2003/30laeducacionsecundaria.pdf>
- Periódico oficial del estado de Jalisco* (7 de septiembre 1997). Ley de Educación del Estado de Jalisco, Jalisco.
- Pinto, J. y González, M. (2006). Sobre la naturaleza conceptual y metodológica del conocimiento del contenido pedagógico en matemáticas. Una aproximación para su estudio. *Actas del x Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 237-255). Huesca: Universidad de Huesca.
- Pisa (2012). *Hacia Pisa 2012*. Recuperado el 01 de agosto de 2012 de: http://www.pisa.sep.gob.mx/que_es_pisa.html.
- Ponce, V. (2006). *Necesidades de articulación de teorías de aprendizaje*. Guadalajara, México: Seminarios de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Jalisco.
- Ponce, V. (2004). Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 2. Abril-junio de 2004. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
- Ponce, V. (2004). *Indagar la práctica en educación básica*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Quiroz, R. (2009). La Reforma de la Educación Secundaria 2006: Implicaciones para la enseñanza. En x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Reguillo, R. (2000a). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Reguillo, R. (2000b). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión, en Medina, G. (coord.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&tlng=es.

- Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Ediciones Morata
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Santos del Real, A. (2003). Eficacia y equidad: ¿quiénes están aprendiendo en la secundaria? *Educación 2001*, 93, 15-22. México, febrero.
- Santos, A. (1999). La educación secundaria: perspectivas de su demanda. Tesis de Doctorado. Aguascalientes: Centros de Ciencias Sociales y Humanidades-UAS.
- Santos, A. (2001). La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. México. UPN/Plaza y Valdés.
- Santos, A. y Carvajal E. (2001). Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2), 69-96.
- Schmelkes, S. (2012). Los grandes problemas de educación en México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Recuperado de: <http://www.inidedelauia.org/2012/01/los-grandes-problemas-de-la-educacion.html>.
- Secretaría de Educación Pública (1998). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Reforma integral de la educación secundaria ¿por qué es necesario reformar la educación secundaria? México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Plan de Estudios 2006. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Plan de estudios 2009, Educación básica primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2009-2010*. Recuperado de: <http://www.snie.sep.gob.mx/publicaciones.html>.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios de educación básica, SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/PlanEstudios2011.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2012a). Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/institucional.html>.
- Secretaría de Educación Pública (2012b). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.

- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP.
- Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres, en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 3, 84-101 Madrid: Rinace.
- Sirvent, M. T. (s/f). La práctica de la investigación. Taller de metodología de la investigación educativa.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2013). Perfil de países. México. Recuperado el 14 de mayo de 2013 de: www.siteal.iipe-oei.org/perfildeMéxico.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2011). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado el 02 de julio de 2012 de: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/pr>.
- SITEAL (2011). Perfiles de países. México Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado el 02 de julio de 2012 de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_mexico.pdf.
- SITEAL (2011). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado el 02 de julio de 2012 de: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/pr>.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2012). Documento BASE. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Recuperado de: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/reformas_secundaria.pdf.
- Tapia, G. *et al.* (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *RMIE* [online]. 15, 44, 197-225.
- Tedesco, J. C. (2001). Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. En Braslavsky, C. (org.) y otros, *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Argentina: IPE-Editorial Santillana.
- Tenti, E. (2006). Culturas juveniles y cultura escolar, en Manteca Aguirre, Esteban (coord. editorial), *Cuadernos de la Reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Toledano, M. (2012). Políticas y tensiones en el proceso de profesionalización de docentes en Hidalgo. Tesis de Doctorado por la Universidad Autónoma de Hidalgo, México.
- Tyack, D. y Cuban L. (2000) En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP. Recuperado el 07 de agosto de 2009 de: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento>.

- Van Oijen, P. (2004). Policy use of the knowledge bases in secondary education: The case of the Netherlands, en *Organization for Economic Co-operation and Development, Knowledge bases for education policies*. París: OECD.
- Vázquez, M. (2002). La incidencia de la formación docente en el rendimiento escolar. Un análisis desde las actitudes y responsabilidades de los docentes frente al fracaso escolar. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, en *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. México: Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa, Secretaría de Educación Jalisco.
- Weiss, E. y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana, en *Perfiles Educativos*, 35, 139, 151-170, IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a10.pdf>.
- Weiss, E., Quiroz, R. y Santos del Real, A. (2005). Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad. Recuperado el 25 de junio de 2013 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140556s.pdf>. París: UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Willms, J. D. y Somers, M. A. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America, en *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, 12(4), 409-445.
- Zatarain, R. (2004). Tiempo histórico y pensamiento adolescente: acercamiento desde una perspectiva constructivista, en *Revista Educar*, 34. Guadalajara, Jalisco-México.
- Zatarain, R., Ponce, V. y Macías, P. (2006) *Gestión y acciones educativas en el marco de la reforma de la escuela secundaria en Jalisco*, Reporte de investigación. SEP/SEB-Conacyt 2003 C01-62. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco, CIE.
- Zorrilla, J. (2012). La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior, en Martínez, M. (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP-FCE.

SEGUNDA PARTE
El Caso de la Educación Secundaria
en la República Argentina

Horacio Ademar Ferreyra (Coordinación), Georgia Estela Blanas, Olga Concepción Bonetti, Laura Cecilia Bono, María Isabel Calneggia, Crescencia Cecilia Larrovere, Blanca Laura Patricia Romero, Marta Alicia Tenutto Soldevilla y Silvia Noemí Vidales, con la colaboración de María Jacinta Eberle, Gabriela Susana Haro y Marcela Alejandra Rosales¹

Introducción

La educación media/secundaria en el sistema educativo argentino es un trayecto formativo —que involucra a sujetos, saberes y prácticas— cuya configuración sociohistórica ha colocado en tensión diversos aspectos de su disposición interna y, al mismo tiempo, suscitado diversas instancias de re-conceptualización y de re-definición de sus objetivos y alcances, a partir de múltiples reformas y/o transformaciones, en el intento de responder a los requerimientos de una sociedad en permanente cambio.

Atendiendo a este contexto, los integrantes del Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Unidad Asociada en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET, Argentina),² efectuamos un estudio de tipo descriptivo (cuantitativo)³ sobre la educación secundaria en la Argentina (sentido, contexto y evolución) en el periodo correspondiente a la

-
1. El equipo agradece los aportes realizados por Marta Ester Pasut.
 2. Los autores agradecen la participación en el grupo de investigación de Sandra Liz Chiavaro, Adriana Carlota Di Francesco, Marta Judith Kowadlo, Laura Delia Vargas, Zulma Patricia Zárate, Andrea Roxana Arnoletto, Jacqueline Mohair Evangelista, Patricia Inés Bruno, Claudia Amelia Maine, Víctor Mario Mekler, Graciela Susana Pascualetto, Alicia Eugenia Olmos, Gabriela Cristina Peretti y Rubén Edgardo Rimondino.
 3. La recolección de datos relevantes se llevó a cabo mediante la combinación y confrontación de diversas fuentes (primarias y secundarias) procedentes de distintos actores y agencias de producción del conocimiento (del ámbito estatal y/o privado). Para ello, se realizó investigación bibliográfica, un trabajo de campo —aplicando variadas técnicas (análisis documental, observaciones no participantes, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a informantes claves, entrevistas grupales)— y se organizó un seminario taller con la participación de directivos, docentes, técnicos, funcionarios, expertos y los integrantes del grupo de investigación. Las categorías de análisis que guiaron el trabajo documental y de campo fueron *currículum, saberes y prácticas en contexto y trayectoria escolar de los estudiantes* (sentido), *ambiente y clima institucional* (contexto), *desarrollo profesional docente y relaciones con la comunidad* (evolución).

primera década del presente siglo, con el propósito de describir las transformaciones por las que ha transitado en el contexto latinoamericano y mundial; relevar los aportes de investigaciones destacadas, a fin de dar cuenta de una aproximación al estado de la producción de conocimiento en torno a los problemas y propuestas vinculados con este nivel educativo; analizar logros, avances, tensiones y temas críticos emergentes; recuperar experiencias institucionales y curriculares que logran dar cuenta de buenas prácticas en sus respectivos contextos, a los fines de delinear y sistematizar los factores que promueven la mejora.

Los resultados que compartimos en este texto se organizan en un recorrido que pretende —a través de los distintos apartados—, presentar una reseña histórica del desarrollo de este nivel educativo, hasta la reforma actual; delinear el estado de la cuestión en relación con la investigación educativa de las problemáticas del nivel medio, a fin de recuperar y capitalizar el conocimiento construido; describir algunas experiencias institucionales innovadoras, dando cuenta de los factores que han favorecido su impacto y sostenibilidad y, finalmente, identificar las fortalezas detectadas y los desafíos pendientes.

La intención ha sido, en síntesis, aumentar nuestro conocimiento sobre el trayecto educativo en cuestión con el objetivo de poder formular propuestas de mejora y transformación que nos permitan construir para la educación secundaria en la Argentina —desde el discurso y a través de la acción socialmente comprometida— el mejor de los futuros posibles. Entendemos que a partir de este estudio se abren nuevos interrogantes e intersticios para indagar y pensar la educación secundaria, en particular las tensiones que existen en su interior y las que surgen de su relación con otros niveles educativos. También nos moviliza a reconocer que los cambios y/o modificaciones en un sistema han de pensarse integrales e integrados y, en lo posible, adelantarse a los tiempos por-venir para no limitarse a dar respuestas reactivas a los cambios sociales.

La educación secundaria en la Argentina

La educación media/secundaria en la Argentina está atravesando un periodo que algunos autores consideran de *transición* y otros de *resignificación*, en el cual conviven factores vinculados a los dos últimos marcos normativos: la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Por ello, y en el contexto del debate planteado

en este estudio, consideramos relevante una revisión de algunas de las transformaciones que se han suscitado desde el 2001 hasta la fecha.

La educación media/secundaria en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93⁴

En abril de 1993, y teniendo en cuenta las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988),⁵ se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195,⁶ como expresión de una nueva posición en la educación argentina. En ella se establece la prioridad y urgencia de impulsar nuevas políticas y estrategias en educación, con el propósito de universalizar el acceso, fomentar la equidad y propiciar la calidad de los aprendizajes. Se modifica la estructura del sistema educativo argentino, que queda conformado por el nivel inicial —de un año de duración—, la educación general básica (EGB) —organizada en tres ciclos de tres años cada uno (EGB1 – EGB2 y EGB3)— y la educación polimodal (EP) —un ciclo que comprendía, como mínimo, los tres últimos años de la escuela secundaria—; se implementan, además, los trayectos técnicos profesionales (TTP).⁷ Se prolonga la obligatoriedad de siete a diez años; se propicia un nuevo modelo de organización y gestión y se promueve una transformación curricular para favorecer la actualización y la regionalización de los contenidos.

Esta fue la primera ley federal que intentó ordenar todos los niveles del sistema educativo, pero especialmente el medio/secundario, que —por primera vez— es abordado jurídicamente en forma integral (Gallart, 2006).⁸

4. Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de “La calidad, equidad e inclusión como pilares de la transformación y caracterización de los ciclos y trayectos que integran la nueva educación media” (cap. III: 137-152), en Ferreyra (2006).

5. Ley 23114-Congreso Pedagógico Nacional.

6. Cabe destacar que en 1995 se sanciona, además, la Ley de Educación Superior N° 24.521.

7. La cantidad y duración en años de los ciclos de la EGB no estaban previstas en la *Ley Federal*. Los tres ciclos de tres años cada uno fueron acordados posteriormente —no por unanimidad— en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCYE). Asimismo, la *Ley Federal* no contemplaba los TTP; su implementación también fue acordada posteriormente en el seno del CFCYE (sobre este consejo, se completa información más adelante).

8. A pocos años de su sanción, Albergucci (1996) sostenía que: “Esta ley marco del sistema educativo ofrece un ordenamiento para la transformación. Es una ley general porque comprende todos los niveles y ciclos, todos los regímenes especiales e incluso la educación no formal. Es una ley básica porque plantea los lineamientos para las transformaciones educativas. Es una ley nacional porque comprende y obliga a todas las provincias para la unidad nacional del sistema.

Sin embargo, a diez años de la sanción de esta ley, se comenzaría a cuestionar que muchos de esos postulados no se habían concretado por fallas en su implementación. Lo cierto es que la transformación educativa puesta en marcha en 1993 modificó las estructuras legales, organizativas, académicas y curriculares, según nuevas opciones político-educativas, económicas y socioculturales, afectando los ejes fundamentales del modelo escolar surgido en el siglo XIX.⁹

El repliegue del Estado, atemperado con la promesa de alcanzar una mayor descentralización,¹⁰ desburocratización y democratización del sistema educativo, sustentó la transferencia de los servicios educativos a las provincias, pero este proceso no fue ordenado y coherente sino que, en la práctica, significó que los cambios en la estructura y modalidades del sistema educativo —en aquellas provincias en las que se implementó— estuvieran muy lejos de favorecer la regionalización, conformándose así un mapa caóticamente heterogéneo, dispar e inequitativo. Dada la desigualdad de condiciones en que se encontraban las diferentes jurisdicciones provinciales, no fue tampoco posible garantizar la igualdad de oportunidades por la que bregaba la ley.¹¹

El siguiente cuadro sintetiza las principales características de los diferentes ciclos y trayectos de la escuela media/secundaria a partir del

Es una ley federal porque proclama esa unidad desde las diversidades culturales, regionales y jurisdiccionales. Hay aportes sobre política educativa nacional, función del Estado, promoción y evaluación de la calidad educativa, jerarquización del rol y función del docente; organización curricular; organización escolar” (p. 37).

9. Para una ampliación, véase Ávila Paz, Bonetti y Chiavaro (2003).

10. Cabe destacar que si bien la descentralización de la educación se realizó en más de una etapa, desde el comienzo mismo se puso en funcionamiento un ámbito de reunión de las diversas jurisdicciones, el Consejo Federal de Cultura y Educación. Este Consejo nace en el año 1972, pensado como ámbito de coordinación, en orden a favorecer la acción conjunta de la Nación y las provincias mediante el *Decreto Ley N° 19.682*, que fue modificado durante la dictadura militar (*Decreto Ley N° 22.047*). Actualmente, es el organismo de acuerdo y concertación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. Su presidente es el ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

11. Es de destacar que desde 1990, y hasta la sanción de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, según señalan Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), “Los dispositivos de la política educativa se transforman y toman formatos materiales y modalidades distributivas: comedores, becas, equipamiento y financiamiento de proyectos en escuelas vulnerables. Se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres. La equidad se asume como estrategia para lograr mayor igualdad...” (p.28).

análisis de las resoluciones y acuerdos marcos celebrados en la década de 1990 en el seno del CFCYE.

Cuadro 5
Caracterización de la EGB 3, EP y TTP

<i>Aspecto</i>	<i>Educación general básica-tercer ciclo (Egb3) Obligatorio</i>	<i>Educación polimodal (EP) Postobligatorio</i>	<i>Trayecto técnico profesional (TTP) Postobligatorio</i>
Necesidad educativa que satisface	Adquisición de saberes elementales y comunes imprescindibles para toda la población.	Dominio de capacidades intermedias, deseables según diversas realidades y según cada opción.	Logro de capacitación profesional intermedia para el desempeño en ámbitos específicos del quehacer productivo.
Funciones	Desarrollo personal y social. Propedéutica.	Ética-ciudadana. Propedéutica. Preparatoria para la vida socio-productiva.	Profesionalizante.
Duración Mínima	Global: 3 años. Horas reloj: 2700 (900 hs. Por año).	Global: 3 años. Horas reloj: 2700 (900hs. por año).	Global: 2 y 4 años. Horas reloj: mínimo 1200 y máximo 1800 hs. Reloj.
Formación	<i>General y homogeneizante</i> cuyo eje es el desarrollo de <i>competencias básicas</i> , como así también se prevé una iniciación o aproximación al mundo del trabajo y la producción, sin constituir una especialización.	<i>General y orientada</i> , que contextualiza y profundiza la formación en diferentes campos del conocimiento y del quehacer socio productivo, mediante el desarrollo de <i>competencias fundamentales</i> .	<i>Diversificada y centrada</i> en el desarrollo de <i>competencias profesionales</i> vinculadas con campos correspondientes a sectores específicos y recortados del mundo productivo.
Modalidades/ Orientaciones	Ninguna.	Ciencias Sociales y Humanidades. Ciencias Naturales. Economía y Gestión de las Organizaciones. Producción de Bienes y Servicios. Comunicación, Arte y Diseño.	Industria de Procesos Equipos e Instalaciones Electromecánicas Electrónica Producción Agropecuaria Construcciones

<i>Aspecto</i>	<i>Educación general básica-tercer ciclo (Egb3) Obligatorio</i>	<i>Educación polimodal (EP) Postobligatorio</i>	<i>Trayecto técnico profesional (TTP) Postobligatorio</i>
Modalidades/ Orientaciones			Maestro Mayor de Obra Minería Aeronáutica Salud y Ambiente Comunicación Multimedial Informática Profesional y Personal Tiempo Libre, Recreación y Turismo Gestión Organizacional Entre otras
Marcos Federales de Referencia Curricular	Contenidos básicos comunes.	Contenidos básicos comunes (formación general de fundamento, 50% de la carga horaria). Contenidos orientados (formación orientada, 30% de la carga horaria) y diferenciados (20% de la carga horaria).	Perfil profesional y estructura curricular básica.
Articulación Educativa	2do ciclo de la EGB. Educación polimodal.	3er ciclo de la EGB. Trayectos o Itinerarios Técnicos Profesionales. Formación Profesional. Educación Superior.	Educación polimodal. Formación profesional. Educación superior.
Organización	Ciclo único articulado con los ciclos precedentes.	Ciclo único.	Trayecto formativo (TF). Itinerario formativo (IF). Formación profesional (FP).
Franja etaria	Púberes y adolescentes 12, 13 y 14 años.	Adolescentes y jóvenes. 15, 16 y 17 años	Adolescentes, jóvenes y/o adultos.

Segunda parte. El caso de la República Argentina

<i>Aspecto</i>	<i>Educación general básica-tercer ciclo (Egb3) Obligatorio</i>	<i>Educación polimodal (EP) Postobligatorio</i>	<i>Trayecto técnico profesional (TTP) Postobligatorio</i>
Condiciones de acceso	Aprobación del 2do ciclo de la EGB.	Cumplimiento de la escolaridad obligatoria.	-Cumplimiento de la escolaridad obligatoria. -Estar cursando o haber egresado de la educación polimodal.
Localización	En establecimientos que ofrezcan: -Educación inicial, 1ero y 2do ciclo de la EGB. -Toda la EGB. -Educación polimodal con o sin los demás ciclos de la EGB. -Educación inicial, EGB 1 y 2, ep y educación superior no universitaria.	En establecimientos que ofrezcan: -3er ciclo de la EGB. -Toda la EGB. -Polimodal. -Trayectos técnicos-profesionales.	En establecimiento que ofrezcan: -Educación polimodal. -Educación permanente o superior que articulen distintas ofertas técnico-profesionales. -Otras instituciones del sector socio-productivo.
Conducción de las instituciones	Director y Vicedirector de la ex escuela primaria o media, coordinadores del 3er ciclo EGB, etc.	Director, Vicedirector, Coordinadores por Modalidad, Jefaturas por Área de Conocimiento, etc.	Director, Vicedirector, Coordinadores, Jefaturas, etc.
Personal docente	Docentes del nivel primario y profesores de educación media, educación general básica (EGB-3) y polimodal.	Docentes de nivel medio, educación general básica (EGB-3) y polimodal y graduados no docentes de nivel superior que acrediten formación pedagógica y expertos en algún campo del saber.	Docentes de nivel medio, educación general básica (EGB-3) y polimodal profesionales y/o expertos.
Estructura curricular: tipos de espacios curriculares	Espacios de definición provincial. -Espacios para proyecto, orientación y tutoría -Espacios de opción institucional.	-Espacios de todas las modalidades (comunes). -Espacios propios de cada modalidad. -Espacios de definición institucional.	Áreas modulares. Módulos (comunes, optativos y complementarios).

<i>Aspecto</i>	<i>Educación general básica-tercer ciclo (Egb3) Obligatorio</i>	<i>Educación polimodal (EP) Postobligatorio</i>	<i>Trayecto técnico profesional (TTP) Postobligatorio</i>
Estructura curricular: cantidad de espacios curriculares	Un máximo de 30 espacios.	Un máximo de 30 espacios distribuidos en no más de 10 por año.	No se prescriben máximos y mínimos.
Estructura curricular: distribución de los espacios curriculares	Máximo de 10 espacios por año.	<p>-Espacios curriculares comunes a todas las modalidades: 1ero: entre 7/9, 2do 5/7 y 3ero 3/ 4.</p> <p>-Espacios curriculares propios de cada modalidad: 1ero: entre 0 /1, 2do 2/3 y 3ero 4/5</p> <p>-espacios de definición institucional: 1ero entre 0/2, 2do 1/ 2 y 3ero 2/3.-</p> <p>Cuando se ofrezca un trayecto técnico profesional o itinerario formativo se podrá reemplazar por módulos de TTP hasta un 25% de la carga horaria de los EC propios opcionales de la modalidad y de definición institucional. (en una propuesta de 2700 hs, equivale a 675hs. 7 espacios)</p>	No se prescriben máximos y mínimos.
Estructura curricular: carga horaria mínima por espacios	Anuales: 72hs. (2 Hs Reloj O 3 Hs. cátedras semanales) No anual: podrán asignarse una carga horaria anual concentrada menor a 72 hs.	Anuales: 72 hs. (2 hs reloj o 3hs. cátedras semanales). No anual: podrá asignarse una carga horaria anual concentrada menor a 72 hs.	No se prescriben máximos y mínimos.

Segunda parte. El caso de la República Argentina

<i>Aspecto</i>	<i>Educación general básica-tercer ciclo (Egb3) Obligatorio</i>	<i>Educación polimodal (EP) Postobligatorio</i>	<i>Trayecto técnico profesional (TTP) Postobligatorio</i>
Jornada escolar	5 días por semana 25 hs. reloj semanales, un mínimo de 5 hs. reloj por día.	-5 días por semana. -25 hs. reloj semanales, un mínimo de 5 hs. reloj por día.	No se prescribe.
Estructura curricular: campos / áreas de conocimiento	Lengua (360 hs) Matemática (360 hs) Lengua extranjera (216 hs) Educación física (216 hs) Educación artística (216 hs) Ciencias naturales (288 hs) Ciencias sociales (288 hs) Formación ética y ciudadana (144 hs) Tecnología (144 hs) Proyecto de orientación y tutoría/ espacios de opción institucional (468 hs) Carga horaria total ciclo: 2.700 hs)	Lengua Matemática Lengua extranjera Educación física Educación artística Ciencias naturales Ciencias sociales Humanidades Formación ética y ciudadana Tecnología Espacios específicos según modalidad Espacios de definición institucional.	Diversificado según el trayecto e itinerario formativo.
Títulos/ certificaciones	Certificado de finalización o culminación de la educación general básica	Diploma de educación polimodal en la modalidad.	Técnico en el trayecto aprobado. Certificación de calificaciones profesionales en el itinerario formativo de un TTP aprobado. Certificación de EP.

<i>Aspecto</i>	<i>Educación general básica-tercer ciclo (Egb3) Obligatorio</i>	<i>Educación polimodal (EP) Postobligatorio</i>	<i>Trayecto técnico profesional (TTP) Postobligatorio</i>
Marcos legales de referencia	-Resolución n* 30/93 Resolución n* 39/94 (CBC) Resolución n* 40/95 (CBC) Resolución n* 79/98 (a-16 estructura curricular básica para la EGB-3) Resolución n* 98/99 a-22 “borrador de acuerdo marco para la evaluación, la acreditación y la promoción. EGB, EP y TTP”	Resolución n* 30/93 Resolución n* 54/96 (a-10 aportes para un acuerdo marco EP). Resolución n* 57/97 (CBC-CBO). Resolución n* 80/98 (a-17 estructura curricular básica EP). Resolución n* 98/99 a-22 “borrador de acuerdo marco para la evaluación, la acreditación y la promoción. EGB, EP y TTP”	Resolución n* 55/96 (a-12 acuerdo marco para los trayectos técnicos profesionales) Resolución n* 86/98 (documento base y diseño curriculares para los TTP) Resolución n* 98/99 a-22 “borrador de acuerdo marco para la evaluación, la acreditación y la promoción. EGB, EP y TTP”

Fuente: elaboración propia, a partir de Peretti, Ferreyra y Carandino (2001-2003: 343-345).

Mientras el tercer ciclo de la educación general básica (EGB 3) propició la consolidación de un núcleo de competencias básicas, la educación polimodal (EP) procuró una formación general y orientada hacia amplios campos de conocimiento a través de una organización en modalidades.¹² Por otra parte, los trayectos técnico profesionales (TTP), itinerario profesional (IF) y formación profesional (FP) fueron opciones de formación, más o menos prolongadas en el tiempo, que se vincularon con un área ocupacional y apuntaron a desarrollar competencias específicas y de iniciación en la especialización, evitando una formación centrada en un puesto laboral, debido a las características cambiantes del mercado de trabajo (Peretti, Ferreyra y Carandino, 2001-2003).

Simultáneamente a los cambios de estructura, la Ley Federal de Educación estableció la elaboración de los contenidos básicos comunes (CBC) para todo el territorio nacional con el fin de que cada jurisdicción construyera su diseño curricular jurisdiccional (DCJ). Fueron elaborados

12. La educación polimodal se organizó a partir de cinco modalidades: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comunicación, Arte y Diseño.

por especialistas, prescribiendo inicialmente un conjunto de saberes mínimos para todos los argentinos (que posteriormente se consideraron de máxima), con orientaciones y sugerencias abiertas a la redefinición en el nivel provincial y en el nivel escolar (Ferreya, 2006).

En las provincias, las traducciones que de los CBC se realizaron para la EGB 3 acrecentaron la dispersión, ya que la mayoría tenía definida su propuesta para cuando estuvieron terminados (Fernández, Finocchio y Fumagalli, en Braslavsky org., 2001). Por otra parte, algunas de las dificultades de los nuevos diseños también se explican por la distancia existente entre los programas de formación de los institutos de formación docente y el currículum a enseñar en las escuelas.

Transcurridos diez años de la sanción de la Ley Federal, se constató que coexistían en el país aproximadamente veinticuatro (24) sistemas educativos, entre los que se reconocen aquellos que implementaron con notables diferencias lo dispuesto en dicha legislación (diversidad de estructuras curriculares tanto en EGB 3 como en polimodal, en cuanto a cantidad de espacios curriculares, carga horaria asignada a cada uno de ellos, inclusión de espacios de definición institucional, entre otros), los que mantuvieron las estructuras anteriores (primaria y secundaria),¹³ los que aplicaron la reforma a escala reducida¹⁴ y otra en la que coexistían estructuras diferentes.¹⁵ Todo esto ponía en evidencia una suerte de “anarquía jurisdiccional” en razón de las notables diferencias de implementación entre las distintas provincias (Ferreya, 2006). Por otra parte, la dispersión curricular fue correlativa de una gran diversificación de las regulaciones y las prácticas de evaluación y promoción de los estudiantes, ya que las distintas normas provinciales en la materia fueron sumamente divergentes entre sí y laxas en cuanto a los saberes que deberían evaluarse y acreditarse.

Así, tal como se señala en un documento de Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Diniece (2007), se constata la paradoja de que:

[...] la primera norma que dio organicidad a la escuela secundaria la dividió en dos niveles educativos, y propició -en el transcurso de su implementación- una gran diversidad de modelos organizativos institucionales [...] El saldo de este proceso llevó a una diversificación de estructuras académicas, curriculares e institucionales, lo

13. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén.

14. Chaco, Jujuy, Santiago del Estero.

15. Entre Ríos.

cual implicó un desdibujamiento del sistema educativo en general y de la escuela secundaria en particular (p. 7).

Como resultados positivos, pueden señalarse una mayor incorporación de estudiantes en los primeros años de la educación secundaria, y el inicio de los debates sobre el carácter selectivo y excluyente del polimodal. También se puede observar una tendencia a otorgar mayores márgenes de decisión a los docentes, que si bien supuso una democratización de las definiciones pedagógicas también resultó desconcertante y el mercado editorial terminó reemplazando la pedagogía estatal. Según Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), “la extensión progresiva de la educación secundaria como un derecho universal también puede ser considerada como uno de los grandes valores de esta etapa...” (p. 31), conquista que se profundizará con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006.

*La Ley de Educación Nacional N° 26.206, un nuevo marco normativo para el cambio de la Educación Secundaria*¹⁶

A partir del análisis de la crisis del sistema educativo, se iniciaron acciones tendientes a revertir la situación anárquica propiciando el avance hacia un nuevo marco normativo. En el año 2005, se sancionaron la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Además, con el propósito de derogar la Ley Federal de Educación, durante 2006 se impulsó un debate con el objetivo de analizar y consensuar una nueva norma y, a fines de ese año, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella (Art.1) y establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art.2) y que “la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Art. 3). En el mismo sentido, afirma “la responsabilidad principal e indelegable [por parte del Estado]

16. Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de *Sinopsis Propositiva* (Cap. II pp. 41-59, en Ferreyra (2009).

de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación y garantizar la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Art. 4).¹⁷

Esta nueva legislación implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de la educación secundaria:

La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (Ley de Educación Nacional Nº 26.206, Arts. 29-30).

La nueva concepción sitúa a la educación secundaria como el espacio de la escolaridad que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso con calidad de todos/as los adolescentes y jóvenes del país, para lo cual resulta indispensable realizar una propuesta de enseñanza distinta, centrada en quienes aprenden desde una perspectiva situada. La sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, sostienen Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), “constituye una pieza clave para consolidar un sistema educativo que amplíe las oportunidades educativas de los sectores más desfavorecidos y fortalezca la integración social ante las difíciles y dispares condiciones de vida de la población”¹⁸ (p. 14).

Si bien la Ley Federal de Educación había avanzado en garantizar ciertos derechos a través de la extensión de la obligatoriedad escolar, la LEN lo hace en cuanto a la protección del derecho a la educación, defi-

17. Antecedentes las Leyes de Garantía del salario docente y ciento ochenta días de clase (Ley Nº 25.864, sancionada en diciembre de 2003), Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley Nº 25.919, sancionada en agosto de 2004), Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Nº 26.061 sancionada el 26 de octubre de 2005) y Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, sancionada en octubre de 2006). Se agregan, posteriormente, la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (Ley Nº 26.233, sancionada en marzo de 2007), la Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (Ley Nº 26.930, sancionada el 4 de junio de 2008) y la Ley Nº 26.427 de Pasantías Educativas, sancionada en noviembre de 2008 (Reglamentada por resolución Conjunta entre el Ministerio de Educación y el de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Nº 825/2009 y Nº 338/2009). Respecto de la cantidad de días de clase, mediante Resolución Nº165/11 del CFE, se establece que los calendarios escolares del año 2012 prevean 190 días de clase.

18. Los autores destacan también la importancia de la Ley de Financiamiento Educativo (Nº26.075) de 2005, en tanto afianzó la institucionalidad del financiamiento del sector e impulsó un importante y sostenido aumento de la inversión.

niéndola como *un derecho personal y social*, ampliando la obligatoriedad. Se comienza, de este modo, a transitar el camino desde la incorporación a la inclusión educativa (Sañudo Guerra, 2007).

En la dimensión curricular, los saberes fundamentales aparecen definidos a través de los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP),¹⁹ como conjunto de saberes y capacidades centrales, relevantes y significativas que se incorporan como objetos de enseñanza, con la intención de promover la integración del sistema educativo nacional y superar la referida fragmentación (Resolución del CFCYE N° 214/04). En el anexo 1 de dicha resolución se expresa: “Esto implica para la escuela potenciar su función igualadora desde lo que sabe, puede y debe hacer como institución especializada en la enseñanza y el aprendizaje. Implica además, renovar el compromiso con el aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos con preocupación por la calidad de la enseñanza impartida y por los resultados alcanzados” (p. 1).

La definición de los NAP implica poner en directa relación el currículum y la enseñanza. Desde la misma resolución del CFCYE que les da origen, se señala que la propuesta “Procura asegurar una base de unidad al sistema atendiendo a la diversidad de sus realidades y generar intervenciones que constituyan ayudas a la tarea del aula” (anexo 1. Resolución CFCYE N 214/04: 3). En este sentido, y tal como se hace explícito en un informe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), la Dirección Nacional de Gestión Curricular junto a la Subsecretaría de Equidad y Calidad definieron y llevaron a cabo un conjunto de tareas orientadas a reponer la centralidad de la discusión sobre la enseñanza en las políticas educativas, como condición necesaria y decisiva para la construcción de un *horizonte de igualdad*; planificar y desarrollar encuentros nacionales y regionales para la discusión colectiva sobre la enseñanza; producir materiales de apoyo al desarrollo curricular; diseñar y poner en práctica proyectos de atención focalizada a problemas de enseñanza específicos.

Con el fin de dar cuenta de los fundamentos en los que se sostienen estas acciones, que evidencian la importancia creciente de las políticas de enseñanza, en ese informe se expresa:

19. En Veleda, Rivas y Mezzadra (2011: 144-145) y en el marco de las reflexiones acerca de la *construcción de la justicia educativa*, se señalan algunas características distintivas de los NAP que bien sirven para poner de manifiesto su relevancia.

Efectivamente, si la pobreza y la exclusión social demarcaron un espacio de profunda desigualdad para la tarea de los docentes y para las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes de todo el país, la definición de políticas de enseñanza orientadas a la construcción de lo común, partiendo del acuerdo sobre los saberes que se consideran prioritarios, e incluyendo esta definición en un marco de atención a las condiciones pedagógicas que posibilitan el aprendizaje en la escuela, fue la opción curricular elegida... (p. 1).

Precisamente en relación con estas cuestiones, es de destacar la centralidad que han adquirido en las políticas de cambio educativo el conocimiento y las prácticas de enseñanza²⁰ como estrategia de inclusión, enmarcada en una perspectiva de trayectoria escolar, en las definiciones federales y jurisdiccionales. Esta centralidad constituye una novedad en las políticas educativas, porque habitualmente la enseñanza es comprendida como un problema didáctico más que como uno de política. Al respecto, Flavia Terigi (2006: 90) afirma:

[en el nivel de las políticas educativas] la enseñanza resulta un asunto un poco extraño, porque prevalece un cierto modelo de planeamiento que concibe a la enseñanza como un problema que tiene que ser atendido por otros; que parece creer que la función de la política es proporcionar las condiciones económicas, normativas, materiales, salariales inclusive, para los programas de política educativa. Para estos programas [...], la enseñanza es un problema que tiene que ser solucionado después, por los capacitadores, por los didactas, por los profesores.

En definitiva, coincidimos con Terigi en que la enseñanza es problema central de la política educativa. En este sentido, hemos podido constatar que en esta última década se ha iniciado un proceso argumentado y de acciones concretas —aún no consolidado— que tiende a superar el supuesto del currículum “como el gran ordenador de las prácticas escolares”. Esta emergencia del protagonismo de la enseñanza representa, a nuestro juicio, un avance significativo en el diseño y gestión de las políticas en las distintas escalas/territorios que configuran el sistema educativo.

La construcción de los NAP se ha ido concretando mediante un proceso que se inició antes de la sanción de la LEN y que culminó en 2012, con

20. “Prácticas de enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos...procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, relaciones, reglas de juego...” (Edelstein, 2005: 140-141).

su definición para la formación general del ciclo orientado de educación secundaria. La elaboración de los NAP de educación inicial, primaria y secundaria ha estado a cargo de equipos federales²¹ conformados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y por los técnicos del Ministerio de Educación de la Nación. Estos NAP han sido aprobados por las autoridades educativas de todas las jurisdicciones en el seno del Consejo Federal de Educación.²²

A partir de la sanción de la LEN, el Ministerio de Educación Nacional enfrenta una serie de desafíos que, en una entrevista del año 2009,²³ la entonces subsecretaria de Equidad y Calidad, María Inés Vollmer, sintetiza en los siguientes:

- a) Desarrollar acciones y estrategias conjuntas entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales y la consecuente concreción de acuerdos federales sobre los aspectos relevantes de la implementación de la Ley de Educación Nacional, brindando asistencia a las jurisdicciones que presentan mayores dificultades para concretarla.
- b) Asegurar el financiamiento de la educación.
- c) Fortalecer los sistemas de información y evaluación.
- d) Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, mejorar la calidad de la oferta educativa y fortalecer la gestión institucional de los establecimientos educativos del nivel secundario.

En el contexto de las posibilidades de concreción de estos desafíos cobra especial importancia el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por Resolución N° 79 del CFE (28-05-09) que “ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales”.

21. Al momento de producción de este texto, los equipos federales trabajan en las instancias culminatorias de definición de los NAP para la Formación General del Ciclo Orientado, el último de la educación obligatoria.

22. Para ampliar sobre los NAP véase: Resolución 247/05; 249/05 y 136/11.

23. Publicada en *Estados de la Educación. Periódico de Políticas Educativas*, N° 20, del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

En cuanto a la educación secundaria, el objetivo estratégico del Plan Trienal 2009-2011 se enfocó a extender y mejorar la educación secundaria en todo el país para garantizar la obligatoriedad con igualdad, inclusión y calidad.²⁴

Como una instancia novedosa en la articulación inter-jurisdiccional se conforma la Mesa Federal de Subsecretarios de Educación de las jurisdicciones, coordinada por la Subsecretaría de Equidad y Calidad. Se convoca también a mesas de trabajo por niveles educativos y modalidades y se promueven encuentros intersectoriales. “Estos esfuerzos de coordinación estatal resultan claves para potenciar al máximo la capacidad de planeamiento e implementación de acciones educativas” (Vollmer, 2009).

En cuanto a los desafíos implicados en la transformación de la escuela secundaria, se suceden una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación que dan cuenta de los Acuerdos que acompañan los cambios previstos (Resolución N° 18/2007; 61/2008, 84/2009; 88/2009; 93/2009; 102/2010; 103/2010; 111/2010; 120/2010 y 134/2011)²⁵.

La nueva organización de la educación secundaria orientada

La escuela secundaria se reorganiza en cinco o seis años de escolaridad,²⁶ distribuidos en dos ciclos: un ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones, de dos o tres años de duración, y un ciclo orientado —con carácter diversificado— de dos o tres años para las ofertas de educación secundaria orientada, y de tres o cuatro, para las de educación secundaria técnico profesional (Res. CFE N° 47/08) y Artística (Res. CFE N° 111/10 y 120/10); la duración de cada ciclo depende de la localización del séptimo grado.

24. Para ampliar respecto del plan, véase: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/plan-nacional-para-la-educacion-secundaria/plan-nacional-de-educacion-obligatoria/> (Recuperado el 15 de enero de 2012).

25. Se puede acceder a estos documentos a través del siguiente enlace: http://www.mcy.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html.

26. Cabe destacar que la duración de la educación secundaria también puede ser de cinco años (Ley 26.206 Art. 134), y en el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas puede llegar a siete años (Artículo 24 de la Ley N° 26.058).

Cuadro 6
Organización de la educación secundaria (LEN n° 26.206)

<i>Ley de Educación Nacional</i>			
<i>Modelo 1 / 7 años – 5 años</i>		<i>Modelo 2 / 6 años – 6 años</i>	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
Primario	1º grado	Primario	1º grado
	2º grado		2º grado
	3º grado		3º grado
	4º grado		4º grado
	5º grado		5º grado
	6º grado		6º grado
	7º grado		6º grado
Secundario	1º año	Secundario	1º año
	2º año		2º año
	3º año		3º año
	4º año		4º año
	5º año		5º año
	6º año		6º año
	6º año (Técnica Profesional)		7º año (Técnica Profesional)

Fuente: elaboración propia.

El actual escenario educativo ha quedado configurado por 12 provincias con una estructura de 6 años-6/7 años (Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán) y las restantes 12 jurisdicciones con una estructura de 7 años-5/6 años (Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe y Santiago del Estero) (Capellacci, 2011).²⁷

En cuanto a la situación normativa,²⁸ se puede afirmar que —a 2012— es dispar, dado que sólo 11 jurisdicciones cuentan con leyes preexistentes (Ciudad de Buenos Aires, Río Negro) o sancionaron una nueva Ley de Educación (Chaco, Salta, Santiago del Estero, La Rioja, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Chubut, La Pampa), que contemplan los principios de la LEN; otras nueve jurisdicciones han establecido otros tipos de nor-

27. No obstante, las provincias de Neuquén, Santa Cruz, Catamarca y Mendoza no han dictaminado aún la normativa provincial que convalide dicha decisión.

28. Esta información fue tomada de Capellacci (2011) y actualizada al 31 de diciembre de 2011 por el grupo de investigación.

mativas (ya sea resolución, decreto o acuerdo) para definir la estructura académica del sistema, mientras revisan su Ley Provincial (Santa Fe, Misiones, Jujuy, Tierra del Fuego, Corrientes, Formosa, Tucumán, San Juan y San Luis) y cuatro jurisdicciones (Neuquén, Santa Cruz, Catamarca y Mendoza) aún no han establecido normativa alguna. Este proceso se está llevando a cabo en forma progresiva y en virtud de la realidad de cada una de las jurisdicciones.

Hoy conviven, según un informe generado desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Capellacci, 2011), siete tipos de establecimientos con oferta de nivel secundario, resultantes de la combinación entre los ciclos educativos y los años de estudio que cada institución ofrece. Algunos de ellos cuentan con una oferta completa, es decir, brindan los ciclos básico y orientado; otros, sólo con alguno de los ciclos; en tres casos, aún se considera la estructura anterior a la LEN y en otros se reconocen combinaciones entre la estructura tradicional, la de la LFE y la de la LEN, a saber:

- Secundaria completa de 6/7 años (7º a 12º/13º).
- Secundaria completa de 5/6 años (8º a 12º/13º).
- Ciclo básico de secundaria independiente de 2 años (8º y 9º).
- Ciclo básico de secundaria independiente de 3 años (7º a 9º).
- EGB3 sin polimodal (7º a 9º).
- Educación polimodal sin EGB3 (10º a 12º).
- EGB3 con polimodal (7º a 12º/13º).
- Otros.

Esto se puede explicar en razón del desarrollo de sucesivas definiciones de política educativa y de las posibilidades de acción de cada provincia. Así, es posible encontrar que en algunas jurisdicciones coexisten distintos tipos de establecimientos educativos (Capellacci, 2011). En definitiva, el mapa federal de la oferta de educación secundaria en los actuales escenarios de transición es heterogéneo en virtud de la diversidad en los niveles de cobertura y de la coexistencia de variedad de configuraciones institucionales en las que convive “lo viejo” con “lo nuevo”.²⁹

29. Para ampliar, véase Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece). *Anuarios Estadísticos 2000-2010*. http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19 (Recuperado el 24 de junio de 2012) y anexos 1, 2, 3 y 4 en Ferreyra (coord., 2012).

A partir del análisis de la normativa y documentos vigentes en cada una de las jurisdicciones, se constata que el ciclo básico constituye el primer tramo de la educación secundaria, articulado con la educación primaria; brinda a todos los estudiantes oportunidades de continuar apropiándose de los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social. Procura atender a las necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes, a la continuación de estudios en el ciclo orientado, al incremento de los márgenes de autonomía y al desarrollo de proyectos que impliquen procesos intelectuales, prácticos, interactivos y sociales de mayor complejidad que los de la educación primaria. Este ciclo es común para todas las orientaciones y modalidades, lo que permite una movilidad directa tanto para aquellos estudiantes que cambien de institución como para los que se muden a otras provincias.

El ciclo orientado, en cambio, se propone brindar una formación equilibrada entre lo académico y lo técnico, con valor formativo y social equivalente, de manera tal que profundice las funciones de la educación secundaria: la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo. Para ello, deberá ampliar los ámbitos de experiencia de los estudiantes a fin de que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus respectivos proyectos de vida, contribuyendo a la visibilización de adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, a su inclusión social y participación política.

Los saberes propuestos en el ciclo básico y el orientado recuperan los campos de formación de presencia generalizada en los diseños curriculares vigentes, que dotan a las ofertas de un equilibrio acorde con las finalidades de la escolaridad secundaria, al mismo tiempo que garantizan su diferenciación y particularidad:

Campo de formación general. Incluye los saberes acordados socialmente como relevantes e indispensables para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, y también los que son pilares de instancias formativas posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación.

La formación general constituye el núcleo de formación común de la educación secundaria; debe estar presente en todas las propuestas

educativas del nivel e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el ciclo básico (CB)³⁰ y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado (CO). En este último, la enseñanza en los distintos espacios curriculares que componen la formación general común se organizará para abordar —toda vez que sea posible— temas y problemáticas relativos a la orientación y/o modalidad de que se trate. Esta formación, posibilitará a los estudiantes recorrer las construcciones teóricas y las prácticas de producción de conocimientos propias de la Lengua y la Literatura, la Matemática, las Ciencias Sociales —Historia, Geografía y Economía—, las Ciencias Naturales —Biología, Química y Física—, la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística y las Lenguas (clásicas, originarias, regionales, de herencia, extranjeras, de inmigración).

Campo de formación específica. Posibilita ampliar la formación general en el campo de conocimiento propio de la orientación y/o modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área particular de cada oferta, es decir, acrecentando y especificando —en la medida en que cada orientación o modalidad lo admita— la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran. En este sentido, la organización curricular del ciclo orientado prevé —además de los espacios curriculares obligatorios— la inclusión de otros de opción institucional y/o del estudiante a los fines de contextualizar la propuesta formativa.

En cuanto a las orientaciones, las modalidades y las titulaciones, en el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (anexo 1. Resolución CFE N° 84/09) se acordaron federalmente las siguientes ofertas para la educación secundaria:³¹

- Educación secundaria orientada.
- Educación secundaria modalidad técnico profesional.³²

30. Se adopta como referente curricular a los núcleos de aprendizajes prioritarios del tercer ciclo de EGB/nivel medio acordados federalmente.

31. También se reconocen otras modalidades. Véase resoluciones del CFE N° 128/10 (educación rural); 164/11 (educación hospitalaria y domiciliaria, documento en discusión); 155/11 (educación especial); 127/2010 (educación en contextos de privación de libertad); 119/10 (educación intercultural bilingüe).

32. Para ampliar sobre la educación secundaria modalidad técnico profesional, véase resoluciones CFE N° 261/2006, 13/2007, 14/2007, 15/2007, 18/2007, 31/2007, 47/2008, 84/2009, 93/2009 y 102/2010.

- Educación secundaria modalidad artística.³³
- Educación secundaria modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos.³⁴

El siguiente cuadro sintetiza las principales características de los diferentes ciclos de la escuela secundaria a partir del análisis de las diferentes resoluciones y acuerdos marco.

Cuadro 7
Ciclos de la escuela secundaria

<i>Aspecto</i>	<i>Ciclo básico (CB) obligatorio</i>	<i>Ciclo orientado (CO) obligatorio</i>
Necesidad educativa que satisface	Adquisición de saberes elementales y comunes imprescindibles para toda la población.	Dominio de capacidades intermedias, deseables según diversas realidades y según cada orientación.
Funciones	Desarrollo personal y social. Propedéutica (continuidad de estudios superiores).	Ética y ciudadana. Propedéutica (continuidad de estudios superiores). Preparatoria para el trabajo y la vida.
Duración mínima	Global: 2 o 3 años. 900 hs. reloj anuales.	Global: 2 o 3 años. 900 hs. reloj anuales.
Formación	<i>General y homogeneizante</i> cuyo eje es el desarrollo de <i>saberes y capacidades básicas</i> , con miras a una formación ética y ciudadana. También se prevé una iniciación o aproximación al mundo del trabajo y la producción.	<i>General y orientada</i> : contextualiza y profundiza la formación en diferentes campos del conocimiento y del quehacer social (político, cultural, económico, científico, tecnológico, productivo, etc.). Para ello, habrá que desarrollar <i>saberes y capacidades fundamentales</i> que permitan una efectiva y variada visión de las posibles propuestas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, la prosecución de estudios superiores y la inclusión en el mundo del trabajo.

33. Para ampliar sobre Educación Secundaria Modalidad Artística, véase resoluciones CFE N° 111/10 y 120/10.

34. Para ampliar sobre la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, véase resolución del CFE N° 118/2010.

Segunda parte. El caso de la República Argentina

<i>Aspecto</i>	<i>Ciclo básico (CB) obligatorio</i>	<i>Ciclo orientado (CO) obligatorio</i>
Orientaciones*	Ninguna.	Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades Ciencias Naturales Economía y Administración Lenguas Arte (con diferentes énfasis: Música, Teatro, Danza, Artes Visuales, Diseño, Audiovisuales, Multimedia u otras). Agrario/Agro y Ambiente Turismo Comunicación Informática Educación Física
Marcos de referencia curricular	Núcleos de aprendizajes prioritarios.	Marcos de referencia para cada una de las orientaciones.
Articulación educativa	Educación primaria o 2do ciclo de la EGB. Ciclo orientado de la educación secundaria o polimodal.	Ciclo básico de la educación secundaria o el 3er ciclo de la EGB. Formación técnica. Formación profesional. Educación superior.
Organización	Ciclo único (dos o tres años).	Ciclo único (dos o tres años).
Franja etaria	Púberes y adolescentes. 11/12 13 y 14 años.	Adolescentes y jóvenes. 14/15, 16 y 17/18 años
Condiciones de acceso	Aprobación de la educación primaria o el 2do ciclo de la EGB.	Aprobación del ciclo básico de la educación secundaria o EGB-3 o ciclo básico de la educación secundaria de modalidad técnica profesional.
Conducción de las instituciones	Director y vicedirector de la ex escuela primaria o media, coordinadores del 3er ciclo EGB, coordinadores de la secundaria básica, etc.	Director, vicedirector, coordinadores por orientación, jefaturas por área de conocimiento, etc.
Personal docente	Docentes del nivel primario y profesores de educación media, educación general básica (EGB-3) y polimodal.	Docentes de nivel medio, educación general básica (EGB-3) y polimodal y graduados no docentes de nivel superior que acrediten formación pedagógica y expertos en algún campo del saber.

<i>Aspecto</i>	<i>Ciclo básico (CB) obligatorio</i>	<i>Ciclo orientado (CO) obligatorio</i>
Estructura curricular: cantidad de espacios curriculares para la totalidad del ciclo.	30-40 espacios	35-45 espacios
Jornada escolar/ mínimo	-5 días por semana -25 hs. reloj semanales, 5hs. reloj por día.	-5 días por semana -25 hs. reloj semanales, 5hs. reloj por día.
Títulos/ certificaciones	Ninguno	-Bachiller en...

* En 2013, por resolución 210/13 del CFE, y ante demandas planteadas por algunas jurisdicciones, se incorporaron nuevas orientaciones de la educación secundaria: Letras, Físico Matemática y Pedagógica. En 2014, se iniciará el proceso destinado a definir —en los plazos previstos— los correspondientes marcos de referencia, así como a revisar y ampliar los de las orientaciones Agraria/Agro y Ambiente y Turismo, tal como lo establece la referida resolución.

Fuente: elaboración propia a partir de Ferreyra (2009: 67-68).

La educación secundaria orientada —objeto de estudio del presente trabajo— debe garantizar una formación que promueva en sus egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la inserción en el mundo del trabajo y para la participación en la vida ciudadana.

Las diversas ofertas educativas existentes y el acuerdo sobre las futuras, se definen en orden a las diversas orientaciones identificadas en el cuadro anterior. Cabe aclarar que las jurisdicciones no están obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas; paulatinamente irán homologando sus planes de estudios existentes.

En una clara continuidad del proceso de acuerdos federales, se construyen participativamente —con representantes (políticos, técnicos y docentes) de todas las jurisdicciones— los marcos de referencia para la educación secundaria orientada, que constituyen la manifestación del acuerdo federal acerca de la formación específica para cada una de las orientaciones y, en este sentido, “son una de las herramientas clave para gestionar la unidad nacional en un contexto de variados procesos y normativas curriculares jurisdiccionales vigentes en el nivel” (Argentina, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Secun-

daria, 2010: 20). Estos marcos permiten ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada; detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la orientación, los criterios de organización curricular específicos y las opciones de formación para la Orientación (Resolución del CFE: 161, 142, 156, 161 y 163/2011).³⁵

Transcurridos más de cuatro años de la sanción de la nueva ley, se observa³⁶ que en algunas provincias todavía se organiza el sistema según lo estipulaba la Ley Federal, hoy ya derogada, y en otras se está comenzando con la implementación. Por ejemplo, a fines de 2010, en lo que refiere al ciclo básico según lo que establece la nueva ley, se registran distintos tipos de cambios (normativos, curriculares —estructuras y/o contenidos) en once jurisdicciones: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, La Rioja, Misiones, Río Negro, Salta y Santa Cruz. Con respecto al Ciclo Orientado, cinco jurisdicciones se encuentran en proceso de implementación, con avances diversos: Buenos Aires, Entre Ríos, Córdoba, Misiones y Río Negro.³⁷

En esta línea, consideramos que las jurisdicciones que han implementado el ciclo básico u orientado en estos años se verán en la necesidad de revisar sus diseños a la luz de los acuerdos y marcos federales recientemente aprobados (2011) a los fines de efectuar los ajustes que consideren pertinentes, para evitar la réplica de algunos errores cometidos en el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación en otras épocas.

Cobertura y rendimiento de la oferta de Nivel Secundario

A sólo 12 años de que la Ley Federal de Educación N° 24.195 estableciera la obligatoriedad hasta el primer tramo (dos o tres años) de la educación secundaria, con la nueva Ley de Educación Nacional se incluye

35. Se puede acceder a estos documentos a través del siguiente enlace: http://www.mcy.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html.

36. La información que se proporciona a continuación fue suministrada por la Dirección Nacional de Gestión Educativa-Dirección de Educación Secundaria y Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

37. Para ampliar información respecto de los cambios en las provincias, véase sitios de los Ministerios de Educación de las respectivas jurisdicciones y anexos 1, 2, 3 y 4 en Ferreyra (2012).

formalmente en la legislación de nuestro país a todos los años de escolaridad (5/6 años o 7 años). Este avance legal busca corregir las brechas cuanti-cualitativas que se detectan en los diversos indicadores y categorías educativas y aporta un nuevo marco de sentido que favorece la desnaturalización de la desigualdad en el campo de las oportunidades educativas.

No obstante la mejora en la cobertura respecto de los datos de 2001,³⁸ quedan aún desafíos que enfrentar: escolarizar a aquellos adolescentes y jóvenes que en la actualidad no asisten a la escuela, garantizar la terminalidad del nivel especialmente a aquellos estudiantes pertenecientes a los sectores sociales que no han sido destinatarios históricos de la educación secundaria.

Una aproximación cuantitativa nos permite tener una idea respecto de la situación planteada que se ve potenciada por una serie de condiciones que se están desarrollando en el país; un sostenido crecimiento presupuestario, la mejora en infraestructura y equipamiento, la asignación universal por hijo,³⁹ clima de diálogo con los sindicatos, leyes aprobadas por unanimidad en el Congreso Nacional, son elementos claramente positivos. Con todo, es importante señalar que los datos estadísticos que refieren a las condiciones y realidad de la escolarización en el país no son homogéneos entre las diferentes jurisdicciones, sino dispares en la diversidad del territorio nacional.

38. En el año 2001, la tasa neta de escolarización superaba 70% para el total país y se registraba una fluctuación entre 50% y 85% en virtud de la realidad de las distintas jurisdicciones.

39. La asignación universal por hijo para protección social (Decreto N° 1602/09) es un beneficio que le corresponde percibir a las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o ganan menos del salario mínimo, vital y móvil, cuyos hijos sean menores de 18 años. A través de esta asignación el Estado busca asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla (<http://www.argentina.gob.ar/tramites/1148-asignaci%C3%B3n-universal-por-hijo-para-protecci%C3%B3n-social.php>). En el mes de noviembre de 2011 se presentó en el Ministerio de Educación el informe denominado “Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)”, que dio cuenta del salto cualitativo que representó, en la escolaridad, la implementación de esta medida que implantó un nuevo piso de ciudadanía social. Se trata de un estudio solicitado a las universidades nacionales de General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno, Patagonia Austral y Villa María, con el objetivo de evaluar los alcances y efectos logrados con la implantación de la AUH, así como recabar información que permita profundizar sus potencialidades. La investigación recogió información a través de 1,200 entrevistas en profundidad en las provincias de Córdoba, San Juan, Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes y Buenos Aires.

A pesar de que los niveles de cobertura escolar (niveles básico y secundario) están entre los más altos de la región, no todos los que ingresan a la escuela la culminan. Actualmente se debe destacar que casi la totalidad de niños de seis años se encuentra en la escuela primaria, pero las estadísticas muestran que a pesar de los esfuerzos e intenciones, a los 14 años sólo poco más de la mitad ha podido cursar su escolaridad en tiempo y forma, mientras que a los 17 años se encuentran tres grupos casi equivalentes: uno de cada tres jóvenes está terminando su secundaria, otro se encuentra cursando con rezago la educación secundaria por acumulación de fracaso, y el tercero ya no está en el sistema educativo (Kit y España, en Ferreyra, 2012).

Por otra parte, y en cuanto a los resultados de aprendizaje, las evaluaciones realizadas por los operativos tanto nacionales (ONE) como internacionales (PISA) revelan que los aprendizajes de los estudiantes son insuficientes. En 2007, en 2º año del nivel medio se encontraba en esta situación casi 30% en Lengua y 65% en Matemática. En la misma línea, el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la OCDE de 2009 mostró que 50% de los estudiantes de 15 años evaluados no contaba con las habilidades básicas para la comprensión de textos, mientras que más de 60% se encontraba por debajo del nivel básico en Matemática. La prueba muestra que los resultados de los estudiantes argentinos sufrieron un fuerte descenso en 2009 con respecto a la evaluación de 2000, en donde habían alcanzado 20 puntos más. De los 38 países participantes en ambas pruebas de lectura, la Argentina fue el segundo país que más descendió en sus resultados, aunque cabe mencionar que entre las últimas dos evaluaciones —2006 y 2009— se constata una mejora.

En el ámbito de las evaluaciones nacionales, son un tanto más alentadores los resultados del Primer Operativo Censal de Evaluación de la Calidad Educativa⁴⁰ que en 2010 se aplicó a todos los estudiantes del último año de la escuela secundaria. En tres de las áreas evaluadas —Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales—, los resultados revelan que ha disminuido entre 12 y 21 puntos porcentuales la cantidad de estu-

40. Actualmente los Operativos Nacionales de Evaluación que implementa el Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con el conjunto de los ministerios de educación provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se enmarcan en el *Plan de Acciones de Evaluación de Componentes de la Calidad Educativa* que fuera aprobado por el Consejo Federal de Educación en la Asamblea celebrada en septiembre de 2010 (Argentina, Ministerio de Educación, 2011a: 5).

diantes con rendimientos bajos. En el caso de Lengua, si bien se observa un aumento de cinco puntos porcentuales de estudiantes con desempeño bajo, respecto a 2007, esta área es la que presenta menor porcentaje en el nivel bajo, el porcentaje más alto con rendimiento alto (20.4%) y la que mayor porcentaje de estudiantes presenta para el conjunto de rendimientos altos y medios (73.7%).⁴¹

Si bien —como señalan Veleda, Rivas y Mezzadra (2011: 135)— estas evaluaciones estandarizadas de ningún modo reflejan “todo lo que ocurre en las aulas”, permiten obtener una visión de conjunto, “medir la incidencia de las desigualdades socio-culturales sobre los resultados y relacionar estos resultados con las prácticas, las condiciones de la enseñanza y las políticas en curso” (Ravela et al., 2007). Estos datos demuestran que los déficit de calidad y equidad siguen afectando el itinerario escolar de los jóvenes, e impiden concretar plenamente lo deseado y expresado en las intencionalidades de los marcos legales, aunque se observan indicios de mejora, tal como se desprende de los datos anteriormente analizados.

Algunas acciones distintivas de la educación secundaria hoy

Hemos asistido, especialmente en las últimas décadas, a cambios significativos en todo el sistema educativo y en la educación secundaria en particular. Las profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en el orden mundial, regional y local impactan en el ámbito educativo en todos sus niveles.

Acompañando el nuevo marco legal, se han realizado algunas acciones que intentan fortalecer una educación secundaria atravesada por problemáticas tales como crecimiento de la pobreza, nuevas incertidumbres ante economías “globales y flexibles” con “organizaciones flexibles y cambiantes” en un mundo donde, entre otras cosas, la “compresión del tiempo y el espacio” modifica los escenarios presentes y futuros (Hargreaves, 1996). A manera de ejemplo, describiremos algunas resoluciones, estrategias, planes y/o proyectos de los últimos años que, como parte de las políticas educativas, intentan regular y generar modificaciones en pos de la mejora de la educación secundaria en nuestro país.

41. Argentina, Ministerio de Educación, 2011a. El informe completo puede consultarse en http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf

En 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE), conformado por las máximas autoridades educativas nacionales y provinciales, acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) y un conjunto de lineamientos para la educación secundaria:

- La resolución CFE 84/09 (Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria) define que las políticas educativas deben garantizar el derecho a la educación, la inclusión a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, así como condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio. Además, propone, entre otras estrategias, “acordar federalmente la revisión de toda regulación y de aquellas prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria”.
- La resolución CFE 88/09 (Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional) incluye diversas estrategias de apoyo a las escuelas para promover su fortalecimiento como institución, la renovación del vínculo con las familias, los organismos del Estado y las organizaciones comunitarias. Para ello, en dicha resolución se expresa claramente que el sistema educativo en su conjunto (gobiernos educativos, institutos superiores de formación docente, equipos directivos y docentes de escuelas secundarias, estudiantes y comunidades) deberá abocarse al diseño e implementación de procesos de mejora. Se señala que los instrumentos que constituyen apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria son dos: 1) los planes jurisdiccionales de educación secundaria, con el propósito de ordenar, priorizar y promover con la racionalidad necesaria las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria y 2) los planes de mejora institucionales, cuyo ámbito de definición y acción alcanza a todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo establece la Ley de Educación Nacional, contemplando los ciclos básicos rurales.⁴²

42. En marzo de 2011, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se editó el documento 1 “Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional” en el que se enfatiza: “Los Planes de Mejora son una oportunidad para ampliar y profundizar esas propuestas, así como para evaluar lo transitado hasta el momento, revisando y reformulando las iniciativas en aquellos casos en que se considere necesario [...] se trata de una oportunidad para poner a prueba aquellas estrategias organizativas y curriculares con fuerte incidencia sobre las trayectorias

- En la resolución CFE 93/09, se establece que durante 2010 las jurisdicciones comenzarían a implementar los procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de las regulaciones sobre: a) evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes; b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares; c) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) convivencia escolar, fijando a su vez que, a partir del ciclo lectivo 2011, las jurisdicciones arbitrarían los medios necesarios para iniciar la aplicación gradual de los regímenes académicos de carácter jurisdiccional.
- Mediante la resolución CFE Nº 130/10 se definen estrategias diferenciadas para lograr la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes, menores de 18 años, que no están incorporados al sistema educativo o que tienen una situación irregular, con el fin de “garantizar el derecho de todos a una educación secundaria con conocimientos y valores relevantes” (anexo 1). Entre las estrategias que se señalan, se destacan: a) regularización del trayecto escolar, para aquellos estudiantes del ciclo básico que presentan inasistencias por periodos prolongados, repitencia reiterada o con ingresos tardíos al nivel secundario; b) unidades articuladas de educación secundaria, que se constituyen con arraigo en el contexto socio cultural, integrando el desarrollo de las capacidades propias de la formación básica con la capacitación laboral y/o la formación artística, pero estimulando también la continuidad de los estudios en el ciclo orientado; c) estrategias orientadas a incorporar y garantizar la escolarización de estudiantes en el ciclo básico y orientado, para espacios sociales rurales aislados.

Desde el nivel central, se han diseñado programas que apoyan el desarrollo de la educación secundaria en las jurisdicciones: conectar igualdad (inclusión digital educativa), mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, promoción de la lectura, educación sexual integral, articulación, construcción de ciudadanía en la escuela, convivencia escolar, mediación escolar, educación solidaria, educación y memoria, escuela y medios, tecnologías de la información y la comunicación, consumo problemático de drogas, el observatorio argentino de violencia en la escuela, canal encuentro, portal educativo del estado argentino, recursos educativos

escolares que, por no contar con el apoyo material y simbólico necesario, se fueron dejando de lado. Si así fuera, el Plan de Mejora Institucional será una buena ocasión para revisar y reorientar el Proyecto Institucional Educativo, en pos de fortalecerlo” (pp. 12-13).

y publicaciones, provisión de material didáctico, políticas socioeducativas (becas, movilidad, apoyo para el desarrollo de propuestas socioeducativas, provisión de libros, turismo educativo y recreación, centro de actividades juveniles, prevención del abandono escolar, entre otros), infraestructura y equipamiento.⁴³

En línea con estas acciones que el Ministerio de Educación Nacional y los organismos de educación jurisdiccionales se encuentran desarrollando, tendientes a garantizar la calidad educativa, y atendiendo al debido resguardo de la unidad del sistema educativo nacional, en el marco del proceso de aplicación de la Ley de Educación Nacional (a lo cual las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales están obligadas en virtud de los acuerdos federales), cobra especial relevancia la resolución ministerial N° 1883 de diciembre de 2010. Mediante ella, haciendo uso de las atribuciones que le confiere la ley⁴⁴ y teniendo en cuenta el Decreto del Poder Ejecutivo N° 144/08, resoluciones ministeriales⁴⁵ previas y las correspondiente emanadas del CFE,⁴⁶ el ministro de Educación de la nación resuelve *implementar a partir del ciclo lectivo 2011 las recomendaciones establecidas para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria*. Estas recomendaciones —enmarcadas en el reconocimiento de la responsabilidad de las escuelas por los procesos y los resultados de los aprendizajes de todos los estudiantes— orientan y avalan la adopción de medidas que posibiliten la continuidad de los estudios de los que cambian de orientación, modalidad, institución y/o jurisdicción educativa en el curso de su formación en el nivel secundario (anexo resolución N° 1883: 4-5)⁴⁷ y refieren a equivalencias, adquisición y acreditación de saberes en situaciones de movilidad, alternativas institucionales para la adquisición y acreditación de saberes y movilidad en el Mercosur educativo.

43. Para ampliar la caracterización de dichos programas se puede acceder al Portal Ministerio de Educación de la Nación Argentina (<http://portal.educacion.gov.ar/>), como así también a los sitios *Web* de los ministerios, consejos y/o direcciones generales de nivel/de escuelas de las distintas jurisdicciones.

44. El artículo 115, inciso g) de la Ley de Educación 26.206 prevé que el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación tendrá como función dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones, de acuerdo con lo establecido en el artículo 85 de dicha ley y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.

45. Resolución Ministerial N° 1019/09 y 1120/10.

46. Resoluciones N° 18/07, 47/08, 59/08, 79/09, 84/09, 88/09, 93/09 y 102/10.

47. Se puede acceder a dicha resolución y a su anexo en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2010/03/RESOLUCION-1883-Recomendaciones1.pdf>.

Si bien no agotamos aquí el desarrollo de todos los planes, programas, proyectos y otras acciones que se están llevando a cabo para intentar revertir algunas problemáticas cruciales y distintivas de la educación secundaria, es posible advertir que si bien se están realizando esfuerzos de gran envergadura, aún persisten serias dificultades para lograr su transformación, para “refundarla” —como expresa Claudia Romero (2009a)— pues las “soluciones parciales pueden ser fagocitadas por una matriz institucional fragmentaria y academicista” (p. 9). Por ejemplo, es conocido por todos que la escolarización secundaria ha aumentado notablemente en los últimos años, pero que perviven los índices de fracaso escolar, repitencia y abandono, a la vez que han aparecido fenómenos denominados de “marginación por inclusión” que nos hablan de un estudiante que permanece en el sistema pero sin garantías de aprendizaje. Sin embargo, aun cuando perduran la fragmentación y las dificultades para lograr una mayor inclusión con equidad, no podemos negar que estos programas y planes contribuyen a repensar una escuela secundaria diferente y a enfrentar el desafío de la transformación.

Actualmente se puede afirmar que, si bien hay continuidad en las líneas de trabajo, la situación en el país es diversa, pero el denominador común es un modelo de trabajo participativo. Hay jurisdicciones que ya han implementado toda la secundaria, otras están diseñado CB y CO, otras sólo CB, otras recién iniciando y que se han propuesto múltiples alternativas de desarrollo curricular. Queda pendiente la homologación de títulos para las 10 orientaciones y avanzar hacia calidad educativa. Es imprescindible culminar el proceso —actualmente en marcha— de revisión de los NAP del tercer ciclo/ciclo básico y de identificación de los del ciclo orientado y avanzar en su operacionalización, así como profundizar la articulación de las ofertas de educación secundaria orientada y de las modalidades para evitar fragmentaciones.

Esta diversidad de situaciones, así como las demás que hemos indagado, dan cuenta de los cambios significativos que se han producido y se siguen produciendo en la educación secundaria en nuestro país. Algunos de ellos son propios del sistema y del nivel y otros, más generales, afectan a todos los sujetos y las instituciones en este complejo presente.

UNICEF Argentina señala que el *nudo más crítico del sistema escolar* es la educación de adolescentes y jóvenes, y agrega:

El acceso y la retención con calidad [de los adolescentes y jóvenes] exigen propuestas innovadoras y escuelas y profesores formados en nuevas áreas del conocimiento,

teniendo en cuenta las nuevas problemáticas, lenguajes y culturas, así como los cambios en las formas de acceso a la información y las necesidades de participación en una sociedad exigente, desigual y cambiante.⁴⁸

Estos desafíos, sumados a los ya vislumbrados, operan a modo de notas sobre temas pendientes, tanto en la construcción de problemas —cuya potencia permita una mirada más profunda, comprensiva y crítica de la educación secundaria— como en la exploración de propuestas que contribuyan a garantizar la educación como derecho y la obligatoriedad del nivel. Problemas y propuestas son cuestiones a las que intentaremos aproximarnos en la continuidad de nuestro recorrido, tramando perspectivas y voces.

La educación secundaria desde la investigación

En este apartado se ensaya un nuevo tipo de lectura: desde los problemas hacia las propuestas, en diálogo con investigaciones y producción reflexiva y ensayística de la última década (investigaciones avaladas expresamente por el Ministerio de Educación Nacional y los de las jurisdicciones, organismos provinciales, nacionales e internacionales, universidades e institutos de formación docente; documentos pedagógicos y de construcción y desarrollo curricular, ponencias en foros, seminarios y congresos; conferencias y artículos de especialistas, entre otros).⁴⁹

Este acercamiento a la cuestión no pretende ser un recorrido exhaustivo, sino un intento de identificar algunos ejes relevantes a partir de las categorías de análisis del presente trabajo. Cada categoría se aborda tanto en su especificidad como en sus interacciones en el campo de la

48. Fuente: portal UNICEF Argentina: http://www.unicef.org/argentina/spanish/children_11131.htm.

49. Como se señala, a los fines de configurar el presente apartado orientamos la búsqueda de información en diversidad de materiales textuales producidos por diferentes organismos y autores. Si bien recuperamos trabajos difundidos desde 2000 a 2011, no negamos los aportes de numerosas investigaciones que se vienen desarrollando desde años anteriores. La bibliografía consultada excede ampliamente la que consta en la sección de referencias bibliográficas; por tal motivo, si se desea ampliar el conocimiento de obras y autores, se sugiere la consulta del informe “Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina (2000-2010)” (Ferreya, 2012).

educación secundaria y se identifican para cada una de ellas problemas y propuestas a ser evaluados según los contextos específicos.⁵⁰

Currículum, saberes y prácticas en contexto

El currículum supone el análisis e integración de componentes culturales, políticos, económicos y técnicos en una propuesta educativa que refleje, entre otras cuestiones, el tipo de sociedad que se aspira a construir (Gimeno Sacristán, 2010). Reconociendo el carácter multidimensional que le es propio, Braslavsky (2002) conceptualiza el currículo como “un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes” que, por un lado, prescribe, pero por otro habilita, y lo hace de manera simultánea. Se trata de compatibilizar y combinar ciertas prescripciones universales (densidad), que tiendan a respaldar los procesos de implementación, así como de facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir y efectivizar opciones en el nivel de las instituciones educativas (flexibilidad). En definitiva, el currículum es un proyecto político-pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas.⁵¹

El currículum constituye un marco que regula la actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores y sólo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes. Es decir que no sólo es currículum lo que se establece a través de documentos, diseños, propuestas, sino también el

50. La ubicación de cada problema/propuesta en una de las categorías de análisis no significa su desvinculación de las demás; se establecen también relaciones con otras cuestiones emergentes que han surgido en el marco del presente estudio y quedan abiertas posibilidades de vinculación con otros problemas/propuestas no identificados en este trabajo. En este sentido, las categorías operan como un recurso analítico posible.

51. En este principio se toman y articulan conceptos de currículum vertidos y desarrollados, en distintas obras, estudios e investigaciones por diferentes autores. Entre otros, véase Schwab (1974), Gimeno Sacristán (1981 y 1988), Stenhouse (1984), Coll (1986), Elliot (1990), Apple (1996), Kemmis (1998) y Grundy (1998).

desarrollo, lo que efectivamente se enseña —explícita o implícitamente— y se aprende en el aula.⁵²

Analizar el currículum implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de aprendizaje y enseñanza, y el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, etc.), en su contexto. Entonces, siguiendo a Alterman (2009), concebimos al currículum como proyecto de selección cultural de los saberes legitimados socialmente, dispositivo de formación de los sujetos y dispositivo de regulación de prácticas. Por ello, su análisis implica atender a los criterios de *selección* de aprendizajes y contenidos (saberes legítimos), los criterios para su *organización* (la clasificación en el currículum) y *secuenciación* (teorías de la enseñanza y del aprendizaje subyacentes).

En relación con la educación secundaria, podemos destacar, en primer término, aquellas líneas de investigación y reflexión que ponen en relación cuestiones referidas a la organización curricular y pedagógica de la escuela secundaria con el impacto que genera en la inclusión y permanencia de los sujetos en el nivel. Las rescatamos como valiosas porque, como sostiene Zapiola (2011), la tensión entre obligatoriedad normativa⁵³ e inclusión es el gran desafío para la educación secundaria argentina, en la que está presente la tirantez entre la antigua tradición de escuela elitista y la obligatoriedad del nivel para todos los jóvenes. Desigualdad social e inequidad del sistema parecen encontrarse con diseños escolares inadecuados a la diversidad que puebla las escuelas secundarias; diversidad que por cierto siempre estuvo presente, con diferentes matices, sólo que en las tradiciones anteriores las estrategias educativas la invisibilizaban.

Así, la tensión entre inclusión y currículum enciclopédico parece resumir una de las fuentes más relevantes de la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes. La llegada a la educación secundaria de jóvenes de diversos sectores sociales y culturas, como dicen Jacinto y Terigi (2007: 38-39):

52. Para ampliar, véase: De Alba (1995), Connell (1997), Terigi (1999), Angulo y Blanco (2000), Demeuse y Strauven (2006), entre otros.

53. En el documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina emanado del Consejo Federal de Educación en 2008, se expresa: "...una de las metas más ambiciosas de la Ley de Educación Nacional es la extensión de la obligatoriedad para el nivel secundario. Alcanzarla constituye un imperativo para el Estado, para la sociedad en su conjunto y para los ciudadanos en particular. Estado, sociedad y ciudadanos se deben obligar a generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria..." (p. 3).

[...] desestabilizó los acuerdos y los intereses previos. El nivel educativo está acogiendo a nuevos contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares y las motivaciones previstas. La escuela tiene que administrar a grupos heterogéneos y no le alcanza el desempeño de su rol tradicional [...]. En este marco los trabajos especializados coinciden desde hace años en plantear la necesidad de reformular la selección curricular.

Jacinto y Terigi (2007) también coinciden en caracterizar al currículum de la escuela secundaria como significativamente clasificador a partir de tres características que le son inherentes: construcción de conocimientos disciplinares con claras delimitaciones entre campos, docentes reclutados y seleccionados a partir de criterios clasificatorios y la promoción de un conjunto de asignaturas troncales previstas en la mayoría de los currículos. Estas características se han mantenido estables durante todo el siglo xx y algunos intentos de compilación por áreas⁵⁴ no han alterado la pauta clasificatoria.

Terigi (2008b: 64) señala que en la escuela secundaria se ha conformado un “trípode de hierro”, en el que se forjó la trama que enlaza un currículum clasificado y delimitado, en correlación con la designación de profesores por especialidad, en el marco de un trabajo docente por horas de clases, en un currículum *mosaico*. También Feldman (2009: 63) recurre a una metáfora para dar cuenta de una tríada distintiva del dispositivo pedagógico de la escuela secundaria: la “trinidad”, conformada por el plan de estudios, el horario escolar y la división o sección; “clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos [...] escenario básico de la vida escolar”.

Las fracturas en la trayectoria escolar de los estudiantes también se asocian a la escasa relevancia social de los aprendizajes, a la falta de inclusión en el currículum de problemáticas de interés para los adolescentes y jóvenes, así como la insuficiente incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con esto, se corre el riesgo de

54. En este sentido, basta recordar algunos proyectos y programas, tal el caso de Escuela para Jóvenes, programa impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2000, para reformar la educación secundaria en Argentina. Entre otras estrategias, y en búsqueda de una reorganización curricular en las escuelas, propuso una reducción de la cantidad de espacios curriculares de cursado simultáneo durante un año escolar y facilitar la concentración horaria de los profesores. Para ello se readecaron los planes de estudio de las instituciones en torno a algunas áreas curriculares. Para ampliar información sobre resultados de implementación de este programa, véase Iaies, Delich y Gamallo (2002) Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2010a).

que el currículum aparezca ajeno y distante para los jóvenes, sin relevancia para sus vidas y con escasas posibilidades de generar motivación, con el agravante de que un currículum de estas características puede volverse aún más extraño para los estudiantes de sectores vulnerables que no cuentan en sus contextos con incentivos que contribuyan a encontrarle sentido a los aprendizajes escolares.⁵⁵

En esta línea, Montes (2008: 52) sostiene que la posibilidad de avanzar hacia el cumplimiento efectivo de la universalización del nivel secundario como una condición básica de la inclusión social y de la concreción de los proyectos de vida de los jóvenes, obliga a interrogarnos “...acerca de la factibilidad que tiene la educación secundaria de extenderse conservando su matriz original, configurada disciplinariamente en la Modernidad con trayectorias ideales previstas por nivel y año, bajo formatos uniformes y estandarizados”.

En una dirección semejante se pronuncia Romero (2009b: 9), cuando afirma que la posibilidad de alcanzar efectivamente la universalización de la educación secundaria se juega en la ruptura con “el formato academicista que primó durante décadas y sustituirlo por formas flexibles y creativas capaces de reconfigurar el conocimiento científico en conocimiento a aprender de la complejidad social, política e intelectual”. Un conocimiento que se produce, se interroga y se habilita —agregaríamos, acordando con Montes (2008)—. Un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar permitiría potenciar los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con el conocimiento, en su contexto. Sin embargo, hasta el momento, señala Dussel (2010), los intentos por desarrollar estrategias de readecuación de la organización institucional y pedagógica de la escuela media para incorporar contenidos nuevos, de relevancia social y más próximos a las problemáticas de los jóvenes, o nuevos actores que acompañen las trayectorias de los estudiantes (tutores, coordinadores pedagógicos, facilitadores TIC, entre otros) han estado circunscriptos a proyectos piloto o programas predominantemente acotados a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa.⁵⁶

Planteadas algunas directrices generales que permiten leer globalmente el campo de temas críticos de la educación secundaria en la di-

55. Para ampliar, véase Operti (2009).

56. Aunque hoy, a partir de la implementación de los planes de mejora, estos nuevos actores o funciones están presentes en la mayoría de las escuelas secundarias del país.

mención del currículum, los saberes y las prácticas, formulamos a continuación algunos problemas construidos —tal como se ha dicho— en diálogo con investigaciones y producción ensayística de la última década.

- a) Currículum fragmentado y desarticulado (horizontal y verticalmente) con muchos espacios curriculares/asignaturas por año, con una exigua carga horaria, en los que se evidencia ausencia y/o superposición de contenidos. En el nivel del proyecto curricular institucional, esta problemática se refleja en diseños formales, que prevén modalidades organizativas homogéneas, con escaso (a veces nulo) margen para la variabilidad curricular, conduciendo de este modo a una rigidización de la enseñanza y el aprendizaje.
- b) En el nivel de la programación, la selección, organización y secuenciación de contenidos, así como el diseño de actividades previstas para su desarrollo, suelen aparecer muy “marcados” por la gravitación de algunas representaciones sociales y escolares acerca de las evidencias de aprendizaje; por ejemplo: se está aprendiendo más si “se ven muchos temas” y los estudiantes “escriben todo en sus carpetas” (la oralidad se percibe, muchas veces, como “pérdida de tiempo”, “no estar haciendo nada”, “desorganización de la clase”); si la actividad es grupal, se sostiene que los estudiantes “aprenden poco” y se dificulta la evaluación; se dice que es necesario avanzar desde “lo más simple” a “lo más complejo”, lo que suele dar lugar a pseudo-secuencias de aprendizaje que sustraen la posibilidad de que los jóvenes aborden la complejidad y multidimensionalidad de conceptos, hechos, fenómenos, lenguajes, prácticas); de este modo, la fragmentación de los contenidos redundando en una fragmentación (que a veces lleva a la anulación) del objeto de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, pero en estrecha relación, la linealidad del tiempo didáctico contribuye a la descontextualización, el fraccionamiento y la discontinuidad del aprendizaje.

Si bien la matriz predominantemente disciplinar de la educación secundaria ha sido señalada como una de sus debilidades, nos parece pertinente recuperar algunos reparos a la posible simplificación de que pudiera ser objeto esta afirmación con el propósito de aportar a una más clara delimitación del problema. Como aporta Fumagalli (2000: 78), “equiparar ‘fragmentación curricular’ con ‘organización de los contenidos de enseñanza en asignaturas, disciplinas o materias’ resulta una simplificación que no sólo no ayuda a pensar la complejidad del problema, sino que desplaza el foco del análisis”. De lo que

se trata es de pensar como problema la fragmentación en términos de construcción de saberes y cómo una organización fragmentaria afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula e impacta sobre los sujetos, restando oportunidades para la construcción de esquemas de conocimiento amplios y profundos.

- c) Selección de contenidos de escasa relevancia social y poco significativos para los estudiantes, que denotan poca presencia de temáticas emergentes y/o transversales (sexualidad, adicciones, convivencia, educación ambiental, educación vial, cooperativismo y mutualismo, entre otras).

En las voces de directivos y docentes, estas preocupaciones que hemos relevado hasta el momento se expresan, por ejemplo, de la siguiente manera:⁵⁷

Son frecuentes en la escuela las prácticas curriculares con disciplinas aisladas y contenidos fragmentados. Tenemos dificultades para el trabajo por áreas, en detrimento del aprendizaje interdisciplinario.

Son muchas las asignaturas y excesiva la carga horaria, sobre todo en el ciclo superior.

Y dicen los estudiantes:

Demasiadas materias en el Ciclo Superior no aseguran que aprendamos lo necesario para nuestro desempeño en un trabajo.

Las causas que influyen más en nuestra pérdida de motivación por el estudio son: la cantidad de asignaturas con temas poco interesantes y de poca utilidad en la vida diaria, además de la permanencia de muchas horas en la escuela.

No se tratan suficientemente o con la profundidad necesaria temas que nos preocupan a los adolescentes y jóvenes...

Y las familias opinan:

Los contenidos de enseñanza que se imparten en la escuela están alejados de la realidad y de los intereses del adolescente y el joven.

57. Los testimonios proceden de gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2009^a) y SES-UNICEF (2010-2011).

Los alumnos no pueden acceder al conocimiento ya que no tienen suficientes actividades prácticas que los acerquen a la realidad.

- a) Manifestación, en las instituciones educativas, de la brecha existente entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías, y dificultades para operar las transformaciones que las TIC imponen a la organización del tiempo y del espacio, a las dinámicas y modos de gestión de las clases, a las maneras de apropiarse de los saberes y dialogar con ellos, a las relaciones de autoridad y jerarquía epistémica en el aula. En este sentido, queda pendiente seguir fortaleciendo el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas con TIC⁵⁸, para que la escuela se posicione efectivamente como un ámbito de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes (Dussel y Quevedo, 2010; Lugo y Kelly, 2011).
- b) Preponderancia de concepciones de enseñanza y aprendizaje que se traducen, entre otras manifestaciones, en modos tradicionales de enseñar (estilos magistrales y frontales dirigidos más a transmitir sin mediaciones que a transferir/compartir y a imponer más que a enseñar/orientar); débil o nula retroalimentación teoría/práctica; estrategias didácticas basadas en la lógica de la linealidad y el orden secuencial, enfrentada a modos de aprender desde la lógica iconográfica e hipertextual, lo que marca una distancia cultural entre profesores y estudiantes; rutinización de criterios y formas de evaluación con énfasis en el control en detrimento de la comprensión, es decir, una evaluación sometida a la gestión burocrática del programa institucional (Dubet, 2004). Como reconoce un docente al momento de ser entrevistado: “Son predominantes las propuestas de enseñanza poco acordes a las posibilidades de desarrollo de los alumnos, poco motivadoras y que no contemplan las culturas juveniles”. Frente a ello, una categórica opinión de un estudiante: “No nos sentimos cómodos con las formas de estudiar que nos proponen los profesores”.

58. Resulta particularmente significativa la iniciativa de IPEE-UNESCO Buenos Aires y Flacso Argentina que, en 2010, puso en marcha el “Webinar 2010. La integración de las TIC en la educación. Modelos 1:1”, con el propósito de —según se indica en una publicación reciente (Lugo, 2012)— “contribuir al debate y la reflexión sobre la temática en la región, colaborar con los proyectos específicos en curso promoviendo una mayor sinergia entre los principales actores que intervienen en ellos, e identificar las condiciones de viabilidad para la implementación exitosa de la integración TIC —y particularmente de este tipo de modelos— en las escuelas”.

- c) Dificultades para lograr la articulación intra (entre ciclos) e interinstitucional tanto con el nivel precedente (primario) como con el siguiente (superior universitario y no universitario), lo cual problematiza no sólo los procesos implicados en los momentos de transición, sino también los de continuidad de estudio en el nivel subsiguiente. Entre los diversos factores incidentes ocupa un lugar fundamental el hecho de que cada “tramo” de escolaridad se ha desarrollado históricamente dando lugar a tradiciones propias y subculturas académicas diferenciadas. La escasa articulación se manifiesta también en la relación escuela-mundo del trabajo.

Con la decidida intención de no quedar atrapados en los problemas, enunciaremos algunas de las propuestas que se identificaron en los estudios consultados:

- a) Dar continuidad a los procesos de revisión y/o construcción de un currículo flexible, articulado (horizontal y verticalmente), regionalizado y contextualizado (legitimándolo en las características de la vida social fuera de la escuela), desde una perspectiva participativa de todos los actores del sistema. En la tensión entre lo común y lo diverso, entonces, cabe tener presente la advertencia de Terigi (2009a: 10-11):

Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.

Esto demanda dar cabida a nuevas modalidades organizativas que amplíen y enriquezcan las oportunidades de aprendizajes que se ofrezcan a los jóvenes; iniciar y sostener acciones graduales — propone Feldman (2009: 71)— “que debiliten la fuerza que proyecta la tríada y abrir espacios para mejorar la experiencia escolar”. Para ello, será necesario elaborar y/o fortalecer propuestas pedagógicas que contemplen otros tiempos (extensivos e intensivos), espacios (escolares y extra-escolares), estrategias y actividades (instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares, alternancias, asignaturas electivas, pasantías y otras prácticas educativas en el contexto, ferias y muestras abiertas a la comunidad, entre otras posibilidades).

- b) Fortalecer los procesos de selección, organización y secuenciación de aprendizajes significativos y relevantes, promoviendo la integración de los saberes en torno a ejes estructurantes, temas generadores, ám-

bitos de experiencias de los estudiantes, entre otras posibilidades. Y cabe tener presente los aportes de Dussel (2008: 15):

Hoy también corresponde plantearse qué otros mundos posibles pueden ofrecerse desde la escuela, en diálogo y en relación con el mundo en el que vivimos [...] en una época en la que todo es fluido e instantáneo, vale la pena insistir con el valor de la reflexión y de la inducción en saberes sistemáticos de las disciplinas, pero sin que se conviertan en cosas viejas y con sentido sólo al interior de la escuela, sino como saberes sometidos al tamiz de su valor social, de su capacidad para responder viejas y nuevas preguntas de las sociedades humanas.

En esta línea, será necesario no sólo incorporar y/o afianzar en las propuestas curriculares temáticas emergentes o transversales (educación sexual, adicciones, convivencia, educación vial, educación ambiental, cooperativismo y mutualismo, etc.), sino también explorar nuevas formas de inclusión y abordaje en las prácticas de enseñanza que las contemplan; ampliar la idea de *alfabetizaciones básicas* para incluir los saberes, interacciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, libres y plurales; abrir la selección de contenidos a la expresión artística, a la producción creativa, a las prácticas corporales ludomotrices, deportivas y expresivas.⁵⁹

Se trata, entonces, de identificar qué es lo que efectivamente se tiene que abordar en la escuela secundaria, en cada uno de sus ciclos y años, porque los estudiantes no lo podrán aprender en la vida o en los ciclos o años subsiguientes. De no ser así, esto afectaría seriamente no sólo su trayectoria escolar sino también su inclusión social. Lo anterior nos debería llevar a pensar gradualmente cómo se transita desde un currículum centrado en contenidos a uno centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades, lo cual supone pensar el currículum en términos de aprendizajes, precisando el alcance de los contenidos involucrados en ellos.

- c) Incorporar a las instancias de planificación la selección de diversos formatos curriculares (talleres, seminarios, proyectos, ateneos, observatorios, laboratorios, trabajo de campo, módulo, entre otros),

59. Muchas de las buenas prácticas que recuperamos en el Apartado 3 han introducido estas innovaciones en sus proyectos como estrategia de fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes y de generación de interés y participación por parte de los jóvenes.

de modo que su posterior implementación habilite diversas modalidades organizativas, distintos modos de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo “circular” en las aulas, variedad de espacios y agrupamientos.

- d) Acompañar los procesos de implementación y desarrollo curricular, a través de instancias de formación situada o centrada en la escuela,⁶⁰ propiciando prácticas pedagógicas que contemplen la integración teoría-práctica de manera más clara y significativa e incluyendo también orientaciones para trabajar propuestas de articulación ínter e intrainstitucional en contexto.⁶¹ También sería una estrategia la vinculación de la educación con el trabajo socialmente productivo, a través de instancias de participación de los estudiantes en su comunidad.
- e) Resignificar las formas y sentidos de la evaluación, mediante espacios de discusión en torno a los modelos de evaluación utilizados por los docentes, en los cuales se puedan reflexionar, definir y discutir criterios y formas de evaluación de los aprendizajes. Según Dubet (2010), dichos criterios y formas no necesariamente tendrían que ser los mismos y comunes en todos los espacios curriculares o ante diversas propuestas; por el contrario —sostiene— podrían ser múltiples y diversos y no reducirse a la medición de conocimientos, sino que el bienestar de los estudiantes y sus capacidades sociales deberían ser criterios igualmente importantes de evaluación de una escuela democrática. Sería necesario también optimizar los mecanismos e instrumentos de socialización de los resultados de la evaluación con los estudiantes y con sus familias.

Trayectoria escolar de los estudiantes

La *trayectoria escolar* supone la descripción cuali-cuantitativa del recorrido que los estudiantes siguen al transitar los años que integran un determinado ciclo formativo —en nuestro caso, el de la secundaria—: su ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso, de acuerdo con lo

60. El rescate de *buenas prácticas* en el desarrollo curricular también sería otra alternativa posible.

61. Los responsables de la buena práctica *Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del ciclo orientado de la educación secundaria: cátedra compartida* (véase apartado 3) destacan, entre sus realizaciones, una actitud abierta hacia el saber, al promover en los estudiantes ciertos aprendizajes asumidos de manera reflexiva, a través del establecimiento de nuevas relaciones e interacciones, así como nuevos itinerarios para el tratamiento de los contenidos, a partir de una combinación entre la teoría y su aplicación práctica.

que define cada plan de estudios, y considerando las particulares condiciones socio-familiares y culturales de cada estudiante, en su contexto. En definitiva, la trayectoria se relaciona con la idea de camino, un camino en construcción permanente, que no escapa a las interrupciones, los atajos, los desvíos, los tiempos divergentes, entre otros. No constituye un protocolo en el cual se puede anticipar la totalidad, sino que es esencialmente un itinerario en situación.

Estas conceptualizaciones ponen en escena precisamente *uno de los nudos críticos* (en varios sentidos) de la cuestión: la distancia entre las *trayectorias teóricas* (los recorridos escolares previstos por el sistema) y las *trayectorias reales* (los recorridos que efectivamente los estudiantes realizan dentro del sistema: los *itinerarios situados*) (Argentina, Ministerio de Educación. Diniece-UNICEF, 2004; Terigi, 2009a) y, al mismo tiempo, *uno de los grandes desafíos* por resolver, en el marco de la problemática macro del *trípode de hierro*, el *currículum mosaico*, la *trinidad clasificatoria del conocimiento*, el *tiempo y los agrupamientos*, que hemos abordado en el apartado anterior. Y esto porque —como bien señala Terigi (2007 y 2009a)— la novedad no es la constatación del “desacople” entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, sino que se haya entendido que es un problema que debe ser atendido sistémicamente. Con esto, las trayectorias no encauzadas, que se apartan del curso⁶² previsto:

- a) Dejan de ser un problema individual y también una mera consecuencia de la desigualdad social; lo primero implica reconocer la insuficiencia (y las consecuencias segregacionistas) de los modelos que explicaron las dificultades de algunos estudiantes para acceder a la escuela y permanecer en ella aprendiendo, a partir de supuestos déficit cognitivos o de determinantes propios de su misma condición de origen;⁶³ por otro lado, supone poner en cuestión la idea de que la desigualdad social alcanza para explicar la fractura de las trayectorias o el fracaso escolar.⁶⁴

62. El *Diccionario de la Lengua Española* define “trayectoria” como el curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

63. Este núcleo de sentido común, dice Terigi (2009b: 6-7) “ha tenido consecuencias devastadoras para la población pobre, convalidando la identificación en los sujetos de condiciones que los harían pasibles de ser educados y la atribución a los sujetos de las dificultades para que ello suceda”.

64. La desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación; en consecuencia, no alcanza con políticas educativas compensatorias de las desigualdades.

- b) Implican reflexiones, consideraciones y propuestas en torno a la preocupación política por la inclusión, en especial de aquellos que, por las circunstancias en que viven o por la acción del sistema escolar, desarrollan recorridos escolares en los que resultan incumplidos sus derechos educativos.
- c) Requieren un tratamiento que comprometa cambios en las relaciones entre Estado y escuelas, entre sociedad, cultura y educación, entre poderes centrales y poderes locales.
- d) Demandan una mirada crítica de aquellas representaciones que producen juicios y clasificaciones que tienen efectos sobre las posibilidades de desempeño escolar de los jóvenes (Argentina, Ministerio de Educación. Diniece-UNICEF, 2004).
- e) Interpelan la matriz misma de la escuela secundaria.
- f) Invitan a pensar “qué es lo que pasa en la escuela”, donde la inclusión y la calidad educativa deben reflejarse en acciones que le den concreción efectiva.
- g) Afectan a la pedagogía y a la didáctica, desde la convicción de que el aprendizaje significativo y relevante es la mejor estrategia de retención; en este sentido, los desajustes entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales pueden/deben ser leídos en clave de responsabilidad de la institución escolar y de sus actores.
- h) Obligan a repensar las relaciones entre culturas de los jóvenes y culturas escolares.
- i) Demandan asumir las responsabilidades que nos competen ante los procesos y los resultados escolares y trabajar por su mejora.
- j) Parte de la problemática de las trayectorias escolares y sus cuestiones concomitantes (ingreso tardío, ausentismo, sobre-edad, abandono, entre otros) ha sido abundantemente abordada por diversos organismos e instituciones (Diniece, SITEAL, OEI, UNESCO, IIPE, entre otros,) desde enfoques estadísticos. En los párrafos que siguen nos proponemos hacer foco en algunos problemas subyacentes que nos permitan vislumbrar, luego, algunas propuestas orientadas a dar respuesta a *esa gente que está detrás de los datos* (Terigi, 2008a).
- k) El entender que el trazado previsto por las trayectorias teóricas es el único posible⁶⁵ y el énfasis puesto sólo en registrar los “desvíos” ha invisibilizado algunos rasgos de las trayectorias reales que, de ser más

65. Cuando en realidad la trayectoria teórica es sólo la trayectoria real de algunos estudiantes en el sistema.

conocidos, podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. Los procesos de invisibilización afectan también a los mismos estudiantes, especialmente en la transición de la escuela primaria a la secundaria, en el cambio de ciclo (especialmente cuando no permanecen en la misma escuela) o en los casos de “pase” (movilidad) a otra institución. Pero, además, muchas veces se nos hacen invisibles en el mismo trayecto de un año a otro dentro de la misma escuela. En este sentido puede leerse el testimonio de una docente participante del Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria SES-UNICEF:⁶⁶

[...] más la carga adicional que experimentan los docentes debido a otras exigencias institucionales, hace que este seguimiento sea precario (algunas docentes lo hacen de manera no sistemática si es que los tienen a los alumnos durante varios años consecutivos o no, si el alumno realiza el trayecto en el mismo establecimiento). No hay una sistematización a pesar de que la provincia provee instrumentos para dicho seguimiento, aun cuando el alumno cambia de institución.

- a) El reconocimiento de que las trayectorias escolares no son homogéneas en sí mismas y que no lo son para todos los estudiantes implica necesariamente hablar de diversidad, con lo cual entran en colisión (o al menos en tensión) el respeto y la atención a ella con los supuestos básicos del sistema escolar (tributarios de las trayectorias teóricas): el currículum único, el aula estándar, el formato pedagógico tradicional, las modalidades organizativas estables, el método uniforme, la evaluación de resultados desde parámetros homogeneizadores, entre otros. Se juega aquí, en consecuencia, la tensión entre la necesidad de lo común y el respeto por los itinerarios situados.
- b) En estrecha relación con lo anterior, observamos que las referencias a las diferencias socioculturales y económicas, a las condiciones de vida, a las situaciones que dificultan la continuidad de los estudios secundarios, parecen estar marcando la distinción entre “el afuera” (portado por los estudiantes) y lo que la escuela tiene preparado/previsto para ellos y en lo cual les cuesta “enganchar”, “encastrar”. En palabras de Dubet (2010), “lo que cuesta entender es que la escuela ya no es un santuario aislado del mundo [...] La masificación ha roto los muros del santuario”. También Tenti Fanfani (2008: 17) advierte

66. Para ampliar, se puede acceder a: http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactoral_educacion_secundaria.html.

respecto a que no hay ya “un afuera” y “un adentro” de la institución escolar, sino que ésta alberga lo social en su complejidad: “...la escuela ya no es ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que su propia pasividad [...] la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas, lenguajes, que conviven en el afuera escolar. Los alumnos son los portadores de esa cultura social que ‘invade’ el ámbito escolar...”.

La experiencia del *otro* (estudiante de escuela rural, de sectores vulnerables, los de bajo rendimiento, los que no “progresan”, los “desinteresados” o “indiferentes”...) es simplificada-tipificada, permitiéndonos crear la ficción de que esas experiencias, esas posibilidades de aprendizaje y capacidades son atendidas con modos de trabajo que, en realidad, abordan la deficiencia y no su potencialidad. Este otro se constituye en una perturbación y en un problema, y no en un sujeto diferente que puede aportar riqueza al trabajo en la escuela y en el aula.

- a) Continuando en la misma línea de reflexión, ha existido la tendencia a estudiar y a explicar el problema del desfase de las trayectorias de los estudiantes sólo con base en razones de desigualdad social. Intentando superar esta mirada restrictiva, en 2008, el informe “La escuela y los adolescentes”, generado en el marco del Proyecto SITEAL y dirigido por Néstor López, combina perspectivas analíticas centradas en el estudio de las desigualdades sociales con otras que recuperan los procesos de subjetivación de los adolescentes. Tal como anticipa Margarita Poggi en el prólogo de ese estudio, la faz cuantitativa del análisis (que aborda las distintas dimensiones sociales y familiares de los hogares con adolescentes en los países de la región y sus procesos de escolarización), permite echar luz sobre algunas de las dificultades existentes. El informe indaga también un fenómeno complejo: qué significa hoy ser adolescente en América Latina. En esta línea, los estudios que dan materia al informe abordan las elecciones y prácticas de los adolescentes: “la relación con los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la virtualidad como parte de la vida cotidiana, nuevas identidades, adscripción a diversas tribus urbanas, etc.” (p. 13). Por otra parte, ingresan también al territorio de análisis situaciones del contexto que —si bien exceden las vivencias de los adolescentes— inciden sobre ellas: los fenómenos migratorios, la violencia (social, étnica, de género), las adicciones. Todos estos factores contribuyen a delinear el complejo escenario de la educación secundaria, con una escuela que aún experimenta serias dificultades

tanto en la búsqueda de caminos apropiados para interactuar con las nuevas culturas y subjetividades como en la manera de constituirse para ellas en una experiencia vital y cultural significativa.

- b) De todo lo anterior, pareciera desprenderse que las escuelas están pobladas de adolescentes y jóvenes que poco tienen que ver con el modelo de estudiante y con el modelo de escuela tradicional. Subyacen a este cambio dos procesos descriptos en el Informe del Proyecto SITEAL ya referido: la expansión de la cobertura, que permitió el ingreso a las aulas de adolescentes y jóvenes de sectores sociales históricamente excluidos de ellas; por el otro, el hecho de que los adolescentes y jóvenes de hoy, independientemente de su origen social o su pertenencia cultural, son diferentes. Esta doble complejidad está presente en la difícil relación entre las instituciones educativas y los estudiantes.

De esta manera, lo que podemos rescatar es un problema-desafío: la genuina incorporación a la escuela de los jóvenes con sus “identidades”. Y remarcamos lo de genuina, bajo la hipótesis de que, frente la evidente diversidad de los grupos, la escuela suele imponer formas de incorporación y permanencia que ponen en evidencia el cuestionamiento de esas identidades. Al respecto, Bellome y Merodo (2011) sostienen que cuestionar sus identidades es cuestionar quiénes son, con lo cual pareciera existir un punto de partida conflictivo (y riesgoso) si lo que se quiere es poner en el centro una transmisión que permita que todos puedan aprender y construir una experiencia vital y escolar significativa y no sólo acceder a la escuela y permanecer en ella. En este sentido, Urresti (2009) advierte que la escuela enfrenta el desafío del reconocimiento de las culturas y neoculturas juveniles.

Falconi (2004: 3) destaca algunos trabajos de investigación⁶⁷ que sostienen que los cambios en las representaciones sociales acerca de lo que significa ser “alumno” en el ámbito de la escuela media/secundaria genera “nuevos modos de habitar la escuela”. A partir de ellos, según el autor:

[...] la problemática del encuentro/desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil estaría dado, por un lado, en una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre alumno (cultura escolar) y joven (cultura juvenil) y, por otro, por el deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización consistente en

67. Por ejemplo, el de Duschatzky y Corea (2002).

que los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos.

- a) Otra línea de problemáticas parece provenir de la asimilación entre trayectoria escolar y trayectoria educativa. Así, a la escuela le suele costar asumir que más allá de ella hay otras fuentes y ámbitos de aprendizaje y construcción de subjetividades (por ejemplo, los medios masivos de comunicación, las redes sociales virtuales, los clubes, asociaciones deportivas, etc.) que pueden enriquecer las posibilidades de inclusión en los espacios formales (Borzese y García, 2003). En relación con esto, la problemática podría desdoblarse en varios “frentes”: por un lado, el descuido de la posibilidad de construir contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización y que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar (Terigi, 2009a); por otro lado, la dificultad para incorporar y articular en los distintos niveles de construcción y desarrollo curricular las “bondades” (saberes, prácticas, interacciones, modos de vincularse con el conocimiento) de esos espacios extraescolares; finalmente, la implementación de espacios alternativos, dentro de la misma institución escolar, que intentan recuperar las lógicas de los ámbitos de experiencia extraescolares, pero que funcionan paralelamente, sin articularse a pleno con la escolarización y perdiendo, en consecuencia, su potencialidad para diversificar y enriquecer las oportunidades de aprendizaje.
- b) En el Informe 2 sobre Educación Secundaria (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009b) y en relación con las trayectorias escolares de los estudiantes, entre las problemáticas que de manera más recurrente señalan los actores consultados, se enuncian “el insuficiente nivel de calidad en los saberes y capacidades básicas esperadas en los ingresantes al nivel y el bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, que se manifiesta en los altos índices de repetición, deserción y abandono, en los bajos porcentajes de graduación a tiempo (sobre-edad) y en los resultados de las evaluaciones de la calidad (nacionales e internacionales)”. Estas voces y las preocupaciones de las cuales están dando cuenta nos permiten abrir la reflexión hacia perspectivas que enlazan con los problemas señalados en relación con la categoría currículum y prácticas en contexto y que aquí trataremos de sintetizar en relación específica con las trayectorias de los estudiantes.

En primer término, las dificultades aludidas (y el modo de “decirlas”) debieran alertarnos acerca del riesgo de que al hablar de las trayectorias escolares incurramos en generalizaciones (valga la paradoja: una mirada *teórica* de las trayectorias *reales*) o en constataciones fundadas en sólo “una cara de la moneda”; y esto porque el problema se perfila, precisamente, en la intersección de las condiciones de los estudiantes y las condiciones de escolarización: así, la sobre-edad es problemática valorada desde la mirada de la escuela graduada; los problemas de inasistencia (de los jóvenes que trabajan, de los que deben cuidar a sus hermanos menores, de los que son padres de familia, de los que tienen dificultades para costear su traslado diario a la escuela...), se erigen como tales en el marco de un sistema de cursado absolutamente presencial; y las consecuencias de la no presencia en clase (en la totalidad de las horas o en parte de ellas) se agravan por la típica conformación del horario escolar, o por el desarrollo de contenidos previstos siempre según una lógica lineal y acumulativa, sólo por dar algunos ejemplos.⁶⁸

Además, y en relación con los bajos logros de aprendizaje con que los estudiantes ingresan al nivel, como señala Terigi (2009a: 14): “No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan alumnos y alumnas de distintas edades; se trata de que nuestros desarrollos pedagógico-didácticos descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales”.

Por otra parte, los bajos logros de los estudiantes de secundaria (y las consecuencias que esto acarrea) parecen obedecer también a que, como hemos dicho, las fracturas en las trayectorias escolares también se asocian a la escasa relevancia social de los aprendizajes, a la falta de inclusión en el currículum de problemáticas de interés para los adolescentes y jóvenes y a que los desarrollos didácticos se sigan construyendo, generalmente, sobre la matriz de la trayectoria teórica.⁶⁹

Quizá puedan leerse también desde esta lógica algunas de las aristas de la problemática de las *relaciones de baja intensidad* de adolescentes y

68. Para ampliar, véase Terigi (2005, 2007 y 2009a).

69. Krichesky (2011: 36), en relación con las opiniones de docentes acerca de las modificaciones que debieran realizarse en el ámbito de las dimensiones curriculares, observa que “la opinión mayoritaria parece ir en contra de los cambios más necesarios para impactar sobre la trayectoria de los estudiantes, parece tratarse de un tema tabú o de un capítulo resistido”.

jóvenes con la escuela, caracterizadas por el “desenganche” (y a veces la indiferencia) respecto de las actividades escolares (Kessler, 2004; Terigi, 2007 y 2010; Argentina, Ministerio de Educación. Diniece, 2010). Cabría preguntarse hasta qué punto este *desenganche*⁷⁰ no es ajeno a la distancia entre el modo que tiene de realizar su “oferta” la escuela y las posibilidades efectivas de construir para los jóvenes una experiencia con sentido, favorecedora de un verdadero proyecto de vida; o una manifestación de que la escuela no ha acompañado otras dinámicas que están presentes en el campo cultural (Krichesky, 2011; Tiramonti, 2007).

Con todo, no debieran dejar de movernos a la reflexión algunos resultados sistematizados en *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 127), en donde los testimonios de los estudiantes ponen de manifiesto que, contrariamente a lo que podría preverse, “para ellos, los opuestos no se estructuran entre aburrimiento-diversión, sino entre monotonía-motivación” y destacan en sus discursos:

Si te gusta y vas con ganas, está bueno (varón, Corrientes)

No es aburrido, hay materias que te dan ganas de aprender porque te explican, pero algunas es siempre lo mismo y te aburrís (varón, región metropolitana de Buenos Aires).

Para ellos y ellas:

Lo necesario es que te den bien las clases y te den ganas de ir (mujer, Corrientes)

En una línea semejante parecen hacerse oír las voces de estudiantes de Córdoba:⁷¹

70. “Un punto preocupante es que muchos jóvenes no encuentran sentido en la escuela, ni en sus contenidos, ni en los modos en que son enseñados. Este clima de sinsentido es una de las posibles causas de deserción, desgranamiento y fracaso escolar”, aporta un docente participante del Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria SES-UNICEF.

71. El informe del cual se han tomado los testimonios fue producto de la consulta a diferentes actores (directivos, docentes, familias, estudiantes, supervisores de la Dirección General de Educación Media, Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional y Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza y equipos técnicos del Ministerio). El procedimiento para la referida consulta fue la convocatoria a reuniones entre pares para el análisis, discusión y elaboración de conclusiones. En menor porcentaje, se aplicaron encuestas individuales para familias y estudiantes. Puede consultarse en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/documentosmedia.html>.

Si me exigieran más, haría más. Que los profes expliquen hasta que uno entienda.

Lo que más valoramos de los profes es la forma de enseñar y explicarnos, esa buena disposición hace que si me lo propongo puedo llegar a más.

Expresiones de similar tenor se encuentran en una investigación etnográfica en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (Acosta, 2008: 99):

Alumno 1: Sí. Explica bien. Te tiene mucha paciencia. Aparte que explica hasta que entiendas. Igual que la profesora de matemática del año pasado. También. Yo me la llevé los dos últimos trimestres. Pero como no vine en diciembre, vine en febrero. Y me explicó toda la carpeta, hasta que yo lo entienda. Se puso conmigo, me explicó todo y la rendí bien.

Alumno 2: Tiene paciencia, sí. Te explica, es capaz de explicarte mil veces hasta que entiendas. No es que te explica una, dos, tres veces y ya se cansó y no te explica más. Eso es lo que a mí me gusta, de que expliquen y que no se cansen, que expliquen hasta que uno le entienda. Porque a veces no es que uno no ponga voluntad o que no tenga ganas de estudiar o no quiera venir, sino que a veces uno no entiende. Es eso. Y hay algunos, otros profesores, que no entienden eso.

[...] El discurso de los alumnos que transcribimos arriba coincide con lo expresado por los alumnos de 1º y 5º que completaron la encuesta semi estructurada. En esa encuesta, la mayoría de los alumnos señala como la característica más importante de un buen profesor, que el profesor explique.

Y otros estudiantes reclaman: “Queremos estudiar de otra forma”.

Sin pretensión de haber agotado la revisión de problemas inherentes a las trayectorias escolares, enunciarnos a continuación algunas propuestas que, en distintos niveles y dimensiones, pueden aportar al compromiso de asegurar trayectorias educativas continuas y completas. Valgan, antes, algunas consideraciones.

En primer término, nos interesa recuperar las reflexiones de dos especialistas que, de distintas maneras, aportan a dos ideas claves que debieran servir de marco a lo que proponemos: si las estrategias que se diseñen no consiguen modificar gradualmente el “núcleo duro” de la escuela secundaria, la rígida matriz original, el cambio será sólo “cosmético” (Terigi, 2010: 11); se trata de un cambio más profundo, un cambio cultural, que dé lugar a algo muy distinto “de aquel paquete que se armó al final del siglo XIX y que la escuela transfirió exitosamente a lo largo

del siglo siguiente” (Tiramonti, 2007: 5)⁷². En segundo término, si algo corresponde tener en cuenta es que los dispositivos y estrategias en los que se piense no deben poner en riesgo el sostenimiento de un horizonte compartido y de un proyecto común (Dussel y Southwell, 2006), pilares de la concepción de inclusión educativa que propugnamos. Por último, compartimos con Terigi (2009a: 32) la idea de que “... la compensación material es insuficiente para torcer la vara de la desigualdad [...] hay que ensayar otras estrategias, hay que hacer cosas distintas para que todos y todas puedan aprender...”.

En el marco de la Resolución 84/ 2009 en cuyo anexo 1 se definen estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares, recuperamos las siguientes propuestas:

- a) Afianzar los procesos de implementación de políticas de enseñanza orientadas a renovar el régimen académico, diversificar los trayectos formativos y experimentar nuevos formatos pedagógicos que habiliten distintos modos de intervención “según los sujetos pedagógicos, los objetivos que se espera alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer, las capacidades que se desea desarrollar” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011b: 17).
- b) Proponer, fortalecer y sostener (técnica, financiera y legalmente) diferentes ofertas de cursado académico y alternativas no convencionales que posibiliten la trayectoria escolar de estudiantes que nunca asistieron al nivel, o lo hicieron de manera discontinua.⁷³
- c) Implementar políticas de seguimiento de las trayectorias escolares para que los estudiantes “no se vuelvan invisibles”. Esto demanda, por ejemplo, que el sistema educativo instituya formas que conviertan al pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria en asunto

72. Las innovaciones no sólo radican en la configuración novedosa de recursos y prácticas — advierte Poggi (2011)—; es necesario también un cambio en *representaciones, creencias y valores*.

73. Constituyen ejemplos de implementación de estas propuestas las Escuelas de Reingreso (Ciudad de Buenos Aires), una de cuyas experiencias (la de la Escuela N° 2 del Distrito Escolar IV, del barrio de La Boca) compartimos en el apartado 3; los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes) (provincia de Buenos Aires) y el Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años (provincia de Córdoba). Por otra parte, temáticas asociadas a esta propuesta están siendo actualmente objeto de estudio, por parte de Eurosocial. *Programa para la Cohesión Social en América Latina* y también de la Organización de Estados Iberoamericanos.

interinstitucional (Terigi, 2009a). Se trata, en definitiva, de elaborar y/o enriquecer los sistemas de información sobre los trayectos escolares de los estudiantes (por ejemplo, a través de la gestión de un legajo del estudiante, cédula escolar, fichas de seguimiento, etc.), con el propósito de identificar oportunamente los riesgos de fracaso y/o abandono.

- d) Construir redes intersectoriales (educación, salud, trabajo, desarrollo social, etc.) que apoyen el sostenimiento de las trayectorias escolares.⁷⁴
- e) Re-pensar la escuela conciliando la obligación de transmitir el legado cultural y la atención a las nuevas configuraciones juveniles y sus demandas, no sólo en la dimensión de los vínculos entre sujetos, sino también en cuanto a los saberes que se priorizan, el modo en que se los transmite y las estrategias didácticas que se despliegan (Urresti, 2008). Propiciar espacios para trabajar con y entre docentes temáticas atinentes a los jóvenes en general y a sus estudiantes en particular, contribuirá a promover un acercamiento entre sus matrices de formación respecto de la adolescencia y la juventud y los nuevos modos de ser jóvenes. Se trata también de pensar estrategias de convocatoria y vinculación con los jóvenes más ligadas a sus formas de vida, a sus biografías, a sus aspiraciones (Cubides, 2006).
- f) Diseñar dispositivos institucionales que tomen como punto de partida la idea de que para que el aprendizaje tenga lugar la condición primera es que se sostenga la confianza en las posibilidades que tienen los estudiantes de aprender. Como señala Acosta (2008: 100):

Se trata de profesores que explican porque ven “jóvenes que pueden aprender” en lugar de alumnos con un amplio historial de fracasos. También se trata de alumnos que saben del conocimiento del profesor para que ellos puedan acceder a una cultura que desconocen. Bautier, Charlot y Rochex (2000) se refieren a esta idea a través del concepto de interdependencia en la interacción entre profesores y alumnos en las escuelas. La interdependencia remite a la medida en que la escuela y sus actores reconocen la necesidad de no presuponer que los alumnos cuentan con las disposiciones, las formas de interpretación y de vincularse con el conocimiento que se “supone” que los alumnos tienen cuando entran a los diferentes niveles del sistema educativo.

74. Éste es el eje de la innovación en la experiencia *Fortalecer las redes interinstitucionales para el aprendizaje*, que analizamos en el apartado 3.

Sólo sobre esta base serán productivas las instancias de reflexión y diálogo entre docentes, destinadas a posibilitar la construcción de acuerdos en torno a estrategias pedagógicas y didácticas, así como a modalidades y criterios de evaluación, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el fortalecimiento de su trayectoria escolar.

- a) Sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela y de reconocimiento de los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de ella. Se trata de abrir la institución educativa hacia espacios sociales que colaboren en la promoción de la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria (Terigi, 2009a).
- b) Fortalecer las acciones de los centros de actividades juveniles, los clubes, cooperativas y mutuales escolares, los centros de estudiantes, en tanto propuestas que propician recorridos pedagógicos alternativos en las escuelas secundarias y donde se desarrollan actividades que promueven la pertenencia a la institución escolar y estimulan la inclusión de los jóvenes. En esta línea, deberán articularse las acciones de estas iniciativas con las demás actividades de la escuela, en pos de la consolidación de la unidad pedagógica.⁷⁵
- c) Implementar estrategias para atender aspectos afectivos en la escolarización, que propicien el aprendizaje, favorezcan la retención y fortalezcan el sentido de pertenencia y la comunicación (capacitación a docentes en este tema, jornadas solidarias y/o de reflexión, encuentros de convivencia, campeonatos, salidas de campo, etc.). Dice Tedesco (2004: 571):

[...] construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

75. El proyecto *Promotores de Salud* (experiencia presentada en el apartado 3) se implementa a través del Centro de Actividades Juveniles (CAJ). Como expresan los responsables de la iniciativa, las prácticas escolares inclusivas e innovadoras para la educación secundaria que desarrolla este centro han oficiado de andamiaje del proyecto.

Ambiente y clima institucional

La noción de *ambiente escolar /institucional* que suele ser objeto de miradas reductoras o simplistas (que lo acotan a las instalaciones para la actividad, los recursos y materiales didácticos), alude a una realidad compleja. Desde la perspectiva que sostenemos, *ambiente* refiere al conjunto del espacio físico y a los vínculos (de autoridad, asimetría, acuerdo/resistencia, cooperación, ayuda mutua, entre otros), que en él se establecen entre los actores escolares. Incluye también las relaciones de éstos con el conocimiento y con el entorno, que se presentan como nuevas regulaciones o contratos didácticos entre docentes y estudiantes, docentes y directivos, institución y familias. Considerado en sus dimensiones materiales, funcionales, temporales y relacionales, el *ambiente* se constituye en *espacio de vida*. En este mismo sentido, es necesario ampliar el concepto de *ambiente escolar* más allá de los límites físicos del establecimiento escuela hacia espacios diversificados en los cuales también es posible aprender. Otra condición que los ambientes de aprendizaje deben habilitar es la vinculación participativa de los sujetos con los bienes culturales materiales y simbólicos.

Con *clima institucional* se hace referencia a las percepciones acerca de las relaciones de los estudiantes entre sí, de las que entablan con directivos y docentes, de las de éstos entre sí, de la regulación de la convivencia y de los dispositivos existentes, del nivel académico y de la didáctica, entre otras. También quedan implicados en el clima institucional los estilos de gestión directiva (modo en que se desarrolla la tarea de gestión y cómo esto es percibido por los restantes actores del escenario escolar) y los vínculos con las familias (niveles y modos de participación, las demandas y expectativas, etc.) (Cornejo y Redondo, 2001; UNICEF-Flacso, 2011).

Esta caracterización, en la que juegan un papel importante las percepciones, da cuenta de uno de los puntos críticos de la cuestión, ya que “las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfases entre los ‘climas’ experimentados por diversos actores del entorno escolar que son a su vez susceptibles de producir ‘puntos ciegos’ en los diagnósticos y programas” (UNICEF-Flacso, 2011: 23).⁷⁶

La importancia del componente vincular del ambiente y clima escolar en los procesos pedagógicos y su implicancia en las identidades indi-

76. Para el análisis del clima institucional, y en relación con las percepciones de los estudiantes, pueden considerarse cuatro contextos (Cornejo y Redondo, 2001, en UNICEF-Flacso, 2011):

viduales y sociales explica el espacio relevante que ocupa, en los últimos años, en los programas de las políticas educativas.

La necesidad de reflexionar y actuar sobre los ambientes de aprendizaje surge del hecho de que la escuela es un ámbito donde se convive con otros junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos; en el que no sólo se aprenden contenidos sino también modos de ser y estar con otros, regulaciones, relaciones con la autoridad, pautas que organizan las condiciones para aprender a compartir espacios, tiempos y materiales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011b). En este sentido, los componentes de la dimensión ambiente y las dinámicas que entre ellos se susciten o no en la escuela tienen una incidencia directa en los procesos de construcción de ciudadanía porque van abriendo caminos en la preparación de los jóvenes para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto. Así, convertir al ambiente institucional en objeto de análisis y generador de aprendizajes posibilitará el acceso de los estudiantes al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promoverá la vivencia y el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y habilitará para la participación. Como expresa UNICEF-Flacso (2011: 11): “Educar para la formación ciudadana supone también trabajar sobre el reconocimiento del ‘otro’, la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, que no están exentos de conflictos...”. Por lo tanto, es fundamental la interrelación de los sujetos involucrados,

-
- a) Contexto interpersonal: procura conocer la percepción que los estudiantes tienen de la “cercanía” de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Refiere a un contexto de “calidad interpersonal, de amistad y confianza”.
 - b) Contexto regulativo: se dirige a identificar las percepciones que los estudiantes tienen acerca de la severidad de las relaciones de autoridad en la escuela, y está definido por la naturaleza de las relaciones de autoridad con los profesores y otros agentes del sistema escolar.
 - c) Contexto instruccional: valora las percepciones de los estudiantes respecto de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar, esto es, al modo en que ellos perciben el relativo interés o desinterés de los profesores por la enseñanza y el aprendizaje y por la búsqueda de un ambiente propicio para que estos procesos tengan lugar.
 - d) Contexto imaginativo: evalúa la percepción de los estudiantes respecto de un ambiente que los incentiva a la exploración imaginativa, la creación, la experiencia del mundo, o, por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional, sin innovaciones.

a partir de la relación y el diálogo con las diferencias, en virtud de sus posibilidades y potencialidades reales para aprender *con otros*.⁷⁷

Brawer (2011) afirma que, como parte de una política integral de prevención y abordaje de los conflictos escolares, se vienen desarrollando distintos programas⁷⁸ que aportan a la construcción de la ciudadanía en las escuelas. En el marco de esta política, se implementan —impulsados desde los ministerios de Educación nacional y provinciales— espacios de reflexión y diálogo entre todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa, encuentros de formación de distintos actores escolares (directivos, docentes, preceptores, tutores) en problemáticas de convivencia escolar, capacitaciones a directivos y docentes para abordar la promoción de los derechos en la escuela, entre otras.

Asimismo, la Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación, anexo “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, establece para todas las escuelas secundarias la obligatoriedad de elaborar acuerdos de convivencia e implementar órganos de participación democrática sobre temáticas relacionadas.

También la investigación ha convertido a la convivencia escolar en objeto de indagación y análisis. Se destaca el estudio⁷⁹ *Estar en la escuela*, publicado en 2008, coordinado por Jason Beech y Álvaro Marchesi, en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación SM.⁸⁰ Recuperamos algunos de los resultados más significativos, en los cuales nos detenemos en tanto iluminan algunas de las problemáticas que sistematizamos a continuación:

- a) 83.2% de los jóvenes encuestados dice sentirse muy bien en la escuela y tener muchos amigos dentro de la institución.
- b) 72.5% está de acuerdo con que la escuela da importancia a enseñar a los estudiantes a relacionarse de forma positiva con los demás.

77. Véase la experiencia *Fortalecimiento de las trayectorias escolares: doble escolaridad y mejor en mi escuela: un abordaje desde la comunicación educativa y comunitaria* (apartado 3).

78. Por ejemplo: Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa Nacional de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

79. Existen también estudios importantes en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (Míguez y Tisnes, 2008; Argentina. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, 2008 y 2011).

80. El estudio se llevó a cabo mediante un cuestionario que fue respondido por 5,110 alumnos (de diversos niveles socioeconómicos y pertenecientes a 48 escuelas de gestión pública y privada) de entre 13 y 18 años, en Ciudad de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense y en las ciudades de Tandil (provincia de Buenos Aires) y Rafaela (provincia de Santa Fe).

- c) Los estudiantes encuestados sostienen en su mayoría que las relaciones entre profesores y estudiantes son buenas (71.4%). A pesar de esta visión positiva de la relación docente/estudiante, 54.9% expresa que los profesores tratan de modo desigual a sus estudiantes, con cierto favoritismo.
- d) Cerca de 65% de los jóvenes encuestados percibe que la escuela es un ámbito en el que prevalece el orden, tanto a nivel de la escuela en su conjunto como a nivel del aula. Sin embargo, 58.1% de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo con que los conflictos en el interior de la escuela han aumentado en los últimos tiempos.
- e) 88.5% de los encuestados respondió que la escuela es algo bastante importante para su desarrollo personal y social.
- f) En relación con la importancia que le dan los estudiantes a la educación para la tolerancia, la convivencia y los valores, 82.6% de los encuestados afirmó que la escuela es bastante o muy importante en dicho rol. El porcentaje de estudiantes que contestó que la escuela casi no les enseña estas cuestiones asciende a 35.3%. La proporción de estudiantes que respondió de modo positivo se vio reducida a 64.7%, de los cuales 37.1% consideran que la escuela sólo les enseña algo al respecto.
- g) 50% de los encuestados dijo haber participado en la elaboración de las normas junto con los profesores y que sus opiniones son tenidas en cuenta al momento de resolver los conflictos. Este dato, según los investigadores:

[...] sugiere un avance en la incorporación de sistemas disciplinarios en los que se propone la resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación. Por otro lado, el hecho de que el 50% de los estudiantes sienta que no participa o es escuchado en la resolución de conflictos sugiere la supervivencia de cierto orden disciplinario tradicional en el que los estudiantes son sometidos a un sistema normativo establecido y juzgado por los propios adultos, que son quienes detentan la autoridad “burocrático-legal (pp. 83-84).

- a) Cuando se interroga a los estudiantes acerca de a quién recurren en caso de tener un problema de convivencia, los resultados muestran que el mayor porcentaje dice acudir a amigos/as (41,1%) y en segundo lugar afirman no haber necesitado recurrir a nadie por no haber tenido problemas (32,2%). La recurrencia a la familia es menor (13.5%), pero el dato más interesante es que sólo 4% afirma acudir a profesores cuando tiene algún problema.

Entre los problemas que pueden identificarse en relación con esta categoría, nos interesa focalizar los siguientes:

- a) La centralidad de la dimensión relacional del ambiente es tan marcada que, en general, pocos docentes aluden al buen nivel académico como factor del clima educativo, sino que para valorarlo de manera positiva o negativa, se concentran casi exclusivamente en aspectos tales como el vínculo entre estudiantes y profesores, la continuidad de los jóvenes en la institución, la importancia del diálogo, la contención y seguimiento de los problemas de los estudiantes, la apertura hacia las familias. Según UNICEF-Flacso (2011), una hipótesis explicativa posible sería la “psicologización” creciente de la escena escolar.
- b) Los docentes manifiestan dificultad para generar un vínculo más profundo o para lograr una comprensión integral de sus estudiantes, debido a que comparten poco tiempo con ellos. Según Beech y Marchesi (2008), una causal decisiva sería la organización del trabajo docente en la escuela secundaria (el cargo por asignatura y hora cátedra, sin dedicación institucional). Este esquema ocasiona, además, que los profesores tengan pocas posibilidades de participar en actividades institucionales y de alcanzar un mayor grado de involucramiento con la escuela de pertenencia.
- c) La infraestructura y los recursos (humanos y materiales) no siempre son suficientes y adecuados para atender los requerimientos del servicio, o bien se detecta un insuficiente aprovechamiento de ellos, ya que son escasas las estrategias de mediación que se despliegan a fin de convertirlos en verdaderas oportunidades para promover la relación de los estudiantes con el conocimiento y otros bienes culturales.
- d) Continúa siendo débil la comunicación entre los múltiples actores institucionales (directivos, docentes, estudiantes, familias, etc.). Los espacios de participación y protagonismo estudiantil son escasos o bien, a pesar de estar previstos, se carece de estrategias que contribuyan a dinamizarlos y habilitar plenamente su desarrollo.
- d) Se constatan dificultades para la construcción de consensos y normas claras que atiendan la convivencia de todos los actores institucionales. En el caso de los estudiantes en particular, persisten regímenes de sanción desactualizados, de carácter expulsivo, que no logran el impacto deseado en la convivencia escolar.
- f) Se remarca un debilitamiento de la autoridad pedagógica que tensiona la relación asimétrica (directivo-docente, docente-estudiante, etc.); esto redundará, muchas veces, en un posicionamiento del adulto

que suele oscilar entre el autoritarismo y la demagogia. Existe resistencia por parte de los estudiantes a las normas y la autoridad institucional.⁸¹

- g) Persisten prácticas escolares selectivas y exclusoras que afectan tanto los vínculos como los resultados de aprendizaje.

Frente al estado de situación que delinean los problemas que hemos señalado, es posible pensar alternativas que actúen como propuestas superadoras. Sin pretender ser exhaustivos y sin el ánimo de presentar “soluciones”, ofrecemos para la discusión algunos aportes orientados al cambio:

- a) Es decisivo promover instancias de encuentro y diálogo entre directivos, docentes, familias, estudiantes y otros actores comunitarios (jornadas de convivencia, celebraciones, festivales, etc.) a fin de afianzar lazos de pertenencia y cooperación; fortalecer ámbitos institucionales de diálogo, contemplando la participación democrática de los estudiantes, tales como consejos de convivencia, equipos de gestión, centros de estudiantes, cooperativas y mutuales escolares, clubes, centros juveniles, consejos de profesores, etc.; consensuar y construir institucionalmente códigos, reglamentos o regímenes de convivencia que involucren a todos los actores (directivos, docentes, padres, estudiantes, personal no docente, entre otros) en el marco de las disposiciones vigentes.
- b) El esfuerzo debiera estar centrado en trabajar para la construcción de un proyecto educativo comunitario, que dé sentido y articule un ambiente de trabajo cooperativo y solidario, que ayude a enfrentar con éxito las sensaciones de malestar, conflicto y crisis, a través de una nueva organización que contemple lo intra e interinstitucional y evidencie producciones de los actores. Para lograrlo, las escuelas deben hacer frente al desafío de proporcionar una respuesta educativa común y a la vez diversificada para que todos adquieran los aprendizajes considerados básicos o prioritarios, que les aseguren la igualdad de oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y creativas. Será relevante crear y preservar ambientes de

81. Es importante señalar que las restricciones para aceptar las normas, aun cuando éstas sean el resultado de acuerdos institucionales y hayan sido producidas por autoridades legítimas en periodos democráticos de gobierno, se inscriben en una dinámica que se ha instalado con fuerza no sólo en las instituciones educativas, sino en el conjunto social. Se trata de la asociación casi mecánica entre *cumplimiento de la ley y prácticas autoritarias*.

aprendizaje donde los jóvenes puedan desarrollar experiencias que les permitan desplegar sus potencialidades, poniendo en juego las sensaciones, las emociones, el humor, la expresión creativa.

- c) La prioridad de uso de medios y recursos debe orientarse hacia un trabajo centrado en los sujetos particulares y el fortalecimiento de sus trayectorias escolares, en el marco de una pedagogía inclusiva. Para lograrlo, además de una reestructuración de espacios, tiempos y agrupamientos, resulta imprescindible generar ambientes de aprendizaje diversos, con aprovechamiento máximo de los recursos disponibles y de las oportunidades que ofrecen, por ejemplo, las TIC.⁸²

Se trata de recrear la escuela desde una diversidad que se oriente a construir ambientes de aprendizajes múltiples y flexibles, con itinerarios definidos por trayectorias reales y no meramente teóricas en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc., que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultural, social, étnica, religiosa, territorial, etcétera).

- a) Será necesario fortalecer una gestión institucional que actúe “en situación” (Ferreyra y Peretti, 2006; Ferreyra, 2009; Romero, 2009a), de orientación interactiva (Bolívar, 2009), que sostenga modos colegiados y cooperativos de trabajar. Una gestión abierta, que predisponga a la escucha entre los diferentes actores, propicie el diálogo y “haga lugar” al ejercicio pleno de los roles profesionales (Di Francesco, 2011).
- b) Corresponderá al Estado fortalecer el rol activo y protagónico de todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa, para optimizar su intervención en el proceso de formación de las prácticas y los valores necesarios para una convivencia democrática (Brawer, 2011); dotar de infraestructura y recursos (humanos y materiales) suficientes para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, con atención a las particularidades de cada institución, zona/región y optimizar el uso de recursos existentes para favorecer los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Se trata, en síntesis, de reorientar esfuerzos intersectoriales hacia una *educación convivencial*,⁸³ esto es, a los desafíos de *vivir-con* los otros y

82. Para ampliar, véase Palamidessi (2009).

83. Para ampliar, véase Martiñá (1997, 2000 y 2003).

entre los otros, y, al mismo tiempo, instalando esta *con-vivencia* como recurso fundante del aprendizaje.

Desarrollo profesional docente

Esta dimensión hace referencia a quienes desempeñan funciones pedagógicas (profesores, directivos, preceptores, coordinadores, tutores, técnicos, supervisores, etc.) en el sistema educativo, a las funciones que se les atribuyen y a la consideración de las condiciones objetivas de la tarea de enseñar. La profesionalización supone una variedad de acciones orientadas a enriquecer y fortalecer la tarea y el trabajo que realizan los docentes y directivos en torno a la acción educativa. Y hablamos de desarrollo puesto que implica una acción continua y permanente que se va desplegando a través de diversas instancias, etapas y actividades.

Desde una perspectiva holística, el *desarrollo profesional docente* atañe al acrecentamiento de las capacidades profesionales desde una perspectiva situada, de impronta colaborativa; a la formación (inicial y en servicio), a la autoformación y al acompañamiento —en un trabajo conjunto con otros actores del sistema educativo y de la comunidad— a partir del intercambio de experiencias, la revisión de las propias prácticas, la reflexión colectiva con docentes de la escuela de pertenencia y de otras (Ferreyra y otros, 2006). En este sentido, la expectativa es que sea posible avanzar en la auto, co y hetero evaluación del desempeño docente en cuanto al compromiso con las responsabilidades profesionales, el aporte a la consolidación de un clima institucional favorable al trabajo colaborativo, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, el desarrollo de estrategias de enseñanza orientadas a que todos los estudiantes puedan aprender, la organización del trabajo (tiempos, espacios, agrupamientos), los procesos y resultados en el aprendizaje. Una concepción amplia y enriquecida de *desarrollo profesional docente* incluye también cuestiones vinculadas con la mediación pedagógica, la carrera docente, el sistema retributivo, las singulares condiciones en las cuales se inscribe el ejercicio situado de la profesión.

En sentido más restringido, el *desarrollo profesional docente* hace referencia a la enseñanza, actividad esencial de la profesión docente que le otorga su identidad y, a través de diversos dispositivos, propone recuperar el conocimiento construido en la práctica y articularlo con el saber experto acumulado, en un proceso que pone en diálogo la experiencia con la teoría y la investigación educativa.

La investigación de los últimos años sobre educación secundaria ha insistido en el hecho de que la tarea de educar, asegurando aprendizajes de calidad a todos los estudiantes en el contexto de la necesidad de atención a una población diversa y multicultural, ha planteado nuevos desafíos a la acción docente y producido notables alteraciones en su rol, tradicionalmente restringido a la transmisión de información en el espacio del aula. El objetivo es, entonces, producir nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas que permitan generar cambios en la acción (Resolución CFE N° 30/07; Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, 2008).

En relación con esta categoría que estamos analizando, pueden destacarse algunas problemáticas que merecen nuestra atención y que se plantean desde las particulares perspectivas de los actores involucrados:

- a) Son numerosas las voces que señalan como un factor crítico la “desvalorización social del rol docente”. En un artículo del año 2000, Rosa María Torres reflexionaba: “El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces” (Torres, 2000b: 2).

Correlativamente, agrega la autora, el docente experimenta una pérdida de sentido respecto de su labor y de la propia tarea de la escuela. Por otra parte, pero en estrecha relación con este “malestar”, Torres destaca otras cuestiones que han contribuido a que los docentes sientan “amenazado” su rol:

- a) La incorporación de las TIC, a menudo sin la necesaria formación, que amplía la distancia generacional entre docentes y estudiantes y “alimenta el fantasma de la desaparición no sólo de los docentes sino del propio sistema escolar...” (Torres, 2000b: 8).
- b) La insistencia —desde las políticas de cambio— en cuestiones tales como el “énfasis en el aprendizaje” o el nuevo rol docente como “facilitador de aprendizajes”, que tienden a ser interpretadas como debilitamiento de la importancia de la enseñanza y como desdibujamiento del rol del profesor.

Tales condiciones se traducen en malestar profesional, elevados índices de ausentismo, alta rotación, escaso interés por alternativas de formación de larga duración, disminución de las matrículas de ingreso en las instituciones de formación docente, entre otros efectos. Todos estos facto-

res configuran el complejo fenómeno de la “cuestión docente” que para Tiramonti (2011) es el resultado de una tensión entre modelos formativos internalizados en relación con un pasado escolar que ya no existe, un horizonte idealizador del rol y de su contenido escolar.

- a) Al igual que ha ocurrido en relación con las categorías analizadas en apartados anteriores, también el desarrollo profesional se ve afectado negativamente por el régimen laboral y las condiciones de trabajo docente, basados en un sistema de asignación de funciones por horas cátedra que dificulta la concentración horaria, el trabajo en equipo, el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes y la atención de actividades institucionales (intercambio de propuestas pedagógicas, concreción de acuerdos curriculares, planificación conjunta, diseño de proyectos, etc.) que vayan más allá del dictado de clases.
- b) En otro sentido, resulta especialmente problemática, en algunos contextos, una visión de la formación docente supeditada a las necesidades de implementación de las reformas y no como instancia de desarrollo profesional. Así, la formación se instrumentaliza y adquiere el estatus de intervención correctora y rehabilitadora, que cuestiona el saber docente, su validez y legitimidad (Torres, 2000a).
- c) En relación con la formación inicial, Terigi (2009b: 4) advierte que, en general, “plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria y de su propuesta formativa”, ya que no prepara para la desclasificación del saber ni para el trabajo interdisciplinario y en equipo. El efecto directo es que los cambios curriculares previstos, así como la innovación de las prácticas docentes quedan diluidos. Por otra parte, en esta misma línea de cuestionamientos, se suele señalar que una de las grandes debilidades de la formación inicial es su desactualización y descontextualización.
- d) En relación con la formación continua, se consideran escasas las instancias de formación en servicio y de reflexión sobre las prácticas educativas y la función política y social del trabajo docente. Por otra parte, se señala que existen dificultades para transferir a la práctica lo aprendido en las acciones de capacitación, y que es débil la apropiación de marcos teóricos actualizados y de estrategias para el abordaje de cuestiones referidas a diversidad cultural, resolución de conflictos, TIC, sexualidad, entre otras.
- e) En cuanto a la evaluación del desempeño docente, se advierte que no cumple con el objetivo de generar información sobre la práctica, ni contribuye con los procesos de mejora. También se aduce que son

pocas las experiencias —tanto en el nivel de las políticas como en el de las instituciones— que contemplan un seguimiento del trabajo docente en el aula vinculado no a una mirada de sanción, sino a una instancia de crecimiento profesional que permita —a los mismos profesores y a las escuelas— delinear acciones que incidan en su desarrollo profesional y, en consecuencia, en la mejora de la calidad educativa. Como la carrera docente no necesariamente está ligada a la profesionalización, no siempre se tiene en cuenta la importancia de la constante formación académica y de gestión. Así, el cambio de escalafón jerárquico (y su correlato en la remuneración) está ligado más a la antigüedad que a la formación académica, lo cual juega en detrimento, muchas veces, del desarrollo profesional.

- f) Se detectan relaciones de baja intensidad entre las áreas de desarrollo de políticas y las escuelas.

Si bien este amplio espectro de problemáticas que hemos identificado no es exhaustivo, alcanza para dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de la cuestión. Por ello, al momento de delinear propuestas superadoras, la primera consideración que cabe es destacar la necesidad de políticas y medidas integrales (condiciones laborales, formación, carrera docente, revalorización del rol social) capaces de revertir el “problema docente” y resituar a estos actores profesional y socialmente, de acuerdo con el perfil y la función imprescindibles para afrontar los procesos de innovación (Torres, 2000b). El énfasis ha de estar puesto en la concepción del docente como protagonista de su formación.

En este sentido, se impone la promoción y fortalecimiento de modelos de formación profesional que apunten a la reconstrucción de las decisiones y las intervenciones pedagógicas e institucionales, a fin de dejar visibles sus fundamentos y sus razones. Lo que se propone es:

- a) Generar una relación diferente con las construcciones teóricas y propiciar la valoración del saber de oficio de los docentes.
- b) Sostener dispositivos de formación —basados en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros (Vaillant, 2009)—, que habiliten el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana y posibiliten la socialización de historias y escenas escolares, de lo que se hace en el día a día de la escuela, para —a partir de ello— construir un saber profesional compartido. En esta línea, constituyen experiencias con alto potencial los círculos de aprendizaje, las pasantías nacionales e internacionales, las “expedi-

ciones pedagógicas” (viajes y observaciones que involucran a profesores en distintas situaciones docentes del país) (Vaillant, 2009).

- c) Implementar estrategias de acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños laborales.⁸⁴

Desde este enfoque, las escuelas no sólo constituyen un lugar de formación para los estudiantes; lo son también para profesores y directivos. Para lograrlo, será necesario:

- a) Autogestionar proyectos de capacitación específicos teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de cada institución. Esta posibilidad se inscribe en los dispositivos de formación situada en la institución educativa,⁸⁵ centrados “en el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva, particularmente sobre aquellas situaciones que, en cada escenario particular, se presentan como desafíos para la intervención de la escuela” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Desarrollo Profesional, 2011: 1).⁸⁶
- b) Analizar la dinámica del trabajo en la escuela y en las aulas desde sus fundamentos teóricos, como un espacio para alimentar la praxis. Situar se implica una toma de posición epistémica frente a las teorías y enfoques con apertura cognoscente, y no aferrarse sólo a los marcos conceptuales e interpretativos conocidos, ya que del tratamiento que

84. En esta línea se encuadra el Programa *Docentes Noveles*, iniciativa del Instituto Nacional de Formación Docente, del Ministerio de Educación de Argentina. El programa —según sus fundamentos— “sostiene un encuadre de análisis de los problemas de la práctica, en contextos de intercambio sistemático entre colegas, con la intención de que los mismos sean considerados y abordados como problemas de las instituciones y el sistema (no como problemas individuales). Apela a crear comunidades de aprendizaje y a desarrollar competencias para registrar las prácticas, como estrategia de sistematización” (Recuperado el 03 de marzo de 2012 de: http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=3/).

85. Los responsables de la experiencia *Fortalecimiento de las trayectorias escolares: Doble Escolaridad y Mejor En Mi Escuela: un abordaje desde la comunicación educativa y comunitaria*, reconocen a las instancias de capacitación realizadas en el marco del proyecto como oportunidades para la reflexión sobre las prácticas, en la búsqueda de un cambio en la mirada respecto de los procesos de aprendizaje de los jóvenes. También la buena práctica *Proyecto Institucional y fortalecimiento de las trayectorias escolares* pone de manifiesto la importancia de continuar ofreciendo a los docentes herramientas que les permitan perfeccionar sus prácticas de enseñanza como así también fortalecer los procesos de capacitación específicos, ya que algunas de las innovaciones metodológicas propuestas se ven obstaculizadas en su implementación por debilidades en su formación (véase apartado 3).

86. Fuente: http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/formacion_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf.

se realice del conocimiento se derivarán diversas formas de interpretación de las prácticas escolares, “tarea que exige deliberación en la búsqueda constante de una coherencia epistemológica” (Ferreyra y Pedrazzi, 2007).

- c) Historizar la vida institucional y profesional, a fin de objetivar los supuestos que en ella subyacen, sus construcciones sociales y políticas, los modos de organización de la propuesta de enseñanza que se hayan utilizado, las rutinas, los mandatos preexistentes, los códigos, a fin de encontrar nuevos sentidos acordes a los tiempos actuales.
- d) Sistematizar, documentar, registrar y socializar las prácticas pedagógicas.
- e) Generar acciones a partir de la construcción de vínculos con otras instituciones educativas, con organizaciones de la comunidad, con entes gubernamentales —entre otras posibilidades— que requieran y/o posibiliten nuevos aportes.
- f) Implementar sistemas de evaluación formativa de las prácticas docentes, que incluyan instancias de auto-evaluación y hetero-evaluación (por ejemplo, observaciones mutuas de clases, registro y análisis compartido de experiencias, entre otros), involucrando también a diferentes actores del sistema educativo. Estas propuestas podrán complementarse con acciones específicas orientadas a:
 - » Revalorizar desde la escuela, especialmente con las familias, el rol y las funciones docentes, a partir de acciones institucionales que aborden las problemáticas educativas de los jóvenes con la participación de agentes comunitarios y la intervención activa de los docentes.
 - » Reformular las propuestas de formación docente inicial y fortalecer la capacitación permanente, priorizando el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza no-selectiva, centrada en la formación de los estudiantes (estrategias de diversificación curricular ante la heterogeneidad de los grupos de clase); esto deberá acompañarse de un efectivo seguimiento y control de gestión de las acciones de capacitación docente, a fin de poder visualizar su concreción en las prácticas pedagógicas.
 - » Diseñar circuitos de capacitación para funciones diferenciadas dentro de los roles docentes, teniendo en cuenta las diferentes modalidades del sistema educativo, los diversos formatos (presencial, semipresencial y a distancia) y las redes de trabajo descentralizadas/desconcentradas disponibles.

- » Promover distintas instancias de circulación y socialización de experiencias pedagógicas, reflexiones de docentes e información sobre oportunidades de desarrollo profesional, que permitan la divulgación de trabajos de investigación, la documentación y difusión de proyectos pedagógicos y modelos de clase, la creación de redes de experiencias pedagógicas, entre otras.
- » Propiciar y priorizar la concentración institucional de la carga horaria del docente y posibilitar la asignación de cargos y/u horas institucionales, entre otras alternativas, para fortalecer el trabajo pedagógico e incrementar la pertenencia institucional.
- » Redefinir los roles, funciones y mecanismos de revalidación de los cargos existentes (preceptores, gabinetistas, ayudantes técnicos, bibliotecarios, etc.) e incorporar nuevas figuras (tutores, coordinadores de curso,⁸⁷ entre otros)

Como señala Torres (2000a: 10):

Avanzar en el desarrollo de un perfil profesional docente implica entonces intervenciones convergentes en varios frentes, en las que tienen una responsabilidad todos los actores de la sociedad. Asegurar la voluntad (querer hacer), las competencias (saber hacer) y las condiciones (poder hacer) para que los docentes puedan realizar eficazmente su papel y responsabilizarse por éste, implica desafíos y tareas tanto para el Estado y la sociedad, como para las organizaciones docentes⁸⁸ y los docentes individualmente.

Relaciones con la comunidad

El análisis que promueve esta dimensión hace referencia a la inserción real y efectiva de la escuela en la trama de la comunidad y a contemplar el óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles en distintas organizaciones del entorno, instituciones educativas, servicios sociales y de salud, municipales y/o comunitarios, voluntariados, familias, entre otros, como parte integrante de una red constituida por personas y orga-

87. Para ampliar sobre esta figura, véase Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Media (2010).

88. Desde los ministerios de Educación —sostiene Torres (2001)— se constata la necesidad de un acercamiento mayor, y diferente, con los docentes y sus organizaciones. Corresponde a éstas, por su parte, seguir fortaleciendo su capacidad y actitud propositiva frente a la educación y el cambio educativo; apostar a una mayor articulación e intercambio entre organizaciones sindicales; e involucrarse cada vez más activamente en acciones político-pedagógicas en defensa de la calidad educativa.

nizaciones que trabajan por y para la promoción humana y social de los adolescentes y jóvenes, lo cual se constituye en un elemento clave para el desarrollo de una educación auténtica (Ferreyra, 2009).

Por otra parte, el logro de la congruencia entre la propuesta educativa y el contexto sociocomunitario se presenta como una meta exigente y compleja que requiere de una adecuación mutua de fines y de estrategias en estrecha correspondencia. En una sociedad atravesada por profundas transformaciones —que repercuten significativamente en la educación, la familia y los estudiantes—, la inserción real y efectiva de la escuela en la trama de la comunidad ampliada supone comprometerse con un trabajo articulado, que parte de preocupaciones comunes y se expresa en acciones concretas llevadas a cabo desde organizaciones diversas. Incorporar este contexto al proyecto institucional significa poder reconocer que, tras los modelos democráticos de organización, hay sujetos singulares, con sus historias, visiones y perspectivas. Desarrollar modelos inclusivos de organización compromete a la institución educativa con una gestión que, atendiendo al contexto, promueve el desarrollo de subjetividades activas y comprometidas con el futuro.

Las transformaciones culturales profundas y aceleradas, los nuevos modos de relacionarse y resolver los problemas de convivencia, las configuraciones sociales diversas y desestructurantes, las “deslocalizaciones” (pérdidas de lugares familiares, comunitarios, culturales y laborales) han dado origen a un contexto inestable y desafiado de la función de educar a los jóvenes, lo que se traduce en una amplia gama de problemas en torno a las relaciones con el contexto social y comunitario. Algunas cuestiones han emergido como espacios de mora en la mayor parte de los trabajos realizados en terreno,⁸⁹ poniendo en evidencia que persisten problemas aún no resueltos:

- a) Estado aún incipiente de la vinculación de la escuela con la trama social y productiva de la comunidad, y de las acciones de articulación interinstitucional, con la comunidad en general, con el nivel educati-

89. Se sugiere especialmente la consulta de investigaciones realizadas en el ámbito de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba desde 2008 hasta 2011, todas abocadas a indagar políticas educativas implementadas en la provincia desde la última década: estudios realizados sobre el Programa Escuela para Jóvenes (PEJ) (2008), el Programa Escuela Centro de Cambio (PECC) (2009-2010), el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (2010), el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (2010), el Programa de Inclusión y Terminalidad Escolar (PIT) (2011) y el Proyecto de Nueva Organización de la Escuela Secundaria (NOES) (2011).

- vo precedente (primario), como con el nivel educativo posterior (superior universitario y no universitario) y con el mundo del trabajo.
- b) Influencia de los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación, particularmente en la población estudiantil (TV, Internet, telefonía celular, videojuegos, etc.), que transmiten patrones y modelos de comportamiento no siempre orientados a la autonomía, la participación, las prácticas democráticas, la solidaridad, entre otros y, en ese sentido, enfrentados a los valores que propugna la escuela.
 - c) Escasos modelos sociales que incentiven la formulación de proyectos de vida, basados en valores socialmente legitimados (el esfuerzo compartido, la dignidad de la persona, la cultura del trabajo, el respeto y aceptación de las diferencias, entre otros) es complicado.
 - d) Escasa asimilación por parte de la comunidad de la obligatoriedad del nivel.
 - e) Registro subjetivo de niveles elevados de violencia social (en el trato, en las decisiones, en las instituciones, etcétera).

Belossi y Palacios de Caprio (2003: 110) coinciden en que hoy, más que nunca, tiene vital importancia el enlace escuela-comunidad y proponen una co-construcción con los estudiantes cuyo correlato sea un proceso educativo diferente que incluya el ingreso al mundo laboral.

Fortalecer el trabajo con la comunidad significa desarrollar trabajo en los ámbitos comunitarios: la plaza, la sala de auxilios, el jardín maternal, la sociedad de fomento, la empresa, los comercios, etc. Estas actividades fortalecen los vínculos entre las instituciones protagonistas, posibilitan una experiencia de intercambio real entre los jóvenes participantes, ayuda a tomar conciencia por parte de otros agentes de la comunidad de la vital importancia que tiene la co-laboración en la formación del joven, de esta manera se consolidan auténticas redes sociales.

La consolidación de la trama de vínculos y prácticas entre la escuela y el contexto social y comunitario demanda generar y sistematizar acciones orientadas a:

- Incorporar regularmente los saberes de las familias, de la comunidad educativa y la cultura del entorno.
- Construir redes solidarias entre la institución escolar, organizaciones intermedias y empleadores.⁹⁰ Para ello, es necesario efectuar un ma-

90. Para ampliar, véase Carandino y Peretti (2002), Martini y Araujo Sánchez (2002).

peo de aquellas organizaciones o personas con las que se relaciona la escuela (actualmente y potencialmente), realizando un esquema para pedir, dar, ofrecer y recibir. Una “red” constituye una organización particular, multifacética, que a través de los intercambios que se establecen entre quienes la componen, permite la potenciación de los recursos y la creación de alternativas para la solución de los problemas. Es así que el trabajo en red se fortalece cuando entre las instituciones intervinientes se descubren intereses y necesidades mutuamente complementarias.

- Fortalecer las organizaciones de apoyo institucional (cooperadoras, fundaciones, centros de estudiantes, etcétera).
- Organizar espacios que permitan la orientación vocacional y socio-ocupacional, promoviendo el contacto de estudiantes y docentes con instituciones de educación superior, empresas, sindicatos, ONG, etc. Esto permitirá afianzar instancias de vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, particularmente para los estudiantes de los últimos cursos, tales como las pasantías laborales, visitas educativas, trabajos de campo, ferias, cooperativas, micro-emprendimientos, cooperativas, etcétera.⁹¹
- Propiciar la participación de la escuela en eventos y proyectos comunitarios con intencionalidad formativa para los estudiantes.
- Propiciar la utilización desde el punto de vista pedagógico y formativo de los medios⁹² y tecnologías de la información y comunicación, a través de la lectura y análisis crítico de la realidad y los modelos promovidos.
- Promover el abordaje pedagógico continuo y reflexivo sobre valores socialmente legitimados (el esfuerzo compartido, la dignidad de la persona, la cultura del trabajo, el respeto y aceptación de las diferencias, la solidaridad, entre otros).

Las cuestiones curriculares, las prácticas educativas y la profesionalización de la carrera docente son ejes de análisis que, con mayores o meno-

91. Véase en el Apartado 3 la experiencia Propuestas de enseñanza basada en prácticas reales y simuladas.

92. Resulta fundamental la colaboración de los medios masivos de comunicación en la construcción de las representaciones sociales sobre la escuela secundaria. En muchas oportunidades, los problemas de algunos estudiantes, o de una institución en particular, se exhiben en dimensiones que superan ampliamente la envergadura de la situación. En tal sentido, habría que apelar a la responsabilidad social de los medios comerciales, que son formadores de opinión en diversos ámbitos de la cultura ciudadana.

res matices en su problematización, vienen siendo debatidos e indagados en el campo educativo desde hace largo tiempo. Por su parte, cuestiones relativas a las trayectorias escolares de los estudiantes, el clima institucional como ambiente de aprendizaje y la relación de la escuela con el contexto socio-comunitario son preocupaciones más recientes. Las consideramos emergentes-consecuentes de los procesos de cambio vivenciados durante los años noventa; equidad, igualdad, inclusión y calidad re-emergen en esta última década como conceptos-guía de políticas educacionales orientadas al cambio en el ámbito de la educación media/secundaria.

En este apartado hemos revisado en parte el saber construido en torno a dichas temáticas (categorías de análisis), e intentado enriquecerlas con formulaciones que las potencien, en favor de una escuela secundaria más inclusiva que ofrezca aprendizajes de calidad. Si hemos puesto la atención en problemas y complejidades, ha sido para trazar caminos hacia las propuestas; caminos que permitan encontrar la dirección que la educación media/secundaria ha de seguir en el escenario actual.

Algunas buenas prácticas de la educación media/secundaria argentina⁹³

Fortalecimiento de las trayectorias escolares: un abordaje desde la comunicación educativa y comunitaria⁹⁴

Escuela nº 4- 159 César Milstein (Palomares S/Nº - El Vergel, Lavalle, CP: 5533 Mendoza).

Problema. Este proyecto se plantea el abordaje de las problemáticas de aprendizaje, repitencia, abandono y resignificación de la oferta educativa, en un contexto de alta vulnerabilidad socioeducativa mediante la

93. Las experiencias que se presentan en este apartado han sido sistematizadas, en su mayoría, a partir de *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias*, Libro 1 y Libro 2, producción del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010 a y b), editada por EUDEBA, del Video homónimo (Argentina, Ministerio de Educación, 2011 b), con edición a cargo de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y del Informe “Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010)” (Ferreya coord., 2012).

94. La sistematización de la experiencia se ha enriquecido con la entrevista a la Profesora Elina Gómez (directora de la institución; e-mail: elinalidiagomez@yahoo.com.ar). Además, se mantuvieron diálogos con personal de la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza.

implementación de dos estrategias pedagógicas básicas: programa Doble Escolaridad con Tutorías y seguimiento de los estudiantes por parte de docentes tutores en los primeros años y Programa Mejor en mi Escuela para estudiantes de los últimos cursos, a partir de la oferta de talleres diversos. En ambos, se tiende a fortalecer los procesos de aprendizaje, así como los vínculos entre pares, con los adultos y con la comunidad.

Proyecto. A partir del diagnóstico institucional realizado por la Subsecretaría de Gestión de Calidad Educativa sobre la situación educativa provincial, se ponen en marcha —desde la Dirección de Escuelas— los Programas Doble Escolaridad y Mejor en mi Escuela en establecimientos educativos de gestión pública.

- a) El programa Doble Escolaridad tiene por finalidad la atención de las problemáticas educativas. Sus objetivos son fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes, prevenir el abandono, disminuir los niveles de repitencia y lograr una mejora en el clima institucional.
- b) El programa Mejor en mi Escuela plantea la implementación de tutorías en contraturno, y está destinado específicamente a los estudiantes que cursan el tercero, cuarto y quinto año del nivel secundario.

Al respecto, una funcionaria sostiene:

Los nudos problemáticos detectados y priorizados fueron las prácticas pedagógicas y las altas tasas de repitencia. Sobre la base de ellos, se realizó un diseño estratégico para fortalecer el acompañamiento de las prácticas y de las trayectorias escolares de los alumnos. Con él se busca asumir una mirada integral de la escuela y se propone fortalecer la formación de una red interconectada de actores que potencien los recursos ya existentes y creen otros necesarios para su funcionamiento.

En este marco, se identifican dos ejes de trabajo que serán puestos en práctica en la integración de los programas Doble Escolaridad y Mejor en mi Escuela en la Escuela Milstein:

- a) El mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, proceso que involucra a profesores, estudiantes y nuevos docentes.
- b) El fortalecimiento de los vínculos de la escuela con la comunidad, lo que incluye instituciones diversas en un planteo propio de las propuestas de comunicación educativa comunitaria.

Realizaciones. La Escuela César Milstein viene implementando ambos programas provinciales de manera articulada y convergente, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. El correspondiente Plan de Mejora Institucional fue diseñado en torno a tres líneas de acción, estrechamente relacionadas e integradas:

- a) Acompañamiento y orientación al proceso de incorporación a la escuela de los estudiantes ingresantes.
- b) Acompañamiento continuo del proceso escolar de los estudiantes.
- c) Acompañamiento al egreso del nivel secundario.

El diseño se realizó atendiendo de manera especial a los siguientes aspectos: acuerdos de áreas y equipos educadores; capacidades y contenidos transversales; y capacidades y contenidos verticales.

Características distintivas del proyecto. Se destaca por parte de la comunidad educativa el fuerte compromiso de docentes y preceptores en las actividades desarrolladas, lo que ha hecho posible un trabajo en colaboración con el equipo directivo, así como el monitoreo y la evaluación de las estrategias implementadas, con el objetivo de ir adaptándolas a las necesidades que van siendo identificadas en diferentes etapas, retroalimentación que permite la generación de cambios en el momento en que la experiencia se desarrolla.

La escuela pone especial énfasis en el logro de un conocimiento integral de las situaciones por las que atraviesan sus estudiantes, especialmente aquellas que puedan dar señales de problemáticas particulares y que incidan en sus procesos de aprendizaje. En estos casos, se busca trabajar en forma conjunta para desarrollar las estrategias que permitan el sostenimiento de la escolaridad. A tal fin, se dispone de horas institucionales para la contratación de personal que lleve adelante los talleres y tutorías contemplados en ambas propuestas.

En Doble Escolaridad participan todos los alumnos/as de 1º y 2º años, se implementa un subprograma para los chicos que tienen dificultades, o muchas faltas y la tarea muy incompleta. Todos los alumnos de 1º y 2º, como los del ciclo superior que participan de los diferentes talleres se quedan por la tarde. Entonces completan las actividades, las supervisamos... De todos los alumnos que participaron, sólo hubo dos que no promovieron... Entonces para este año continuamos con la misma propuesta de acción tutorial. (Directivo)

A su vez, para poder atender cuestiones particulares, se han diseñado currículos diferenciados, que se elaboran junto con el equipo psicopedagógico y docente de la escuela y con el de supervisión, como se puede constatar a partir de la expresión de una docente y de una preceptora cuando señalan:

Tenemos psicopedagogas que nos dicen qué hacer, cómo trabajar cada situación. (Docente)

Se presentó el proyecto, vinieron las psicopedagogas de la supervisión, entrevistaron a los chicos, se analizó la situación y comenzaron a trabajar con un currículum diferenciado... esto nos pasa mucho en octavo y noveno. Cuando llegan al polimodal es como que ya el alumno partió solo, pero en octavo y noveno cuesta... es muy prolongada la adaptación al sistema. (Preceptora)

La intención de los actores institucionales involucrados es buscar las respuestas, posibles cambios, soluciones o alternativas de trabajo que contribuyan a la implementación de instancias de mejora que redunden en beneficio de la tarea de enseñanza y de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, consideran imprescindible partir de un conocimiento profundo de la comunidad educativa.

La educación secundaria para todos y todas plantea en la escuela importantes desafíos que, si bien no son nuevos, resultan particularmente relevantes cuando se los analiza a la luz de los cambios políticos y sociales propios de este siglo. En ese contexto, los docentes se han comprometido en una tarea sostenida por tres pilares: honestidad ideológica, actualización científica- académica y significativa capacidad pedagógica.

Con el objetivo de mejorar los niveles de ingreso, reingreso, permanencia, promoción y egreso de adolescentes y jóvenes de nivel secundario que pertenecen a sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica, y con énfasis en las dimensiones pedagógica y comunitaria, se implementa desde 2004 el programa Doble Escolaridad, a través de diferentes acciones destinadas a estudiantes de EGB 3 y polimodal. En el ciclo lectivo 2011, con base en la tarea de años anteriores, se planteó una organización en cuatro ejes:

- a) Expectativa de finalización de cada año con 95% de estudiantes promovidos sin espacios curriculares pendientes o con no más de dos. Para ello, se implementan *parejas pedagógicas* por curso y división de octavo y noveno años en Lengua y Matemática. Para polimodal, se dispone de *acciones tutoriales* tendientes a la meta de promoción y de que los estudiantes del último año finalicen sin espacios curriculares pendientes.
- b) *Programa de desarrollo de habilidades cognitivas* para octavo y noveno años, aplicando instrumentos de intervención cognitiva para desarrollar habilidades intelectuales tales como observación, comparación, clasificación, análisis y síntesis.

- c) Para octavo y noveno años, taller tutorial para el desarrollo de habilidades sociales que permitan conocer, aceptar y aplicar reglas dentro del grupo de pares. Se proponen actividades socializadoras que favorezcan las actitudes cotidianas en los distintos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.
- d) Talleres de habilidades prácticas que involucren también las otras capacidades (intelectuales y sociales).

En octavo y noveno años se ofrecen: Artesanías, Teatro, Laboratorio de Ciencias, Cine y Video, Periodismo y Locución, Orquesta Sinfónica, DAP: Deportes.

En polimodal, las propuestas son: DAP: Teatro, Deportes y Diseño Asistido; Laboratorio de Química y Física, Taller de Radio, Armado y reparación de PC, Ofimática, Edición de Video, Orquesta Sinfónica.

En la ejecución de esta línea de trabajo es determinante la tarea que llevan adelante los tutores, que son los encargados de realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes para lograr así un mejoramiento en su rendimiento escolar. Al respecto, el coordinador del programa de Doble Escolaridad expresa:

A través de los tutores, que están todo el día con los chicos, se construye el vínculo y son ellos los que conocen las problemáticas. Los tutores son preceptores por la mañana también, entonces, tienen la relación con los profesores de la mañana y con los de la tarde. Ellos son el nexo. Acá los chicos se sienten contenidos, quieren quedarse durante la tarde. Nosotros les damos el espacio y los chicos entran en confianza.

Para que la actividad que se lleva a cabo en los talleres genere efectos sobre los procesos de aprendizaje, se trabaja en forma articulada con los docentes que tienen a su cargo cada uno de los espacios curriculares, implementando estrategias como la de "parejas pedagógicas", cuyo resultado ha sido muy eficaz. Resulta importante señalar que los talleres surgen a partir de la identificación y análisis de los intereses de los estudiantes, razón por la cual se abordaron temáticas relacionadas con los problemas que preocupan tanto a los estudiantes como a la comunidad en su conjunto. Por ese motivo es que se trabajó en particular sobre: las adicciones y la contaminación ambiental:

Ellos eligen temas. Escriben los argumentos, escriben el guión, describen las escenas. Hicieron uno sobre adicciones, y ahora uno nuevo que habla, justamente, de los basurales... de la contaminación ambiental. (Directivo)

La participación en talleres ha impactado de manera significativa en el decrecimiento de los niveles de ausentismo. En esos espacios, se trabajó desde una perspectiva de educación no formal, ligada al campo de la comunicación educativa, entendida como espacio de prácticas y conocimientos

que propician diálogos entre los diferentes actores de un proceso que, por lo general, se despliega en espacios sociales pequeños, al servicio de proyectos, planes o programas que persiguen transformaciones puntuales, situación que deviene de reconocer la íntima relación que existe entre educación y comunicación, la cual lejos está de ser producto de una situación fundada en decisiones institucionales descontextualizadas o producto de entramados de laboratorio. La propuesta se produce en la realidad e involucra dos instancias básicas de las relaciones sociales: los procesos de producción de significaciones y los procesos de producción de saberes en un espacio social. Ambas involucran a los sujetos situados en determinados lugares sociales desde donde y hacia donde transcurren. Las categorías centrales en este punto son *significaciones* y *saberes*, que se entrelazan para dar lugar al ámbito de la comunicación educativa (Prieto Castillo, 1999).

Asimismo, los talleres funcionan como espacios de contención además de generar aprendizajes en áreas de conocimiento específicas:

Los chicos se quedan a estudiar acá o a completar carpetas en el taller, porque llegan a la casa y a lo mejor no pueden seguir estudiando... tal vez en una habitación viven diez personas y no tienen el espacio necesario, como una mesa para ponerse a estudiar. (Docente)

Cabe aclarar que la exitosa experiencia de los talleres ha supuesto también tener que enfrentar dificultades vinculadas con el espacio físico y ha desafiado a la institución en la búsqueda de alternativas, tal como expresa un directivo:

Una de las cuestiones sobre las que se enfatiza es en la necesidad de buscar alternativas para resolver la organización del espacio físico, dado el aumento de la matrícula y la dinámica de trabajo en talleres a contraturno, lo que implica, muchas veces, la utilización de espacios destinados a otras actividades.

Se complica la distribución de los espacios físicos porque ya en la mañana tenemos la sala de Informática que se adapta a un curso... El año que viene se va a complicar más porque hay otro tercero, vamos a necesitar dos cursos. También que los chicos se tienen que quedara almorzar y no hay comedor porque el SUM se está usando como un curso, el Laboratorio de Informática es un curso y el laboratorio de Ciencias es la cocina...

A través del Programa *Mejor en mi Escuela* se implementó, mediante la coordinación entre áreas, un proceso de articulación horizontal y vertical de capacidades, contenidos y adaptaciones curriculares.

Proyecto institucional y fortalecimiento de las trayectorias escolares

Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM) nº 17 (Los Taiques 17, Villa la Angostura, CP 8407 Neuquén)⁹⁵

La escuela secundaria CPEM Nº 17 ofrece dos orientaciones: Perito Mercantil y Medios de Comunicación y cuenta con una población de 537 estudiantes. El incremento de la matrícula demandó un conjunto de transformaciones y adecuaciones institucionales a los efectos de garantizar la inclusión social de la diversidad de estudiantes, en el marco de la dinámica social, económica y demográfica que caracterizó a la localidad en el último decenio. Para dar respuesta a ello, el Proyecto Educativo Institucional ha incorporado proyectos específicos y transversales orientados fundamentalmente a:

- Construir herramientas de aprendizaje que les permitan a los estudiantes secundarios la integración y adaptación al nivel.
- Propiciar que los adolescentes y jóvenes puedan apropiarse de los contenidos escolares de manera significativa.
- Facilitar los procesos de comprensión y construcción mediante diferentes recursos que permitan generar nuevas posibilidades de aprender.
- Disminuir los niveles de repitencia; reducir la deserción y el fracaso escolar.
- Favorecer la inclusión social y escolar de los estudiantes.
- Consolidar autonomía y protagonismo en los estudiantes a partir de un trabajo centrado en sus intereses y en el reconocimiento de sus potencialidades.

Entre los proyectos se destacan: Apoyo escolar, Grupos de estudio y Clases de apoyo, proyecto Aula por Asignatura que se complementa con la implementación de bloques horarios. Para profundizar los objetivos del proyecto institucional inclusivo y garantizar que la trayectoria escolar resulte significativa y de calidad, se ejecutan asimismo los proyectos que a continuación se detallan: Uso del Tiempo Libre en la Escuela, Recursando Materias Previas, Mediación entre Pares, Pasantías Laborales no rentadas, Delegados por Cursos y Articulación entre niveles.

95. Se realizó entrevista al profesor Gustavo González (director). El equipo directivo se completa con la Vicedirectora, profesora Graciela Álvarez. Correos institucionales de contacto: secretaria@cpem17.com.ar; direccion@cpem17.com.ar.

Problema. En razón de una escasa articulación interniveles, se han detectado en los estudiantes debilidades en relación con hábitos y estrategias de estudio, que dificultan —en el ingreso al nivel secundario— el abordaje de los contenidos escolares. Esta situación está identificada como la de mayor complejidad en la institución y se produce principalmente en el ciclo básico —especialmente en primero y segundo año—, lo que incide en los índices de repitencia. Por otra parte, se determinó la necesidad de incrementar los niveles de participación de los estudiantes en actividades institucionales y comunitarias.

Proyecto. Para la implementación de los proyectos se recurrió a un diagnóstico que, a través de diversas técnicas, permitiera generar información pertinente y en contexto sobre las necesidades de los estudiantes. Esa información permitió, además, la conformación de los grupos, aunque esta alternativa no ha sido excluyente, ya que se incorporaban y participaban aquellos estudiantes que lo solicitaban.

Con posterioridad a esta fase diagnóstica, se optó por trabajar con la modalidad de taller, con especificidades determinadas según el curso o el grupo; de esta manera, fue posible atender la diversidad de dificultades que presentan los estudiantes. En los talleres se promovían diferentes acciones y usos de recursos dirigidos a desarrollar la apropiación de los contenidos escolares de manera significativa, como también a facilitar los procesos de comprensión, a fin de generar nuevas posibilidades de aprendizaje.

Así es que se implementaron y se implementan proyectos de apoyo con especificidades determinadas según el curso o el grupo de que se trate, en tres modalidades: Apoyo escolar. Grupos de estudio y Clases de apoyo.

En esta línea, y tendiendo a la optimización del desarrollo de las secuencias didácticas, del tiempo de clase y de los recursos disponibles, se pone en marcha el proyecto Aula por Asignatura el cual se complementa con la implementación de bloques horarios (tres horas continuas), con el propósito de mejorar la secuencia de los temas por abordar.

Siguiendo con las estrategias para el desarrollo de una política institucional inclusiva que tienda al fortalecimiento de las trayectorias escolares es que se llevan adelante también los proyectos Uso del Tiempo Libre, Recursando Materias Previas, Mediación entre Pares, Pasantías Laborales no rentadas, Delegados por Cursos y Articulación entre niveles. Estas acciones vienen siendo sostenidas en el tiempo, y se reformulan y

profundizan a partir de su permanente puesta en análisis en función de los resultados obtenidos.

Realizaciones. Para atender las dificultades de los estudiantes, en un principio se trabajaba exclusivamente con clases de apoyo centradas en consultas individuales, pero se pudo observar que la participación quedaba librada a una decisión personal. Así, y en atención a las problemáticas de integración y de aprendizaje detectadas, se realizaron adecuaciones al proyecto mediante la conformación de grupos de trabajo para facilitar la tarea, todo lo cual demandó establecer la reglamentación de una pre-hora para el turno de la tarde (primero y segundo año) y una hora al finalizar la jornada escolar para los estudiantes del turno de la mañana, con lo cual se amplió el horario de trabajo en una hora para ambos turnos.

Con el transcurso del tiempo y tras experimentar diferentes alternativas, se optó por tres modalidades de horarios simultáneas.

Por otra parte, lo que inicialmente se había pensado para atender únicamente las necesidades de los estudiantes de primero y segundo año se fue modificando con el tiempo y así se estructuraron diferentes acciones:

- El taller Proyecto de Apoyo Escolar dirigido a estudiantes de primero y segundo año, a cargo de la asesoría pedagógica y la vicedirección, se desarrolló diariamente en el espacio de la biblioteca, a los efectos de disponer de material de apoyo. Se abordaron cuestiones que tienen que ver con la organización para el estudio.
- Para los estudiantes de tercer año se diseñaron los grupos de estudio, centrados en el trabajo entre pares con el apoyo de asesores pedagógicos y jefes de departamento.
- Para todos aquellos estudiantes que lo necesiten, se realizaron clases de apoyo (de primero a quinto año), a cargo de los jefes de departamento.
- En esta misma línea y tendiendo a la optimización del desarrollo de las secuencias didácticas, del tiempo de clase y de los recursos disponibles, se puso en marcha el proyecto Aula por Asignatura, en el cual los estudiantes transitan por diferentes espacios específicos según la asignatura correspondiente. Esta propuesta se complementó con la implementación de bloques horarios de tres horas cátedras continuas.
- Siguiendo con las estrategias para el desarrollo de una política institucional inclusiva es que se llevó adelante el proyecto Uso del Tiempo Libre en la Escuela, orientado al aprovechamiento de las horas con ausencia de docentes por diversas causas. Cada profesor deja materiales para trabajar con los estudiantes y las actividades son

coordinadas por la asesoría pedagógica, vicedirección o preceptores. En el caso de no contar con el material, se organizan actividades re-creativas.

- Con la finalidad de propiciar la participación de los estudiantes respondiendo a las inquietudes específicas e intereses de los adolescentes y jóvenes, se organizaron los Foros de Temas Transversales incorporando instancias con especialistas de organizaciones de la comunidad (municipalidad, hospital, organizaciones comunitarias, etc.); se invitó a participar a las familias y a otras escuelas. Alguno de los temas abordados fueron: noviazgo, sexualidad, alcoholismo, adicciones, orientación vocacional, entre otras.
- Teniendo en cuenta la experiencia llevada a cabo en otra institución educativa, se puso en marcha, a partir del año 2003, para los estudiantes de quinto año (último de la educación obligatoria), el proyecto Asistencia por Asignatura con el propósito de desarrollar hábitos y competencias para que los egresados se sientan mejor preparados para el ingreso, tanto a la universidad como al ámbito laboral.
- A efectos de facilitar el estudio de aquellas asignaturas pendientes de aprobación, se implementa el proyecto Recursando Materias Previas. En tal sentido, al inicio del ciclo lectivo cada estudiante pudo optar por esta modalidad o rendir la materia en las mesas de exámenes correspondientes. El cursado es por asignatura completa y la inserción en uno u otro curso se determina en función de las particularidades de los estudiantes y las de los cursos.
- Desde el año 2006, también se viene desarrollando el proyecto Mediación entre Pares, para estudiantes de primero y segundo año, siendo estos últimos quienes realizan la tarea de mediar en las situaciones conflictivas que se presentan. Para su implementación fue necesario ofrecer una capacitación específica a los docentes, quienes, a su vez, formaban a los estudiantes que voluntariamente se ofrecían para participar del proyecto. A partir del trabajo con estas herramientas, el clima institucional ha mejorado. Si bien los conflictos persisten, se han implementado acciones de carácter preventivo para detectarlos en sus inicios y evitar, de esta forma, que se generen situaciones difíciles de revertir. A tal fin, los preceptores realizan un seguimiento permanente de los estudiantes y están atentos al surgimiento de situaciones que requieren ser sometidas a mediación.
- En esta línea de atender las trayectorias escolares, se implementó el proyecto Delegados por Cursos. A través de ellos —más allá de la for-

ma de comunicación que se establece en la dinámica institucional—, los estudiantes, mediante sus representantes, plantean aquellas situaciones que afectan a todo el curso y proponen alternativas de solución. Eso lleva a mejorar la convivencia dentro del aula y de la escuela.

- Para los estudiantes de quinto año, se ofreció el proyecto de Pasantías Laborales, prácticas educativas no rentadas que se realizan durante el lapso de dos semanas, en las cuales los estudiantes cumplen su asistencia en el ámbito de una empresa u organismo estatal con los que se firman convenios. Se realizó un seguimiento a cargo de docentes tutores y con la finalidad de no interrumpir los procesos de aprendizaje en el aula, se prepararon actividades para ser presentadas en el momento de su reingreso.
- Dado que una de las dificultades que se detectó y requirió atención fue la articulación entre niveles educativos, se vio la necesidad de trabajar hacia su institucionalización. En este sentido, se llevó a cabo un trabajo conjunto con la Universidad del Comahue para adecuar los contenidos de Lengua y Matemática.

Instancias de trabajo entre espacios curriculares de la educación secundaria: cátedra compartida⁹⁶

Instituto Provincial de Educación Media N° 286 Domingo Faustino Sarmiento (Dorrego 859, Morteros, Córdoba).

El IPeM N° 286 tiene en la actualidad 688 estudiantes distribuidos en 15 cursos de ciclo básico (CB) y 10 cursos del ciclo orientado (Economía y Administración, Ciencias Naturales y Especialidad Construcciones) de la nueva secundaria.⁹⁷ El estudiantado que concurre al establecimiento proviene de un amplio espectro social y cultural.

96. La sistematización ha sido enriquecida a partir de la entrevista al profesor Carlos Tejero y la participación institucional en el seminario/taller “La educación secundaria en la Argentina (2000-2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (primeros avances)”, organizado por la UCC. Facultad de Educación, 18 de noviembre de 2011. Directora de la institución: Prof. Mariana Luna. Docentes responsables del proyecto: Carlos Tejero y Elena Doglioli. Correo electrónico de la escuela: ipem286@coopmorteros.com.ar.

97. Para ampliar sobre el diseño curricular de la nueva secundaria, véase: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos.html> Fecha de consulta: 1 de julio de 2012.

En el marco de los lineamientos educativos provinciales,⁹⁸ se enunciaron instancias de integración de trabajo cooperativo y constructivo de carácter compartido entre espacios curriculares del ciclo orientado a los fines de promover un ámbito de aprendizaje integrado en el que cohabiten diversos enfoques epistemológicos correspondientes a dos o más disciplinas, lo cual permite morigerar los efectos de la fragmentación disciplinar. La escuela optó por esta estrategia y, de acuerdo con las características de las capacidades por desarrollar y los criterios de la organización curricular institucional, implementó el proyecto de cátedra compartida. Esta modalidad posibilitó que los estudiantes pudieran trabajar en un espacio donde resultaba natural la integración de las disciplinas que se interrelacionan desde la propuesta de enseñanza, con lo cual se relativizan las fronteras de cada una de ellas en lugar de una suma de dos espacios curriculares —cada uno con sus límites y su lógica—. Por otra parte, para los docentes involucrados, cátedra compartida significa el desafío de ampliar la mirada sobre otros campos de conocimiento, a fin de enriquecer sus clases.

Problema. El proyecto aborda el problema de la fragmentación curricular en la enseñanza secundaria traducido en una excesiva cantidad de espacios curriculares (currículum de colección y fragmentación de aprendizajes) y considerable carga horaria en el ciclo de especialización (actualmente denominado ciclo orientado).

Proyecto. En el año 2000, se comienza a trabajar con el proyecto cátedra compartida (cc) “Hacia una mayor integración del conocimiento” en las dos especialidades, como una alternativa para la integración de contenidos y, a la vez, de disminución de la excesiva carga horaria del ciclo de especialización (actualmente denominado ciclo orientado).

98. En el Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015, documento producido en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se habilitan “Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado”. Al respecto, se expresa que ellas “... ofrecen la posibilidad de que dos docentes compartan, a partir de acuerdos y decisiones previas, el abordaje y desarrollo de un cierto cuerpo de contenidos. Instancias de esta naturaleza constituyen una alternativa de innovación institucional y pedagógica que favorece la integración (no forzada) de los enfoques epistemológicos y metodológicos de dos espacios curriculares, pertenecientes al Ciclo Orientado, relacionados o afines entre sí, con cierta complementariedad y/o similitud de objetos de estudio y propósitos formativos [...] Esta propuesta organizativa no implica una integración de contenidos que diluya la especificidad de cada espacio curricular, sino un modo de organizar el proceso de enseñanza desde un enfoque cooperativo y constructivo que permita a los estudiantes aprender estableciendo relaciones cada vez más variables y ricas entre los contenidos...” (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. 2011: 19).

En el ciclo de especialización, la interacción de disciplinas correlacionadas pertenecientes a los campos de Formación Específica y de Práctica Especializada se reorganiza en sus contenidos, en su desarrollo y en su evaluación como espacio curricular único. Así, en la orientación Ciencias Naturales se trabaja con la modalidad de cátedra compartida en cuarto año, articulando las disciplinas Ecología y Laboratorio. A su vez, en la orientación Economía y Gestión de las Organizaciones, se articulan las asignaturas Sistema Administrativo Contable I y Recursos Informáticos —en cuarto año— y Sistema Administrativo Contable y Proyecto Integrador —en quinto y sexto año—. Con el plan nuevo,⁹⁹ las cátedras compartidas siguen funcionando dentro de lo que ahora se denomina “instancias de trabajo compartido”, a partir del cuarto año, con una carga horaria de tres horas semanales y las disciplinas articuladas son Ecología y Metodología de la Investigación, en 4º año. En tanto, en la otra orientación, las disciplinas que articulan son Informática —y su aplicación a la administración y gestión— con Comercialización, en 4º año. Los años subsiguientes continúan con el plan anterior hasta tanto termine de completarse esta transformación que incluirá a los quintos años en 2012 y a los sextos en 2013.

Esta propuesta de cc permite una reorganización de la carga horaria que hace posible ofrecer alternativas para la distribución de horas dentro de la jornada escolar. También se valoriza de manera positiva la oportunidad que brinda para reorganizar las actividades planificadas en contraturno, en los casos en que se considera que su carga horaria resulta excesiva. Al respecto, un docente sostiene:

En Ciencias Naturales, uno de los objetivos de la cc es disminuir la carga horaria de los alumnos pero no la de docentes. Las dos disciplinas comparten actualmente tres horas semanales; si se dieran por separado, los alumnos tendrían una carga horaria mayor a cinco horas. Al disminuir la carga horaria de los alumnos, ellos pueden destinar más tiempo a otras disciplinas y no se “cargan” tanto las actividades en contraturno.

Otra de las ventajas de esta estrategia es que requiere planificación conjunta entre los docentes que participan. Esto permite una adecuada integración de contenidos, así como la transferencia de saberes desde

99. A partir del año 2011, en la provincia de Córdoba se encuentra en proceso de consulta y validación en las prácticas una nueva organización y diseño curricular para el ciclo orientado de la educación secundaria.

un campo del conocimiento a otro. Toda esta integración apela a un trabajo conjunto desde el inicio, para lo cual se tienen en cuenta espacios de interacción, a fin de encarar un abordaje multidisciplinario y global que favorezca procesos de aprendizaje superadores de la fragmentación que supone la organización disciplinar de los contenidos. Una docente afirma:

El trabajo previo de los docentes es fundamental. Nuestro secreto radica en la química que logramos mediante el diálogo para conocer objetivos y visión del compañero a fin de consensuar el criterio con que se van a presentar las clases. Ese diálogo es esencial para saber qué sabe el otro que yo no sé; intercambiar ideas y explicaciones para ampliar la mirada, lo que deriva en un crecimiento mutuo, permanente e inagotable.

Es importante señalar que la propuesta de cátedra compartida es lo suficientemente flexible como para permitir que su organización se modifique acorde con las necesidades de la escuela y de los diferentes actores.

Realizaciones. La cátedra compartida implica poner en juego una actitud abierta hacia el saber, al promover entre los estudiantes ciertos aprendizajes asumidos de manera reflexiva, a través del establecimiento de nuevas relaciones e interacciones. Así, la articulación entre disciplinas pretende propiciar nuevos itinerarios para el tratamiento de los contenidos, a partir de una combinación entre la teoría y su aplicación práctica. De este modo, el abordaje de contenidos desde una propuesta que trabaje el *saber hacer* permite que los estudiantes aprendan desde la acción en el marco propio de la disciplina. Esto favorece el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas hacia el logro de aprendizajes de mayor significatividad, pues se relacionan contenidos, se establecen asociaciones, se problematiza y analiza un mismo tema a partir de diferentes enfoques disciplinares. Al respecto, diversos actores sostienen:

Ponemos un énfasis importante en lo procedimental para romper con el tradicionalismo del aula donde un docente habla, dicta o propone una ejercitación escrita; nosotros usamos mucho el laboratorio y cada espacio de la escuela, así, desde la práctica, ellos entienden cosas que planteadas sólo desde la teoría no comprenderían. (Docente)

Cátedra compartida es más didáctica porque se van intercambiando las actividades según los profes. Ellos hacen dictados, dibujos en los pizarrones, a veces usamos el Laboratorio o hacemos actividades en el patio del colegio y las clases son menos densas. (Estudiante)

Tanto el equipo directivo como los docentes involucrados en la experiencia manifiestan el convencimiento de que se trata de un trabajo gradual, sostenido, donde las expectativas de logro se conciben desde progresivos niveles de avance. Así, puede señalarse la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos: atenuar la desconexión curricular, impedir la fragmentación de la realidad, promover la variabilidad pedagógica (diversos estilos para enseñar), aspecto esencial para que el estudiante logre ampliar su mirada y entienda que lo aprendido en una asignatura siempre es relacionable con otras, para que aprenda con gusto y placer desde la propuesta de los docentes.

Son los estudiantes quienes afirman que esta modalidad los incentiva más, y esto se puede comprobar en el trato tan cercano que se logra con ellos (que, en términos coloquiales, puede describirse como “muchísima confianza con gran respeto”).

Según los docentes, esta modalidad de trabajo favorece los procesos de evaluación de los aprendizajes. Además, al tratarse de dos docentes involucrados, es posible la construcción de criterios consensuados con el objeto de enriquecer la metodología y los instrumentos de evaluación utilizados. Al respecto, sostiene un docente: “Exige una modalidad de evaluación integradora utilizando estrategias y técnicas propias de la modalidad de las asignaturas comunes, lo que posibilita un mejor seguimiento de los aprendizajes de los alumnos para aspirar a una mejor equidad y calidad educativas”.

Se llevan adelante procesos de evaluación de la experiencia en diferentes niveles. En el jurisdiccional, se realiza el seguimiento de su implementación mediante el uso de instrumentos que permiten obtener información que los equipos técnicos analizan para luego acercar devoluciones y sugerencias. Además, los docentes dedican un espacio importante al seguimiento de sus prácticas, que son objeto de análisis según los resultados obtenidos en términos de logros de aprendizaje por parte de los estudiantes, o bien según las sugerencias recibidas desde el nivel jurisdiccional.

Anualmente, se realizan evaluaciones mediante la aplicación de encuestas a todos los estudiantes de 4º, 5º y 6º año, tanto de Ciencias Naturales como de Economía y Gestión, según el grado de integración de los contenidos, la complementación entre los docentes, el tiempo y duración del proyecto, la calificación del mismo, la comprensión de los temas, las actividades propuestas, el sistema de evaluación, etc. Se realizan también entrevistas a estudiantes seleccionados al azar entre los cursos menciona-

dos, lo cual permite conocer los fundamentos de sus valoraciones. En el lapso de 2006 a 2010, en ambas orientaciones se aprecia:

- Crecimiento sostenido en la integración de contenidos: de 71% (2006) a 94% (2010).
- La complementación docente (trabajo en equipo) se mantiene por encima de 90%.
- La comprensión de temas tuvo su mejor puntaje en 2009 (93%); no obstante, hay que tener en cuenta que influye la heterogeneidad del grupo de estudiantes (88% en 2010).
- El sistema de evaluación cuenta con una gran aceptación (90% en 2010) respecto de los valores de 2006 y 2007 (70%).
- La motivación en clase presenta en los años 2009 y 2010 un máximo nivel de aceptación (100%).

En general, se valora un mejor desempeño y rendimiento de los estudiantes de los espacios compartidos. Esto permite afirmar que como una alternativa didáctico-pedagógica institucional, la CC es una instancia valorada y reconocida por los sujetos pedagógicos que participan de ella.

Participación estudiantil: jóvenes promotores de salud¹⁰⁰

Instituto Provincial de Educación Media N° 144 Mariano Moreno (Kennedy 644 B° Centro, Río Ceballos, Córdoba).

La escuela desarrolla un proyecto de participación juvenil, *Jóvenes Promotores de Salud*, desde el Centro de Actividades Juveniles, con el apoyo de la Universidad Nacional de Córdoba, a partir del cual se trabajan contenidos que refuerzan la autoestima, empatía, autoconocimiento y los vínculos y lazos sociales de los estudiantes. El proyecto promueve el acompañamiento (padrinazgo) de jóvenes de cursos avanzados a jóvenes ingresantes y la realización de tareas comunitarias que refuerzan la participación social y la articulación de la escuela con la comunidad.

100. La sistematización de la experiencia se ha complementado con entrevista al profesor Óscar Pereyra (docente coordinador del proyecto); participación institucional en el seminario/taller “La educación secundaria en la Argentina (2000-2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (primeros avances)”, organizado por la UCC. Facultad de Educación (18 de noviembre de 2011). Directora de la institución: profra. Laura Suárez. Correo electrónico de contacto: oscarpereyra_062@yahoo.com.

El proyecto Promotores de Salud se implementa a través del Centro de Actividades Juveniles (CAJ).¹⁰¹ Las prácticas escolares inclusivas e innovadoras para la educación secundaria que desarrolla este centro oficiaron de andamiaje del proyecto.

El CAJ funciona en la escuela desde 2005 y, progresivamente, se fue convirtiendo en un espacio importante para los estudiantes, quienes manifiestan interés y compromiso con las diferentes actividades que se llevan a cabo. Por ello, al decidir implementar el proyecto Promotores de Salud se reconoció que ése era el espacio indicado para hacerlo.

Según el docente coordinador del CAJ y del proyecto, se necesitaba un “alma”, un “motor” para que el CAJ funcione y, en ese sentido, en esta experiencia se ha podido ensamblar CAJ y proyecto Promotores de Salud, logrando para este último el encuadre necesario y el financiamiento para su implementación, gracias a esa articulación. Por ello, el coordinador afirma que el CAJ es un verdadero “espacio de inclusión” para los jóvenes que encuentran en él un espacio claro, conciso y concreto en el que pueden hacer cosas que les interesan, que quieren hacer. Un espacio en el que se sienten bien, haciendo.

Problema. El presente proyecto aborda dos problemáticas clásicas, aunque no exclusivas, de la educación secundaria: el abandono escolar y la convivencia institucional. La existencia en la escuela de seis divisiones de primer año y tres de sexto da cuenta de su estructura piramidal. Así queda de manifiesto cómo, a medida que avanzan los cursos, se van cerrando divisiones por la disminución de la matrícula. Resulta preocupante para las autoridades la cantidad de estudiantes que quedan fuera del sistema porque no logran superar los primeros años del nivel secundario. Frente a esta situación, y con el propósito de mejorar los niveles de retención y el clima institucional, la escuela pone en marcha —en el marco de los Centros de Actividades Juveniles— el presente proyecto institucional.

Proyecto. El proyecto se implementa con el asesoramiento y la conducción de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Cór-

101. Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) constituyen espacios de aprendizaje que amplían la oferta educativa de la escuela, en los que se desarrollan actividades deportivas, artísticas, de acción comunitaria y otras que se van implementando de acuerdo con los intereses y necesidades de los jóvenes y con las posibilidades del centro. Con los CAJ se habilitan en la escuela nuevos espacios, tiempos y modos de enseñar y aprender. En ellos es central la participación activa y el protagonismo de los jóvenes, como así también la presencia significativa de adultos para acompañar y coordinar las diferentes acciones que llevan a cabo.

do. Está destinado a estudiantes de cuarto y quinto año con el objetivo de formarlos en actitudes positivas, en decisiones asertivas, saludables (en las relaciones, con su salud, con respecto a las adicciones, etc.); es decir, que generen la posibilidad de tomar decisiones que los conduzcan a conductas positivas para su vida. Se les forma como líderes promotores que detectan problemas en las conductas de sus compañeros y proyectan actividades que conduzcan a sus pares a tomar decisiones correctas. Durante este año, se han integrado docentes de la institución como guías para esta capacitación de líderes.

El eje del proyecto, que articula la promoción de la salud con la adquisición y desarrollo de habilidades para la vida, se centra, fundamentalmente, en el acompañamiento a los estudiantes que ingresan en primer año por parte de un grupo de estudiantes que cursan los dos últimos años. Se reconoce como “padrinazgo” la relación que se establece entre ellos, caracterizada por la confianza de la que es depositario el “padrino”, que hace posible (en la medida de sus posibilidades), su compromiso por la protección y el resguardo de intereses, inquietudes, necesidades y problemas de su “apadrinado”, a partir de una actitud de escucha para con él.

El papel de la Universidad Nacional de Córdoba fue de suma importancia, sobre todo en el momento de la puesta en marcha del proyecto. El asesoramiento de la profesora titular de la cátedra de Psicología Evolutiva II, sirvió de encuadre teórico para la capacitación del grupo de estudiantes promotores. La cátedra sugirió el material bibliográfico para trabajar y, a su vez, mantuvo reuniones de seguimiento con el coordinador del centro. A medida que el proyecto cobra vuelo, la relación con la universidad es menos frecuente pero siempre se la toma como referente.

Antes de comenzar sus tareas, los promotores participan en instancias de capacitación y reflexión sobre el marco teórico de la propuesta. El aprendizaje de los contenidos teóricos del proyecto se aborda en un curso intensivo de dos días al comienzo del año (abril) en un albergue campamento en La Estancita (marco natural paradisíaco donde se alternan actividades de recreación con actividades académicas), según relata el coordinador del CAJ.

A sugerencia de la universidad, se seleccionan ejes temáticos específicos que servirán de orientación y fortalecerán la tarea de acompañamiento. El proceso se inicia con la propuesta de diez temas para trabajar con promotores de salud, que son desarrollados durante casi dos meses, y luego se les da a elegir a los jóvenes cinco de esos temas propuestos, para que los aborden durante todo el año, con material provisto por los espe-

cialistas de la UNC. Además, se trabaja a partir de “la empatía”: conocerse a sí mismo, la toma de decisiones, la comunicación efectiva, la solución de conflictos y el pensamiento creativo, siempre de manera relacionada. Se utilizan diversas técnicas como *sketches* y debates acerca de las distintas creencias y representaciones sobre esos temas. Una vez terminado el trabajo en torno al “marco teórico”, los jóvenes comienzan la práctica, que consiste en la organización de campamentos, caminatas y el trabajo de padrinazgo con los chicos de primer año.

Realizaciones. Este proyecto ha logrado profundizar el sentido de pertenencia y aumentar la comunicación y la confianza no sólo entre los estudiantes de diferentes años, sino también la de ellos con los docentes. Los promotores de salud realizan con los compañeros a los que apadrinan actividades tales como clínicas deportivas, caminatas, cine-debate, música, plástica. El interés que muestran los jóvenes se evidencia en los altos niveles de participación en las diferentes actividades que se organizan fuera del horario escolar. Tal es el caso de los talleres de lectura reflexiva que se llevan a cabo en una clínica geriátrica con cuarenta abuelos, a los que sumaron cine, compartir cumpleaños con bailes y cantos y una actividad de jardinería en común.

Es importante destacar que si bien las actividades están muy vinculadas con la vida institucional, gran parte de ellas se desarrollan fuera del horario escolar: “Los promotores pueden participar también en los distintos talleres del CAJ; este año se dictan talleres de porcelana fría, cosmiatría y *visagisme*, *hip hop* y *reggaeton*, *bijouterie*, pintura y reciclado y herrería artística”. (Coordinador)

Dada la importante convocatoria que ha tenido el proyecto Promotores de Salud entre los estudiantes y que se expresa en las numerosas inscripciones para participar en esta actividad, se ha debido establecer un mecanismo de selección, a través de “un sorteo”. En el presente año: “Dada la cantidad de promotores (96 alumnos, casi 40% de los alumnos de la formación orientada) los hemos dividido en tres grandes áreas: Salud y prevención de adicciones, Ecología y Social, donde los alumnos pueden elegir participar en las tres áreas, o sólo en alguna de ellas”. (Coordinador)

Para esta selección no se tuvieron en cuenta ni el rendimiento escolar ni las sanciones de los estudiantes, porque la convicción es que aun estudiantes que no están en las mejores condiciones académicas, pueden ser excelentes promotores, y al sentirse buenos en lo que hacen, mejora su relación con la escuela, al decir del docente coordinador, quien agrega:

“A los promotores de salud se les exige una participación activa en actos, salidas, excursiones y por sobre todo en la observación; conducta y estudio es el ‘intercambio’ de permanencia en el proyecto”.

*Fortalecer las redes interinstitucionales para el aprendizaje*¹⁰²

Escuela Normal Superior Nicolás Avellaneda (Rivadavia 648, San Francisco, Córdoba).

La escuela desarrolla un proyecto que aborda una problemática social que impacta en el sistema educativo —la violencia familiar— en el marco de la iniciativa provincial de cátedra compartida e involucra las asignaturas de la especialidad de Ciencias Sociales, a saber: Políticas Sociales del Estado, Metodología de la Investigación Social III y Práctica de la Intervención Social III.

La búsqueda de soluciones a la violencia familiar es el sentido de este proyecto, para lo cual se ha formulado un sistema de redes de trabajo interdisciplinario y abierto a la comunidad en el que participan diferentes actores. La utilización de la informática provee los insumos necesarios para la construcción de un sistema múltiple de redes de comunicación que permite la interrelación con las diferentes organizaciones de la sociedad civil, como así también con instituciones públicas, tales como la municipalidad y el poder judicial con asiento en la ciudad.

Problema. La violencia familiar es un hecho que trasciende el ámbito en el que ésta se genera y se presenta como una preocupación de las instituciones educativas, las cuales deben garantizar aprendizaje crítico, compromiso, participación y responsabilidad social. Por ello, la acción pedagógica y las prácticas educativas deben generar y promover relaciones fuertes entre la escuela y el municipio, con organizaciones de la sociedad civil, con el área de salud.

La situación que da origen al proyecto adquirió características especiales por hallarse próximas la escuela y el Centro Municipal de Atención a las Víctimas de la Violencia. Además, a fin de que los estudiantes se interioricen en el marco jurídico, los jóvenes recurrieron a la sede tribu-

102. Se entrevistó a los integrantes del equipo de gestión del proyecto. El equipo directivo de la escuela está conformado por las profesoras Mónica Giletta y Maite Rivas, Directora y Vicedirectora, respectivamente. Las licenciadas Marisa Luna y Myriam Cardozzo son las docentes coordinadores del proyecto. Correo electrónico de contacto: enasecretaria@ametcom.ar.

nalicia, donde se les brindó información cuantitativa acerca de los casos de violencia existentes. También se convocó a un médico forense, quien ofreció una charla sobre tipos de violencia, incidencia, prevención, detección y otros. Estas condiciones generaron la necesidad de formular e implementar el presente proyecto.

Proyecto. Frente a la situación planteada y dado que la violencia familiar es una problemática compleja, que amerita determinados tipos de conocimientos y acciones, la escuela reconoce que el proceso de intervenir requiere de la previsión de niveles de seguimiento y supervisión que sólo la construcción de redes entre la escuela y otras instituciones u organizaciones de la sociedad civil permite lograr.

El proyecto se implementa con el acuerdo de la directora del Centro Municipal de Atención a las Víctimas de la Violencia, a quien se entrevista; se establecen las condiciones del trabajo de los estudiantes para preservar la intimidad del Centro Municipal, su difusión social y la planificación y ejecución de campañas para la concientización acerca de la temática. De ese modo, se produjo una retroalimentación escuela-centro que favoreció la realización de este proyecto.

Un tiempo especial requirió la estrategia de difusión, para lo cual se realizaron un conjunto de actividades, tales como elaboración de afiches o carteles, distribución de folletos en la vía pública, realización de un taller específico sobre violencia familiar y abuso infantil destinado a estudiantes, padres y público en general; elaboración de *power point* (PPT) con diapositivas, elección de imágenes, música, propagandas, búsqueda de *flashes* para agregarles a las diapositivas; preparación de notas de prensa, visitas a las escuelas, envío de PPT a todos los contactos, mensajes de textos por correo electrónico; todas estas actividades orientadas a dar a conocer el Centro Municipal de Atención a las Víctimas de Violencia Familiar y sus objetivos.

Con la finalidad de completar los objetivos del proyecto, se recurrió a la utilización del taller de radio con el que cuenta la escuela. En los recreos, además de música e información institucional, se difunden programas elaborados por los estudiantes y supervisados por docentes para publicitar las acciones desarrolladas por este centro.

Realizaciones. La cátedra compartida permite el desarrollo de la interdisciplinariedad, favorece la superación de la compartimentación de la ciencia y de la escasa vinculación de las disciplinas entre sí, como así también de la separación entre la teoría y la práctica o la del humanismo y la técnica, entre otras cuestiones.

El trabajo interdisciplinario es el fruto de la negociación y el consenso de las personas que comparten el grupo, ya que la integración no puede ser nunca forzada. Por otra parte, sólo en la práctica, en actividades de trabajos en equipo, pueden determinarse tanto las problemáticas como las posibilidades que esta integración ofrece.

Distintas variables pueden determinar las interacciones entre disciplinas. No obstante, al interior de los centros educativos —y en el caso concreto de la cátedra compartida e integrada— los factores que promueven la interdisciplinariedad son, fundamentalmente, espaciales y temporales:

- Espaciales, porque los profesores comparten intereses y problemáticas semejantes en el espacio común del centro educativo y el aula.
- Temporales, por cuanto los docentes en un tiempo común tratan de solucionar problemáticas concretas mediante la intervención de sus especialidades.

El trabajo interdisciplinario fomenta la construcción de la competencia social de los docentes —y también de los estudiantes— al posibilitar el desarrollo del pensamiento divergente —que implica miradas diversas de una misma problemática—, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la aceptación de la diversidad, la capacidad de adaptación, etcétera.

Por otra parte, la interdisciplinariedad debe entenderse como un proceso que comienza al determinarse una cuestión o problemática y que consta de ciertas acciones que, aunque flexibles, es preciso planificar.

Desde estos principios fue posible la puesta en marcha del proyecto a partir del diagnóstico de situación, de la fijación de metas y objetivos, la selección de contenidos a ser abordados, la identificación de posibles destinatarios, la asignación de responsables, el diseño de las actividades y tareas, la previsión de procesos de evaluación formativa, final y de impacto.

El diálogo como estrategia de aprendizaje, sumado a los aportes de la metodología de investigación, permite que los estudiantes participantes del proyecto adquieran estrategias para reconocer cómo la problemática social impacta en la escuela.

Promover la lectura crítica permitió profundizar la comprensión y la reflexión, posibilitando la adquisición de habilidades que los preparan para desempeñarse en el mundo, todo lo cual enriquece y hace a la cultura general y a esas competencias que la enseñanza busca desarrollar: la oralidad, la capacidad para interpretar, para relacionarse.

Además, la búsqueda y análisis de bibliografía específica sobre esta problemática resultó fundamental para conocer con precisión de qué se habla cuando se hace referencia a la violencia familiar, cuál es la clínica de la violencia familiar y cómo ésta impacta en los hijos.

Promover el trabajo en equipo con amplia proyección permite que — por medio de la motivación, del interés y del compromiso— se logren aprendizajes significativos y relevantes, de una manera innovadora para la escuela: hay que investigar, indagar, cuestionar y cuestionarse.

Esta actividad supone un verdadero trabajo en redes, no solamente en informática: redes de trabajo con otros, de comunicación, de llegada a muchas organizaciones, a diversas instituciones, a la municipalidad, a los tribunales de la ciudad.

Para evaluar el impacto del proyecto, se consideró como indicador fundamental el aumento considerable de llamadas telefónicas al Centro Municipal de Atención a la Víctima, tanto en relación con la solicitud de información como de asesoramiento y asistencia psicológica a víctimas de violencia.

La experiencia fue presentada en el concurso provincial organizado por la Fundación Inclusión Social Sustentable de la ciudad de Córdoba, institución que realiza diferentes proyectos y acciones para promover valores en niños y jóvenes. Los objetivos específicos que dirigen sus acciones son:

- Fomentar en los jóvenes el desarrollo de acciones de bien común, en las que se involucren valores como el compromiso, la responsabilidad y el trabajo en equipo.
- Incentivar la realización de acciones concretas, el desarrollo de ideas y la utilización de los recursos disponibles en beneficio de la comunidad.

Este concurso fue declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Durante la instancia en que los estudiantes realizaron las acciones solidarias, los colaboradores/promotores de Inclusión Social Sustentable visitaron la escuela para supervisar su desarrollo. Posteriormente, se presentaron los resultados, fotos y videos para documentar la descripción de dichas acciones. Luego de un trabajo exhaustivo, se seleccionaron 20 grupos como finalistas y los estudiantes de 6° año “D” recibieron una mención especial por el trabajo realizado. El mejor premio que los jóvenes pudieron obtener fue el aprendizaje que este proyecto les dejó a través del esfuerzo, la constancia y la responsabilidad para llevarlo adelante.

Los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados fueron el interés que despertó el proyecto en la comunidad, en los medios de comunicación y el fortalecimiento del “trabajo en red” que favoreció la interacción entre actores y organizaciones sociales.

Se han alcanzado resultados positivos no esperados. La Fundación VACEM (Voy a Cambiar el Mundo), de Alberto Plaza, con sede central en Santiago de Chile y Miami, se interesó en el proyecto y difundió el material en otros puntos del país y del exterior a través de su página en Internet.

Escuelas de reingreso: alternativa para la inclusión educativa

Escuela N° 2.¹⁰³ Distrito Escolar IV (Avda. Regimiento de Patricios N° 1933-La Boca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Las escuelas de reingreso constituyen la primera experiencia de creación de propuestas escolares que modifican el modelo de escuela tradicional y procuran poner en cuestión la llamada “gramática escolar”¹⁰⁴ al procurar ofrecer nuevas estrategias y alternativas de escolarización secundaria. La presente experiencia describe la historia de la constitución y las características principales de la ER N° 2.

Problema. Diseñar e implementar mecanismos de inclusión frente a la masificación de la educación secundaria, a partir de políticas educativas capaces de atender a la población de jóvenes y adolescentes de sectores de alta vulnerabilidad social que no han completado o iniciado la educación secundaria, en la franja etaria que no es absorbida por la educación de adultos.¹⁰⁵ Esta franja abarca jóvenes de entre 16 y 18 años que representan un alto porcentaje de la población no escolarizada. La iniciativa constituye una estrategia de inclusión cuya primera experiencia son las escuelas de reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

103. La sistematización de esta experiencia se complementó con los siguientes aportes: *Revista El Monitor de la Educación*, del Ministerio de Educación de la Nación, N° 28 - 5ª época - marzo 2011 (entrevista); *Revista Canto Maestro* de CTERA, noviembre 2010 - N° 17 (nota sobre las escuelas de reingreso- “Incluir para poder educar, educar para poder incluir”), entrevista al director Néstor Rebecchi. El equipo directivo de la institución se completa con el señor vicedirector, profesor Javier Iriarte. Docentes responsables de la experiencia: equipo docente de la Escuela N° 2 Distrito Escolar IV. Correo electrónico de contacto: nrrebecchi@hotmail.com.

104. Formato escolar cuyos componentes son: estructura institucional (tipos de organización escolar) y sus modos de articulación con la escuela primaria y los niveles superiores; el modelo curricular: los objetivos de formación y el recorte cultural o contenidos y el modelo organizacional y pedagógico: disposición de los recursos pedagógicos.

105. La educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina requiere haber cumplido 18 años.

La realidad social de los adolescentes y de los jóvenes del barrio es compleja. Quienes trabajan en la escuela saben que los procesos para su inclusión dentro del sistema educativo requieren de una mirada especial, de un trabajo sostenido y comprometido como así también de una construcción clara de los objetivos que se persiguen. Como señala un directivo: “a veces, hay escuelas donde existe la voluntad de mirar a los alumnos y también hay otras donde no obstante este tipo de comunidades, no se mira a los alumnos”.

Proyecto. En 2003 se inició el relevamiento de la población que pudiera estar interesada en incorporarse, a través de los Centros de Gestión y Participación, lo que arrojó muy buenos resultados. A dos años de su implementación, no había más vacantes, “situación que se reiteró en el 2008, con lo cual en tres años la escuela ya era muy conocida y había mucha gente que quería venir a inscribirse”. (Directivo)

El eje de las escuelas de reingreso es la inclusión, y para ello se pone en marcha el diseño de una organización institucional y académica específica capaz de satisfacer la demanda de educación de un importante sector de la población con características de alta vulnerabilidad social que quiere finalizar la educación secundaria.

Organización de la oferta educativa. La idea que funda esta organización es la implementación de estrategias para permitir el ingreso de quienes deseen incorporarse al sistema, para lo cual la organización de la oferta y todo lo vinculado con la progresión de las trayectorias escolares, materias anuales y cuatrimestrales, asistencia y promoción por asignatura, rotaciones por las aulas, le imprimen a la escuela una dinámica particular.

El plan de estudios tiene una duración teórica de cuatro años. Comprende materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles y el régimen de asistencia es por materia. Esta forma de cursado de asignaturas brinda la posibilidad de que cada trayectoria escolar tenga en cuenta no sólo lo que se establece desde la organización curricular para cada uno de los niveles, sino que también facilita a cada estudiante poder cumplir con los requisitos de asistencia a clase. Sin embargo, esto mismo se convierte en motivo de reflexión para el equipo directivo y docente ya que pueden darse casos en que esta modalidad en la propuesta del trabajo escolar provoque efectos no esperados, por lo que es necesario tener previstos dispositivos de seguimiento y de registro rigurosos:

[...] va fijando la historia de la institución en tanto espacio público [...] hemos construido muchos datos relacionados con la discontinuidad en las cursadas, la caída de los

alumnos en la matrícula, ver cuáles son las materias donde los alumnos reprobaban en mayor cantidad grupo a grupo y sobre eso poder hacer una intervención, justamente porque recopilábamos datos. (Directivo)

Cada materia tiene un aula fija para cada uno de los diferentes niveles: son los estudiantes los que se mueven de un aula a otra dependiendo de la asignatura que estén cursando y del nivel en el que estén trabajando.

Esta escuela funciona en doble turno. De lunes a jueves, se trabaja en los espacios curriculares que tienen una duración anual; los días viernes, en los que se desarrollan de manera cuatrimestral y en los diferentes talleres que ofrece la escuela. Estos últimos están pensados desde propuestas más vinculadas con la opcionalidad y con el deseo de participación de los estudiantes. La organización de los talleres reconoce como positiva la participación de los estudiantes y el hecho de que les permite la vinculación con otros niveles porque los chicos cursan las asignaturas anuales según el nivel aprobado; en cambio, en los talleres se pueden agrupar estudiantes que estén cursando en diferentes niveles. Un estudiante señala: “Y me anoté en segundo año, si me hubiera inscripto en una escuela común estaría en primer año; por eso me gustó el sistema que hay acá por materia, una gran diferencia: se aprueba por materia”.

El régimen de aprobación es por asignatura, de manera que los estudiantes puedan ir acreditando sus logros paulatinamente. La idea es que puedan ir avanzando y respetar la correlatividad entre materias, tal como está planteado en el diseño curricular, todo lo cual modificó los niveles de repitencia. Al respecto, el director señala:

Y yo no sé si se aprende de la repitencia. Yo diría que no, que no se aprende y hay que buscar el mecanismo que permita que el chico hoy no repita y que avance. Se me ocurre como una alternativa, si el pibe da tres materias mal en primer año, que al año siguiente mantenga el grupo y esté en segundo y que las tres que debe las dé en contraturno con la posibilidad de mantener el grupo de compañeros y recuperar estas materias que dio mal.

Correlativamente, resulta necesario pensar en un sistema de exámenes que supere la estandarización establecida e imponer una modalidad más flexible:

Fraccionar los exámenes con lo cual el pibe no tiene que estudiarse todo... Éstas son oportunidades y no facilismo, pero para esto se necesitan dos tipos de desestructuraciones: una, en lo material por decirlo de alguna manera en todo lo que hace al armado de las escuelas y otra, en la mentalidad de los docentes. (Directivo)

En cuanto a los docentes que se incorporan a las escuelas, tienen una relación laboral diferente; se prevén dedicaciones por cargo que contemplan diferentes tareas de acuerdo con el espacio curricular.

El cargo docente es de doce horas cátedra que se distribuyen de la siguiente manera: ocho horas frente a alumnos, dos horas destinadas a la planificación y dos de apoyo porque los chicos cuentan con profesores de apoyo. En el caso de las materias del área de Sociales, pueden tener ocho horas frente al curso, dos para planificación y dos para apoyo. En el caso de Matemática, tienen diez frente al curso y dos para planificación: pero también la escuela tiene la posibilidad de once horas para el Proyecto Pedagógico Complementario (PPC) por curso, que serían institucionales donde vos fortalecés apoyos, alguna planificación, o de repente si vos considerás que para un profesor de Matemática —que es una de las materias donde se dan los mayores índices de repitencia o que tiene mayor incidencia en la repitencia— no tenés apoyo, si podés trabajar en el PPC. (Directivo)

Realizaciones. Las escuelas de reingreso presentan particularidades que posibilitan el cumplimiento de sus propósitos centrales:

La institucionalidad de la propuesta. La propuesta escolar con estas características cuestiona los modelos de funcionamiento tradicionales¹⁰⁶ de la escuela secundaria. Por este motivo, se resalta la importancia que supone la construcción conjunta del modelo institucional, que requiere de la participación comprometida de cada uno de los actores que trabajan en la escuela:

- *El equipo directivo.* Este tipo de construcción necesita un esquema de conducción que haga posible no solamente el desarrollo de las acciones en el marco de lo diseñado, sino que logre que todos los aspectos de la vida institucional puedan realizarse más allá de lo diverso de su funcionamiento. En el trabajo docente compartido, tienen una función muy importante los coordinadores de área.

106. Algunos componentes que constituyen la estructura institucional (la llamada gramática escolar) son: aula como unidad espacial, conjunto de aulas por las que transitan en función de su progreso los estudiantes, año escolar o lectivo como unidad de tiempo, división del conocimiento en disciplinas o asignaturas, conocimientos distribuidos en unidades, especialización disciplinar de la formación docente, relaciones laborales asignadas de acuerdo a las secciones/divisiones por horas cátedra. El modelo organizacional hace referencia a la organización escolar: las aulas graduadas, los estudiantes agrupados por edad, la organización misal del espacio... El modelo pedagógico es el modelo didáctico específico que surge como consecuencia: los conocimientos distribuidos en unidades, los recursos didácticos, la temporalización de la enseñanza y el aprendizaje, los dispositivos de evaluación...

- *Los docentes.* Se destaca la importancia del alto grado de implicación de los docentes en una lectura institucional compartida referida a la problemática de los jóvenes. No se concibe el trabajo de cada profesor como independiente de lo que está representado en la propuesta general de la escuela.

Esta construcción conjunta se plantea en términos de una “convocatoria institucional” con el objetivo de desarrollar en forma permanente, con todos los actores, las estrategias que se consideren necesarias para fortalecer los procesos de inclusión. Se trabaja mucho sobre esto en términos de conseguir dar forma a la identidad de la escuela, lo que es imprescindible para llevar adelante una propuesta de funcionamiento como la que plantea “el reingreso”. Expresa un directivo: “Hay un primer paso que es este trabajar con los pares, con todo el equipo docente a través de la asesora pedagógica, de los coordinadores de área, en las reuniones de personal, también acuerdos de contenidos mínimos que pueden salir con mayor o menor fluidez en cada una de las áreas”.

- *Los asesores pedagógicos.* Con ellos se trabaja muy específicamente en lo relativo al acompañamiento a los docentes en el seguimiento de los estudiantes y sobre todo en la construcción de una mirada a la hora de seleccionar los modos de intervención.

Diseño curricular consensuado

La propuesta para el reingreso a la escuela secundaria se centra en la apertura de los modelos institucionales tradicionales, de manera tal de hacer posible el desarrollo de una política institucional inclusiva, sobre todo desde la perspectiva de poder brindar respuesta de escolarización a adolescentes y jóvenes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social. Esta perspectiva pone el acento no sólo en cuestiones vinculadas con la dinámica de funcionamiento institucional en general, sino en aquellas relacionadas con decisiones acerca de la selección y tratamiento de los contenidos curriculares.

Acompañamiento de trayectorias escolares

Para el seguimiento de los estudiantes, la propuesta contempla fundamentalmente dos espacios: un sistema de tutorías y acciones de apoyo escolar. Dentro de lo que implica la propuesta de una escuela que propicia el

reingreso, se destaca el rol asignado a la función de tutoría, ya que sobre los tutores se sostiene buena parte del trabajo de fortalecimiento y de seguimiento de la escolaridad de quienes se incorporan. Los tutores son todos docentes de la escuela y desarrollan su tarea a partir de una determinada asignación de horas. Sus funciones incluyen entrevistas con docentes, con preceptores, con los papás, o diferentes miembros de las familias de los estudiantes que permitan completar la mirada sobre esa trayectoria. No se trata de cumplimentar el llenado de planillas y de formularios sino de construir información válida y significativa para el diseño de estrategias de acompañamiento con el resto del equipo institucional. En esta escuela —dice un estudiante—: “hay tutores para cada materia; los profesores se comprometen con quien los necesita... se comprometen mucho con nosotros. El compromiso mismo de los directivos de ésta escuela... N... se conoce a todos: sabe todo”.

Apoyo escolar

Los espacios de apoyo escolar están destinados a la orientación de los estudiantes que, por las dificultades que presentan en algunas materias, requieren de una enseñanza más individualizada. Se trabaja con grupos pequeños y se abordan específicamente los contenidos que presentan mayores problemas. Su construcción comprende un trabajo conjunto con quienes tienen a su cargo el seguimiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares. No se deja librado a una decisión de alguno de ellos en soledad; siempre cuentan con el asesoramiento necesario en virtud de los niveles de escolaridad alcanzados previamente, de las posibilidades que se evidencien para un tránsito satisfactorio, entre otras cuestiones.

Éste es el centro del trabajo en la escuela: la forma en que cada itinerario escolar es considerado y fortalecido, siempre teniendo en cuenta situaciones de contexto, características particulares y alternativas para la integración a la vida institucional y con propuestas articuladas con otras instituciones. Considerar lo particular no implica aislar cada caso de la vida institucional. Se trata de estar alerta ante las necesidades que se relevan y a la identificación de sus causas; no es una decisión absolutamente delegada a los estudiantes sino que está acompañada por los adultos, por los equipos.

Otras estrategias para la inclusión

La maternidad y paternidad temprana son algunas de las problemáticas que requieren de atención en relación con el sostenimiento de las trayectorias escolares que se discontinúan. Como argumenta un directivo:

Todas las escuelas de reingreso tienen que atender este problema. Lo podremos batallar con mayor o menor éxito y ahí es donde están jugando muy fuertemente las estrategias de retención. Por ejemplo de alumnas o alumnos madres y padres adolescentes. En la medida en que ellos cuenten con herramientas, acá siguen asistiendo.

Este trabajo se lleva adelante desde la coordinación de las diferentes áreas (Sociales, Comunicación, Exactas y Naturales). Si un estudiante tiene inasistencias reiteradas por un largo periodo, al reingresar a la escuela se le pide que vaya a las clases de apoyo como una manera de recuperar todo ese tiempo de ausencia.

Por un lado se les da una apoyatura en el caso de que no puedan venir pero también se hacen talleres donde se reflexiona acerca de la maternidad. Por lo general, ese tema lo abordan las referentes de las alumnas madres y la tutora. Estamos hablando en caso de embarazo pero ahora, por ejemplo, tenemos una chica que hace tres semanas se cayó del colectivo y está enyesada y no puede venir. La tutora es la que se encarga de compilar todo el material que prepararon los profesores, el padre vino ayer y se llevó una carpeta para que la chica hiciera los trabajos. Se les solicita a los profesores en función de lo que van a dar de acá a fin de año, se les dice: "Fíjate qué le podemos ir dando de manera pautada...", para que haga el trabajo y lo pueda devolver y darle otro y no atosigarla y sobre todo que no se pierda. (Directivo)

También se organizan actividades con el centro de salud al que asisten todos los miércoles para formar agentes sanitarios que realizan trabajos preventivos en la comunidad.

Del centro de salud todos los miércoles están viniendo a formar agentes sanitarios... con los chicos. Y una vez que los pibes estén preparados la idea es que vayan a los conventillos de La Boca a hacer medicina preventiva. Es un centro odontológico todo lo que tiene que ver con el cepillado el cuidado de los dientes y demás. Darle a la gente su cepillo e informar porque a veces no llega la información a todo el mundo, la cuestión de los médicos de cabecera... (Directivo)

Otra actividad en la escuela es el taller de radio. Actualmente, trabajan en la radio alrededor de veinte personas y en la programación están involucradas entre cien y doscientas, entre obreros de la fábrica (la Grá-

fica), jóvenes estudiantes y docentes de la escuela. Mediante esta acción, señala el director: “ganamos un premio de Periodistas por un día, por una nota que les hicieron los chicos a algunos obreros de la Gráfica, que participaron de la recuperación, del premio entregado en el Ministerio de Educación y subieron al escenario trabajadores y estudiantes”.

Propuestas de enseñanza basada en prácticas reales y simuladas

Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 (Quiroga y Taboada 1510, Nogoyá, Entre Ríos).¹⁰⁷

A partir de indagaciones realizadas en el profesorado de educación tecnológica de la Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 de Nogoyá durante 2008,¹⁰⁸ se ha extendido la propuesta interdisciplinaria de enseñanza a la escuela secundaria. La experiencia que se presenta a continuación se ha concretado en el espacio del taller de elaboración, 1º año ciclo superior tecnicatura en operaciones y procesamiento de productos agropecuarios (TOPPA). Esta tecnicatura de nivel medio se imparte en la misma institución que el profesorado de educación tecnológica antes mencionado. La propuesta pedagógica y didáctica se sostuvo a partir de una secuencia que propició que los alumnos elaboraran y ejecutaran proyectos orientados a la producción y control de alimentos en la planta y laboratorio de control de calidad que posee la institución. En este proceso, el docente a cargo realizó una labor de tutoría y empleó TIC con el propósito de promover la comunicación y el trabajo colaborativo.

Problema. Desde 2009 hasta la fecha, se trabaja en diferentes espacios curriculares de la escuela de nivel medio en la búsqueda de alternativas de solución a un problema que se presentaba en forma recurrente: las dificultades en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. Hasta el mo-

107. La presente experiencia ha sido identificada en el texto: Tenutto, M., Brutti, C. y Algarraña, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Digital & Papel; participación institucional en el seminario/taller “La educación secundaria en la Argentina (2000 -2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (primeros avances)”, organizado por la UCC. Facultad de Educación (18 de noviembre de 2011) y sistematizada a partir de la interacción con Cristina Brutti (docente responsable) y Marta Alicia Tenutto Soldevilla. Correo electrónico de contacto: cristinabrutti@gmail.com. El rector de la institución es el profesor Daniel Méndez.

108. Proyecto de investigación (2008-2009) “Prácticas de planificación, gestión, ejecución y control de la producción de alimentos en situaciones simuladas y reales”, aprobado y financiado por el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación). Directora del proyecto: Cristina Brutti. Investigadoras: Sonia Algarraña y Marta Alicia Tenutto Soldevilla.

mento, como lo muestran diversas indagaciones (Acevedo Díaz, 2001), habitualmente los contenidos son presentados en forma “cerrada”, además de hallarse en la mayoría de los casos desactualizados y escasamente contextualizados. Además, se verificó la superposición y/o ausencia de determinados contenidos a lo largo del trayecto formativo, que se suma a un abordaje superficial de los mismos (tanto los de carácter conceptual como los procedimentales), que conduce a una incompleta alfabetización científico-tecnológica.

Proyecto. A fin de hallar alternativas de solución al problema señalado precedentemente, se tomó como marco una investigación realizada en el profesorado de educación tecnológica, carrera de nivel terciario, referida a una problemática semejante a la descrita en el nivel medio. En esa indagación, se concluyó que la formulación y ejecución de un proyecto productivo pone de manifiesto aprendizajes previos superficiales, así como la superposición y hasta la ausencia de ciertos contenidos a lo largo del trayecto formativo (evaluación diagnóstica) y que, al mismo tiempo, estas acciones se constituyen en una alternativa de solución a los problemas planteados. Así, mediante un abordaje teórico-práctico de los conceptos y procedimientos y un enfoque interdisciplinario se promovió el alcance de aprendizajes significativos en los estudiantes.

La propuesta que se presenta a continuación se ha concretado en el espacio del taller de elaboración 1º año ciclo superior TOPPA. Esta técnica de nivel medio se dicta en la misma institución en que funciona el profesorado de educación tecnológica antes mencionado. Estas carreras, junto a otras, integran la oferta educativa de la Escuela de Educación Técnica y Superior N°1 de Nogoyá, Entre Ríos.

A menudo se sostiene que la teoría debe relacionarse con la práctica pero, en muchos casos, se deja en manos de los estudiantes esta vinculación. En esta propuesta, en cambio, se procura dar cuenta de que entre la teoría y la práctica existe algo más que una simple articulación, ya que si se la conceptualiza de este modo se están definiendo relaciones entre dos elementos diferenciados. Se parte del supuesto de que todo concepto teórico está cargado de experiencia y toda experiencia es leída desde alguna teoría; resulta necesario trabajarlas a ambas en su contexto de producción¹⁰⁹ y propiciar un enfoque donde la mirada no se centre sólo en

109. Se trata de ver la estructura y su producción para evitar lo que Hegel (citado por Samaja) llamó “recaída en la inmediatez”; es decir, ver la estructura olvidando el proceso que la generó (Tenutto, Brutti y Algarañá, 2010).

el producto sino también en el proceso que se llevó a cabo para arribar a esas conclusiones. Se trata, entonces, de involucrar a los alumnos en las actividades propuestas a fin de que puedan asumir en forma creciente un mayor grado de compromiso y responsabilidad en sus aprendizajes

Los supuestos básicos¹¹⁰ que sostienen esa propuesta son:

En relación con el saber y el conocimiento, el primero es producido por el sujeto confrontado por otros sujetos en “marcos metodológicos”, en tanto “el conocimiento se constituye como resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas” (Charlot, 2007: 100). La práctica es una forma de saber y hay un saber en la práctica.

El aprendizaje es auténtico cuando los estudiantes tienen oportunidad de construir activamente sus concepciones sobre la realidad, en un proceso situado y cultural; la implicación en prácticas con los otros favorece la apropiación de los bienes culturales y simbólicos.

En el marco de la enseñanza, el profesor tiene que trabajar para: ofrecer un ambiente flexible, facilitador y culturalmente intenso y provocador de nuevos desafíos; fomentar el desarrollo autónomo y crítico de los estudiantes; generar un proceso reflexivo orientado a que el estudiante asuma el control de su conocimiento; propiciar la comunicación escrita y oral de las actividades y de los procesos, la presentación de justificaciones a las decisiones asumidas (o por asumir), así como de las dudas e incertidumbres, en espacios de intercambio; habilitar espacios donde se formulen hipótesis, se pongan a prueba y se enuncien conclusiones; donde la evaluación se constituya en un proceso y se integre al trabajo cotidiano.

En esta propuesta, se sostiene que el profesor debe evitar cierto monismo metodológico y, por esto, optar por una diversidad de estrategias de enseñanza. Resulta necesario incluir estrategias indirectas además de las usadas hasta el momento (exposición dialogada e instrucción directa), tales como el diseño y ejecución de proyectos productivos que involucran diversos problemas a resolver mediante la transferencia de contenidos científico-tecnológicos.

La secuencia didáctica formulada para una dinámica de taller permite que los estudiantes construyan su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que —partiendo de la vida real— les permi-

110. Para elaborar estos supuestos, se tomó como marco el aportado por García (1997) y Charlot (2007).

ten trabajar con teorías y principios. Además, en ese marco se asumió el espacio grupal como propicio para favorecer la discusión, realizar un análisis más profundo de los diversos tópicos e inducir a los estudiantes a esforzarse para comprender los temas abordados.

Un grupo pequeño de estudiantes se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje (Torp y Sage, 1998). Además, del aprendizaje de contenidos se logra que los estudiantes puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, comprender la importancia de trabajar cooperativamente, desarrollar habilidades de análisis y síntesis de información, comprometerse con su proceso de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que el proyecto tecnológico se fundamenta en un enfoque interdisciplinar que, por tanto, requiere de un compromiso institucional que organice, seleccione y secuencie contenidos curriculares sobre ejes interdisciplinarios; que supere la clásica organización estática de tópicos del currículum de ciencias y tecnología, desconectada del perfil profesional técnico que se forma y de los intereses sociales con los que se vincula dicho perfil.

Durante la elaboración del proyecto, mediante una acción de tutoría se aplicaron estrategias de enseñanza de las ciencias y la tecnología tales como la investigación dirigida, junto a otras para la formación procedimental de carácter expositivo y demostrativo. La comunicación y el trabajo colaborativo fueron promovidos mediante el empleo de herramientas TIC.

Realizaciones. En el proyecto se analizaron situaciones problemáticas concretas que los estudiantes debieron resolver mediante la aplicación de conocimientos previos, evidenciándose dificultad en la aplicabilidad en muchos casos. Este resultado indica la necesidad de revisión profunda y crítica de los contenidos curriculares trabajados, de las prácticas del profesor, de sus creencias (en particular con la ciencia) así como de las posibilidades (o no) de instancias institucionales de trabajo colaborativo.

Se observó que las dificultades en la adquisición de estos saberes influyen negativamente en la autonomía de los estudiantes. Ante esto, la tutoría ejercida por el docente resulta central para evitar la sensación de que los errores no admiten rectificación, asumiendo los estudiantes los aspectos positivos del riesgo.

El proyecto tecnológico estuvo en consonancia con las competencias requeridas por el perfil profesional del técnico a formar. Los objetivos

contribuyeron a dicho perfil y fueron formulados como resultados de aprendizaje en un nivel relacional de acuerdo con la categorización propuesta por Biggs (2005). Según el autor, éste es el primer nivel donde el término “comprensión” es relevante ya que implica aprehender sistemas y no conocimientos aislados. Se persigue que el estudiante relacione, compare, contraste, analice, explique causas, aplique e integre. De esta manera, se evita certificar espacios mediante un aprendizaje meramente superficial y se logra, gracias a las condiciones de trabajo en el aula, un aprendizaje significativo.

Para ello, el docente debió desarrollar una serie de acciones que tuvieron como objeto fomentar la responsabilidad individual necesaria para aprender y trabajar autónomamente, tales como dar oportunidades de compromiso y exigir su cumplimiento, favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y clarificar y acordar con los estudiantes las condiciones establecidas para la realización de las diferentes tareas.

Buenas prácticas: factores que promueven la mejora

A lo largo del recorrido por las diferentes experiencias, podemos resaltar la implementación de currículos y trayectos formativos diferenciados, la reorganización de tiempos, espacios y agrupamientos escolares; la experimentación con nuevos formatos pedagógicos, el abordaje de temáticas emergentes (TIC, salud, convivencia, etc.), el desarrollo de acciones socio-educativas vinculadas a la inclusión, entre otras prácticas innovadoras contextualizadas en las demandas de los sujetos y comunidades en que se insertan las instituciones. En todos los casos, con diferentes estrategias y recursos y más allá de la diversidad de objetivos y contextos, la mirada y el esfuerzo están puestos en la concreción de algunos logros que —de manera explícita o implícita— son comunes a las diversas experiencias. Así, en las buenas prácticas analizadas, y especialmente en las voces de los actores, es posible “mirar” y “escuchar”:

- La preocupación, interés y compromiso de todos los involucrados por acompañar, sostener y fortalecer trayectorias educativas y escolares continuas y completas, a través del desarrollo de estrategias que promuevan la flexibilización del currículum y de la organización de los tiempos y espacios institucionales.
- La incorporación de prácticas pedagógicas que rompen las estructuras y los modos de funcionamiento de la escuela secundaria tradicional (por ejemplo, un centro de actividades juveniles); que habilitan

la participación de nuevos actores (por ejemplo, el Coordinador, una figura adulta y docente de apoyo a los procesos de escolarización); que abren espacios de participación para los jóvenes e interpelan las funciones directivas y docentes tradicionales.

- El fortalecimiento de la condición de estudiante, a través de acciones tendientes a desarrollar y/o afianzar hábitos y estrategias de estudio desde una perspectiva integral, en lugar de reducir la propuesta a técnicas e indicaciones acerca de cómo proceder en el estudio.
- La implementación de propuestas formativas en las que los niveles de participación y de control de los procesos son compartidos por estudiantes y profesores, de manera de propender a la autogestión del aprendizaje. En ese marco, el docente —en el rol de tutor— habilita instancias de investigación dirigida para la toma de decisiones en un contexto de trabajo colaborativo. Esto propicia que los estudiantes se involucren, realicen acuerdos, sostengan con responsabilidad y compromiso la tarea asumida, participen en la determinación de criterios de evaluación de los aprendizajes.
- La apertura de espacios de capacitación a docentes donde se propicia la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. En esos espacios, el mayor desafío es la búsqueda de una mirada respecto de los procesos de aprendizaje de los jóvenes para el logro de crecientes niveles de autonomía en su trabajo.
- La construcción de diseños de organización y gestión del conocimiento que garanticen a los estudiantes la continuidad de sus estudios. Para ello, se trabaja en pos de la articulación entre niveles y entre docentes de distintas áreas y disciplinas, y en la apertura de espacios compartidos. El esfuerzo está puesto en la implementación de actividades enmarcadas en una propuesta formativa integral, orientada a formar una persona creativa y solidaria, ciudadano participativo, crítico y reflexivo que contribuye a la transformación social, económica y laboral de su entorno y su comunidad.
- La movilización de los estudiantes, a partir de la identificación de problemáticas propias de la comunidad educativa (por ejemplo: violencia familiar) para que, más allá de los espacios escolares, se conviertan en agentes multiplicadores de lo aprendido. Estas acciones han fortalecido, además, el compromiso, la interrelación, el sentido de pertenencia y se ha incrementado la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa en particular, y de la comunidad en general.

- La creación de espacios que tienden puentes entre la escuela y la comunidad a través de instancias y acciones concretas. Por ejemplo: la participación de estudiantes en espacios radiales, apertura de pasantías laborales, participación en espacio de capacitación laboral con certificación a estudiantes y miembros de la comunidad, convenios de colaboración mutua con centros educativos, participación en cursos diseñados con base en las demandas detectadas en la población (como educación sexual y embarazo adolescente).

En cada *buena práctica* no se constata sólo un diálogo entre las escuelas y el contexto en el que están insertas, como estrategia de preparación de los sujetos para los escenarios futuros, sino de una efectiva inserción presente que contribuye a fortalecer identidades locales. La escuela se convierte así en un espacio donde se generan ambientes de aprendizaje en los que participan realmente los sujetos involucrados, en virtud de sus posibilidades y potencialidades reales para aprender con otros.

Podemos pensar que estas prácticas pueden ser alternativas para modificar *en profundidad* —y en situación— la gramática escolar de la educación media/secundaria ya que, de lo contrario, estaríamos en riesgo de continuar con acciones parciales y sólo emergentes en contextos particulares. La invitación es también a pensar que estas experiencias sin duda han enfrentado obstáculos y dificultades, pero que los logros y gratificaciones se han conseguido a partir del trabajo comprometido.

Retos y fortalezas

El que atravesamos es tiempo de decisiones que, en contextos de cambio como los que habitamos, no están exentas de tensiones, conflictos y problemas que a diario nos desafían en la búsqueda de nuevos sentidos para la educación media/secundaria en sus respectivos contextos. El trabajo de investigación realizado nos permite afirmar que las tramas decisionales se construyen en torno a conceptos —estelares (Braslavsky, 1999), generadores, emblemáticos o fundamentales—, que movilizan el pensamiento y la acción, admiten múltiples interpretaciones, extrapolaciones y conexiones en sus respectivos territorios como “lugares de mediación” (Almandoz y Vitar, en Almandoz y otros, 2008) y actúan como claves interpretativas, dándole inteligibilidad a los procesos de cambio educativo y escolar desde una perspectiva situacional o contextualizada (Ferreira, 2012).

Los conceptos que actualmente impregnan dichas tramas y que pugnan por orientar las reformas, innovaciones y transformaciones en búsqueda de nuevos sentidos para la educación media/secundaria son, entre otros¹¹¹: calidad (pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia y equidad), igualdad (justicia), inclusión (diversidad), participación (sociedad) y gobierno (governabilidad-gobernanza).

Estos conceptos no son unívocos; por ello, en la mayoría de los discursos más que definirlos se los describe en sus componentes o elementos fundamentales, a partir de su resignificación en tramas discursivas y sociales. Son, en definitiva, controversiales, y por serlo movilizan al debate en el marco de las transformaciones en marcha.

En este marco, y considerando no sólo los diagnósticos vigentes, sino también los procesos de cambio que ya se están operando y lo que aún están pendientes, entendemos que, ante las transformaciones que se están produciendo en el contexto social (político, económico, cultural, científico y tecnológico), los grandes retos que desafían a la educación media/secundaria son la universalización del nivel y el fortalecimiento de la calidad educativa, lo que supone heterogeneidad de estrategias para atender la diversidad (situacionalidad), políticas integrales e integradas de transición (gradualidad, articulación y vinculación) y centralidad en lo pedagógico-didáctico (enseñanza y aprendizaje).

Ante ello, y como síntesis de un diálogo compartido con diversos actores (directivos, docentes, supervisores, académicos, técnicos, funcionarios, investigadores, etc.), sostenemos que es necesario:

- Transitar de una educación media/secundaria selectiva y meritocrática, a una educación para *todos* los adolescentes y jóvenes, inclusiva y democrática, que a la vez que asegure la plena participación en “lo común”, haga lugar a las distintas manifestaciones de la diversidad (sociocultural, étnica, de género, entre otras).
- Responder al desafío de la calidad a través de una propuesta formativa pertinente, relevante y equitativa, eficiente y eficaz, que impacte en la sociedad.

111. Estos conceptos han sido objeto, en la última década, de amplios abordajes y numerosos debates. En este trabajo —en virtud de su alcance— sólo los enunciamos e invitamos a los lectores a profundizar en torno a las proposiciones y argumentos que han desarrollado, entre otros, Rawls, Bobbio, Sen, Connell, Reimers, Torres, Darling-Hammond, Escudero, Tenti Fanfani, De Puelles y Urzúa, Rivas, Feijóo, Rojas, Bolívar, López, Aguilar, UNESCO, OEI/UNESCO, Vaillant, OEI, Andrade, Bordón, Cavarozzi y otros, Tiramonti, Popkewitz y Dubet.

- Operar cambios profundos en la gramática escolar y en las prácticas de enseñanza, desnaturalizando las estructuras existentes, para avanzar hacia nuevos formatos institucionales y curriculares que favorezcan variados modos de construir saberes significativos y relevantes, confieran protagonismo a los estudiantes y permitan conectar lo escolar con lo social y viceversa, atendiendo a la complejidad educativa.
- Actualizar las normativas que regulan las prácticas de enseñanza y aprendizaje (régimen de ingreso, evaluación, promoción y acreditación, entre otros) a fin de contribuir con el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes, y posibilitar una educación inclusiva, de calidad con igualdad a partir de una gestión integral.
- Construir líneas de acción que fortalezcan el vínculo entre escuela y familias y potencien la fuerza de ambas instituciones en el sostenimiento del proceso de formación de adolescentes y jóvenes.
- Generar prácticas que desarrollen nuevas formas de convivencia que, sin negar la conflictividad propia de la vida en sociedad, se basen en el pluralismo, en el entendimiento mutuo y en las relaciones democráticas e involucren de los actores institucionales y/o comunitarios en un trabajo situado y colaborativo.
- Habilitar y sostener en el tiempo otros espacios —materiales y simbólicos— de escolarización, más allá de la misma institución, y promover acciones que, trascendiendo el ámbito de la escuela, generen espacios de trabajo cooperativo entre los distintos actores comunitarios en un marco de reflexión.
- Combinar políticas educativas y escolares a partir de estrategias integrales (sectoriales) e integradas (intersectoriales) de regulación, autonomía y promoción.
- Reformular las propuestas de formación docente y fortalecer la capacitación permanente, priorizando el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza no-selectiva, centrada en la formación de los estudiantes.
- Capitalizar las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación a la transformación de las prácticas educativas, como camino hacia nuevos modos de enseñar y aprender más significativos.

Nuevas preguntas, problemas e inquietudes habitan en este momento las escuelas secundarias y también los diversos ámbitos en los que sobre ella se investiga, se planifica y se decide. Ellas pueden constituir el terreno fértil para la generación de proyectos que en el nivel de las macro, meso

y micropolíticas propicien un trabajo comprometido con la educación de los adolescentes y jóvenes.

A todos —desde diversos roles, funciones y ámbitos— nos compete participar de la reflexión y el hacer en pos de un cambio que altere la fuerza de los hechos, de la rutina, de lo instituido. En este sentido, se trata de animarse, como dice Escudero (1988), a abrir una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado.

Referencias

- Acevedo Díaz, J. A. (2001). Una breve revisión de las creencias CTS de los estudiantes. En *Sala de Lecturas CTS+1 OEI*. Recuperado el 28 de marzo de 2012, de <http://www.oei.es/salactsi/acevedo.htm>.
- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela (moderna)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Albergucci, R. (1996). ¿Qué significa detener o transformar la transformación educativa? En *Novedades Educativas*, 8 (72), 20-39.
- Almandoz, M. R. y otros (2008). *Gestión de innovaciones en la enseñanza media. Argentina/Brasil/España*. Buenos Aires: OEI. Santillana.
- Alterman, N. (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Ministerio de Educación de la Nación.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (coords.) (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Áreas Curriculares (2007). *Políticas de Enseñanza y Desarrollo Curricular. Plan De Trabajo 2007*. Buenos Aires: autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Diniece-UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/trayescolar.pdf
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diniece (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: autor.
- Argentina, Ministerio de Educación (2010a). *Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias*. Libro 1. Buenos Aires: Eudeba.

- Argentina, Ministerio de Educación (2010b). *Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias*. Libro 2. Buenos Aires: Eudeba.
- Argentina, Ministerio de Educación (2011a). *Operativo Nacional de Evaluación 2010 Censo de Finalización de la Educación Secundaria*. Informe de Resultados. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 20 de febrero de 2012, de http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf.
- Argentina, Ministerio de Educación (2011b). *Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias*. Video. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.
- Argentina, Ministerio de Educación. Diniece (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Buenos Aires: autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Secundaria (2010). *Secundaria en el Bicentenario. Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria*, Nº 1. Buenos Aires: autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación (2008). Resolución 258/08. Anexo. Construcción de Políticas Educativas Federales. Buenos Aires: autor. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/res_25808.pdf
- Argentina, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa (2008). *Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas 1*. Buenos Aires: autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa (2011). *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias*. Buenos Aires: autor.
- Ávila Paz, M. C., Bonetti, O. y Chiavaro, S. (2003). La política educativa argentina de los '90 como parte del proyecto de reforma del estado, en el marco de la mundialización. En Baquero Lazcano, P. y otros. *La mundialización en la realidad argentina II*. Córdoba, Argentina: El Copista.
- Beech, J. y Marchesi, A. (coords.) (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: OEI- Fundación SM.
- Bellome, G. y Merodo, A. (2011). *Los sujetos de la educación secundaria: ca-leidoscopio de su (de)formación*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.
- Belossi, M. y Palacios de Caprio, M. A. (2003). *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En Romero, Cl. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp. 41-59). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Borzese, D. y García, D. (2003). Construyendo comunidades de aprendizaje. Escuelas secundarias y jóvenes en situación de pobreza en Argentina. En Borzese, D., García, D., Bruzzone, M. del C. y Scafati, M. A. *La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay*. París: UNESCO-IIEP.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. (org.) (2001). *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIEP-Santillana.
- Braslavsky, C. (2002). *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*. [El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares]. Nueva Delhi: COBSE, Conferencia Internacional.
- Brawer, M. (2011). Prólogo. En UNICEF-Flacso. *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: autor.
- Capellacci, I. (coord.) (2011). *Diversidad de la oferta de nivel secundario y desigualdad educativa*. Serie informes de Investigación. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Diniece.
- Carandino, E. y Peretti, G. (2002). *Proyecto Institucional de Retención Escolar*. Versión borrador. Córdoba, Argentina: Unidad Ejecutora Jurisdiccional del PNBE.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. En *Cuadernos de Pedagogía* (139), 23-30.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En *Última Década*, 15, 11-52. Recuperado el 9 de marzo de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501501.pdf>.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá: Universidad Central-IESCO-Siglo del Hombre Editores.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Demeuse, M. y Strauven, C. (2006). Developper un curriculum d`enseignement ou de formation. Des options au pilotage. Introduction (pp. 9-28). Bruxelles: De Boeck.
- Di Francesco, A. (2011). *La dirección escolar de nivel secundario: los sentidos de un lugar político-pedagógico (des) conocido*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Argentina.

- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? Em *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>.
- Dubet, F. (2010). *Declive de la institución escolar y conflictos de principios*. Ponencia presentada en Debates de Educación. Barcelona, España, Fundación Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Duschatsky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2008). Los debates del currículum en la actualidad: ¿cuáles son los saberes básicos que debería transmitir hoy la escuela? En *El currículum*. Documento del Programa de Capacitación Multimedial “Explora”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Dussel, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Ponencia presentada en el v Foro Latinoamericano de Educación “Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional” (pp. 169-181). Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 4 de enero de 2012, de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf.
- Dussel, I., Brito, A y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I., y Southwell, M. (2006). La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. En *Revista El Monitor de la Educación*, 5.ª época, 10, 26-27. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento básico. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En Pascual, R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid: Narcea.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, 8 (14). Recuperado el 6 de enero de 2012, de: <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf>.
- Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Ferreyra, 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.
- Ferreyra, H. (coord.) (2012). *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina (2000-2010)*. Informe Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria Facultad de Educación Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, Argentina: UCC.
- Ferreyra, H. (coord.), Cingolani, M., Eberle, M., Ferreyra, 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.
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (comps.) (2006). *Diseño y gestión de una educación auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Argentina: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R., Salgueiro, A. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas? En *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4). Recuperado el 1 de febrero de 2009, de: <http://www.rieoei.org/1498.htm>.
- Fumagalli, L. (2000). Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes (pp. 78-83). En Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Informe final Seminario Internacional. UNESCO-Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Maldonado, Uruguay.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- García, J. (1997). Qué significa investigar en el aula. En *Cooperación educativa*, 22 -27.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Media (2010). *El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria*. Recuperado el 15 de marzo de 2011, de: http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/roles_coordinador.doc

- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 a). *Informe 1: Discusión de la Educación Secundaria: Síntesis de la consulta-Córdoba*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009b). *Discusión sobre la Educación Secundaria Provincia de Córdoba. Informe 2. Problemas y propuestas desde las investigaciones*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Investigación 1: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes. Área de Investigación Educativa*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Desarrollo Profesional (2011). *Formación situada en la institución educativa*. Córdoba, Argentina: autor. Recuperado el 4 de diciembre de 2011, de: http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPECCBA/formacion_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Iaies, G., Delich, A y Gamallo, G. (2002). *Estudio de evaluación: implementación del programa Escuela para Jóvenes en Córdoba*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Políticas Públicas.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO IPE-Santillana.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares. En Kessler, G. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, M. (coord.) (2011). *Ciclo multiactoral. La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación SES. UNICEF. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de: http://www.fundsese.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo_multiactoral_web.pdf.
- López, N. (dir.) (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008. La escuela y los adolescentes*. Buenos Aires: UNESCO IPE-OEI.

- Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lugo, M. T. (coord.), Lugo, M. T., Schurmann, S. y Kelly, V. (2012). *El WEBINAR 2010: el modelo 1:1 como política pública en educación: una mirada regional*. Buenos Aires: IPE UNESCO Buenos Aires.
- Martini, A. M y Araujo Sánchez, S. (2002). *La problemática de la articulación escolar. Reflexiones y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Martiniá, R. (1997). *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Gemma.
- Martiniá, R. (2000). *¿Qué hacemos con los chicos?* Buenos Aires: Bonum.
- Martiniá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas. En *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual* (pp. 33-72). Buenos Aires: Paidós.
- Montes, N. (2008). *La educación secundaria en la región*. Flacso Argentina. Recuperado el 25 de agosto de 2011, de: http://www.flacso.org.ar/actividad_vermas.php?id=944.
- Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. En *Comunicar*, xvi (32), 31-40.
- Palamidessi, M. (2009). Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza. En Romero, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Peretti, G., Ferreyra H. y Carandino, E. (2001-2003). Los problemas de la educación media en la Argentina. En *La Educación*, IACD/OAS, XLV-XLVII (136-138), 343-345. EU.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Cicus, La Crujía.
- Romero, C. (2009a). La mejora en la escuela secundaria. En Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Romero, C. (comp.) (2009b). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sañudo Guerra, L. (2007) *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. Guadalajara, México: Conacyt.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.

- SES. UNICEF. Krichesky, M. (coord.) (2010-2011). *Ciclo de debate multiactoral sobre escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación SES. Recuperado el 7 de marzo de 2012, de: http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactoral_educacion_secundaria.html.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572. Recuperado el 2 de enero de 2012, de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n123/a03v34123.pdf>.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO-Siglo XXI.
- Tenutto, M., Brutti, C. y Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Digital & Papel.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En Tedesco, J. C. (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 229-287). Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Terigi, F. (2006). La educación como práctica política. Conferencia en *Diálogos Pedagógicos*, IV (7), 89-105.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008a). *Detrás está la gente*. Seminario Virtual de Formación Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. OEA.
- Terigi, F. (2008b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-72.
- Terigi, F. (2009a). *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). Presentado en el Seminario Internacional “Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa”, organizado por OEA-EUROSOCIAL sector Educación- Ministerio de Educación de Argentina. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009b). La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. En *Revista de Educación*, Nº 350, 123-144.
- Terigi, F. (2010). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. En *Revista Secundaria en el Bicentenario* Nº 1, Buenos Aires:

- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Secundaria.
- Tiramonti, G. (2007). Introducción al dossier “La escuela ante la transformación cultural”. En *Propuesta Educativa* N° 27. Flacso.
- Tiramonti, G. (2011). Tendências actuais nas políticas educativas da América Latina. Em *Outra Olhar*, 7, 12-16.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Torres, R. M. (2000a). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En Cárdenas, A. L., Rodríguez Céspedes, A. y Torres, R. M. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.
- Torres, R. M. (2000b). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. En *Perspectivas*, xxx (2). Recuperado el 1 de marzo de 2012, de: http://www.fronesis.org/mec/biblioteca/agente_sujeto.pdf.
- Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral-CIDI.
- UNICEF-Flacso (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: autor.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.
- Urresti, M. (2009). Las nuevas culturas juveniles: diversidad, tribalización y nuevas formas de conflicto generacional. En Vitarelli, M. y Tessio Conca, A. (comps.) *Juventud y educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF. Recuperado el 27 de febrero de 2012, de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf.
- Vollmer, M. I. (2009). Entrevista. En *Estados de la Educación. Periódico de Políticas Educativas*, N°20. Recuperado el 7 de enero de 2012, de: http://www.cippec.org/estados/n20/eeducacion_n20.htm#entrevistado.
- Zapiola, L. (2011). *Obligatoriedad en el nivel medio. La tensión elitismo/inclusión. Argentina/Brasil en la transición democrática*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

TERCERA PARTE

Educación básica secundaria y media en Colombia: análisis de sus cambios¹

-
1. Este documento es producto del proyecto: Caracterización y Análisis de la Educación Básica Secundaria y Media en Colombia: Estudio Nacional para Análisis Internacional (México y Argentina), presentado y aprobado en la Convocatoria Interna de Investigación 03 2009-2010 de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás y realizado en el marco del Convenio de la Universidad Santo Tomás con la Universidad Católica de Córdoba, Argentina-UCC. En este capítulo se hace referencia a los niveles de educación básica secundaria y media, reconocidos por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, bajo las denominaciones de nivel 2. Primer ciclo de secundaria o segundo ciclo de educación básica y nivel 3. Secundaria superior. Agradecemos a Dios por este proyecto, a la Universidad Santo Tomás por su apoyo, al Dr. Ferreyra y a la Mtra. Ruth Perales por su generoso apoyo y asesoría, al Profesor Fabio Jurado Valencia de la Universidad Nacional de Colombia por sus aportes como experto, y a nuestras familias por su comprensión.

Luz Amanda Castro Lalinde
Raquel Andrea Arias Guevara
Iván Darío Flórez Rojano

El caso Colombia se origina como producto de la investigación “Caracterización y Análisis de la Educación Básica Secundaria y Media en Colombia: Estudio Nacional para Análisis Internacional (México y Argentina)” y se enmarca dentro de la propuesta para realizar un análisis de la educación media en Latinoamérica y en el mundo, como resultado del trabajo conjunto de los grupos de investigación de México, Argentina y Colombia. El caso colombiano fue asumido por este equipo de investigación¹ para realizar una caracterización de la educación básica secundaria y media en Colombia, en los últimos diez años, con el fin de aportar una reflexión sobre estos ciclos educativos en el país y en Latinoamérica y así dar cuenta de los cambios y retos en dicho contexto.

Los cambios educativos en la educación básica secundaria y media en Colombia en los últimos diez años (2000-2010) han sido documentados por el Ministerio de Educación Nacional y otras entidades gubernamentales, así como por algunos entes privados, en dirección a los retos planteados al final del siglo xx desde la Ley General de Educación (1994) y el Informe de la Misión de Sabios (1996), en el cual se formulan parámetros sobre crecimiento y cobertura en diversos campos de la educación y se presentan propuestas de modificación de los currículos, la pedagogía y las didácticas específicas, sin embargo aún no se ha desarrollado un análisis comparativo acerca de los cambios que se han dado en los últimos años en los países de la región. Por lo tanto, este estudio se propuso contribuir a la generación de literatura al respecto, por medio del análisis y la caracterización de los cambios esperados y ocurridos en este tipo de educación en Colombia, y de sus oportunidades en relación con el contexto internacional.

Se buscó atribuir una visión de los cambios implementados a través de las estrategias y políticas educativas, al igual que del impacto de los mismos en el sistema educativo colombiano. Abordando el caso de instituciones oficiales de la ciudad de Bogotá DC, ya que, según el reporte del Ministerio

1. Conformado por los docentes investigadores: Raquel A. Arias G., Luz Amanda Castro L. e Iván D. Flórez R. que en adelante se denominarán “el equipo” y quienes contaron con el acompañamiento del Dr. Horacio Ademar Ferreyra de la Universidad Católica de Córdoba.

de Educación Nacional (2003), este tipo de instituciones se han incrementado a lo largo del tiempo y se concentran en el área urbana.

Perspectiva socio-histórica de la educación en Colombia

La educación colombiana ha presentado algunos cambios a través de su historia; según Quiceno (2003: 14), se han vivido cuatro etapas desde la independencia hasta el día de hoy, que responden a cuatro modelos políticos diferentes y que comprometen un tipo de concepción de Estado diferente: “El primer modelo se creó y desarrolló entre 1819 y 1875; el segundo, entre 1876 y 1920; el tercero, entre 1921 y 1960; y el cuarto, entre 1961 hasta nuestros días”.

La educación formal en el Nuevo Reino de Granada tiene las mismas connotaciones para la mayoría de los países de América Latina y se desarrolló en forma equivalente en cada uno de ellos, orientada fundamentalmente por los religiosos y únicamente para un grupo reducido de la clase dominante. Quienes adelantaban estudios superiores de carácter no teológico o de abogacía y medicina, debían viajar a Europa para realizarlos (OEI, 1993).

Durante el siglo xx se realizaron esfuerzos por organizar y consolidar el sistema educativo colombiano, sin embargo, la educación primaria y secundaria evolucionó de forma lenta en el siglo xix y la primera mitad del siglo xx debido a diferentes factores como: los conflictos entre partidos políticos, así como entre la Iglesia y el Estado, la poca prioridad que le dieron a dicha educación los gobiernos, la falta de docentes preparados, la forma como se descentralizó el sistema educativo y la falta de recursos (Ramírez y Téllez, 2006).

Entre los años 1930 y 1946 se profundiza el modelo educativo de escuela nueva intentando pensar la educación en una dimensión científica y no como lo pensaba la Iglesia. La adopción de metodologías activas propuestas por dicho modelo, incorporaron la transformación del rol del docente: “El redentor moral de las almas infantiles de principios de siglo se fue transformando gradualmente en el redentor social de los pobres de finales de los años treinta” (Sáenz, 1995). La escuela nueva planteó la necesidad de tener buenas aulas, restaurantes escolares, bibliotecas, centros vacacionales, laboratorios de psicología, etc. (Sáenz, 1995). A medida que el ingreso se fue masificando y fueron accediendo a él las personas menos favorecidas económicamente, se originaron modalida-

des educativas de tipo académico para las élites y de tipo agrícola y técnico para las mayorías (Ramírez y Téllez, 2006).

Con un modelo de centralización de gastos por parte de la nación, a partir de 1950 se observa un aumento en el número de escuelas y colegios, así como en los niveles de matrícula. Este proceso permitió dar mayor extensión de cobertura a nivel de educación primaria y secundaria. Con la Ley 36 de 1958 se organizan las granjas campesinas para la formación de los niños (*Diario Oficial*, 29846).

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación de 1994, originada en la Constitución de 1991, se plantea la posibilidad de un modelo que atrae especial interés debido a las transformaciones esperadas con su implementación. A propósito de esta coyuntura, en 1993 se congregó una Comisión de Sabios para analizar y plantear los retos y metas de la educación en Colombia, de cara al nuevo milenio y los cambios originados por la nueva organización de las naciones.

La ilusión de la transformación de la educación desde la Ley General de Educación

En términos generales, en la estructuración del sistema educativo colombiano han desempeñado un papel relevante el sector político y el religioso, a diferencia de la academia y del sector intelectual, cuyo contribución no ha sido tan clara (Ramírez y Téllez, 2006); en relación con ello, se observan en los últimos años aportes del sector académico en un esfuerzo por reflexionar sobre la mejor educación para el país.

Con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, nuevamente se acoge el modelo de descentralización en el cual se encarga a las secretarías de educación municipales la organización, control y funcionamiento de las instituciones de educación de cada región o ciudad. Esto modifica el manejo centralista que se le venía dando a la educación desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN); no obstante, en esta ley se mantiene la regulación por parte del MEN del currículo, de los sistemas de evaluación y de otros aspectos relacionados directamente con la función docente. El cambio propuesto apuntó fundamentalmente a la manera de distribuir los recursos para la educación, dando una cierta autonomía a cada región para invertir en infraestructura y contratación de docentes de acuerdo con los recursos propios y la figura de las regalías.

Sin lugar a dudas, el impacto más destacable de la Ley 115 de 1994 fue la profunda transformación que exigió de los proyectos de formación

de maestros en todas las instituciones dedicadas a este fin, el cual se evidenció en:

[...] una ingente producción en torno a la educabilidad y la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, el currículo, la didáctica, la evaluación, la estructura histórico-epistemológica de la pedagogía, la realidad y las tendencias sociales y educativas; y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa (Garcés y Jaramillo, 2008:179).

La promulgación de esta ley desde su inicio, ha sufrido modificaciones, sobre lo que cabe preguntarse cómo esta nueva normatividad desarrolla una transformación o una reglamentación de la educación en términos de: ¿qué caracteriza el estado actual de la educación básica secundaria y media en Colombia?, ¿cuáles han sido y en qué consisten los principales cambios realizados en los últimos diez años?, ¿qué aportes se han realizado desde la investigación educativa y pedagógica a la educación básica secundaria y media en Colombia? y ¿cuáles son las experiencias de mayor impacto y éxito en este ámbito en los últimos años?

La educación de niños y jóvenes en el siglo XXI plantea interrogantes y retos a nivel mundial y nacional en cuanto a políticas, organización, inversión e indicadores educativos, así como en relación con sus contenidos y dinámicas que dan cuenta de una problemática en evolución. En este sentido, cabe preguntarse por los cambios ocurridos en estos últimos diez años en Colombia en comparación a países similares como México y Argentina, los cuales en el siglo pasado pudieron lograr un mayor avance que el nuestro (Ramírez y Téllez, 2006). De igual forma, interrogarse respecto a los aportes dados por grupos privilegiados, como lo fue en Colombia la Comisión de los Sabios.

En su informe, esta comisión planteó lo siguiente:

Pretendemos elevar el promedio de escolaridad de los colombianos en cuanto a la Educación Básica, especialmente la Secundaria, por medio de incrementos sustanciales en el gasto público. Incrementaremos en forma sistemática la calidad de la Educación Básica, con la ampliación gradual de la jornada real escolar, el mejoramiento progresivo de las condiciones salariales de los docentes y la dotación de mayores recursos a los centros educativos del país (Presidencia de la República, 1996).

Se propuso una mayor integración de la ciencia y la tecnología a la sociedad y la cultura colombianas, por medio de su enseñanza, divulgación y popularización. De igual forma, se propusieron cambios en la estructura del sistema y en los mecanismos de evaluación.

Para dar cuenta de la evolución de la educación básica secundaria y media en Colombia en el periodo elegido, se realizó un análisis documental como principal fuente de información. Para ello, se identificaron las políticas en relación con los saberes, currículum y prácticas escolares, la gestión Institucional, los estudiantes y la trayectoria socioeducativa, la profesionalización y carrera docente, entre otros.

Paralelamente, se exploró el estado de la investigación en relación con la educación básica secundaria y media en el país para identificar las tendencias en correspondencia con el impacto de dicha educación en la formación de los ciudadanos del país. Para ello, se realizó un barrido en bases de datos y sistemas de información que documentan la producción investigativa orientada a este sector de la población.

Finalmente, con miras a identificar los retos y fortalezas de la educación básica secundaria y media en Colombia se localizaron algunas experiencias significativas en relación con instituciones oficiales de Bogotá, reconocidas a nivel regional y nacional por el éxito logrado en la formación de sus estudiantes, para reconocer las condiciones que permiten alcanzar niveles superiores de calidad en comparación con otras instituciones de carácter estatal.

A continuación se presenta lo encontrado en estos tres aspectos (evolución, investigación y experiencias significativas-buenas prácticas) en relación con la educación básica secundaria y media en Colombia en general y en la ciudad de Bogotá en particular.

La educación básica secundaria y media en Colombia

En Colombia no ha existido una planificación de la educación en sus diferentes niveles a largo plazo y de forma continua, sino que esta se ha ido configurando conforme a las políticas de gobierno y las prioridades gubernamentales establecidas en cada periodo, generando dificultades para la adecuación y asimilación de cambios consensuados y profundos. De la misma manera, es posible constatar que la educación ha sido una estrategia para mantener el orden y jerarquía social a lo largo del tiempo, esto sin embargo ha sido cuestionado en ciertos momentos, como en los años sesenta cuando se propuso la creación de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM), que buscaba promover la diversificación y modernización de la enseñanza media, en pro de las clases menos favorecidas.

A partir del análisis documental como principal fuente de información y teniendo en cuenta las categorías de análisis propuestas por Ferrera (2006), se logró hacer una descripción de las principales transformaciones que ha vivido la educación de niños y jóvenes en Colombia hasta la reforma actual, en relación con políticas y estructura organizacional, teniendo en cuenta las categorías detalladas en el cuadro 8.

Cuadro 8
Categorías de análisis

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Objetivo</i>
1. Normativa	1.1 Dispositivos (leyes, decretos, resoluciones, disposiciones, etc.)	Determinar el desarrollo de la normatividad jurisdiccional referida a los distintos ciclos y trayectos
2. Implementación	2.1. En cuanto la extensión (masiva, escala o piloto) 2.2 En cuanto a la progresión (total, gradual o mixta)	Precisar las distintas modalidades e implementación de los ciclos y trayectos que integran la Educación Básica Secundaria y Media
3. Localización	3.1. Configuración institucional 3.2 Articulación académica	Explorar la configuración institucional que asumió la educación básica secundaria y media como consecuencia de la articulación con los otros ciclos y/o niveles del sistema educativo.
4. Modelos de gestión	4.1. Gestión por proyectos 4.2. Trabajo en equipo 4.3. Ejercicio de la función directiva 4.4. Evaluación institucional 4.5. Participación de los actores	Indagar sobre los modelos de gestión institucional implementados como consecuencia de los cambios introducidos en las escuelas.
5. Itinerario escolar	5.1. Ingreso 5.2. Promoción 5.3. Repetición 5.4. Abandono 5.5. Sobre edad 5.6. Egreso 5.7. Resultados de matemática y lengua	Determinar las condiciones de ingreso, movilidad y certificación de estudios. Conocer a partir del análisis de los índices de eficiencia interna los resultados alcanzados por los estudiantes. Identificar acciones de apoyo a la retención escolar.

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Objetivo</i>
6. Diseño curricular	6.1. Normativas 6.1.1. Ciclos y niveles 6.1.2. Estructura curricular Tipos de espacios curriculares Cantidad de espacios curriculares Carga horaria total del ciclo La inclusión de espacios de definición institucional (reuniones de área, reuniones de ciclos, reuniones de consejos) 6.2. Institucionales 6.2.1. Receptividad de los diseños normativos. 6.2.2. Adaptaciones curriculares. 6.2.3. Estrategias para la elaboración del PEI.	Conocer las decisiones curriculares adoptadas por las Secretarías de Educación en el marco de la legislación estatal, así como también el impacto a nivel micro escolar.
7. Organización formal del trabajo docente	7.1. Titulación 7.2. Mecanismos de reubicación. 7.3. Evaluación del desempeño docente. 7.4. Dedicación	Analizar los aspectos vinculados con las regulaciones de la actividad profesional y las condiciones laborales del trabajo docente.
8. Capacitación	8.1. Nivel de satisfacción. 8.2. Transferencia 8.3. Pertinencia	Indagar acerca de la participación y los resultados de las acciones de formación docente continua.

Fuente: elaboración propia

Normativa

En el siguiente cuadro se resumen los principales cambios que incidieron en la evolución normativa de la educación en Colombia durante los siglos XIX y XX, teniendo en cuenta el estudio realizado por Ramírez y Téllez (2006).

Cuadro 9
Resumen de la evolución normativa de la educación
en Colombia, siglos XIX y XX

<i>Política</i>	<i>Contenido</i>
Decreto federal orgánico de la instrucción pública (1870)	Ordenó que la educación primaria pública fuese gratuita, obligatoria y laica. Estableció que el sistema educativo debería estar supervisado por el Gobierno Nacional.
Constitución de 1886 y el Concordato de 1887	Instauró la educación primaria gratuita, pero no obligatoria, regida por los preceptos de la Iglesia Católica, que la orientaría y supervisaría. El conflicto entre la iglesia y el estado cesó.
Ley General de Educación de 1892	Decretó que el gobierno central supervisaría y regularía la educación en el país.
Ley 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904	<p>Dividió la enseñanza oficial en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. Estipuló que la educación pública en el país debía estar regida por los cánones de la religión católica y que la educación primaria debería ser gratuita pero no obligatoria.</p> <p>Estipuló la descentralización administrativa del sistema escolar (1904): se les encargó a los departamentos la financiación, el pago de maestros, la dirección, la protección y la supervisión de la educación primaria. La educación primaria debía estar orientada a preparar a los alumnos para la agricultura, la industria fabril y el comercio. Las escuelas primarias se dividieron en urbanas, rurales y nocturnas, cada una de ellas era regida por diferentes normas. La escuela urbana constaba de seis años de enseñanza: los dos primeros llamados elementales; los dos siguientes, escuela media; y los últimos años, escuela superior, mientras que la escuela rural sólo constaba de tres años de instrucción primaria y era alternada según su género. La educación secundaria, debía estar a cargo de la nación y ser inspeccionada por la rama ejecutiva. Se dividió en técnica y clásica. Se promovieron las Normales para la formación de docentes.</p>
Ley 114 de 1913	Creó las pensiones y jubilaciones de los maestros de escuela.
Ley 56 de 1927	<p>Convirtió en obligatoria la educación primaria en el país. Permitió que los colegios de educación secundaria que eran oficiales se organizaran de forma privada y con libertad de enseñanza.</p> <p>Dividió las responsabilidades financieras sobre la educación pública entre la nación, los departamentos y los municipios. Concluyó, de la lectura de las memorias de los diferentes ministros, que ni la nación, ni los departamentos ni los municipios tenían claro hasta qué punto llegaban sus responsabilidades y muchas de éstas se sobreponían.</p>

Tercera parte. Educación básica secundaria y media en Colombia: análisis de sus cambios

<i>Política</i>	<i>Contenido</i>
Plan de Desarrollo Económico y Social 1961-1964	Creó el Plan de Construcciones Escolares, al identificar su reducido número de escuelas como una de las causas de la baja escolaridad. En 1969 se crearon los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM), que intentan promover la diversificación y modernización de la enseñanza media y favorecer a las clases más desprotegidas.
Decreto 88 de 1976	Amplió el concepto de educación básica, adicionándole a la primaria cuatro años de educación secundaria. En educación secundaria, además, planteó la ampliación de la capacidad mediante el aumento de jornadas adicionales y la integración de los establecimientos para optimizar el uso de la capacidad instalada.
Decreto 2277 de 1979	Estableció la adopción de normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Instituyó el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión de docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema de Educación Nacional, excepto el nivel superior que se rige por normas especiales.
Nueva Constitución de 1991	Estableció que la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad; debe comprender por lo menos un año de preescolar y nueve de educación básica; y es responsabilidad del estado, la sociedad y la familia.
Ley 115 de 1994 o “Ley General de Educación”	Estableció los principios para la dirección, administración y financiación del sistema educativo, se asignó un mayor rol a los departamentos en la administración de los recursos, transfiere los Fondos Educativos Regionales a los departamentos y se crearon esquemas para la evaluación de la calidad de la educación. Esta ley contiene 11 Títulos que regulan: Disposiciones Preliminares, Estructura del Servicio Educativo, Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, Organización para la Prestación del Servicio Educativo, los Educandos, los Educadores, los Establecimientos Educativos, la Dirección, Administración, Inspección y Vigilancia, la Financiación de la Educación, las Normas Especiales para la Educación Impartida por Particulares y Otras Disposiciones.
Ley 115 de 1994 o “Ley General de Educación”	La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y Secundaria; comprende nueve grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.
Decreto 1860 de agosto de 1994	Reglamentó parcialmente la Ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales: el proyecto educativo institucional, el gobierno escolar y las normas de evaluación y promoción a nivel de la institución educativa.

Fuente: elaboración propia, a partir de la investigación realizada por Ramírez y Téllez (2006).

Cuadro 10
**Resumen de la evolución normativa de la educación
básica en Colombia, última década del siglo xx y primera
del siglo xxi (1994-2010)**

<i>Núm.</i>	<i>Leyes</i>	<i>Descripción del contenido</i>
1	Ley 715 de 2001	Por ella se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias, de conformidad con los artículos 15, 288, 356, 357(Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Esta ley ha modificado la Ley 60/93 de Distribución de Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país.
2	Ley 749 de julio 19 de 2002	Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. En el artículo 6° establece los parámetros de la articulación con la educación media técnica.
3	Ley 1294 de abril 3 de 2009	Hace que se modifiquen el artículo 30° de la Ley 1176 de 2007. Los departamentos, distritos y municipios certificados, prestarán el servicio público de la educación a través del sistema educativo oficial. Solamente donde se presente insuficiencia o limitaciones en estas instituciones se podrán contratar entidades sin ánimo de lucro o instituciones particulares para prestar el servicio educativo con las características establecidas en esta Ley.
4	Ley 1295 de abril 6 de 2009	Gracias a ella se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia, de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. A través de la articulación interinstitucional se obliga al estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud.
5	Ley 1297 de abril 30 de 2009	Por medio de la cual se regulan los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal en las zonas de difícil acceso, poblaciones especiales o áreas de formación técnica o deficitaria y se dictan otras disposiciones. Para ejercer la docencia en básica se requiere título de Normalista Superior, Licenciado o Profesional, para primaria no requiere énfasis en áreas del conocimiento. A los docentes que se desempeñen al servicio del estado en zonas de difícil acceso se les dará una bonificación. Para garantizar el servicio educativo en estas zonas se reglamenta la contratación con entidades privadas.
6	Ley 1324 de julio 13 de 2009	Se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del estado y se transforma el ICFES.

Tercera parte. Educación básica secundaria y media en Colombia: análisis de sus cambios

7	Decreto 2886 diciembre 29 de 1994	Por el cual se reglamentan los procedimientos y demás formalidades necesarias que deben cumplir las entidades territoriales para obtener la certificación del cumplimiento de los requisitos que les permitan asumir la administración de los recursos fiscales y la prestación del servicio educativo.
8	Decreto 1719 de año 1995	Tiene por objeto fundamental elevar la educación a la categoría de política de estado, trascendiendo así los márgenes de un periodo de gobierno. Reglamenta el Plan Decenal de la Educación 1995-2005, establecido por la Ley General de Educación (Artículo 72°). El Plan es una guía de acción que pretende definir las metas para la educación colombiana hasta fines de 2005 y provocar una movilización, no sólo institucional sino social y continua en efecto en torno a la educación.
9	Decreto 804 mayo 18 de 1995	Con este se normaliza la atención educativa para los grupos indígenas presentes en el territorio nacional.
10	Decreto 2082 noviembre 18 de 1996	Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. El decreto establece los principios fundamentales y las orientaciones curriculares especiales para ofrecer dicha atención; señala las reglas generales para la organización del servicio, contiene las orientaciones para la formación de docentes y formula criterios para el apoyo financiero de los programas.
11	Decreto 230 de 2002	Implementa disposiciones de la Ley General de Educación, relacionadas con la inspección y vigilancia, como es el caso de fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores, así como las disposiciones de la Ley 715 de 2001 de recursos y competencias, en cuanto que le corresponde a la nación establecer normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de la educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía escolar que tienen los establecimientos educativos y de la especificidad de tipo regional, y definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para el mejoramiento de la calidad de la educación.
12	Decreto Ley 1278 junio 19 de 2002	Por el cual se establece el Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos.
13	Decreto 1850 agosto de 2002	Este reglamenta la organización de la jornada escolar y laboral de directivos docentes y docentes de establecimientos educativos de educación formal.

14	Decreto 3433 de 2008	Normaliza la expedición de las licencias de funcionamiento de los establecimientos no oficiales interesados en prestar el servicio educativo. Con ello se busca ejercer un mayor control sobre la totalidad de los establecimientos educativos (oficiales y no oficiales), contribuyendo de esta manera con el mejoramiento de la calidad educativa, en procura de un mayor control de las condiciones iniciales de enseñanza y requisitos de los establecimientos educativos no oficiales.
15	Decreto 4790 diciembre 19 de 2008	Por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones. Se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores orientado al desempeño docente en preescolar y básica primaria. Estas condiciones están relacionadas con el Proyecto Educativo Institucional, las prácticas docentes, los espacios de proyección social, el personal docente y directivo, los medios y mediaciones pedagógicas, la infraestructura y dotación, la investigación e innovación, el seguimiento a egresados, entre otros. De igual forma, se establece el procedimiento para la verificación de condiciones básicas de calidad y el cumplimiento de dichas condiciones. Se establece también las pautas para títulos y programas a distancia.
16	Decreto 366 9 de febrero 2009	Se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la Educación Inclusiva.
17	Decreto 1290 de Abril 16 de 2009	Se establecen normas para la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Reglamenta que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realizará en los ámbitos: internacional, nacional e institucional. Así mismo, implementa la promoción de los estudiantes de los niveles mencionados en los establecimientos educativos, asegurando el cupo de los estudiantes cuando no sean promovidos y anticipando la promoción de grado cuando ésta tenga lugar. Establece la escala nominal para valorar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la movilidad de los mismos entre establecimientos educativos. Contiene los aspectos que debe incluir el sistema educativo institucional. Establece los derechos y deberes de los estudiantes y los padres de familia en relación con la evaluación en su proceso formativo. De igual forma, establece las responsabilidades del Ministerio y Secretarías de Educación en términos de evaluación. Incluye orientaciones sobre registros escolares, constancias de desempeño y graduación.

Fuente: elaboración propia, a partir del MEN.

Esta lista de decretos y leyes presenta un poco el panorama de la educación en Colombia desde la perspectiva de la legislación, en donde se puede observar cómo el modelo se ha ido configurando hacia la retención y no repitencia de los estudiantes, hacia la estandarización de las labores del docente y la formulación de parámetros de cobertura y calidad.

Hablar de educación en Colombia requiere de varias precisiones en relación con la forma como esta pasó primero por un modelo de instrucción hasta llegar al modelo propuesto hoy en día en la Ley General de Educación. Concebir la educación como una institución con continuidad en diferentes contextos históricos, a través de los dos últimos siglos, no tiene sentido debido a las diferentes concepciones de individuos y ciudadanos que han tenido los gobernantes y la sociedad en cada momento histórico. Los objetivos de la educación en cada una de las organizaciones por las cuales ha atravesado el país corresponden a diferentes visiones de hombre.

Las modalidades de la educación se reglamentaron formalmente en Colombia en 1903 a través de la Ley 39, por medio de la cual se dividió la educación oficial en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. En sus comienzos, la educación secundaria tuvo poca demanda, ya que sólo accedían a ella los hijos de padres de las élites. Posteriormente, la secundaria se dividió en técnica y clásica, según el sector de la población a la cual iba dirigida. La educación estuvo orientada hacia el sector industrial principalmente y, en menor medida, al sector agrícola. Con la descentralización administrativa en 1904 se presentaron diferencias entre los departamentos, quedando rezagados los menos favorecidos económicamente. Cabe señalar que se presentaron conflictos de tipo administrativo debido a la falta de claridad en las funciones y responsabilidades financieras sobre la educación pública entre nación, departamentos y municipios. En 1927, con la Ley 56, se permitió que los colegios de educación secundaria, que eran oficiales, se organizaran de forma privada y con libertad de enseñanza (Ramírez y Téllez, 2006).

Con un modelo de centralización de gastos por parte de la nación, a partir de 1950 se observó un aumento en el número de escuelas y colegios, así como en los niveles de matrícula. Este proceso permitió aumentar la cobertura a nivel de educación primaria y secundaria. Con la ley 36 de 1958 se organizaron las Granjas Campesinas para la formación de los niños (*Diario Oficial*, 29846)

El objeto de estas Granjas Escuelas es el de dar educación al campesino colombiano y prepararlo en las labores agrícolas que debe des-

empeñar. Bajo este principio se impartieron cursos de tractoristas, establos, vacunación de ganados, manejo de semovientes, cría de especies menores, mayordomos, administradores de haciendas, etc., y tendrán, de acuerdo con el curso, una duración mínima de un año, y máxima de tres (Decreto 36, 1958: Artículo 5°).

Las transformaciones educativas en el país comenzaron a ocurrir en la década de los cincuenta, a la par con el crecimiento económico y los cambios demográficos a nivel nacional. Se dio prioridad gubernamental a la educación y se incrementó el gasto público dedicado a la misma. Durante este periodo se incrementó el número de alumnos matriculados en primaria y secundaria, así como el número de docentes y de establecimientos educativos; sin embargo, los indicadores educativos (cobertura, eficiencia y calidad) siguieron siendo bajos en comparación con los de otros países similares. La expansión de los indicadores se frenó desde mediados de los setenta hasta comienzos de los ochenta, cuando nuevamente se activó la expansión hasta final de siglo. A pesar de la expansión, los niveles de cobertura, eficiencia y calidad fueron bajos en relación con los demás países de la región (Ramírez y Téllez, 2006).

La falta de maestros preparados, la forma cómo se descentralizó el sistema educativo, la poca prioridad que le dieron los diferentes gobiernos a la educación y la falta de recursos fueron los obstáculos más grandes que tuvo que enfrentar la enseñanza en el país durante la primera mitad del siglo xx. Durante la segunda mitad del siglo los avances educativos respondieron, entre otros, a la prioridad que se dio en términos gubernamentales a la educación, a los esquemas de planeación educativa que se diseñaron y al fortalecimiento del gasto público dedicado a la misma. Sin embargo, la organización administrativo-financiera del sector seguía siendo un obstáculo para su desarrollo, y, por tanto, se convirtió en una prioridad de los gobiernos. Los intentos de centralización del gasto público en educación, iniciados en los años sesenta fueron una muestra de los esfuerzos dedicados a este tema junto con el proceso de descentralización del sector educativo, que se inició a mediados de los ochenta y se afianzó durante los noventa con la Nueva Constitución Colombiana de 1991 (Ramírez y Téllez, 2006: 4).

Con la Nueva Constitución de 1991 se reglamentó obligatoria la educación entre los 5 y 15 años de edad, comprendiendo un año de educación preescolar y nueve de educación básica. De igual forma, a través de la Ley General de Educación 115, se establecieron los principios para la

dirección, administración y financiación del sistema educativo (Ramírez y Téllez, 2006).

La Ley 115 establece los niveles del sistema educativo colombiano y la responsabilidad del estado en la financiación de los mismos; determina las áreas obligatorias y fundamentales, la forma cómo debe organizarse internamente cada institución escolar y propone una disposición diferente de los centros educativos y sus responsables.

Esta Ley, en el Artículo 11°, definió dos niveles obligatorios de formación para los niños y jóvenes: preescolar (el cual incluye 3 grados, pero sólo el último es obligatorio), básica (de 1º a 9º grado) con dos ciclos: de primaria (1º a 5º) y de secundaria (6º a 9º); y uno que no es responsabilidad manifiesta del estado: media (10º y 11º), modificando la estructura que se tenía anteriormente, en la cual se manejaba la primaria (1º a 5º) y el bachillerato (1º a 6º). Esta ley también modificó la manera de graduar a los estudiantes, pues antes de 1994 existían diversas titulaciones tales como: bachiller diversificado, técnico, comercial, con énfasis, con modalidad, agropecuario, industrial, etc. Luego de la Ley 115 sólo se consideran bachillerato académico y bachillerato técnico (Artículos 27° y 28°).

Antes de la promulgación de la Ley 115 se conducían de manera independiente la primaria y el bachillerato, en el caso de la educación pública, y generalmente, cuando los estudiantes concluían su primaria debían buscar un cupo en otra institución de bachillerato. La reforma propuesta en esta ley buscaba subsanar el hecho de que en muchos casos se rompiera la continuidad entre los dos niveles y que algunos estudiantes no consiguieran el cupo para bachillerato. Además, dicha reforma se hizo pensando en una transformación de fondo para la educación. Estas políticas son coherentes con la Declaración Mundial de Educación para Todos, cuyo interés central es la globalización de la educación básica.

Dentro de las políticas implementadas en el país se impulsó a nivel oficial² el establecimiento de instituciones educativas como agrupaciones de colegios (denominadas de bachillerato) y escuelas (antes preferencialmente de primaria), incluyendo dentro de éstas un grado de preescolar. De esta manera, el término “escuela” estaba preferencialmente destinado

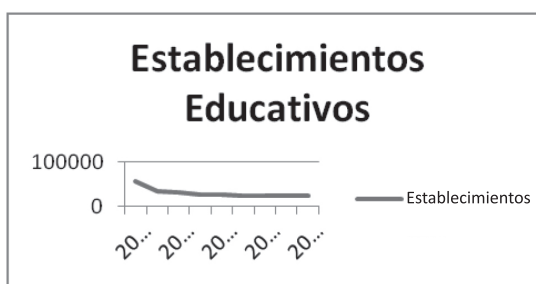
2. En el caso de la educación privada la organización generalmente tenía la estructura adoptada ahora por la educación oficial. Es decir, un estudiante, al ingresar en el sistema educativo privado, tenía la oportunidad de llevar a cabo todos sus niveles de educación, hasta el bachillerato. Incluso los colegios de carácter confesional tienen oportunidad de continuar en su sistema educativo a nivel de educación superior.

a las instituciones de primaria de carácter público. De acuerdo con la Ley 115, únicamente aquellas instituciones con oferta desde el grado 0 hasta 11º se consideran como instituciones educativas y pueden, en esta nueva estructura, agrupar varias escuelas de preescolar y básica primaria y un colegio de básica secundaria y media. De acuerdo con lo anterior, el número de instituciones educativas ha disminuido luego de la fusión. En el siguiente cuadro se muestra el consolidado de ellas hasta 2010 (véase tabla 11).

Tabla 11

Número de establecimientos educativos de educación básica y media

Año	Establecimientos
2002	56,163
2003	33,840
2004	30,403
2005	26,286
2006	25,681
2007	24,587
2008	24,785
2009	24,480
2010	23,414



Nota: en el año 2003 se da inicio al proceso de fusión de establecimientos educativos.
Fuente: MEN-Sistema Nacional de Información de Educación Básica -Directorio Único de Establecimientos educativos - DUE.

Aunque diferentes normas, desde hace más de 15 años, han ordenado la articulación entre la Media y la Superior, sólo desde hace un par de años se ha convertido en política educativa para el Ministerio de Educación y particularmente para Bogotá, con la orientación de la Secretaría de Educación (véase cuadro 11).

En Bogotá se ha venido trabajando en el desarrollo de una propuesta para reestructurar los ciclos de la educación básica secundaria y media, en un plan de reorganización no solamente administrativa sino también curricular. Como parte del Programa de Calidad y Pertinencia de la Educación se adelantan acciones para “reorganizar los colegios por ciclos; actualizar los planes de estudio y programas académicos; y precisar las estrategias de evaluación por ciclo y grado” (SED, 2008). Se propone transformar las prácticas escolares desde la modificación de la estructura de niveles y grados formulada en la ley, promoviendo agrupaciones de grados en ciclos:

Cuadro 11
Niveles de enseñanza establecidos en Ley General de Educación

Niveles de enseñanza	Ciclos*	Grados**	Carácter	Otras características
Preescolar	0	3	Último grado obligatorio y gratuito en los establecimientos del estado	
Básica	2	9	Obligatoria y gratuita en los establecimientos del estado	“Se estructura en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana” Prerrequisito para ingresar a la educación media o acceder al servicio especial de educación laboral.
	Educación Básica Primaria	5	Niños entre 6 y 10 años	
	Educación Básica Secundaria	4	Estudiantes entre los 11 y los 14 años	
Media	0	2	Académica*** o Técnica**** Estudiantes entre los 15 y los 16 años	Constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo
Superior			Técnica, tecnológica o profesional	Servicio público cultural, inherente a la finalidad social del estado

* El ciclo es un conjunto de grados de un nivel, que posee objetivos específicos definidos de acuerdo con la edad y el desarrollo de los estudiantes (MEN, 2001).

** El grado es cada curso que desarrolla un plan de estudios durante un año lectivo (MEN, 2001).

*** La educación media académica le permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades (MEN, 2001).

**** La educación media técnica prepara al estudiante para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios o para la continuación en la educación superior (MEN, 2001).

Fuente: elaboración propia

- Ciclo 1: Preescolar, primero y segundo de educación básica primaria
- Ciclo 2. Tercero y cuarto de educación básica primaria
- Ciclo 3. Quinto, sexto y séptimo de educación básica
- Ciclo 4. Octavo y noveno de educación básica secundaria
- Ciclo 5. Décimo y undécimo de la educación media.

“El programa incluye la formulación de currículos pertinentes, con nuevos contenidos y metodologías de enseñanza, organización de los tiempos de aprendizaje, utilización de los diversos escenarios, didácticas más apropiadas, integración de asignaturas y organización por ciclos escolares” (SED, 2008: 29). Se parte del principio según el cual la calidad de la educación depende de las posibilidades didácticas, organizativas, técnicas y pedagógicas que el estado, la familia y los educadores puedan garantizar. Se considera necesario realizar cambios, tanto en la dotación de recursos para las instituciones como en la modificación de contenidos y métodos de enseñanza, desde la reflexión de la comunidad educativa sobre acciones para mejorar la educación, como parte de la autonomía escolar y el proyecto educativo. En este sentido se ve pertinente la construcción colectiva, por parte de docentes y directivos, de los saberes, conocimientos y aprendizajes que se deben adquirir y desarrollar en cada uno de los ciclos (SED, 2008).

Localización

La educación media, comprendida como el nivel de enseñanza en el cual los estudiantes finalizan su proceso en los colegios e instituciones educativas, presenta diversas modalidades, de acuerdo con los contextos propios de cada región. En unos casos se organizan para desarrollar en los estudiantes competencias para incorporarse a la educación superior universitaria en carreras profesionales, siendo éstas de carácter académico, donde profundizan los estudiantes en las áreas fundamentales y obligatorias que determina la ley. Al finalizar el ciclo todos los estudiantes deben presentar las pruebas de estado para ingreso a la educación superior (hoy conocidas como Pruebas Saber y anteriormente nombradas ICFES). De acuerdo con los resultados tienen acceso a determinadas instituciones de educación superior (Ley 1324, 2009).

Al finalizar el proceso de la educación media los estudiantes optan, si así lo desean, por presentarse a carreras profesionales en universidades públicas o privadas, las cuales los aceptan con base en diferentes crite-

rios: en algunos casos, y es el más común, con los resultados en las Pruebas Saber. Las universidades fijan un tope mínimo para admisión y en algunas instituciones realizan pruebas adicionales y entrevistas. También, de acuerdo con los resultados en las pruebas, los estudiantes con mejor puntaje obtienen becas totales o parciales en algunas universidades públicas o privadas.

Unas pocas universidades no consideran las pruebas de estado como criterio para recibir a los estudiantes, sino que practican sus propios exámenes (es este el caso de la Universidad Nacional de Colombia, en sus diferentes sedes).

En general, no existe un modelo de articulación entre instituciones educativas y universidades que garantice el paso de un nivel a otro; depende en gran parte de la capacidad económica de los estudiantes y de su buen desempeño académico. En los años comprendidos entre 2000 y 2009 el número de matriculados ha ido aumentando porcentualmente.

Otra alternativa para los estudiantes que terminan su proceso educativo de educación básica secundaria y media es ingresar a una carrera de carácter técnico profesional o tecnológico; para ello cuentan con varias opciones de acceso a instituciones del sector público o privado. La más importante, de carácter público, es el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), que capacita a los estudiantes en carreras técnicas profesionales o tecnológicas, ya sea en forma articulada con instituciones de educación media o en forma independiente con los bachilleres graduados, quienes deben presentarse a unos exámenes de admisión.

En cuanto a los colegios técnicos, existen en ambos sectores, público y privado. En estos colegios se comienza en firme el proceso de formación técnica en el grado décimo, aunque desde el grado sexto comienza gradualmente la formación. Los estudiantes adquieren simultáneamente su título de bachiller y su certificado que lo acredita en alguna rama técnica para continuar posteriormente en una formación tecnológica en instituciones que tienen algún tipo de articulación con el colegio de donde proceden y donde se homologa su formación técnica del bachillerato. Esta formación técnica se lleva a cabo, generalmente, en jornada adicional a la empleada para la formación académica.

De acuerdo con las estadísticas presentadas por el MEN en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), sólo 37.21% de los estudiantes tuvo acceso a la educación superior, ya fuera técnica profesional, tecnológica o universitaria. La cobertura ha venido aumentando gradualmente año tras año, de acuerdo con el número de estudian-

tes que tienen acceso a ella. La tabla 12 resume la información desde el 2000 hasta el 2009.

Tabla 12
Acceso a la educación superior

<i>Principio del formulario Año final del formulario</i>	<i>Tasa de cobertura de educación superior</i>	<i>Tasa de absorción</i>	<i>Participación de la matrícula de educación técnica y tecnológica</i>	<i>Nuevos cupos en educación superior</i>	<i>Nuevos cupos creados en educación técnica y tecnológica</i>	<i>Nuevos cupos creados SENA</i>
2000	24%	N.D.	18%	934.085	153.887	2.628
2001	24%	45%	19%	43.158	24.525	1.600
2002	24%	54%	20%	22.905	4.571	7.429
2003	26%	62%	22%	49.884	31.790	36.466
2004	27%	64%	25%	63.694	48.117	44.906
2005	28%	64%	26%	82.964	32.173	4.439
2006	30%	58%	28%	87.375	52.023	Final del formulario 44.297
2007	32%	70%	30%	77.083	46.494	55.721
2008	34%	71%	32%	131.146	70.242	52.168 Principio del formulario
2009	36%	N.D.	33%	93.001	37.315	5.622
2010	37%	N.D.	34%	106.502	40.632	39.207

Fuente: SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Consultado el 10 de febrero de 2010, en <http://bisuperior.mineducacion.gov.co/men/edusup/default.aspx>)

Se observa la preferencia de los estudiantes a incorporarse a la educación superior, pero se ha venido estimulando el crecimiento en la formación técnica y tecnológica. A pesar del crecimiento, un alto porcentaje de los estudiantes que terminan el nivel de media se quedan fuera del sistema de educación superior. Dentro de los factores más determinantes de esta situación se encuentran:

- Los costos de ingreso y permanencia en la universidad privada sólo pueden ser sufragados por personas que tienen un nivel de vida alto.

Aunque el estado ha venido implementado créditos a través del Icetex (Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior), estos tienen numerosas exigencias y generalmente las personas que los utilizan deben endeudarse durante varios años para financiar sus estudios, además de que terminan siendo insuficiente. Las universidades privadas tienen modalidades “blandas” para el pago de matrículas, pero de todas maneras deben cancelarse semestralmente.

- El ingreso a las universidades públicas es cada vez más complejo, debido a las exigencias académicas de ingreso. Los cupos en ellas son disputados por numerosos jóvenes provenientes de todos los estratos sociales y son ocupados generalmente por quienes vienen del sector privado. Una causa de ello está relacionada con el bajo nivel académico de los estudiantes que provienen de las instituciones de carácter público. Además, los costos de matrícula en las universidades públicas han venido aumentando año tras año.
- El SENA se ha venido fortaleciendo como una de las instituciones educativas que más técnicos profesionales y tecnólogos está formando en los últimos años. Los estudiantes provenientes de estratos 1, 2 y 3 recurren en mayor número a este tipo de formación, pero también los requisitos de ingreso son bastante exigentes.
- Un buen número de estudiantes no asocian la formación en educación superior con la adquisición de estabilidad económica o con un futuro más seguro; en el país existe un gran número de desempleados que son profesionales.

En Bogotá, los últimos seis años, se ha buscado establecer un ciclo propedéutico que articule la formación media con la técnica y la tecnológica. Para esto la Secretaría de Educación de Bogotá ha realizado convenios con instituciones de educación superior y universidades para garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes a la educación superior. Como parte del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 se tiene como meta la especialización de la educación media y su articulación con la educación superior.

Este modelo busca la transformación de los colegios en su ámbito pedagógico, administrativo, físico y organizacional, de tal manera que los grados 10^o y 11^o asimilen y desplieguen contenidos y metodologías apropiadas y pertinentes a la educación superior, a través de la semestralización del plan de estudios, la adopción del sistema de créditos académicos y ciclos propedéuticos, la implementación de formas de evaluación aca-

démica tipo universitario, el impulso de la investigación científica aplicada, la implementación de la docencia a partir de la libertad de cátedra, el desarrollo de opciones de movilidad estudiantil entre los colegios, así como la especialización y profundización en las áreas de las ciencias, las artes y las humanidades (SED, 2008:80).

Modelos de gestión

La organización de la institución se realiza a través de la formulación participativa de un proyecto institucional que especifica los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión que permita alcanzar los propósitos formulados por la comunidad educativa.

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), actúan igual que las cartas de navegación, pues en ellos es donde se plantea un horizonte de acción para las instituciones, de acuerdo con las necesidades e intereses de cada contexto donde se encuentran ubicadas. Se incluyen también como elementos esenciales, la dirección de la institución a través del gobierno escolar, que se pone en manos de varios integrantes de los diferentes estamentos (estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y sector productivo), la organización y la reglamentación para cada una.

Anteriormente, las escuelas eran independientes de los colegios y el responsable legal de cada una de ellas era un director; a los colegios se les asignaba un rector. Como consecuencia de la nueva agrupación desaparecen los cargos de director(a) de escuela y todo el núcleo es orientado por un rector. Igualmente, cada institución educativa incluye ahora todas las jornadas ofrecidas en las plantas físicas y edificios donde se presta el servicio, puesto que antes existían dentro de una misma ubicación locativa varias jornadas independientes, con diferentes propuestas curriculares, e incluso con diferentes denominaciones (por ejemplo: en la mañana, Colegio Sergio Arboleda, en la tarde, Colegio Andrés Bello y en la noche, Colegio Murillo Toro), a cargo de rectores o directores independientes, uno de los cuales era el encargado del gasto.

La intención de estos cambios no fue solamente organizativa y curricular, sino que tuvo que ver sustancialmente con la disminución del gasto público, pues los antiguos directores de las escuelas pasaron a ocupar el cargo de coordinadores y muchos de los rectores debieron ubicarse en una sola institución educativa. Con el transcurrir del tiempo

desde la aplicación de la nueva reorganización, aquellos rectores que no se encontraban nombrados en ese cargo específico, sino que tenían la denominación de “rectores por encargo”, fueron reasignados a su plaza anterior, y aquellos que alcanzaron la edad obligatoria de pensión no fueron reemplazados.

Las instituciones educativas tienen un trato preferencial en la asignación de presupuesto, en comparación con los centros educativos, o instituciones que no ofrecen todos los grados contemplados en la ley. Hoy en día son pocos los centros educativos que permanecen en el país.

Un ingrediente novedoso dentro de la organización de las instituciones escolares es el gobierno escolar, que según la ley, está conformado por el Rector, el Consejo Directivo y el consejo académico. Dentro del Consejo Directivo se garantiza la participación de docentes, profesores, estudiantes, exalumnos, padres de familia y sector productivo como directivos; en esta instancia se toman decisiones de carácter organizativo, administrativo y académico. En el Consejo Académico, además del Rector o alguien encargado por él, participan el Coordinador Académico y un docente representante de cada una de las áreas fundamentales y obligatorias definidas por la ley.

Dentro de la organización institucional se realiza periódicamente el proceso de autoevaluación institucional, en el cual participan todos los miembros de la comunidad educativa de los diferentes estamentos, quienes evalúan aspectos como:

- Gobierno escolar y convivencia. Este capítulo indaga por las instancias y procesos establecidos para fomentar los valores democráticos y la sana convivencia y garantizar así la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones.
- Gestión académica. Este apartado evalúa cómo lo establecido en la estrategia institucional del colegio se refleja en planes de estudio, métodos, actividades y ambientes para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.
- Gestión administrativa. Se examina la forma como se gestionan los procesos administrativos y los recursos, como soporte al desarrollo de las labores propias del colegio y al logro del Horizonte Institucional.
- Gestión ambiental. En esta parte se evalúa la gestión realizada por el colegio con el fin de incorporar y promover el reconocimiento y respeto del entorno y el aprovechamiento sostenible de los recursos disponibles.

Adicionalmente, cada institución educativa presenta un Plan Operativo Anual a las Secretarías de Educación, donde se consideran los mismos aspectos nombrados anteriormente, y con base en los indicadores formulados, revisa los alcances y logros del plan.

Finalmente a nivel de modelos de gestión institucional implementados como consecuencia de los cambios introducidos en las escuelas, en el marco de la normatividad vigente, cabe destacar los relacionados con la evaluación institucional, el ejercicio de la función directiva y la articulación de la educación media con la educación superior, los cuales se relacionan en el aparte de buenas prácticas.

Debido a que la Ley 115 configura los ciclos como preescolar, básica y media, se hace necesario reconstruir algunos datos a partir de las fuentes originales para poder identificar dentro de la básica los grupos de primaria y secundaria (grados 6º, 7º, 8º y 9º).

Desagregado de la matrícula en básica secundaria y media años 2002-2010 (Estadísticas del Sector Educativo según el DANE). En la siguiente tabla se muestra la básica secundaria en fondo más claro, y la media, en fondo más oscuro; aparecen los datos grado por grado, incluyendo los grados 12º y 13º que cursan en instituciones normalistas (para formación inicial de docentes de educación básica primaria o Escuelas Normales), y se incluyen también los estudiantes jóvenes y adultos que se forman casi siempre en jornada nocturna (a ello hacen referencia los ciclos 3, 4, 5 y 6).³

En el año 2000 había 3'575,279 estudiantes matriculados en educación básica secundaria y media, de los cuales 70% pertenecían al sector oficial, y 30% al sector privado. Para el año 2006, el número de estudiantes en educación secundaria y media fue de 4'547,061 de los cuales 82.6% estaban en el sector oficial y el 17.4% en el sector privado.

Lo anterior muestra un incremento de 1'010,505 estudiantes en este nivel de educación, que corresponden a 28% más de los que se venían atendiendo en el año 2000. Se registra además un cambio radical en el porcentaje de estudiantes atendidos por cada uno de los sectores. El sector oficial aumentó 13% su cobertura y el sector privado disminuyó en ese mismo porcentaje.

3. También sería necesario buscar, de acuerdo con este enfoque, a los estudiantes que, desde una institución educativa, se vinculan en el modelo de articulación con la educación técnica, tecnológica y superior (proyecto que actualmente asume la Administración de Bogotá), pero que en otras partes del país se ha venido desarrollando durante varios años a través del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y otras instituciones para la formación profesional y para el trabajo.

Tabla 13
Matrícula por grados de 2002 a 2010

Grado	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Sexto	876,292	847,407	853,080	880,566	914,756	931,180	924,034	912,056	910.482
Séptimo	721,484	746,794	742,618	766,922	798,285	822,607	834,533	848,547	840.659
Octavo	618,597	665,353	669,495	683,404	704,877	727,425	742,871	770,688	770.913
Noveno	558,876	577,244	567,769	609,886	622,710	638,276	649,700	681,652	694.058
Décimo	511,478	503,291	489,747	521,449	554,269	562,304	568,307	595,839	612.983
Once	431,667	424,581	412,751	435,718	460,073	482,089	489,018	508,018	506.799
12 ^º normal	8,051	5,983	5,349	7,006	7,506	7,612	5,968	6,436	8.266
13 ^º normal	n.d	3,057	3,239	4,551	5,555	5,217	5,223	5,022	5.811
Ciclo 3 adultos	n.d	68,222	115,135	126,832	157,672	168,227	190,771	208,808	198.568
Ciclo 4 adultos	n.d	67,791	114,572	124,185	149,703	152,570	172,706	192,204	194.902
Ciclo 5 adultos	n.d	60,611	96,507	105,687	119,481	127,422	132,550	130,048	174.157
Ciclo 6 adultos	n.d	17,920	41,315	42,579	52,174	59,103	65,186	95,304	58.990

Fuente: DANE y elaboración propia a partir de: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=58. Actualización 24 de febrero de 2012.

Para el 2010 el total de estudiantes atendidos fue de 4'307,044 de los cuales 84.3% fueron atendidos por el sector oficial y 15.7% por el sector privado. Lo cual indica una disminución cercana a 10% del total de estudiantes en relación con el año 2006 en este sector.

Un análisis más detallado de esta transformación se presenta a continuación. El cambio en la matrícula en los últimos ocho años de acuerdo con el MEN es el siguiente (véase tabla 14).

En los nueve años que se muestran, el incremento en la matrícula en educación básica y media ha sido de 1'375,605 estudiantes, que corresponden a un aumento de 37% de los que se atendían en 2002. Este incremento ha sido realmente en el nivel oficial, pues ha habido un descenso en el nivel privado. Este incremento de 37% se ha conseguido fundamentalmente en el aumento en la cobertura en la educación oficial, pues de 2'829,602 que se atendían en 2002 se ha pasado a 4'293,142 en 2010. Esto significa casi 48% más de estudiantes de los que se atendían hace ocho años; mientras que en la educación privada se están atendiendo ahora 87,935 estudiantes menos que en 2002, es decir, 13% menos de los que se atendían hace ocho años.

Tabla 14
Número y porcentaje de estudiantes atendidos

<i>Año</i>	<i>Privado</i>	<i>Oficial</i>	<i>% atendido privado</i>	<i>% atendido oficial</i>	<i>Aumento matrícula privado</i>	<i>Aumento matrícula oficial</i>
2002	896,843	2'829,602	24.1%	75.9%		
2003	797,821	3'190,433	20.0%	80.0%	-4.1%	4.1%
2004	799,995	3'311,582	19.5%	80.5%	-0.5%	0.5%
2005	777,498	3'531,287	18.0%	82.0%	-1.4%	1.4%
2006	791,555	3'755,506	17.4%	82.6%	-0.6%	0.6%
2007	797,926	3'886,106	17.0%	83.0%	-0.4%	0.4%
2008	794,738	3'986,129	16.6%	83.4%	-0.4%	0.4%
2009	778,721	4'175,901	15.7%	84.3%	-0.9%	0.9%
2010	808,908	4'293,142	15.85%	84.15%	0.04%	0.03%

Fuente: MEN, DANE y elaboración propia.

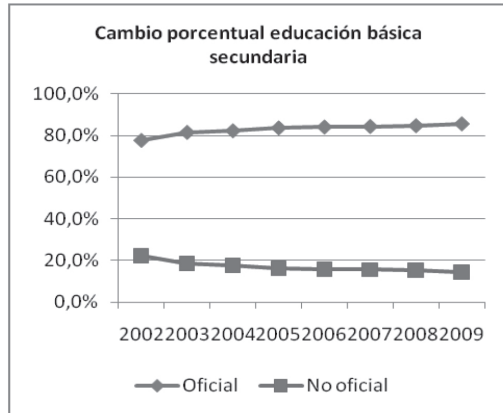
Posiblemente este fenómeno no se debe al aumento en la calidad de la educación en las escuelas oficiales sino al empobrecimiento de la población. La educación privada atiende, del total de la población de básica secundaria y media, 8.4% menos de la población estudiantil que se atendía en 2002.

Vale la pena revisar si este cambio se dio en la educación básica secundaria, en la media o en ambos. Comparando los datos, para el caso de la educación básica secundaria, separada de la educación media, en los ocho años se tiene la siguiente información:

En total, ha habido un incremento de 977,304 estudiantes en la educación básica secundaria en el sector oficial, que corresponden a 45% de la población que se atendía en 2002. Mientras que en el mismo nivel se registra una disminución de 164,658 estudiantes en el sector privado, que corresponden a un descenso de 15% en el total atendido.

Tabla 15
Modificación de la cobertura en la educación básica secundaria según sector entre 2002 y 2010

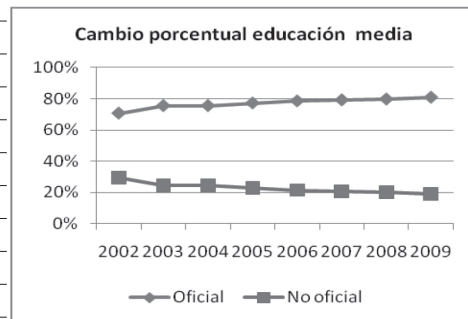
<i>Secundaria</i>			
<i>Año</i>	<i>Oficial</i>	<i>No oficial</i>	<i>Total</i>
2002	2'157,992	617,257	2'775,249
2003	2'423,655	549,156	2'972,811
2004	2'519,562	543,107	3'062,669
2005	2'669,018	522,777	3'191,795
2006	2'813,721	534,282	3'348,003
2007	2'900,918	539,367	3'440,285
2008	2'975,878	538,737	3'514,615
2009	3'090,940	523,015	3'613,955
2010	3'135,296		



Fuente: elaboración propia con base en los datos del DANE (http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=58). Actualización el 24 de febrero de 2012.

Tabla 16
Modificación de la cobertura en la educación media según sector entre 2002 y 2010

<i>Media</i>			
<i>Año</i>	<i>Oficial</i>	<i>No oficial</i>	<i>Total media</i>
2002	671,610	279,586	951,196
2003	766,778	248,665	1'015,443
2004	792,020	256,888	1'048,908
2005	862,269	254,721	1'116,990
2006	941,785	257,273	1'199,058
2007	985,188	258,559	1'243,747
2008	1'010,251	256,001	1'266,252
2009	1'084,961	255,706	1'340,667
2010	1'136,098	193,541	1'329,639



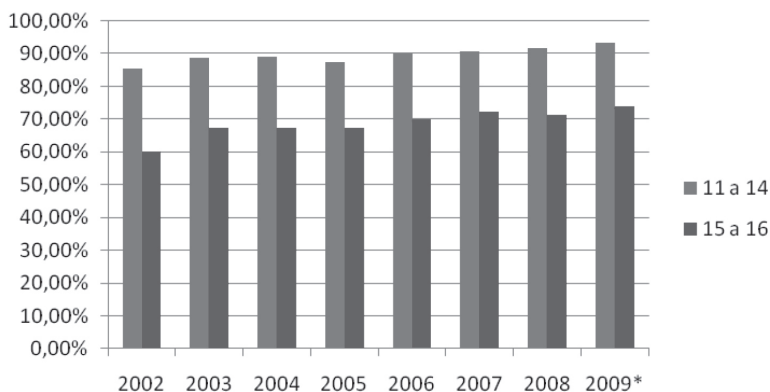
Fuente: elaboración propia con base en los datos del DANE (http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=58). Actualización el 24 de febrero de 2012.

Para el caso de la educación media se tienen los siguientes datos: si bien se observa la misma tendencia que en la educación básica secundaria, en relación con el sector que la atiende, el aumento en el número de estudiantes en los ocho años es de 41%. En el sector público se atienden ahora 464,488 estudiantes más que en 2002, lo cual corresponde a un incremento de 62%, mientras que en la educación privada el descenso fue de 86,045 estudiantes en los ocho años lo cual corresponde al 8.5% menos. Es decir, la cobertura en educación media ha crecido notablemente en el sector oficial y ha disminuido lentamente en la educación privada.

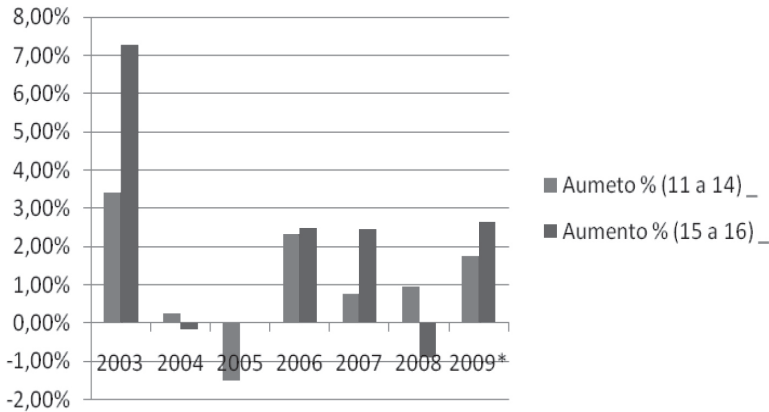
Otro aspecto importante en la matrícula de estudiantes está referido a la tasa calculada por rango de edad, que en el caso de esta investigación cobija a los estudiantes entre 11 y 16 años, de acuerdo con la población proyectada según el censo del 2005. Se observa un aumento progresivo a través de los años en cada uno de los grupos etarios, pero este crecimiento no es uniforme, incluso en algunos casos el aumento en el porcentaje de matriculación decrece (2004, 2005 y 2008).

El número de estudiantes que abandonan el sistema educativo aumenta al acercarse a los 15 años. Lo cual puede ser un indicador de que cuando terminan la educación básica secundaria, en noveno grado, muchos estudiantes dejan de asistir.

Gráfica 2
Tasa de matriculación por rango de edad



Gráfica 3
Aumento porcentual. Matriculación por rango de edad



Si bien los datos que se tienen en relación con la educación básica secundaria y media son globales, el MEN reporta un aumento en la eficiencia del sistema educativo año tras año, pues el número de reprobados y la deserción se desaceleraron en los últimos años. En cuanto al crecimiento en la matrícula de acuerdo con la zona donde viven los estudiantes (rural o urbana), este se ha dado con mayor empuje en la zona rural, pues se ha logrado un aumento en el número total de estudiantes matriculados, aunque en varios años se ha dado una disminución fuerte como se puede observar a continuación:

Tabla 17
Crecimiento en la matrícula de acuerdo con la zona, años 2002-2009

Año	Secundaria	Media	% de Secundaria	% de Media
	Rural	Urbano	Rural	Urbano
2002-2003	4,8976	85,720	30,3	2,5
2003-2004	-8,620	94,373	-4,1	2,6
2004-2005	45,925	-112,443	22,7	-3,1
2005-2006	-18,495	67,624	-7,5	1,9
2006-2007	-10,231	-72,639	-4,5	-2,0
2007-2008	12,728	21,965	5,8	0,6
2008-2009	-19,060	-15,111	-8,2	-0,4

Fuente: DANE (Departamento Nacional de Estadística). Consultado el 20 de agosto de 2010.

En cuanto a la distribución del crecimiento anual del número de estudiantes, según el género, se observa cómo la población femenina es más numerosa, y durante la educación media se registra una disminución en el porcentaje de estudiantes varones.

Tabla 18
Distribución de la matrícula por género

<i>Secundaria</i>		<i>Media</i>	
<i>% Masculino</i>	<i>% Femenino</i>	<i>% Masculino</i>	<i>% Femenino</i>
49.2	50.8	47.1	52.9
49.2	50.8	47.0	53.0
49.0	51.0	46.7	53.3
49.0	51.0	46.5	53.5
48.8	51.2	46.3	53.7
49.0	51.0	46.5	53.5
49.2	50.8	46.7	53.3
749.3	50.7	46.5	53.5

Fuente: MEN-DANE y elaboración propia

Para el caso de Bogotá, los índices de matrícula han aumentado notablemente en el sector oficial, pero no así en el sector privado. Una de las causas puede ser la gratuidad completa que ha ofrecido la Secretaría de Educación en todos los grados y niveles.

La siguiente tabla muestra el crecimiento en la matrícula oficial:

Tabla 19
Matrícula del sector oficial de Bogotá DC, según nivel de escolaridad, periodo 2007-2010

<i>Nivel de escolaridad</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>Variación 2007-2010</i>
Básica Secundaria	363,044	367,212	375,114	381,342	5.04%
Media	143,825	142,708	146,526	154,344	7.31%

Fuente: matrícula oficial del sistema de matrículas de la SED. Cálculo: Grupo de Estadísticas-Oficina Asesora de Planeación – SED

Esta variación en la matrícula tiene un impacto diferente en la educación privada. También según datos de la SED se tienen las siguientes estadísticas:

Tabla 20
Matrícula del sector no oficial de Bogotá DC, según nivel de escolaridad, periodo 2007-2010

Nivel de escolaridad \ Año	2007	2008	2009	2010	Variación 2007-2010
Básica Secundaria	165840	167512	164674	157873	-4,80%
Media	56029	63148	66254	65022	16,05%

Fuente: matrícula oficial del sistema de matrículas de la SED. Cálculo: Grupo de Estadísticas-Oficina Asesora de Planeación – SED

Eficiencia y calidad

Entre 2002 y 2008, el porcentaje de desertores pasó de 8% a 5.4%, y la tasa de reprobación se modificó de 9.9% a 4.5%. Por consiguiente, el porcentaje de deserción disminuyó a 2.6% y el de reprobación a 5.4%. Es posible que la deserción esté ligada a la reprobación, aunque no parece que sea la única causa.

Tabla 21
Eficiencia interna del sector oficial de educación básica y media, periodo 2002-2009

Año	% Aprobados	% Desertores	% Reprobados
2002	82.00	8.00	9.90
2003	86.80	7.50	5.70
2004	88.10	6.50	5.40
2005	88.50	6.00	5.40
2006	89.10	5.80	5.10
2007	89.60	5.50	4.90
2008	90.10	5.40	4.50

Nota: la tasa de deserción hace referencia a la deserción interanual y es calculada para el sector oficial con base en la matrícula de transición a once. <R>Fuente: Sistema de Información Nacional de Educación Básica (SINEB) [2003-2009]

Otros aspectos implicados en la deserción están relacionados seguramente con la necesidad de trabajar que tienen muchos adolescentes, el desinterés por el estudio, el horizonte con falta de perspectivas, el incentivo ofrecido a los rectores por retención escolar, la no obligatoriedad de la educación media (10º y 11º), etcétera.

La disminución en la tasa de reprobación coincide también con la reglamentación establecida por el Decreto 230 del 2002, que obliga a que las instituciones educativas tengan un máximo de pérdida de 5% a nivel institucional. Habría que revisar la situación ahora que el Decreto 230 prácticamente se ha derogado y se ha dado autonomía a las instituciones para definir la promoción de estudiantes.

Del año 2002 al año 2009 el número de estudiantes en básica secundaria aumentó en más de 800,000 estudiantes y el de media cerca de 400,000. Según el MEN, el analfabetismo en Colombia en los últimos años ha disminuido en un alto porcentaje en la población entre 15 y 24 años, pero no así en la población adulta mayor:

Tabla 22
Tasa de analfabetismo en educación básica secundaria y media, periodo 2002-2009

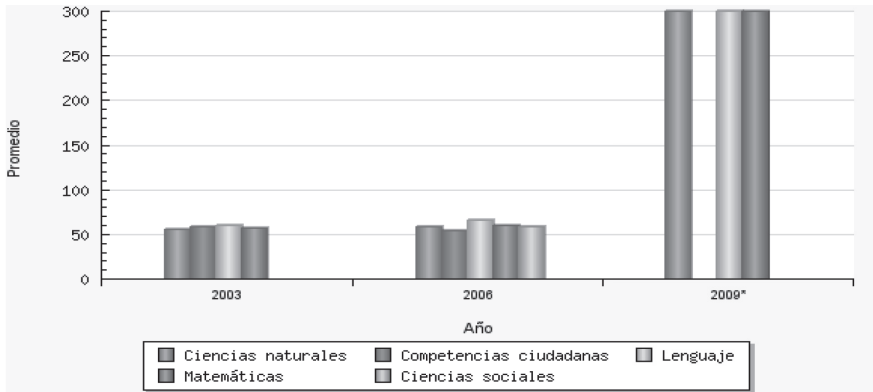
<i>Año</i>	<i>% 15 a 24 años</i>	<i>% 15 años y mas</i>
2002	2.56	7.62
2003	2.50	7.49
2004	2.06	7.02
2005	2.03	6.87
2006	2.25	7.10
2007	2.07	6.87
2008	2.01	6.62

Fuente: Encuesta Continua de Hogares y Gran Encuesta Integrada de Hogares – DANE.

En cuanto a los indicadores de calidad, en las siguientes gráficas se muestran los resultados de las pruebas nacionales aplicadas a los estudiantes que terminan el ciclo de educación básica secundaria, y de quienes terminan la educación media. La primera es la Prueba Saber, inicialmente propuesta para revisar resultados en ciencias, lenguaje y matemáticas, organizada por el MEN, y aplicada a estudiantes de grados 5º y 9º. La gráfica muestra los resultados en forma global, pues no fue posible conocer los datos numéricos, sino únicamente los gráficos. Los resultados muestran un cambio muy drástico entre los años 2006 y 2009 en los

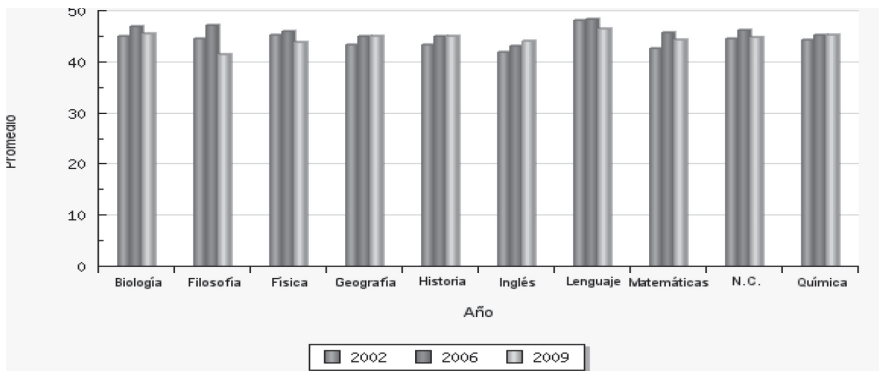
promedios obtenidos. Sabemos que el estilo de la prueba se modificó y, por tanto, los resultados también lo hicieron.

Gráfica 4
Educación básica y media. Pruebas Saber grado 9° (promedio)



Las pruebas ICFES aplicadas a estudiantes que terminan el ciclo de educación media en grado 11° arrojan resultados bajos en todos los ámbitos del conocimiento, pues estas pruebas se evalúan sobre un máximo de 100 (generalmente). Los resultados son bajos a nivel nacional y se observa como constante un promedio por debajo de 50.

Gráfica 5
Educación básica y media. Pruebas ICFES grado 11°



Según datos del MEN, se ha logrado un aumento significativo en la atención a la población vulnerable, es decir, aquellos con condición de discapacidad, o indígenas en situación de desplazamiento.

Tabla 23
Atención a población vulnerable educación básica y media en Colombia, periodo 2006-2009

<i>Año</i>	<i>Condición de discapacidad</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Situación de desplazamiento</i>	<i>Total</i>
2006	80,510	336,152	232,115	648,777
2007	82,346	319,619	274,514	676,479
2008	106,302	332,719	415,849	854,870
2009	109,457	361,348	526,044	996,849

El dato de población en situación de desplazamiento hace referencia a la población atendida en el sistema educativo que está incluida en el sistema de identificación de población desplazada (SIPOD - Acción social).

Fuente: Sistema Nacional de Información Educación Básica (SINEB) [2003-2009]

En la tabla 23 se puede observar un aumento considerable en el desplazamiento en lo que va corrido de 2006 a 2009, lo cual no es un síntoma alentador para el país puesto que la gente del campo y de las zonas mineras está siendo desplazada de sus sitios de origen por actores fuera del margen de la ley.

Diseño curricular

La Ley General de Educación modificó la organización curricular que estaba funcionando en Colombia y que definía los planes de estudio, sistemas de evaluación, programas y metodologías que debían orientar la educación en las instituciones públicas y privadas. En la legislación anterior se incluía la definición explícita de las intensidades horarias, las asignaturas que debían ser incluidas dentro de los planes de estudio de cada uno de los grados de educación primaria y de bachillerato, para todo el nivel nacional, así como los objetivos y fines de la educación.

Con la Ley 115 se dictan unas normas generales que definen principios, metas y objetivos de la educación en cada uno de sus niveles. En forma general, determina las áreas obligatorias y fundamentales, pero se agrega un ingrediente de autonomía institucional, el cual permite la de-

finición de la intensidad horaria para cada área y asignatura de acuerdo con la misión y visión contenidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual debe responder al contexto particular donde funciona la institución educativa escolar.

Se definen las áreas fundamentales y obligatorias y se trazan los objetivos para cada uno de los niveles de educación formal. La autonomía institucional permite que se formulen currículos diferentes de acuerdo con la región y contexto particulares. En cada uno de los niveles se definen unos criterios mínimos de organización del currículo:

- Para preescolar:

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales; y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad (Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997).

- En el caso de la educación básica, se establecen nueve áreas fundamentales y obligatorias tanto para la primaria como para la secundaria: ciencias naturales y educación ambiental, matemáticas; ciencias sociales: historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística y cultural, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes; humanidades: lengua castellana e idiomas extranjeros; y tecnología e informática. Cada una de estas áreas debe ser incorporada en los planes de estudio y debe garantizarse 80% de la intensidad horaria total para su desarrollo (Ley 115, Artículo 23). El restante 20% puede ser utilizado para realizar un énfasis o una intensificación en otra área, de acuerdo con el PEI de la institución. Luego de terminado el nivel de educación básica, un estudiante recibe su título en grado Noveno, y puede continuar con la educación media o acceder al sistema de formación laboral, donde puede obtener un título en algún arte u oficio.
- De acuerdo con la Ley 115, la educación media no es obligatoria, pero la mayoría de las instituciones educativas del país la ofrecen; ésta tiene características aún más particulares, de acuerdo con cada región y con los objetivos propuestos en el PEI. Puede ser de carácter académico o técnico; la primera, con la intención de preparar a los

estudiantes para acceder a una institución de educación superior; y, la segunda, orientada especialmente en la formación para el trabajo y con la posibilidad de articularse con instituciones de carácter técnico profesional o tecnológico.

En el caso de la educación media académica se trabajan las mismas áreas fundamentales y obligatorias, agregando las ciencias económicas y políticas y la filosofía; además, puede intensificarse alguna de las áreas fundamentales, de acuerdo con los intereses particulares de los estudiantes relacionados con las carreras profesionales a las cuales quieran vincularse. Por ejemplo, un estudiante que quiera estudiar medicina podría pertenecer a un grupo de educación media académica donde se hiciera énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

Para la educación media técnica los colegios deben poseer unas características especiales de acuerdo con las especialidades que ofrezcan, las cuales dependen de las necesidades de las regiones donde estén ubicadas y de las demandas del sector productivo. Algunas de las especialidades nombradas en la Ley 115 son: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo y deportes. Sin embargo, en los últimos años la oferta de especialidades técnicas ha venido aumentando considerablemente.

El proceso de articulación de la educación media técnica con instituciones de educación superior (IES) está reglamentado en la Ley 749 de 2002, en su Artículo 6º, donde se promueven los procesos de homologación o validación de contenidos curriculares con base en los títulos otorgados por los colegios técnicos. Esta ley plantea también la posibilidad de desarrollar un ciclo propedéutico que conecte educación media técnica, técnica profesional, tecnológica y superior, en aquellas IES que ofrezcan las tres modalidades de formación (Artículo 3º), en las áreas de las ingenierías, la tecnología de la información y la administración.

En la ciudad de Bogotá se han venido implementando en los últimos años políticas de articulación de la educación media técnica con las IES de carácter público y privado y se han establecido varios convenios entre colegios e IES que han transformado los currículos de los colegios de acuerdo con las ofertas de formación de las IES. Esta posibilidad ha hecho que muchas instituciones educativas distritales estén tratando de modificar su carácter de educación media académica por el de educación media técnica.

En los colegios públicos y privados se deben trabajar 40 semanas al año, de lunes a viernes. Se reglamenta todo lo referente a intensidades horarias en el Decreto 1860 de 1994, el cual organiza la mayoría de los aspectos de la Ley General de Educación. En el decreto se establece una cantidad mínima de horas semanales para cada uno de los niveles de educación. Este número mínimo es asumido en las instituciones educativas públicas como la cantidad de horas en que se deben realizar procesos académicos con los estudiantes, debido especialmente al manejo de varias jornadas dentro de una misma institución educativa; generalmente, mañana y tarde; y en algunos casos, noche. De tal manera que la intensidad horaria de cada jornada abarca un máximo de seis horas diarias, incluidos los descansos. Esto da un total de 1,200 horas anuales en educación básica secundaria y media. Para el caso de la educación preescolar y básica primaria, las intensidades horarias tienen un mínimo de 25 horas semanales, completando 1,000 horas anuales.

Cuando se trata de instituciones educativas de carácter técnico existen en este caso un mínimo de 10 horas adicionales para la educación media, las cuales se realizan en jornada extra o en jornada cruzada; es decir, los estudiantes de la jornada de la mañana realizan su preparación en la Técnica en la jornada de la tarde y viceversa. En algunos casos, cuando existen procesos de articulación con la educación superior (IES, SENA, etc.), los estudiantes desarrollan, además de esas 10 horas adicionales, prácticas que pueden llegar a ser de hasta 15 horas semanales.

La Ley General de Educación habla de orientar las instituciones educativas públicas hacia la consolidación de la jornada única o extendida, de manera que a todos los estudiantes se les garantice un mínimo de 40 horas semanales de formación, lo cual ha tenido, en los 15 años de formulación de la ley, dificultades de diversos tipos: cobertura, puesto que no existe infraestructura suficiente para albergar a toda la población estudiantil del país; estatuto docente, pues implicaría la modificación en la contratación de los docentes, y posiblemente no haya recursos económicos del estado para esta ampliación de la nómina; falta de restaurantes en las instituciones para poder atender a los estudiantes durante 8 horas o más y falta de claridad en cuanto a la intensificación y a las condiciones necesarias para atender con calidad los énfasis o áreas en los cuales se aumentarían las horas.

El Estado ha venido aplicando nuevas propuestas y estrategias para aumentar la jornada escolar. Una de ellas han sido los colegios por concesión, los cuales son instituciones educativas financiadas por el Estado

pero administradas por entidades privadas, donde se ha implementado, en la mayoría, la jornada única. Están ubicados en zonas donde se encuentra una alta densidad de población de estratos 1 y 2.

En los colegios privados existen diversos modelos, pero un buen número de ellos tienen la jornada única. Como mínimo, trabajan desde 7 hasta 10 horas diarias.

En Bogotá, la Secretaría de Educación reconoce que “El sistema educativo no ha logrado superar el establecimiento de las dobles y triples jornadas escolares creadas décadas atrás para aumentar las tasas de cobertura en momentos en que éstas eran muy reducidas y no se disponía de recursos financieros para atender un alto número de población” (Plan Sectorial de Educación 2008-2012), y se ha impuesto el reto de implantar la jornada única o de ampliar el tiempo escolar utilizando diferentes estrategias:

- Uso de instalaciones de colegios oficiales existentes con programas universitarios, técnicos y tecnológicos, en jornada escolar extra.
- Incorporación de estudiantes en procesos de articulación en instituciones educativas universitarias, en jornada extraescolar, con perspectivas de homologación o validación.
- Ampliación del tiempo educativo de los estudiantes programando acciones en jornada contraria o utilizando los sábados, con el fin de realizar actividades académicas que permitan la intensificación en áreas de conocimiento.
- Contratación de docentes de apoyo para atender a los estudiantes en jornada extraescolar, sin tener que ampliar la jornada laboral de los docentes.
- Implementación del modelo de docente de tiempo global, quienes deben desarrollar su labor en cualquier horario, a diferencia de los docentes de jornada única.

Organización formal del trabajo docente

La docencia en Colombia recoge diversos tipos de profesionales para desempeñarse en la educación básica y media:

- Supervisores, que son los encargados de vigilar y hacer seguimiento académico, administrativo y pedagógico a los PEI de los colegios, pero que fueron excluidos de la Ley General de Educación, mediante la Ley 715 de 2001. Existen algunos en la actualidad pero ya no hay provisión de nuevos cargos o reemplazo en caso de retiro de alguno.

- Docentes directivos encargados de funciones “de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría” (Ley 115, Artículo 126°). Pueden ser el rector de la institución o los coordinadores académicos y de convivencia, o un solo coordinador con ambas funciones, para instituciones educativas que tengan menos de 700 estudiantes en su jornada. Los rectores son nombrados para dirigir todas las jornadas y sedes que hagan parte de la institución educativa, y los coordinadores son nombrados por jornada, cumpliendo, como mínimo, ocho horas diarias de trabajo.
- Orientadores escolares, quienes desempeñan funciones de asesoría a los estudiantes, en forma individual o grupal, para garantizar su formación integral. Esta figura no existe en la ley ni en su reglamentación, pues el Decreto 1850 del 13 de agosto de 2002 indica que:

Todos los directivos docentes y los docentes deben brindar orientación a sus estudiantes, en forma grupal o individual, con el propósito de contribuir a su formación integral, sin que la dirección de grupo implique para el docente de educación básica secundaria y educación media una disminución de su asignación académica de veintidós (22) horas efectivas semanales.

“No obstante, para apoyar el servicio de orientación estudiantil, en cumplimiento del Artículo 40° del Decreto 1860 de 1994, las entidades territoriales certificadas podrán asignar orientadores escolares a las instituciones educativas, según los criterios que defina el Ministerio de Educación Nacional.” (Artículo 6° del Decreto 1850 de 2002).

La nómina de psicoorientadores está congelada según esta disposición pero en Bogotá, y últimamente en todo el país, se ha visto la necesidad de realizar concursos para proveer cargos de orientadores, quienes desempeñan funciones primordiales para la formación de valores éticos, morales y ciudadanos de respeto a la diversidad y a las diferencias, las cuales no pueden ser completamente atendidas por los docentes como lo solicita el Decreto 1850. Su permanencia en las instituciones es de ocho horas diarias, pero pueden dedicar dos de ellas a actividades fuera de la institución para realizar vínculos con otras entidades que aporten a la formación de los estudiantes.

- Docente o “... educador es el orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Artículo 114°, Ley 115). Son personas que deben poseer título de licenciado en educación o de

posgrado en educación. Quienes se desempeñan en educación básica primaria y preescolar pueden ser bachilleres normalistas, pero se insiste en la formación en educación básica con énfasis en alguna de las áreas fundamentales y obligatorias. En el caso de la educación básica secundaria y media es obligatoria la coincidencia entre la formación recibida en la licenciatura o posgrado en educación y su área de desempeño. Sin embargo, en el Artículo 12° del párrafo 1 del Decreto 1278 de 2002, se establece que otros profesionales diferentes a licenciados en educación pueden ejercer la docencia y entran en un periodo de prueba de un año, al final del cual deberán acreditar estudios pedagógicos.

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del periodo de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional (Decreto 1278 de 2002).

Los docentes colombianos de instituciones públicas se rigen por dos estatutos docentes diferentes de acuerdo con la fecha en que hayan ingresado a trabajar con el Estado. El más antiguo es el Decreto 2277 de 1979, que se aplica a quienes hayan ingresado antes del 19 de junio de 2002, y el otro es el Decreto 1278 de 2002, para quienes se integraron o se vinculen después de esa fecha.

En los estatutos docentes se dictan disposiciones acerca de la profesión docente para “regular las condiciones de ingreso, ejercicio, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional” (Artículo 1° Decreto 2277 de 1979 y Artículo 1°, Decreto 1278 de 2002).

En el primer estatuto docente no se contempla la evaluación del trabajo docente; sin embargo, se realizan evaluaciones anuales de acuerdo con el PEI de cada institución; estas no tienen carácter sancionatorio. En el estatuto regulado por el Decreto 1278 se contempla la evaluación del docente en tres formas:

- Evaluación del periodo de prueba al terminar el primer año de labor, en la cual se tienen en cuenta competencias específicas y de desempeño, con la posibilidad de que se ocasione la pérdida del cargo en caso de obtenerse un promedio menor a 60%.

- Evaluación de desempeño anual realizada por el rector de la institución, donde se espera revisar el grado de cumplimiento de los docentes en su labor.
- Evaluación de competencias, organizada por el ente territorial certificado, cada seis años como mínimo. Permite a los docentes ascender en el escalafón docente, siempre y cuando sea acompañada de acreditación de estudios en educación, pedagogía o ciencias afines. Es necesario para acceder al ascenso que el ente territorial tenga disposición presupuestal para asimilar al docente a la categoría donde fuere promovido.

Para el caso del estatuto regulado por el Decreto 2277, el ascenso en el escalafón se obtiene mediante experiencia docente y acreditación de estudios de pregrado o posgrado (de acuerdo con la categoría donde se encuentre el docente). El ascenso anterior es automático por parte del docente.

Capacitación

La política de capacitación de docentes en Colombia es un dispositivo de gestión que transfiere poder y responsabilidad a las unidades de gobierno locales en la toma de decisiones. Se presenta además como un sistema de capacitación con énfasis en la demanda y que promueve la articulación entre las escuelas y las universidades (Perazza, 2007: 3).

En este sentido, su principal función es la de regular la formación y la carrera docente en el marco de los procesos de descentralización política y administrativa del país. La construcción de un sistema de capacitación descentralizado supone que sean las unidades territoriales⁴ los ámbitos en los que se decide y gestiona la política de capacitación docente a través de una estructura de gestión denominada Comités Territoriales de Capacitación, los cuales son coordinados por el secretario de Educación de la unidad territorial y están formados por diversos sectores (académicos, de la comunidad, organizaciones sindicales, universidades, entre otros). Estos comités elaboran un plan de formación de educadores para

4. La Ley N° 60 de 1993 establece la autonomía de los departamentos y municipios de más de 100 mil habitantes. Estos son considerados unidades territoriales certificadas.

la unidad territorial, con base en la demanda de las escuelas, principal instancia de decisión de los contenidos de capacitación.⁵

Una vez elaborado el plan de trabajo para la formación de docentes, los comités convocan a concurso público a las universidades y distintas facultades de educación con el propósito de que presenten propuestas de trabajo. Los comités aprueban las propuestas de capacitación elaboradas por las universidades y autorizan su implementación. El formato de la capacitación propuesto por la gestión educativa nacional implica poner en diálogo a las escuelas, como productoras de la demanda, con las universidades, como oferentes de la capacitación. No obstante, este mecanismo no siempre se lleva a cabo plenamente y no se halla prescripto por el marco normativo nacional.

En general, la política de capacitación basada en la profundización del proceso de descentralización está enfrentando los inconvenientes de gestión de los gobiernos locales: precariedad en las decisiones, alta rotación de funcionarios, dificultad para mantener los lineamientos de la política en el largo plazo e incidencia de intereses políticos coyunturales en las decisiones. En un esquema de gestión con participación de múltiples actores estas debilidades se acentúan e impactan en la formulación de planes de trabajo a corto plazo, con fuerte desconocimiento de las necesidades de los sistemas, y con acuerdos endebles con las universidades, la comunidad o los sindicatos.⁶

A lo anterior se suma la precariedad de los sistemas de información y la carencia de estudios sistemáticos sobre la incidencia de la capacitación en el mejoramiento de la calidad educativa. Uno de los argumentos centrales para dar mayor relevancia a la demanda de las escuelas en el diseño del sistema de capacitación era que esto permitiría asociar la capacitación al mejoramiento de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, al carecer de evaluaciones sistemáticas sobre esta correlación entre ca-

-
5. Las escuelas pueden elaborar propuestas de capacitación con base en los problemas, intereses y necesidades de los docentes y en relación con el proyecto educativo institucional, los resultados de las pruebas de evaluación (Saber), los resultados obtenidos por sus alumnos en el ICFES, los planes de mejoramiento institucional y los lineamientos de las políticas locales y/o nacionales.
 6. “En este sentido, una línea de trabajo de la gestión nacional es construir criterios, procedimientos y mecanismos comunes en todo el país, entre los que se pueden mencionar los siguientes: (1) cursos con un tiempo mínimo de un diplomado, es decir, 48 o más horas de trabajo, (2) con proyección al aula, (3) que partan de un proyecto del maestro y/o de la escuela, (4) que se promueva una evaluación al ingreso y/o egreso del curso, (5) que se establezcan distintos mecanismos en pos de comprobar que el maestro realizó transformaciones para el aula” (Perazza, 2007: 9).

pacitación y mejoramiento de la calidad no resulta posible orientarla en este sentido, ni determinar si un sistema basado en la demanda es más eficaz a la hora de producir transformaciones a nivel del aula.

La educación básica secundaria y media en Colombia desde la investigación

Indagar sobre las investigaciones que den cuenta del estado de la producción de conocimiento en torno a los retos y fortalezas de la educación básica secundaria y media en Colombia, durante la década 2000-2010, implica en primer lugar, realizar una aproximación histórica que permita contextualizar los temas y problemas que han emergido en el desarrollo de las mismas; y en segundo lugar, avanzar en el ejercicio de la reflexión sobre el estado de desarrollo alcanzado en la investigación en educación y pedagogía. La importancia de que este ejercicio tuviere en el futuro un avance del conocimiento, en la identificación de las competencias acumuladas, de las capacidades adquiridas y de algunas de las debilidades y vacíos, podrá incidir en la construcción de nuevos saberes y conocimientos, y en la ampliación de la comunidad científica en este campo de investigación.

Según Carlos Noguera (2002), la aparición de la investigación educativa en Colombia estuvo ligada a la estrategia de desarrollo económico en la década de 1950. Efectivamente, al hacer un recorrido por los diferentes momentos que ha atravesado la educación en el país desde la década de 1950, con sus discursos, sus problemáticas, sus políticas y la actividad investigativa que ha estado ligada a estos elementos, se puede constatar que los temas y problemas de la investigación han sido puntualmente definidos por cada una de estas circunstancias.

Es así como el planeamiento educativo enfocado hacia la búsqueda de desarrollo, en los años cincuenta, requirió datos precisos sobre población en edad escolar, número de maestros, número de escuelas, datos sobre analfabetismo, materiales educativos, etc., y hacia este cometido se volcó la investigación con aportes financieros significativos (Garcés y Jaramillo, 2008).

Durante las décadas de 1970 y 1980 se dio una confrontación entre las tendencias desarrollistas y los planteamientos que se han dado desde la sociología de la educación. A partir de este enfrentamiento se generan diferentes movimientos de resistencia, entre los cuales se encuentra

el Movimiento Pedagógico. Según Noguera (2002), un nuevo camino se abre para la investigación educativa, debido a la relevancia que adquiere la pedagogía en este proceso. Los maestros, como intelectuales, como trabajadores de la cultura y la educación, como un problema público, entre otros roles —siempre bajo una perspectiva crítica— fueron los llamados a ocupar la labor de los investigadores, en un movimiento intelectual que se consolidó mediante congresos pedagógicos, foros, seminarios de investigación, etcétera (Garcés y Jaramillo, 2008).

La gestión escolar, la evaluación de la calidad y del desempeño, la competitividad institucional, los logros e indicadores de logros, el PEI, entre otros, constituyeron una nueva etapa educativa (1990 a 2006), caracterizada por la promulgación de la nueva Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación, el Plan Decenal y el Consejo Nacional de Acreditación, en el centro de la actividad investigativa. Una nueva tendencia economicista se fue perfilando en el panorama educativo, favoreciendo intereses de grupos académicos y programas estatales, que fueron desarticulando el movimiento investigativo de la década anterior (Noguera, 2002).

Las políticas estatales y los estándares internacionales de calidad, que cada vez ajustan más la investigación a sus criterios, han ido cambiando las características de las investigaciones, debilitando el interés por la problemática local. Lo importante se ha trasladado a la obtención de puntajes y ubicar artículos investigativos en revistas indexadas. Después de la Ley 715 y el nuevo interés en la gerencia y la gestión escolar, los temas investigativos han estado centrados en el paradigma de las escuelas eficaces y en el análisis de los factores asociados al desempeño, tal y como se desprende de la revisión de los archivos del Consejo Nacional de Acreditación (Garcés y Jaramillo, 2008).

Paralelamente a este recorrido investigativo, asociado con las políticas educativas estatales, con los discursos y paradigmas del momento, se ha desarrollado una modalidad investigativa que guarda relación directa con la actividad de los maestros en el aula y ha sido denominada por su gestora, Eloísa Vasco, como “investigación en el aula”. Su finalidad ha sido “motivar a los maestros para asumir un proceso de reflexión sobre su quehacer diario en forma sistemática, retomado algunas de las características de los procesos de investigación científica (1995: 16), y su conceptualización ha sido una labor de equipos de maestros (Garcés y Jaramillo, 2008).

Por otra parte, al abordar el estado de desarrollo alcanzado en la investigación en educación y pedagogía cabe observar que, en tanto objeto

de estudio, análisis e investigación científica, la educación se encuentra en un proceso claro de construcción, revaloración y legitimidad en el contexto colombiano. La apropiación científica de la educación proviene de disciplinas y saberes que, desde sus propias áreas temáticas, teorías, modelos e intereses, generan conocimientos que soportan los desarrollos producidos por la comunidad científica de la educación en el país, como los que se incluyen en el conjunto de las ciencias sociales, las ciencias exactas y naturales y la informática, entre otras (Henao, 2000).

En el siguiente cuadro se resumen algunos de estos aportes:

Cuadro 12
Aportes teóricos y epistemológicos de diferentes disciplinas al desarrollo de la investigación educativa y pedagógica

<i>Disciplinas</i>	<i>Temáticas de estudio a las que ha aportado</i>
<i>Ciencias sociales</i>	
Sociología	Rasgos centrales de la cultura escolar de la adolescencia, manifestaciones de la violencia escolar, historias de vida de maestros, la institución escolar, la movilidad, el papel de la familia en la educación, las características de la educación étnica, economía de la educación, entre otros.
Psicología	Cognición, evaluación del aprendizaje, conductas y comportamientos socioafectivos y educación sexual
Historia	Historia de la educación y la pedagogía
Filosofía	Configuración curricular de la enseñanza de valores, principios éticos y morales en la población escolar, filosofía para niños. Desde la filosofía de la ciencia se ha aportado a estudios sobre la formación de postgrado, misión de la universidad y procesos de recontextualización del conocimiento.
Comunicación	Competencias comunicativas (lenguaje, expresión oral, escritura, lectura, argumentación, conversación, comprensión del texto escrito, etc.)
Antropología	Etnoeducación
Economía	Financiamiento de la educación
Ciencia Política	Democracia y participación
<i>Ciencias Exactas y Naturales</i>	
Matemáticas	Estrategias de aprendizaje y alternativas para enseñanza de las matemáticas desde la educación básica hasta la educación superior. Entre ellas cabe mencionar: análisis de los efectos de la introducción de las calculadoras gráficas; estudios interdisciplinarios sobre la convergencia entre los procesos de aprendizaje de las matemáticas generados en el aula y los procesos de argumentación.

<i>Disciplinas</i>	<i>Temáticas de estudio a las que ha aportado</i>
Matemáticas	Exploración de ideas fundamentales del álgebra que han posibilitado la creación de un abanico de alternativas metodológicas y enfoques para la enseñanza de las matemáticas y la reflexión sobre el Sistema Institucional de Educación Matemática, SIEM.
Informática	Tecnologías de la información y la telecomunicación, inteligencia artificial, modelos de desarrollo de software educativo multi e hipermedial, producción de materiales educativos destinados principalmente a apoyar la docencia en ingeniería y ciencias.

Los dos aspectos tratados anteriormente pueden evidenciarse, a nivel local, en los resultados de la investigación *Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en educación preescolar, básica y media*, realizada en Bogotá DC en el periodo 2000-2004, en virtud del contrato núm. 22 celebrado entre la Universidad de la Sabana y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, el 15 de julio de 2005 (Calvo y otros, 2008).

Dicha investigación parte de hacer una distinción necesaria entre la investigación educativa y pedagógica, con la cual se reafirma y complementa lo expuesto en el apartado anterior.

La investigación en educación se entiende como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de la sociología, la psicología, la antropología y la economía. Los investigadores educativos son profesionales de estas disciplinas, quienes, al preocuparse por la relación educación-sociedad, convierten en objeto de conocimiento aspectos muy particulares de su saber profesional.

Por su parte, la investigación pedagógica abrió el espacio para buscar, sobre todo, las reflexiones de quienes tratan con la enseñanza, en especial los maestros, que al sospechar sobre su quehacer, toman distancia de él, lo interrogan, lo escriben, reportan el saber y el hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contexto (p. 166).

En el desarrollo de la misma se identificaron un poco más de setecientos siete títulos (707) y se analizaron trescientos cincuenta y siete (357), los cuales permitieron identificar los principales temas, problemas y métodos investigados en los primeros años del presente siglo. En cuanto a los temas que se investigaron, se observó que los maestros se interrogan más por aspectos vinculados a la práctica pedagógica y a las disciplinas escolares, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 24
Temas en los que se ubican los estudios analizados

<i>Temas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Aprendizaje	46	6.5
Ciudadanía, educación cívica, valores, participación y democracia	84	11.9
Enseñanza	34	4.8
Pedagogía	25	3.5
Formación de docentes	22	3.1
Currículo y plan de estudios	28	4.0
Interdisciplinariedad	5	0.7
Matemáticas y enseñanza de las matemáticas	53	7.5
Ciencias, enseñanza de las ciencias, educación ambiental y química	44	6.2
Ciencias sociales	10	1.4
Lectura, escritura, enseñanza de la escritura y lenguaje	34	4.8
Educación física	5	0.7
Didáctica, medios de enseñanza y solución de problemas	50	7.1
Docentes	18	2.5
Evaluación, evaluación del alumno y rendimiento	28	4.0
Práctica docente y praxis educativa	24	3.4
Desarrollo cognoscitivo	20	2.8
Cultura	17	2.4
Informática	12	1.7
Calidad de la educación y mejora de la educación	15	2.1
Trabajo en equipo	10	1.4
Ambiente educacional	10	1.4
Comunicación y medios	30	4.2
Gestión	10	1.4
Conflicto	18	2.5
Modelos educacionales	9	1.2
Política educativa	8	1.1
Desfavorecidos educacionales, marginación social y problemas sociales	17	2.4
Comunidad	5	0.7
Educación especial	5	0.7
Juego	5	0.7
Democratización de la educación	5	0.7
TOTAL	706	99.0

Fuente: Calvo, Camargo-Abello y Pineda-Báez (2008).1

No se muestra relevante para los maestros, quienes hacen en mayor volumen investigación pedagógica, el interés por una reflexión sobre la política educativa en cuanto análisis concienzudo y decantado de lo que pasa con ella, de las relaciones que se establecen entre el mundo de la política educativa y el de la práctica profesional, de las posibilidades de participación más activa desde los códigos de la práctica hacia los esquemas y lógicas que imponen la formulación, difusión e implementación de políticas (Calvo y otros, 2008).

A nivel metodológico, se observa el empeño puesto por los maestros en la sistematización y recuperación de experiencias. A manera de ejemplo, la tabla 24 muestra, para el caso de las investigaciones que tuvieron como tema los saberes escolares, y que en el estado del arte se agruparon bajo la categoría de currículo, la preponderancia de las metodologías cualitativas, especialmente la investigación de aula a partir de experiencias e innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudios de caso, la investigación cualitativa con estrategias etnográficas, que tal como corresponden a estas metodologías, buscan la comprensión de los fenómenos pedagógicos y están relacionadas con la cotidianidad de la práctica pedagógica.

Tabla 25
Síntesis de las metodologías usadas en las investigaciones sobre currículo

Enfoque	Método													
		Lec. Esc.	Mat.	Geom.	C. Nat.	Fís. Quím.	C. Soc.	Art.	Ed. Fís.	Inglés	Religión	NTIC	2 o más	Total
Cuantitativo	Exploratorio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
	Cuasi experimental	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Experimental	1	-	1	1	1	-	2				1	-	7
	Correlacional	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	3
	No específica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Subtotal cuantitativo		2	1	1	2	2	-	2	-	-	-	4	1	14

Tercera parte. Educación básica secundaria y media en Colombia: análisis de sus cambios

Cualitativo	Exploratorio, descriptivo, interpretativa y hermenéutica	4	-	-	1	1	-	1	3	-	-	3	-	13
	Etnográfico (incluye observación)	6	1	-	-	1	1	3	2	2	1	2	-	19
	I. Acción (participativa y pedagógica)	1	1	1	5	2	1	2	-	-	-	4	2	19
	Estudio de casos	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Desarrollo de innovación/experiencia	5	7	1	1	1	-	-	-	-	-	2	9	26
	Sistematización de experiencia	5	-	-	1	-	1	-	-	-	-	6	-	13
	Estado del arte/análisis documental	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	4
Cualitativo	Investigación de aula/experiencia de aula	-	1	-	2	2	1	-	-	-	-	-	-	6
	Investigación arqueológica	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Investigación acción con etnografía	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Subtotal	Cuantitativo	24	11	2	11	7	4	7	5	3	1	17	11	103
Cuantitativo y cualitativo	Exploratorio (intervención y análisis cualitativo)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	Casos, hermenéutico y Likert	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
	Datos cualitativos-cuantitativos	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	De aula	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	No específica	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	2	2	7
Subtotal cuantitativo y cualitativo		4	-	1	1	3	1	-	-	-	-	2	2	14
No específica		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Total		30	11	4	14	12	5	9	5	3	1	23	15	132

Fuente: Calvo, Camargo-Abello y Pineda-Báez (2008).

El periodo comprendido entre 2005 y 2010, en contraste con el anterior, se caracterizó por un marcado interés en la política pública. Durante este lapso cabe mencionar el trabajo adelantado por el Grupo de Estudios sobre Educación Media y Superior del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, coordinado por el doctor Víctor Manuel Gómez, en el cual se hace referencia a la transición entre el nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación secundaria en Colombia. El estudio evoca la principal función social y formativa del nivel medio, como último nivel de educación formal que recibe la mayoría de egresados: futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores:

Es el puente entre la vida escolar y la vida real; entre el colegio y la educación superior o el trabajo; entre lo aprendido y lo que se requiere en la vida cotidiana; entre las expectativas, sueños e ilusiones y las oportunidades y limitaciones existentes de estudio, de trabajo y de realización personal; entre lo que la sociedad espera y lo que la escuela entrega. Para muchos es la última oportunidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las oportunidades que le esperan postcolegio. Para otros, la calidad y la pertinencia de la educación recibida serán decisivas en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales (Gómez, 2010: 275).

No obstante, se afirma en este estudio: “En Colombia este puente está quebrado”: en la gran mayoría de los municipios las tasas de cobertura fluctúan entre 50% y 70% del grupo de edad. Sólo en unos pocos municipios hay tasas de cobertura mayores a 80%. Estas bajas tasas de cobertura excluyen del puente a la mayor parte de la juventud. Y esta exclusión temprana determina de manera irrevocable su futura exclusión y marginalidad laboral, económica y cultural (p. 276)

Desde esta perspectiva, la educación media definida como el espacio y lugar de formación general, de desarrollo de las competencias básicas que sustenta cualquier futura trayectoria educativa u ocupacional, el espacio de exploración y descubrimiento de intereses y capacidades; y de orientación hacia las diversas opciones de vida postcolegio: ya sea en la educación superior, en el trabajo o en la gran diversidad de opciones de realización personal existentes, principalmente en áreas urbanas, no está cumpliendo con su función, esta ha sido trasladada al nivel postsecundario: a instituciones técnicas y politécnicas, que constituyen el creciente sector de instituciones no universitarias, generalmente de carreras cortas y aplicadas, y que cumplen la importante función de ser alternativas a la educación universitaria clásica (Gómez, 2010: 277), situación que deja

entrever que la educación media sigue siendo uno de los principales retos del sistema educativo en Colombia.

A fin de reflexionar en los aportes más relevantes de las investigaciones durante los últimos cinco años e identificar algunas líneas y ejes preponderantes se definieron las siguientes categorías de análisis: equidad, inclusión educativa, currículum y profesionalización docente, con las cuales se pretende responder, entre otros, a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es aquello que predominantemente ha sido objeto de investigación?
- ¿Cuáles son las problemáticas que la producción investigativa detecta y recupera?
- ¿En qué medida la investigación sobre educación básica secundaria y media en Colombia ha contribuido y/o contribuye a la producción de teoría educativa y a la generación de transformaciones significativas?

Equidad

En relación con este tema cabe mencionar, a nivel latinoamericano, la investigación adelantada en 2005, por el Consejo Empresario de América Latina y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, relacionada con las buenas prácticas de educación básica en América Latina, la cual se centró en el estudio de un conjunto de experiencias e innovaciones en educación que presentaron resultados alentadores, en términos de calidad y equidad,⁷ y que de preferencia fueran reproducibles, como insumo, para que los empresarios tuvieran un marco de análisis e información válida sobre dónde y cómo era más efectivo invertir para apoyar la educación básica, pública o privada.

La investigación partió del presupuesto que abogaba por la educación de los pueblos y la democracia como las mejores vías para alcanzar la paz y la unidad de las naciones (Vasconcelos, 1981). Este fue contrastado con la realidad de los sistemas educativos de los países de Latinoamé-

7. Para los efectos de esta investigación se asumió el concepto de calidad desde la perspectiva de Pablo Latapi, decano de la investigación educativa en México, como “la calidad es esencialmente, aun gramaticalmente, adjetivo y adverbio; una cosa, en este caso la educación es buena o mala, mejor o peor que otra, comparable desde diversos criterios” y “la noción de equidad se asocia a la justicia distributiva: el postulado fundamental reside en que la búsqueda de la equidad implica igualdad de consideración (normativa) para todos los miembros de una sociedad (todos iguales ante la ley, por ejemplo) y diferencia en el trato a quienes padecen desventajas sociales”.

rica, los cuales —salvo algunas excepciones— se han caracterizado por una educación de baja calidad, donde los niños y jóvenes no aprenden suficientemente lo que se supone deben aprender de acuerdo con los fines de la educación:⁸

Ciertas explicaciones contemporáneas, en una línea que busca justificar las faltas del pasado, asientan que los gobiernos se dedicaron a ampliar la cobertura, a brindar igualdad de oportunidades y a fortalecer la educación popular. Pero todos los diagnósticos apuntan en sentido contrario. El discurso de la igualdad de oportunidades en algunos casos sólo fue una pantalla para ocultar las desigualdades; se invertía más en la educación de las élites que en la de los segmentos populares. Los sistemas educativos de la región fallaron al no cumplir con la expectativa de igualdad y equidad; por el contrario, son aparatos donde reina la inequidad y se reproducen los círculos viciosos de las desigualdades entre el campo y las ciudades, entre hombres y mujeres, y entre los segmentos pobres y las clases medias, así como la segregación por raza o el color de la piel (Ornelas, 2005:19).

De esta investigación participaron diez países, dentro de los cuales se encuentran: Ecuador, El Salvador, Bolivia, Brasil, Honduras, México, Nicaragua y Colombia. La publicación se organizó en tres capítulos: i. Contexto Institucional de la educación en América Latina, ii. La búsqueda de la calidad en la educación básica y iii. Equidad y promoción social por medio de la escolaridad. Colombia presentó dos artículos, en los capítulos i y ii respectivamente: Los sectores público y privado cooperan en la educación en Colombia y Un sistema que acelera el aprendizaje en Colombia.

En el primero se hizo referencia a las deficiencias en cobertura, calidad y equidad en los siguientes términos:

Los problemas más apremiantes en el sistema escolar de Colombia son:

1. La deserción escolar, de la cual 33.6% se explica por el costo de la educación; y 20.5% es producto de que a los alumnos no les gusta asistir a la escuela. Otra causa —no cuantificada, pero ayuda a expli-

8. Para comprobar el punto, basta ver el bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media de los países de la región, en comparación con los de otras latitudes. Cf. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, Conocimiento y aptitudes para la vida: Resultados de PISA 2000, México, Santillana/Aulaxxi, 2001. La culpa no es de los niños sujetos a las pruebas de medición, sino de los sistemas educativos incapaces de entregar un servicio de calidad.

car la deserción– se debe al desplazamiento de la población como consecuencia del movimiento armado.

2. La calidad de la educación que incluye la exigencia de incorporar tecnología para el aprendizaje.
3. La necesidad de mejorar la gestión escolar para que la administración sirva a las funciones pedagógicas, de manera que los alumnos sean el centro de las preocupaciones de los docentes (p. 34).

Las políticas educativas se reformularon para atacar los problemas más apremiantes del sistema. Así, para aumentar la cobertura, se inició la llamada Revolución Educativa durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe (2002-2006), la cual cumplió con la mitad de la meta propuesta para ampliar la cobertura, pues 735,213 niños que no estaban en el sistema tuvieron acceso a él durante los dos primeros años de esta administración. Además se consideró prioritaria la asignación de lugares en las escuelas a las poblaciones indígenas, rurales, desplazadas, con sobre edad para el grado que cursan o con limitaciones. Se aplicaron también estrategias para atender sus necesidades y adecuar la oferta a sus características particulares.

En cuanto al combate a la deserción, en la medida en que los niños son el eje del sistema, las autoridades nacionales, departamentales y municipales realizan mayores esfuerzos para que ingresen y permanezcan. El índice de deserción en educación primaria es de 6.8%, y en secundaria y media es de 6.4%. El porcentaje de estudiantes que reprueban y se inscriben de nuevo al mismo año escolar es de 4.9% en primaria, y de 3.6% en secundaria y media.⁹

Las políticas de las autoridades educativas se complementan con diversos programas que atienden algunos problemas del sistema educativo. El sector privado participa en tales programas con financiamiento y organización.

El segundo artículo hizo énfasis en la experiencia del programa Aceleración del Aprendizaje. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) identificó, en Brasil, a finales de los 90, un programa que estaba teniendo éxito para incorporar a niños rezagados al grado escolar

9. Ministerio de Educación Nacional, “Lecciones de dos años en el aumento de la cobertura educativa. Diagnosticar, definir prioridades y actuar”, en *Altablero, Sección por Colombia*, publicación bimestral, núm. 31, agosto-septiembre de 2004, en <http://www.mineducacion.gov.co/altablero> Consultada el 22 de noviembre de 2004.

que les correspondía: se trataba del programa Aceleración del Aprendizaje. De acuerdo con sus atribuciones, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) firmó un acuerdo bilateral con el gobierno de Brasil para obtener la metodología y consiguió apoyo financiero del gobierno de Japón para traducir la metodología al español y producir un manual de operación. Colombia pudo adquirir el programa y operarlo en todo el territorio nacional, con la participación de financiamiento privado.

Finalmente, otro efecto positivo es la capacidad del programa de ahorrar costos para el sistema educativo. Dado que las autoridades de educación aportan la mayor parte de los recursos para el programa, y puesto que éste está abatiendo el rezago educativo, se registra una mayor eficiencia en la asignación de recursos en el sistema educativo público. Al mismo tiempo, el programa ayuda a descongestionar el sistema de educación pública al evitar que niños mayores ocupen lugares que corresponden a niños menores, quienes, a causa de ello podrían quedar fuera del sistema, agravándose el problema del rezago.

Por otra parte en esta misma categoría, cabe mencionar, a nivel de Bogotá DC, la investigación Equidad en la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media en el Distrito Capital, adelantada por las investigadoras Torres y García en 2008, la cual identifica la población que asiste a la educación pública en los niveles contemplados desde dos perspectivas: la geográfica, que contrasta los porcentajes de pobreza por localidad frente a la asistencia a la educación pública y privada; y la perspectiva individual, que estima los criterios de equidad horizontal y vertical sobre la población entre 5 y 17 años con ingreso per cápita estimado.

De acuerdo con esta investigación, la prestación oficial del servicio de educación básica en el distrito se lleva a cabo mediante dos estrategias de cobertura: la directa, a través de 337 instituciones educativas distritales (IED); y la asociada, mediante 25 colegios en concesión y 300 convenios con instituciones privadas. Dichas estrategias se han sustentado en políticas que priorizan el acceso de la población en condiciones socioeconómicas menos favorables¹⁰ y el financiamiento de los costos por alumno

10. Algunos ejemplos de estas políticas lo constituyen: la construcción y dotación de establecimientos educativos en localidades con faltantes de oferta, con prioridad de acceso a niños pertenecientes a estratos 1 y 2; los programas de ampliación de la oferta como subsidios a través de convenios con instituciones privadas y colegios en concesión que han sido orientados para favorecer prioritariamente a niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los mencionados estratos; y más recientemente, los subsidios directos a la demanda como el condicionado

asociados a su funcionamiento, que para 2005 ascendieron a \$1'191,383 en instituciones educativas distritales, \$1'311,115 en colegios en concesión y \$808,491 en colegios en convenio.

Los costos por alumno, asumidos por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), determinan unas tarifas significativamente más bajas en la educación básica oficial que en la privada, tanto para el promedio distrital detallado por nivel educativo en la tabla 25 como por localidades. Bajo el principio de corresponsabilidad los hogares aportan a la educación de sus hijos un pago anual que cubre exclusivamente los servicios complementarios y/o derechos académicos.

Tabla 26

Tarifa promedio anual oficial vs. tarifa promedio anual privada (2005)

<i>Nivel</i>	<i>Tarifa promedio</i>	
	<i>Oficial</i>	<i>Privado</i>
Preescolar	32,143	1'072,737
Primaria	29,316	948,367
Secundaria	37,069	1'159,192
Media	91,905	1'360,939

Fuente: cálculos propios a partir de los datos de la Secretaría de Educación del Distrito.

Las tarifas para el sector privado corresponden a las informadas para el año 2003, proyectadas a 2005 según inflación.

En consecuencia, el valor por alumno de la canasta educativa en sus componentes de recurso humano, plantel, administración y gestión del servicio, financiados por la SED, no se transfiere a la tarifa que paga el padre de familia, por lo cual la educación oficial puede caracterizarse como un servicio subsidiado.

Teniendo la educación básica oficial un carácter subsidiado, la investigación se pregunta si la población pobre en edad escolar está accediendo a este subsidio y en qué medida es captado por el resto de la población. El análisis desarrollado en el documento pretende determinar qué porcentaje de población pobre está accediendo a la educación básica pública, y dentro del total de asistentes a este tipo de educación, quiénes

a la asistencia escolar y la eliminación de tarifas bajo el Programa de Gratuidad que busca favorecer a la población perteneciente a los niveles Sisbén 1 y 2.

son pobres, estimando los criterios de equidad horizontal y vertical sobre la población entre 5 y 17 años.¹¹ El análisis se efectúa para 19 de las 20 localidades del Distrito Capital con información disponible.

Para el caso específico del análisis de equidad en la educación básica pública en esta investigación, la equidad horizontal midió qué porcentaje del total de población pobre con edades entre 5 y 17 años está accediendo a la educación básica pública. La equidad vertical se midió del total de población que asiste a la educación básica pública y en qué porcentaje es población pobre.

La investigación permitió llegar, a las siguientes conclusiones:

De acuerdo con los resultados del análisis de equidad para la educación básica en Bogotá, efectuado bajo las consideraciones metodológicas expuestas, la población pobre accede a la educación oficial. Así, desde la perspectiva geográfica localidades como Usme y Ciudad Bolívar, con porcentajes de pobreza altos (78.30% y 68.20%, respectivamente), presentan tasas de asistencia superiores en instituciones públicas que en privadas (70.01% y 61.36%, respectivamente).

Desde la perspectiva individual, asiste a la educación oficial (equidad horizontal) cerca de 72.48% de la población considerada pobre bajo las condiciones metodológicas expuestas, en tanto que 49.47% de los asistentes a este tipo de educación son pobres (equidad vertical), por lo que cerca de 50.53% de la población que asiste a la educación oficial es considerada “no pobre” bajo los aspectos metodológicos del presente análisis. Lo cual evidencia que el acceso a la educación básica oficial está determinado por el principio de universalización.

No obstante, el continuar con los esfuerzos e incentivar a la población pobre que no asiste a acceder a la educación pública permitiría al-

11. Los criterios de equidad horizontal y vertical se han usado, principalmente, en el análisis de los sistemas impositivos o tributarios (Perrote 2001, Camarero 1993), aunque existen aplicaciones al sector salud (Vargas, 2001). En general, esta pregunta no se realiza frecuentemente en la bibliografía sobre educación debido a que se privilegia la universalización al considerar a la educación como un bien meritorio; con ello la cuestión se zanja fácilmente en los países que ya han alcanzado la universalización. La pregunta sin embargo, tiene sentido para aquellas situaciones, como la aquí estudiada, en las cuales la universalización no se ha alcanzado y los recursos sí se destinan al sector. En efecto, detrás de un derecho nominal no cumplido a la educación se pueden esconder graves problemas de inequidad si los subsidios son disfrutados por los sectores más pudientes, mientras que los más pobres son excluidos del sistema. Por eso es pertinente interrogarse por el uso de tales subsidios y por quién los recibe, sin que ello vaya en desmedro de otros análisis sobre la equidad, en procesos, en resultados o en condiciones de partida (Díaz et al. 2002, Coleman 1987).

canzar una equidad horizontal aproximada de 85% y una equidad vertical cercana a 58%.

En el distrito los mayores niveles de equidad horizontal frente a la vertical determinan una tendencia a incrementar la cobertura sin diferenciar condiciones socioeconómicas. En el largo plazo se puede lograr la universalización de la educación eliminando el problema de inequidad horizontal; sin embargo, en el proceso de transición, la priorización de programas de acceso y permanencia para grupos con menos ingresos constituye una herramienta que permite que individuos con dotaciones iniciales menores puedan acceder a la educación como una vía para mejorar sus condiciones individuales. Este tipo de políticas son complementarias a procesos de universalización de la educación.

Esto sugiere que políticas como la de gratuidad y subsidios condicionados a la asistencia,¹² que se han venido implementando en el distrito, van por buen camino, en vista de que permiten una ampliación más rápida del acceso a la población más pobre lo que implicaría el esperar a que se haya alcanzado completamente la universalización (p. 148).

Inclusión educativa

Colombia es un país que se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, donde conviven diferentes etnias (mestizos, indígenas, afro descendientes, pueblo rom) y poblaciones en situación de vulnerabilidad (discapacitados, afectados por la violencia, habitantes de zonas rurales dispersas, habitantes de zonas de fronteras e iletrados, entre otros).

Teniendo en cuenta estas condiciones y situaciones, y en el marco de la Declaración de los Derechos Humanos, Colombia acepta la premisa que plantea que la diversidad es el factor fundamental de supervivencia y mejoramiento de la especie humana y entiende que la inclusión escolar es la principal y tal vez la única estrategia factible para resolver los problemas educativos de todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

12. La política de gratuidad consiste en la eliminación gradual del cobro por servicios complementarios y/o derechos académicos. El subsidio condicionado a la asistencia busca garantizar la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes de más bajos recursos de los niveles de secundaria y media en el Distrito, a través de una ayuda en dinero de \$60,000 bimestrales, que se encuentra condicionada a la asistencia a la institución educativa, sea pública o privada.

Este enfoque de inclusión parte de las necesidades y particularidades de cada estudiante, se adoptan modelos pedagógicos flexibles y participativos, se implementan didácticas que cuentan con materiales relevantes y pertinentes, y se promueve con fuerza la participación de las familias y de la comunidad en los procesos de gestión y formación que se desarrollan en la escuela.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional está orientando a las secretarías de educación con el fin de que los estudiantes y sus familias sean informados sobre la oferta educativa, de tal forma que estos niños y jóvenes accedan desde muy temprana edad a los distintos niveles y modalidades educativas en todo el país, y que la escuela se convierta en lugar de oportunidades al alcance de todos.

En Colombia se han desarrollado políticas con la participación de las poblaciones y de otros actores involucrados en los procesos educativos y sociales.

Merecen mencionarse documentos que plasman este trabajo, entre los cuales se destacan:

- Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.
- Documento Conpes Social 80. Política pública nacional de discapacidad.
- Documento Conpes Social 3310 – Política de acción afirmativa para la población negra afrocolombiana.
- Documentos Conpes Sociales 2804 – 3057 – 3115 – 3400 – 3403 para la atención de la población en situación de desplazamiento.
- Orientaciones pedagógicas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad y capacidades o talentos excepcionales.
- Resolución 2565 de 2003, que establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

El Informe Nacional de Colombia presentado en la Conferencia Internacional de Educación en 2008, titulado *El desarrollo de la educación*, recoge los principales avances y dificultades en el desarrollo de las políticas públicas de inclusión, en el marco de la Revolución Educativa (2002 – 2010), los cuales se resumen en los siguientes apartes:

A pesar de ser un sistema educativo diseñado para garantizar a todos los ciudadanos colombianos el derecho a la educación, aún se encuen-

tran barreras que retardan el desarrollo de la capacidad institucional para la atención a la diversidad y requieren ser derribadas mediante un trabajo en torno a la transformación de la cultura, de las prácticas y, por ende, de las políticas.

Las siguientes son las principales barreras que deben ser tenidas en cuenta en los planes de desarrollo y mejoramiento institucional en cada uno de los municipios del país y de los establecimientos educativos:

- Persistencia de altos índices de violencia social y familiar, así como de maltrato infantil.
- Situación de los niños, de ambos sexos, que trabajan con el consentimiento de sus familias.
- Escasos mecanismos de participación ciudadana para la concertación de acciones y toma de decisiones.
- Tensiones que generan las políticas de cobertura y calidad en las comunidades educativas.
- Resistencia al cambio en los integrantes de las comunidades, centrándose en la perpetuación de prácticas que homogenizan procesos de atención educativa.
- Desinformación en las comunidades en relación con la educación inclusiva.
- Falta de apropiación del enfoque de inclusión en los integrantes de los equipos de las administraciones municipales y departamentales.

Durante los últimos seis años se han venido construyendo e identificando facilitadores del proceso de educación inclusiva, entre los cuales se resaltan:

- La existencia de equipos interdisciplinarios comprometidos con el desarrollo de políticas sociales y educativas incluyentes en las entidades territoriales.
- El incremento del número de docentes y de directivos docentes receptivos y dispuestos a involucrarse en el tema de la inclusión.
- La asignación de presupuestos anuales a nivel nacional y territorial para atender el desarrollo de la propuesta de inclusión.
- La creación y el funcionamiento de los Consejos Municipales de Política Social (Compos), donde se reúnen fuerzas vivas del municipio.
- La generación de espacios culturales, deportivos y artísticos para la participación de la población diversa o en situación de vulnerabilidad en el contexto municipal.

- La conformación de alianzas entre el sector productivo, las organizaciones no gubernamentales y el sector educativo para el proceso de desarrollo de la inclusión.
- El impulso a los planes de mejoramiento institucional y de apoyo territorial con el enfoque inclusivo, para lo cual se ha venido construyendo un kit de herramientas conformado inicialmente por:
 - » Una guía para el mejoramiento institucional: De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento.
 - » Una guía de educación inclusiva: contiene una ruta metodológica de apoyo a las instituciones educativas para que realicen de manera sistemática su proceso de transformación de la gestión hacia el enfoque de inclusión.
 - » Un índice de inclusión de las instituciones educativas y de los municipios, con su correspondiente manual de grabación, que es un software que posibilita analizar las condiciones de inclusión en las diferentes áreas de la gestión escolar y desde las perspectivas de los docentes, los directivos, los estudiantes y las familias.
 - » Tres guías de apoyo a la gestión escolar: directiva, administrativa, académica y de la comunidad, con enfoque de inclusión, que aportan elementos para la formulación del Plan de Mejoramiento Institucional.
 - » La dotación de las instituciones educativas con canastas didácticas que enriquecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje y le aportan al mejoramiento de los ambientes escolares: materiales, equipos educativos técnicos y tecnológicos.
 - » Los procesos de formación de docentes en gestión escolar con enfoque de inclusión.
 - » Los procesos de formación de docentes en el manejo de didácticas flexibles para el desarrollo de prácticas de aula incluyentes.
 - » Un paquete de tutoriales con orientaciones pedagógicas para la atención educativa de los diferentes grupos poblacionales, que contribuyen a la formación de los docentes y demás agentes educativos.
 - » Un Sistema Nacional de Acompañamiento a Experiencias Significativas, que ofrece un marco de referencia desde el cual se analiza el desarrollo de las mismas, se evalúan y se brinda acompañamiento, atendiendo a su especificidad y necesidades de desarrollo.

El acompañamiento del Ministerio de Educación en el proceso de transformación institucional garantiza la utilización adecuada de estas herramientas mediante el desarrollo de un proceso de formación de los agentes educadores, el cual está orientado hacia la transformación de los contextos institucionales, municipales y nacionales para atender las condiciones particulares de todos los estudiantes.” (p. 40-41).

Profesionalización docente

Son muchas y de variado orden las demandas que deben atender hoy en día los maestros. Baste recordar el peso que les han asignado las reformas educativas en el logro de los aprendizajes de los alumnos y las cada vez mayores responsabilidades que la sociedad le exige a la escuela, entre ellas funciones que antes eran asumidas por los padres. También deben tener en cuenta las especificidades de los diferentes contextos sociales, económicos y culturales que exigen tener presentes la marginalidad, la pobreza y la violencia, entre otras, cuando se tiene como meta una educación de calidad.

Estas situaciones han llevado a plantear la docencia como una profesión y al maestro como un profesional. De allí que abunde la reflexión sobre la formación docente, la revisión sobre experiencias exitosas en su formación, bien sea inicial o continua, y la asignación de recursos desde los organismos multilaterales de financiación para proponer estrategias que garanticen la calidad del ejercicio docente.

No obstante, se carece de una propuesta que permita la formulación de algunas directrices de política encaminadas a lograr un maestro como profesional. El documento *La Profesionalización Docente en Colombia*, de Gloria Calvo (2009), elaborado a partir de una revisión de la literatura en aspectos relacionados con la docencia: quiénes son los docentes en Colombia, cómo se forman, cuál es su régimen laboral y salarial y cómo se evalúan, entre otros, pretende dar respuesta a esta necesidad con la formulación de acciones en los campos de selección, formación, evaluación y remuneración docente, entre las cuales pueden mencionarse las siguientes:

1. En cuanto a la selección en las instituciones formadoras de docentes como en la inserción a la profesión docente:
 - » Vincular jóvenes talentosos a la carrera docente.
 - » Atender a las desigualdades de ingreso de los futuros docentes.

- » Garantizar la formación pedagógica de los profesionales no docentes.
 - » Instaurar para los docentes procesos de selección y desarrollo profesional por mérito.
 - » Regular el acceso a los primeros puestos de trabajo docente.
 - » Acompañar la inserción a la docencia.
2. En cuanto a la formación docente, tanto inicial como en servicio:
- » Transformar las metodologías de los procesos de formación de los futuros docentes.
 - » Analizar quiénes son los formadores de los futuros docentes.
 - » Enfatizar en el análisis de la práctica desde los procesos de formación inicial.
 - » Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión.
 - » Formar para la incertidumbre.
 - » Educar para la mediación de conflictos y, en general, para las competencias ciudadanas.
 - » Desarrollar para la autorregulación y la rendición de cuentas.
 - » Contar con un amplio espectro de modalidades de formación inicial.
 - » Subsanan el deficiente capital cultural de los futuros docentes.
 - » Reconocer, formalizar y sistematizar los saberes de los docentes.
 - » Asignar presupuestos para los encuentros de docentes.
 - » Contar con una amplia oferta de estrategias para la formación en servicio.
3. En cuanto a la remuneración
- » Consensuar estrategias de remuneración con responsabilidad local y compromiso nacional.
 - » Buscar, mediante remuneraciones superiores, la vinculación de los mejores a la docencia.
 - » Proponer estrategias que rompan la estructura salarial docente asociada solo a cursos y antigüedad.
 - » Oír de nuevo a los gremios docentes y reflexionar con ellos sobre las propuestas más acertadas para definir políticas de incentivos que incidan en la profesionalidad del docente.
4. En cuanto a la evaluación del desempeño docente
- » Relacionar la evaluación con la profesionalidad del docente.
 - » Contar con múltiples estrategias metodológicas para evaluar las competencias profesionales de los docentes.

- » Relacionar la evaluación de los docentes con los estándares profesionales.
- » Estimular el desempeño sobresaliente. Los docentes más destacados deberían recibir buenos premios por sus logros.

Después de haber presentado un panorama sucinto de los principales aportes de la investigación educativa y pedagógica en los últimos diez años, no queda más que resaltar la magna labor adelantada por el Ministerio de Educación Nacional en la amplia difusión de documentos sobre diferentes tópicos relacionados con la educación, tanto a través del Centro Virtual de Noticias, como en la página <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-114012.html>, la cual sumada a los innumerables esfuerzos de las universidades, redes y organismos locales, nacionales e internacionales, permite dar cuenta de la vasta y valiosa producción del país en este campo.

Algunas buenas prácticas de la educación básica secundaria y media en Colombia

Según la revisión realizada en relación con experiencias significativas de educación básica secundaria y media en la década 2000-2010, se encontraron eventos realizados¹³ que las han sistematizado, principalmente en relación con las siguientes categorías: desarrollo de competencias básicas en lenguaje y matemáticas, poblaciones vulnerables, gestión escolar, competencia científica, investigación en educación básica y media, articulación de la educación media con la educación superior y reconocimiento al mejor maestro.

A continuación se presentan los eventos y las experiencias significativas sistematizadas, correspondientes a instituciones de educación básica secundaria y media del sector oficial de Bogotá, por categoría.

13. Se consultaron las Memorias de los Foros Educativos Nacionales Anuales (2003-2010), establecidos según el Artículo 167° de la Ley 115 de 1994, así como las Memorias de los Premios Galardón a la Excelencia y del Premio Compartir al Maestro.

Desarrollo de competencias básicas en Lenguaje y Matemáticas

La importancia de sistematizar experiencias exitosas en relación con el desarrollo de competencias básicas en lenguaje y matemáticas en 2003 tiene que ver con la necesidad de contar con referentes para mejorar tales competencias, como expresa el Ministerio de Educación Nacional en su Informe del Foro Educativo Nacional de 2003 “los resultados de las pruebas TIMSS y PISA nos muestran que Colombia ocupa lugares muy bajos cuando se compara con otros países. Necesitamos mover nuestros resultados a promedios superiores; por eso es tan importante tener estas experiencias de punta” (MEN, 2003: 71).

Se seleccionaron 27 experiencias en el área de lenguaje y 18 en el área de matemáticas, de las cuales, fueron seleccionadas dos de la ciudad de Bogotá destacadas por el sistema de formación docente en red (Institución Educativa Distrital Nydia Quintero de Turbay) y el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en matemáticas (Colegio Champagnat de Bogotá).

Poblaciones vulnerables

La importancia de sistematizar experiencias exitosas en relación con la atención a grupos étnicos, grupos con necesidades educativas especiales, grupos de población afectada por el conflicto armado y habitantes de las zonas fronterizas en todo el territorio nacional radica en “difundir y socializar el conocimiento aportado por las experiencias, para comprender y realizar mejor el trabajo educativo con estos grupos poblacionales y otros en condiciones semejantes” (MEN, 2004: 8).

El ministerio recibió 190 experiencias, de las cuales se preseleccionaron 40, y de ellas, 16 finalistas, de las cuales se eligieron 8 experiencias ganadoras. Dos fueron las experiencias finalistas de la ciudad de Bogotá de colegios oficiales de educación básica secundaria en esta categoría (Institución Educativa Distrital Entre Nubes Sur Oriental e Institución Educativa Distrital República de Bolivia).

Gestión escolar

La importancia de sistematizar experiencias exitosas desde 1997 en relación con la organización y gestión escolar consiste en: “garantizar que los colegios implementen propuestas de organización y gestión escolar

como modelos para ser difundidos en el ámbito nacional e internacional” (Informe Galardón a la Excelencia, 2009: 8)

De igual forma, promover la cultura de la calidad basada en los procesos, así como fomentar “la creación de espacios para la innovación en las prácticas pedagógicas, en la enseñanza y el aprendizaje y en la gestión escolar” (Informe Galardón a la Excelencia, 2009: 8).

De las experiencias, se seleccionaron diez en educación básica secundaria y media de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá en esta categoría (se destaca la del Colegio Distrital República de Bolivia que logró reconocimiento también en esta categoría).

Competencia Científica – fomento de una cultura de la ciencia y la tecnología, dirigida a niños y jóvenes colombianos. La importancia de sistematizar experiencias exitosas en relación con el desarrollo de competencias científicas radica en la necesidad de fortalecer el capital humano y el conocimiento para su competitividad.

En el terreno de la educación básica la evaluación de ciencias realizada a través de las Pruebas Saber en nuestro país, en el año 2003, aplicadas a más de 1'000,000 de estudiantes de quinto y noveno grados, indican que menos de la mitad de los departamentos del país alcanzaron promedios aceptables; es decir, nuestros estudiantes no logran encadenar conceptos que expliquen la causa de los fenómenos y tampoco responder preguntas relacionadas con los fenómenos. Nos acompaña esta preocupación por los resultados, pero también la convicción de que podemos mejorarlos (MEN, 2005:8).

Se inscribieron 800 experiencias, de las cuales se reportaron 141 al Foro Nacional y fueron elegidas 88. Se analizaron siete experiencias, cinco de ellas de Bogotá, una de ellas de una institución oficial (Institución Educativa La Giralda).

Premio al mejor grupo de investigación de educación básica y media – Programa Ondas de Colciencias. En esta categoría se encontró el reconocimiento de los grupos de investigación, orientados al desarrollo de la cultura científica en niños, con el apoyo del Programa Ondas de Colciencias: Grupo Exploradores de la Ciencia - Centro Educativo Pozo Azul - Las Palmas del Socorro, Santander y Grupo Raíces - Institución Educativa Nuestra Señora de Las Mercedes. Proyecto “Vuelos, Plumaje y Cantos Míticos en la Mojana” (Sucre - Sucre), siendo el segundo, correspondiente a los niveles de educación básica secundaria y media.

Evaluación institucional

Con la eliminación del Decreto 230, la comúnmente llamada “Promoción Automática”, se abre un amplio espacio y una oportunidad para transformar las prácticas y sistemas de evaluación. Un gran logro educativo y pedagógico, pero también un desafío para los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los maestros, los colegios y una prueba para la autonomía escolar.

En el caso de Bogotá, el esfuerzo es aún mayor, pues se trata no solo de reemplazar el desaparecido Decreto 230, sino también de articular el sistema institucional de evaluación a las demandas pedagógicas de la reorganización curricular y académica por ciclos educativos. Se encontraron tres experiencias representativas de colegios oficiales en este campo (Colegio Aquileo Parra, Colegio Nicolás Esguerra y Colegio Pablo de Tarso).

Ejercicio de la función directiva

El sistema educativo requiere encontrar estrategias de formación, capacitación y práctica para el directivo, que le permitan acceder a una mayor comprensión sobre una gestión innovadora, a través del desarrollo de habilidades y competencias directivas que desarrollen e impulsen el proceso de transformación educativa que plantea la política pública de calidad. Sin embargo, ante el cúmulo de exigencias en su función, en algunas ocasiones el directivo no sabe concretamente por dónde iniciar a actuar y se pierde entre tanta información y exigencia para una nueva gestión.

Como respuesta a esta necesidad se desarrolló el trabajo de grado Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad de los colegios públicos de Bogotá (Arismendi, 2009), en el cual presenta dos experiencias significativas en este campo (Colegio Bosanova y Colegio Débora Arango Pérez).

Articulación de la educación media con la educación superior

Aunque diferentes normas, desde hace más de quince años, habían ordenado la articulación entre la media y la superior, sólo hasta hace un par de años se ha convertido en política educativa para el Ministerio de Educación y particularmente para Bogotá, con la orientación de la Secretaría de Educación.

A finales de 2009 se llevó a cabo en Bogotá DC, el “Primer Congreso Nacional: sentido e importancia de la educación media”, el cual abrió un espacio de reflexión sobre la temática en cuestión y recogió algunas de las experiencias significativas del Distrito Capital y del país. En este evento se identificaron 20 experiencias significativas de instituciones oficiales de la capital, que se cruzaron con las 18 experiencias ganadoras de articulación de la educación media con la educación superior y para el trabajo, elegidas por el Ministerio de Educación en 2011.

Teniendo en cuenta lo anterior, se seleccionaron las experiencias significativas reconocidas en los dos eventos, correspondientes a tres instituciones oficiales de la ciudad de Bogotá.

Reconocimiento al mejor maestro

El Premio Compartir al Maestro es una iniciativa de la Fundación Compartir y de algunas universidades con el ánimo de motivar la innovación y la labor creativa en las aulas de clase. Desde 1999 se han venido recogiendo experiencias presentadas por los docentes en forma autónoma. Al premio se pueden postular todos los docentes que trabajen en instituciones públicas o privadas de cualquiera de los niveles de la educación: Preescolar, Básica o Media. “nació hace 11 años el Premio Compartir al Maestro, que tiene tres objetivos claros: contribuir a la valoración social de los docentes para devolverles el protagonismo que tenían hace unos años, propender por su capacitación a mejores profesores, mejores alumnos, y reconocer la labor de los mejores maestros del país para que sus experiencias sirvan de ejemplo a otros” (Premio Compartir al Maestro, 2009: 9)

El premio otorga dinero en efectivo a los maestros ganadores y establece un rango: El primer puesto como Gran Maestro, los segundos puestos denominados Maestros Ilustres y un tercer lugar para los Maestros Nominados. Se identificaron 10 maestros premiados de colegios oficiales de Bogotá durante el periodo 2000-2010.

A partir del trabajo realizado en relación con experiencias significativas de educación básica secundaria y media en la década 2000-2010, se encontró que existen colegios oficiales que han sido reconocidos en diferentes eventos, tales como: la Institución Educativa Distrital República de Bolivia, el Colegio Distrital CEDID San Pablo y la IED San Francisco de Asís. Las experiencias de estas instituciones han dado cuenta de cambios estructurales a nivel organizacional y han generado impacto interno y externo debido a su forma de concebir la calidad educativa y el traba-

jo interinstitucional, así como su orientación educativa y sus Proyectos Educativos Institucionales-PEI. Estas instituciones se han beneficiado de alianzas con otras instituciones nacionales e internacionales que han enriquecido y ampliado sus posibilidades.

En la resolución de conflictos y el mejoramiento del clima escolar, la experiencia de la institución educativa La Giralda puede resultar de interés para muchas instituciones educativas del país que se ven afectadas por la violencia y la agresividad.

Retos y fortalezas

Las transformaciones de la educación en Colombia en los años comprendidos entre 2000 y 2010, en lo concerniente a políticas y estructura organizacional, han sido numerosas, si consideramos esta década como aquella donde se reflejaron con mayor notoriedad las reglamentaciones y decretos establecidos en la Ley 115 de 1994 y su normatividad adjunta. Sin embargo, a pesar de los avances en cobertura, los esfuerzos por hacer realidad las políticas de inclusión y la búsqueda del logro de la educación como un derecho para la población colombiana, siguen existiendo retos urgentes, señalados por expertos, para alcanzar una educación de calidad para todos que contribuya al mejoramiento real de las condiciones de vida del país.

El abordaje de la educación secundaria en Colombia desde una perspectiva sociohistórica permite afirmar que en el país se han realizado mejoras estimables en el acceso a la educación y en la eficiencia interna. Sin embargo, el logro de mayor calidad y equidad sigue siendo un reto urgente. El desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales indica que se necesitan mejoras definitivas en la calidad del sistema, pues, aunque muchos estudiantes avanzan a la Educación Secundaria, la tasa de graduación sigue siendo baja.

Por lo tanto, uno de los principales retos de la educación en Colombia, tal como lo expresa Vasco (2006), consiste en articular la cobertura con la calidad, de tal manera que esta última se aborde y se valore de forma cualitativa y cuantitativa, respecto a la excelencia y a la equidad. Para ello, el concepto de calidad requiere ser desarrollado y contextualizado en relación con las condiciones y necesidades del país; más aún, cuando en los últimos años se habla de ella como requisito imprescindible para la

competitividad del mismo, en especial, referida al contexto internacional y global.

Otro reto sigue siendo la generación de conciencia respecto a la necesidad de invertir en educación y que ésta deje de seguir siendo concebida como algo que solo demanda altos costos. De igual forma, la articulación de los diferentes grados y niveles, en especial, de la educación básica secundaria con la educación media (no obligatoria y, por lo tanto, no regulada formalmente por el Estado), y de ésta, con la educación superior o universitaria y con el trabajo y el empleo; al respecto se pudo observar que Bogotá se ha convertido en un escenario piloto para desarrollar experiencias relativas a ello. Cabe señalar que en Colombia la educación secundaria ha estado vinculada a la preparación para el trabajo; sin embargo, a partir de la Ley 115, su sentido se plantea en relación con la formación integral para la vida, aunque en los últimos años nuevamente se le ha dado gran importancia a su relación con el sector productivo.

Se requiere promover y desarrollar competencias científicas en las instituciones de educación básica secundaria y media para que participen de forma activa en esta labor y logren, de forma visible, beneficios y avances significativos a partir de ello, tanto a nivel organizacional como pedagógico, y para que hagan una contribución significativa en una real transformación e innovación de la educación en el país. Esto es, articular los procesos de investigación con la vida cotidiana de las instituciones de educación básica secundaria y media, de tal forma que puedan avanzar en la apropiación y gestión del conocimiento, la reflexión sobre la práctica pedagógica, el desarrollo de una actitud crítica y el desarrollo de innovaciones educativas propiamente dichas.

El ejercicio del estado del arte de la investigación educativa y pedagógica en el periodo 2000-2004, en el Distrito Capital, permitió evidenciar la necesidad de construir espacios de diálogo más amplios y rigurosos entre la investigación en ciencias de la educación y la investigación pedagógica, con el fin de desentrañar los puntos de encuentro y los aportes mutuos, así como sus especificidades. Reconocer al maestro investigador y su capacidad de reflexionar sobre los procesos de su práctica profesional abre la posibilidad de que esta reflexión se inserte en comunidades académicas legítimas, en las cuales se critica, se debate y se valora el conocimiento que produce la investigación.

Se requiere cualificar los sistemas de formación de los docentes, así como ajustar los espacios, tiempos, cargas y garantías laborales para ello, teniendo en cuenta la coexistencia de dos estatutos docentes que han

generado diferencias laborales entre los docentes que se rigen por uno y otro estatuto.

El hecho de formular decretos en relación con parámetros de estudiantes por salón y docentes por grupo ha generado mayor ingreso en el sistema educativo, pero ha acarreado una sobrecarga a los docentes, la cual impide a éstos dedicar suficiente tiempo al seguimiento de los procesos educativos de los estudiantes.

Como se dijo anteriormente, se requiere articular excelencia con equidad, ya que se observa una desigualdad entre los estudiantes formados en instituciones privadas y aquellos de instituciones públicas. El acceso a la educación superior, especialmente a las universidades, se ha convertido en un escollo difícil de superar para las personas de escasos recursos, quedando fundamentalmente sus opciones en la educación técnica y tecnológica, en el mejor de los casos, pues en otros se ven abocados a vincularse al trabajo informal, con bajas remuneraciones.

La innovación curricular es otro de los retos urgentes (Vasco, 2006), conciliar el pluralismo y el amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia, la ciudadanía y la religión. Cabe recordar que los primeros currículos se centraron en la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y los dogmas de la moral cristiana, formando parte de la educación también los castigos físicos, según lo estableció el decreto que firmó en 1820 el vicepresidente de Colombia en ese momento (Patiño, 2011). Los actuales currículos, según la Ley 115, conservan la prioridad de la lectura, la escritura y la aritmética, y han dejado como opcional la educación religiosa católica. En los últimos años, en Colombia se ha fomentado e incrementado el uso de tecnologías de información y comunicación en las instituciones educativas, aunque se requiere desarrollar procesos de implementación de dichas tecnologías para que se integren de una forma real a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en muchos casos se convierten en un elemento adicional que entorpece el quehacer docente.

En términos legislativos, un análisis cuidadoso de los cambios sufridos en la educación, así como de las diversas reformas curriculares y administrativas en América Latina, permite concluir que los principales factores inductores de estos cambios han sido, en las últimas décadas, las externalidades socioeconómicas. Sin embargo, no necesariamente estas reformas han traído consigo la instauración de un ideal de educación fomentado a través del cambio, o han inducido transformaciones profundas en los sistemas educativos. En el caso colombiano, en la Ley Gene-

ral de Educación se encuentran núcleos problemáticos entre el grado de centralización, el diseño de políticas y currículos por parte del Ministerio de Educación y la descentralización regional y local, así como en la autonomía de grupos étnicos a la que alude la Constitución Política de 1991 para este fin (Romero, 1994).

En este sentido, es necesario continuar fomentando la cultura reflexiva dentro de las instituciones educativas, en favor de la configuración de una autonomía intelectual que permita a los actores involucrados ejercer un liderazgo transformador, que garantice realmente el mejoramiento de las condiciones de calidad de la educación colombiana.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá DC, Secretaría de Educación. Galardón a la Excelencia: Premio a la Gestión Escolar. Guía para Colegios 2009. “Modelo de Clase Mundial en Gestión Escolar”. Recuperado en noviembre de 2011 de: <http://ccalidad.org/Publicaciones/Cartigalard09.pdf>.
- Aldana., E. *et al.* (1995). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá DC: Colciencias.
- Arismendi, N., Pereira, A., Poveda, F. y Sarmiento, M. (2009). Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá. Informe final de investigación para optar el título de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado en noviembre de 2011 de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis80.pdf>.
- Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 1, 163-174. Bogotá DC, Colombia: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado en noviembre de 2011 de: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-uno/PDFs/9-calvo.pdf>.
- Calvo, G. (2009). La profesionalización docente en Colombia. En *Revista Colombiana de Sociología*, 32, 2. Recuperado en noviembre de 2011 de: <http://www.premiocompartirmaestro.org/PDFInvestigaciones/ProfesionalizacionDocenteEnColombia.pdf>.
- DANE, Informe especial: Resultados del Censo 2005 a nivel educativo. Recuperado en septiembre de 2009 de: www.dane.gov.co.
- Dirección Nacional de Planeación (DNP). Ley 115 de 1994. Recuperado en septiembre de 2009 de: <http://www.dnp.gov.co/Programas/Educaci%C3%B3nculturasaludempleoy pobreza/>

- Subdirección de Educación / Educación Básica y Media / Marco Normativo y Financiero. http://www.dnp.gov.co/Programas/Educacion/Basica_y_Media/Marco_Normativo_y_Financiero.aspx.
- Dirección Nacional de Planeación (DNP). Ley 715 de 2001. Recuperado del sitio: http://www.dnp.gov.co/Programas/Educacion/Basica_y_Media/Marco_Normativo_y_Financiero.aspx.
- Ferreira F., H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la Provincia de Córdoba*. Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Garcés, J. y Jaramillo, I. (2008). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). En *Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, xx (51), 175-187.
- Gómez, V. (2010). La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia. En Almandoz, M., Caldas, L., Fernández, M. et al., *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE-UNESCO.
- Henao, M. y Castro, J. (2011). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá DC, Colombia: Socolpe-Colciencias.
- Henao, M. (2000). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia. Balance de una década*. Santa Fe de Bogotá: Colciencias, Socolpe e ICFES.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Situación de la educación media en Colombia*. Bogotá DC: Corpoeducación en el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos. Bogotá, DC.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, PNDE. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Reglamentación, decretos y leyes sobre educación básica secundaria y media. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-33292.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Normatividad. Recuperado en septiembre de 2011 de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-33292.html>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Memorias Foro Educativo Nacional 2003. Recuperado en noviembre de 2011 de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-81035.html>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Memorias. Experiencias significativas para poblaciones vulnerables*. Recuperado en noviembre de

- 2011 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-88730_archivo.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005). *Memorias. Foro Educativo Nacional: Competencias Científicas*. Recuperado en noviembre de 2011 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-128237_archivo.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). Encuentro Nacional de Experiencias Significativas en Articulación de la Educación Media con la Educación Superior para el Trabajo. Recuperado en marzo de 2012 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-277515_archivo_pdf_terminos_agosto4.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Conozca las experiencias ganadoras de articulación de la educación media con la educación superior y para el trabajo. Recuperado en marzo de 2012 de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-277515.html>.
- Noguera, C. (2002). Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas. Citado en Garcés, J. y Jaramillo, I. (2008). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). En *Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, XX (51), 175-187.
- OEI. Datos Mundiales de Educación, Caso Colombia. Recuperado en agosto de 2010 de: <http://www.ibe.unesco.org/es.html>.
- Ornelas, C. et al. (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América latina*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Disponible en: <http://www.ceal-int.org/educa/TomoI.pdf>.
- Perazza, R. (2007). *Estudio de caso: la política de capacitación docente en Colombia*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios en Política Pública (CEPP).
- Piñeros, L. (2010). Una mirada a las cifras: la educación en Colombia, 2002-2009. Bogotá, DC, Colombia. Recuperado de: www.educacioncompromiso-detodos.org.
- Portal Colombia Aprende: la red del conocimiento. Construyendo paz en las aulas de La Giralda. Recuperado en febrero de 2012 de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-153083.html>.
- Presidencia de la República (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, PND. Capítulo: Estado comunitario: desarrollo para todos. Educación. Santafé de Bogotá, DC: Departamento Nacional de Planeación.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá DC, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx. Recuperado en septiembre de 2011 de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>.

- Rodríguez, G. (2008). Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía: tendencias y perspectivas. Recuperado en febrero de 2012 de: <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONENVALORESCIUDADANIAweb.pdf>.
- Sáenz, J. (1995). Las reformas de las escuelas normales 1903-1946. Medellín, Antioquia. En *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.
- Sánchez, F. (2006). *Descentralización y progreso en el acceso a los servicios sociales de educación, salud, y agua y alcantarillado*. Bogotá DC: Universidad de los Andes. Secretaría de Educación de Bogotá. Plan Sectorial de Educación, 2008-2012. Bogotá DC, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado en noviembre de 2011 de: www.sedbogota.edu.co.
- Secretaría de Educación del Distrito. Articulación: una experiencia significativa en Los Mártires. Recuperado en marzo de 2012 de: <http://www.sedbogota.edu.co/index.php/noticias-secundarias/1496-articulaci%C3%B3n-una-experiencia-significativa-en-los-m%C3%A1rtires.html>.
- Secretaría de Hacienda Distrital (2005). La educación básica y media en Bogotá DC. Bases de la nueva política educativa. En *Cuadernos de la Ciudad*. Serie Equidad y Bienestar, núm. 8. Bogotá DC: Dirección de Estudios Económicos de la Secretaría de Hacienda Distrital. Recuperado en noviembre de 2011 de: http://www.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internetold/publicaciones/Est_fis_pub/Cuadernos%20de%20la%20Ciudad/E_Y_B_8_EDUCACION_EN_BTA.pdf.
- Torres, V. y García, M. (2008). Equidad en la educación preescolar, primaria, secundaria y media en el Distrito Capital. En *Cuadernos de Economía*, xxviii, 49, 131-154. Bogotá, DC: Facultad de Postgrados de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en noviembre de 2011 de: <http://www.fce.unal.edu.co/cuadernos/49/4-EQUIDAD.pdf>.
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados*. Francia: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.
- Universidad Nacional de Colombia (2002). Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del v Seminario Internacional. Recuperado en febrero de 2012 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1411/2/01PREL01.pdf>.
- Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019. Recuperado en febrero de 2012 de: http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531_825959605_1053/Vasco%20-Siete%20retos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20colombiana%202006-2019.pdf.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá DC: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Fortalezas y retos compartidos. A manera de cierre

*Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra*

Como Tedesco afirma: “América Latina no es una región pasiva ni estática. Más allá de las limitaciones financieras, sociales o políticas, existen procesos de cambio que indican la presencia de una sociedad y una comunidad educativa dinámicas en la búsqueda de soluciones” (2001: 16-17) y este libro da clara evidencia de eso.

En este tiempo en que la planificación educativa está atravesada por la incertidumbre, y determinada por la creciente autonomía y mejora en la racionalidad, uno de los grandes cambios en la educación media en América Latina es la incorporación de la educación secundaria dentro del ciclo de educación obligatoria. En los tres países estudiados, la secundaria baja (nivel 2 de acuerdo a la clasificación CINE 1997) es obligatoria y, de los tres, en México y Argentina, el nivel 3, secundaria alta o bachillerato, ya lo es también. Representa en general entre cinco y seis años de escolarización en la escuela media y por tanto, el ciclo de educación obligatoria se prolonga hasta un periodo de entre 10 a 13 años. Esto supone procesos de cambio donde se integran o unifican formalmente las orientaciones o modalidades anteriormente separadas a partir de la identificación de amplios campos del saber y hacer. Los propósitos son dar atención a todos los alumnos en establecimientos educativos similares (integrando ciclo básico y medio), desarrollar acciones compensatorias y unificar las certificaciones y títulos.

Es indudable que se observa un gran avance, pero al mismo tiempo presenta el reto de formar durante lapsos más prolongados a las nuevas generaciones en los saberes necesarios para su plena integración como

ciudadanos. De la misma manera “se amplía el tiempo en la vida de un joven en que la educación es más que una opción, es un derecho irrenunciable que representa una obligación para los padres o adultos de referencia y frente al cual el Estado aparece comprometido como garante y como responsable de asegurar una oferta educativa de calidad” (SITEAL, 2008: 19). Estas responsabilidades implican retos, algunos de los cuales se identifican en los estudios de este libro y se delinearán a continuación.

A pesar de los avances en cobertura, los esfuerzos por hacer realidad las políticas de inclusión y de logro de una educación que contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida, son insuficientes. Antes de proponer innovaciones en el nivel secundario, es prioritario lograr que los estudiantes lleguen, permanezcan y pasen a la siguiente etapa de manera exitosa. Es un reto responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, y preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral. “Se trata de aumentar la cobertura y reducir las desigualdades sin que la calidad resulte perjudicada” (Caillods y Hutchinson, 2001: 22).

Aunado a lo anterior, otro de los retos consiste en articular la cobertura o universalización, con el fortalecimiento de la calidad, de tal manera que esta última se aborde y se valore de forma cualitativa y cuantitativa, respecto a la excelencia y a la equidad. Para ello, el concepto de calidad requiere ser desarrollado y contextualizado con relación a las condiciones y necesidades regionales, al contexto internacional y global.

El desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales indica que se necesitan mejoras definitivas en la calidad del sistema, pues muchos estudiantes avanzan en la educación secundaria, la tasa de graduación o terminación sigue siendo baja. En forma general, el porcentaje de absorción y acceso es alto pero la deserción sigue siendo un factor crítico; es determinante contar con estrategias orientadas a retener a los adolescentes y a los jóvenes en la escuela.

Otro de los retos está asociado a gestionar de manera eficaz los cambios y mejoras permanentes que se están demandando. Es fundamental compartir con el colectivo que el éxito de la institución radica en el trabajo eficaz entre toda la comunidad educativa incluyendo un seguimiento de los resultados a partir de que se tengan claros los objetivos, la misión y visión a lograr. Como afirma Sendón: “La cultura institucional constituye un marco de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas por los propios actores institucionales. Involucra modos de percibir las

políticas que afectan a la institución y las prácticas de los miembros” (2007: 90). En este sentido, se hace necesario continuar fomentando la cultura reflexiva dentro de las instituciones educativas, en favor de la configuración de una autonomía intelectual que permita a los actores involucrados ejercer un liderazgo transformador, que garantice realmente el mejoramiento de las condiciones de calidad de la educación.

La comunidad educativa debe responder al desafío de la calidad a través de una propuesta formativa pertinente, relevante y equitativa, eficiente y eficaz, que impacte en la sociedad, y de manera paralela, actualizar la norma que regula las prácticas de aprendizaje a fin de contribuir con el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes, posibilitando una educación inclusiva de calidad. Establecer un vínculo de dos vías escuela-sociedad porque “la educación es el sistema social más importante desde el punto de vista de la producción y la distribución de conocimientos, y existe un consenso bastante general en reconocer que será el factor clave del desarrollo social, político y personal en el mundo al que estamos entrando” (Tedesco, 2001: 12).

Los análisis en los estudios que anteceden dan cuenta de que los principales factores inductores de los cambios en la educación, así como de las diversas reformas curriculares y administrativas en América Latina, han sido el contexto social y económico. Por eso, en el nivel secundario es especialmente relevante que las reformas curriculares estén altamente contextualizadas, situadas en las características de la cultura juvenil actual, tan específica de estos tiempos. La diversidad en características e intereses de las y los estudiantes en el nivel secundario es especialmente relevante y los análisis muestran que se ha descuidado lo que atañe a la condición juvenil de esta población. Poner en el centro del proceso educativo al adolescente y al joven que aprende con sus características e inmerso en sus condiciones particulares, es indispensable para el éxito de la educación secundaria y media superior. Muchas de esas características se convierten en signos de este tiempo; tal es el caso de situaciones como el clima generalizado de violencia, el desarrollo de infecciones de transmisión sexual y el incremento de adicciones que pueden adquirirse desde la adolescencia, aspectos que demandan una labor organizada por parte de la escuela.

De hecho, la misma cultura institucional está influida por las diferentes vías de acceso a información que tienen los estudiantes y que son alternas a la escuela. Por un lado, observan un escenario difuso sobre el sentido que tiene para su vida personal asistir a la escuela y, por otro,

se encuentra el desempleo y la disminución de la movilidad social. Todo esto afecta notoriamente el valor que los jóvenes asignan a la educación.

De acuerdo con los hallazgos, las instituciones de este nivel no están formando el ciudadano competitivo indispensable en este mundo global. El reto mayor en este sentido es consolidar un proceso que esté asociado y modifique la cultura juvenil; que esté centrado en la formación para la vida de los estudiantes de manera que su desempeño les permita enfrentar los retos que la sociedad les impone. “Los requerimientos y necesidades de los jóvenes de hoy deberían constituir el núcleo central de atención en la institución educativa, al convertir a ésta en una escuela de vida, en la que se conjuguen los intereses juveniles con la formación de buenos ciudadanos, capaces de construir una mejor sociedad” (Ducoing, 2007: 17). Los resultados descritos en estos estudios identifican que un instrumento para organizar coordinar y resolver conflictos escolares es la promoción de la responsabilidad, la exigencia y la disciplina; el establecer compromisos de la comunidad educativa a través el diálogo. Para alcanzar este objetivo es primordial que el trabajo educativo se centre en la formación para la vida donde el aula sea el espacio social intencionalmente organizado para tener acceso al conocimiento, a los saberes y modelos de comportamiento social.

Igualmente, se plantea que el desarrollo de los estudiantes debe ser un proceso dinámico, en el que se aborden de forma integral las materias de estudio, que les representen retos y les proporcionen elementos para su competitividad con conocimiento y talento. Se pretende un estudiante activo, participativo y creador, a través de estrategias centradas en el que aprende. Los estudios reconocen en las experiencias exitosas que no es el tipo de programa el que condiciona los logros, sino el plus que se articula con el currículo oficial, como es el desarrollo del talento, la vinculación con la vida cotidiana, la práctica y la responsabilidad la comunidad.

Desde la perspectiva del docente de este nivel, las estrategias identificadas para lograr una experiencia de aprendizaje exitosa están centradas en la forma en que se dan las interacciones entre maestro y estudiante; en la manera en que se facilita el aprendizaje del contenido; la disponibilidad de los diferentes materiales; el propiciar la investigación para la elaboración y desarrollo de proyectos, se planteen situaciones a resolver a partir de experiencias reales que vive cotidianamente, o resolución de problemas descubra o tenga la oportunidad de utilizar lo aprendido, es decir que se “desarrollen proyectos sujetos a evaluación institucional de

resultados bajo una lógica que no responda al tradicional modelo burocrático escolar” (Sendón, 2007: 87).

Especialmente se deben propiciar procesos de actualización y formación del profesorado ya que su función, en el presente, debe ser mucho más flexible y con capacidad para adaptarse rápidamente a cambios. Arribar a la transformación de la práctica docente en el aula involucra atender la formación inicial, la cualificación y la consecuente reformulación y fortalecimiento de la capacitación permanente o formación continua, priorizando el desarrollo de estrategias centradas en la formación de los estudiantes. De manera paralela, es fundamental ajustar los espacios, tiempos, cargas y garantías laborales para ello.

Específicamente, los programas de formación permanente del profesorado deben plantearse en situaciones naturales de aula donde se promueva un trabajo reflexivo y crítico de su parte, sobre todo desde la consideración de los significados, necesidades, experiencias y visiones de los docentes; aunado a esto, crear mediaciones y materiales que apoyen su puesta en práctica.

Es decir, el reto es operar cambios profundos en la gramática escolar y en las prácticas docentes, desnaturalizando las estructuras existentes, para avanzar hacia nuevos formatos institucionales y curriculares que favorezcan variados modos de construir saberes significativos y relevantes, conectando lo escolar con lo social y viceversa. Como se afirma en los párrafos anteriores, conferir protagonismo a los estudiantes.

Son tres los factores fundamentales asociados al ámbito curricular la equidad, la innovación y la articulación. El más amplio y determinante es contar con estrategias para transitar de una educación media o secundaria selectiva y meritocrática, a una educación para todos los adolescentes y jóvenes, inclusiva y democrática, que a la vez que asegure la participación de las distintas manifestaciones de la diversidad —es decir, promover programas específicos para atender al educando en el momento requerido desde sus condiciones particulares—, manera coherente se requiere articular excelencia con equidad, ya que se observa una desigualdad entre los estudiantes formados en instituciones privadas y aquellos de instituciones públicas. Y mirando hacia el siguiente nivel, el acceso a la educación superior, especialmente a las universidades, se ha convertido en un escollo difícil de superar para las personas de escasos recursos; sus opciones son la educación técnica y tecnológica, en el mejor de los casos, pues en otros, con frecuencia se incorporan al trabajo informal, con bajas remuneraciones.

La innovación curricular es otro de los retos urgentes, uno de ellos es responder al desafío de transitar “de un diseño curricular fragmentario y homogéneo a modelos curriculares integradores donde los contenidos —ahora heterogéneos— sólo constituyen un medio para la consecución de competencias” (Ducoing, 2007: 19); otro es conciliar el pluralismo y el amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia, la ciudadanía y la religión. Constituir a la escuela en una comunidad de aprendizaje.

Tercero, es de especial relevancia la articulación de las asignaturas entre sí, tratando con profundidad los temas y vinculando su trabajo con el entorno social y laboral; y la articulación de los diferentes grados y niveles, en especial, de la educación básica con la educación media; de ésta, con la educación superior o universitaria, con el trabajo y el empleo, especialmente con una clara relación con la formación integral para la vida. Y para facilitar la articulación, es necesario lograr las modificaciones normativas necesarias para garantizar el libre tránsito entre modalidades.

En síntesis, supone heterogeneidad de estrategias para atender la diversidad, políticas integrales e integradas de transición, como la gradualidad, articulación y vinculación, y centralidad en los procesos de formación.

Un reto insoslayable es lograr el uso de la tecnología en el aula con propósitos de aprendizaje una generación que en su mayoría tiene a su alcance la información y dispositivos tecnológicos, pero no con fines de producción. Al mismo tiempo, es urgente disminuir la brecha con el sector juvenil que no tiene acceso a estos medios que les impide alcanzar los objetivos formativos. Se requiere desarrollar procesos de implementación de las tecnologías para que se integren de una forma real a los procesos de aprendizaje, ya que en muchos casos se convierten en un elemento adicional que entorpece el quehacer.

Por otro lado, es importante capitalizar las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para la transformación de las prácticas educativas, como camino hacia nuevos modos de enseñar y aprender más significativos. Para que estos y otros procesos institucionales sean eficientes es necesario comprender que las tecnologías deben estar articuladas al contexto educativo para un uso pertinente estableciendo procesos institucionales que reconozcan y potencien su uso y aplicación en el aula.

Es decir, para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos formativos es determinante intervenir en diversos planos: el institucional, el individual (docentes y estudiantes) y el de las mediaciones en el aula.

Junto con el desarrollo del uso de la tecnología es imprescindible desarrollar competencias científicas y promover su participación activa en esta labor para que los estudiantes —y con ellos, las instituciones— logren de forma visible beneficios y avances significativos a partir de ello. De acuerdo a Díaz Barriga (Orelac, 2001: 26) “debe replantearse la visión del conocimiento dando énfasis a una cultura científica que le permita al estudiante comprender de distinta manera la tecnología que lo rodea, una cultura científica que sea al mismo tiempo la base para desarrollar el interés por la ciencia”. Se pretende que hagan una contribución significativa a una real transformación e innovación. Esto es, articular los procesos de investigación con los procesos de aprendizaje ligados con la vida cotidiana altamente contextualizada, de tal forma que se pueda avanzar en la apropiación y gestión del conocimiento, la reflexión sobre la práctica docente, el desarrollo de una actitud crítica y el desarrollo de innovaciones educativas propiamente dichas.

En el caso concreto de la docencia, es necesario construir espacios de diálogo más amplios y rigurosos entre la investigación y la práctica educativa, con el fin de desentrañar los puntos de encuentro y los aportes mutuos, así como sus especificidades. Reconocer al maestro investigador y su capacidad de reflexionar sobre los procesos de su práctica profesional abre la posibilidad de que esta reflexión se inserte en comunidades académicas legítimas, en las cuales se critica, debate y valora el conocimiento que produce la investigación.

La evaluación como estrategia de mejora es el último de los retos, y no por ello el menos importante. Los factores que determinan el éxito o concreción de las reformas son la continuidad, evaluación y la celeridad de los procesos acordes a las condiciones actuales de la gestión del conocimiento. Generar una cultura de la evaluación fomenta que se convierta en el centro del trabajo, es una fuente de información y seguimiento que determina las decisiones a tomar, tanto en el aula como en la gestión. Es una forma de retroalimentar para mejorar la formación de los estudiantes.

Finalmente, forma parte de estos estudios aprender de los resultados de las investigaciones, como ya se aprecia en los apartados anteriores. Es especialmente relevante señalar los grandes huecos encontrados de manera que se pongan bajo el reflector aquellos objetos de estudio per-

tinentes al nivel secundario que es indispensable estudiar o profundizar. Un ejemplo sorprendente es que los estudiantes son invisibles para muchos investigadores, quienes han centrado su atención en las formas de agregación, adscripción y organización institucionales; son estudios que transcurren al margen o en contradicción con el fenómeno juvenil. De la misma manera, los temas de estudiantes adolescentes y jóvenes, y la escuela como espacio de socialización significativa en este rango de edad, no han sido suficientemente estudiados a pesar de la diversidad de informes sobre la poca eficacia en el logro de los objetivos educativos. Es prioritario la realización de estudios donde se priorice a los sujetos y sus interrelaciones en este nivel educativo; y se analice la dinámica cultural que se genera en la escuela para determinar la situación actual, los problemas y los retos que enfrenta.

Es insoslayable la importancia de la educación media o el nivel secundario para el éxito del trayecto formativo de los estudiantes y por ende, de su futuro como ciudadanos. Un paso hacia la atención pertinente de esta etapa se encuentra en la obligatoriedad ya que nos lleva indefectiblemente a resolver los retos inherentes, tales como lograr una cobertura integral de calidad que sea inclusiva y equitativa; poner el foco en la formación de los y las estudiantes incrementando la retención y con ello elevar la tasa de egreso; un proyecto curricular articulado, heterogéneo y altamente contextualizado donde educar para una vida mejor y el bien común sea prioritario.

Que la investigación y el uso de las tecnologías sean la vía para la innovación y el bienestar social que le permita a los estudiantes participar en la cultura científica y la sociedad del conocimiento como agente activo.

Que el docente sea investigador de su hacer, desarrollando una actitud crítica para apropiación y gestión del conocimiento que lo lleve a desarrollar innovaciones educativas cada vez más cercanas a la formación exitosa de sus estudiantes. Todo esto en una institución donde se lleve a cabo una gestión colaborativa con liderazgo transformador, ligada a la comunidad donde está inserta, y donde la evaluación sea la fuente de la mejora permanente.

Trabajar de manera consistente para solventar estos retos —ciertamente, no los únicos— lleva aunado, en el mismo proceso, el fortalecimiento de la labor educativa en este nivel. El solo hecho de empezar a trabajar en ello ya nos beneficia a todos.

Referencias

- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 032. Distrito Federal: Comie.
- Françoise, C. 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*. Buenos Aires: Santillana.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orelac) (2001). Educación secundaria: balance y prospectiva. Documento de discusión a ser presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. En el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/Orelac.
- Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 3, 84-101.
- SITEAL (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Argentina: SITEAL.
- Tedesco, J. C. (2001) Introducción. En Braslavsky, C. (org.), *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.

Acerca de los autores

Lya Sañudo Guerra. Es Doctora en Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, se dedica a la investigación en la Secretaría de Educación Jalisco. Desde 2009 pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y desde 2006 al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Correo electrónico: lya.sanudo@yahoo.com.mx.

Ruth C. Perales Ponce. Es Maestra en Ciencias de la Educación con Opción Terminal de Psicología Social de la Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Actualmente realiza investigación en el Centro Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y es Secretaria Ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, AC. Correo electrónico: ruthperales2004@yahoo.com.mx.

Martha Daniela García Moreno. Obtuvo el grado de Maestría con Intervención de la Práctica Educativa. Actualmente estudia el Doctorado en Investigación Educativa Aplicada. Pertenece a la Red Mexicana de Investigación Educativa, en donde, entre otras actividades, colabora en la elaboración de los Estados del Conocimiento 2002-2012 en el área de investigación de la investigación educativa. Correo electrónico: pamela_dimat@hotmail.com.

Martha Vergara Fregoso. Doctora en Educación por la Universidad La Salle. Profesora-Investigadora y Coordinadora de Investigación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico. mavederu@yahoo.com.mx.

Horacio Ademar Ferreyra. Doctor en Educación (Universidad Católica de Córdoba-UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (CEA, Universidad Nacional de Córdoba-UNC-Argentina y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco –UAM- México). Realizó estancias investigativas en la Universidad Complutense de Madrid y Oviedo, España. Especialista en Currículo y prácticas en Contexto (Flacso-Argentina). Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialización en Planeamiento, Organización y Supervisión Educativa (UCC). Actualmente, Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación Córdoba y docente e investigador en la UCC-Argentina y Profesor Invitado de la USTA-Colombia e ITEC Guadalajara México. (hferreyra@coopmorteros.com.ar).

Georgia Estela Blanas. 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.

Olga Concepción Bonetti. Profesora en Inglés (Instituto Superior del Profesorado Nº 2; Rafaela, Santa Fe). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (Flacso Argentina). Decana de la Facultad de Educación (UCC). Directora de la Revista Diálogos Pedagógicos de la UCC.

Laura Cecilia Bono. Bioquímica (UNC). Magíster en Administración Educacional (Universidad de Playa Ancha, Chile). Diplomada en Ciencias Naturales (Flacso). Actualmente, docente de la Universidad de Chilecito (La Rioja, Argentina) y de la Fundación Hombre Libre. Referente Curricular en Ciencias Naturales de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Sepiyce), del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

María Isabel Calneggia. Magíster en Investigación Educativa con mención socioantropológica. Licenciada y Profesora en Letras Modernas y Doctoranda en Semiótica (UNC). Investigadora y profesora titular e invitada en carreras de grado y postgrado en la UCC y UNC. ExVicedirectora del Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred” e integrante del equipo de investigación del Ministerio de Educación de Córdoba.

Crescencia Cecilia Larrovere. Magíster en Política Educativa (Universidad Jesuita Alberto Hurtado -UAH- de Chile). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Profesora en Historia (Instituto Superior del Profesorado “Nuestra Señora del Sagrado Corazón” Córdoba). Docente de Educación Superior (formación docente) en la provincia de Córdoba. Docente Invitada en la UCC. En la actualidad, coordinadora e investigadora en el Área de Investigación Educativa del ME Córdoba.

Blanca Laura Patricia Romero. Máster en Democracia y Educación en Valores (Universidad de Barcelona); Licenciada en Ciencia Política (UCC). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (Flacso Argentina). Postgraduada en Análisis Institucional en contextos de cambio estructural (UNC). Referente Curricular en Ciudadanía y Humanidades de la Sepiyce, del ME Córdoba.

Marta Alicia Tenutto Soldevilla. Magíster y Especialista en Educación (Universidad de San Andrés). Especialista en Psicología Educativa (Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires). Licenciada en Psicología (UBA) y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Morón). Se ha desempeñado como docente en todos los niveles de la enseñanza. Es profesora en Profesorados Universitarios y en Posgrados. Asesora pedagógica e investigadora.

Silvia Noemí Vidales. Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC), con estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile). Formadora de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Docente de Comunicación Oral y Escrita en universidades de la provincia de Córdoba. Actualmente, Coordinadora de Gestión Curricular y Referente del Plan Provincial de Lectura de la Sepiyce, del ME Córdoba.

María Jacinta Eberle. Licenciada en Gestión Educativa (Universidad Católica Argentina -UCA-, Paraná). Profesora de Química y Merceología (INSP, Paraná). Rectora de Nivel Medio en Crespo, Entre Ríos y en la Escuela Superior de Jóvenes y Adultos de Ramírez. Docente de la UCA Paraná, del Instituto Superior del Profesorado de Química “Paulo Freire”, del Profesorado de Enseñanza Primaria y del Profesorado de Tecnología del Instituto “Sagrado Corazón” de Crespo.

Gabriela Susana Haro. Profesora de Filosofía (UNC). Ejerce como profesora en escuelas de la ciudad de Córdoba. Es Coordinadora de Cursos del Instituto Provincial de Enseñanza Media N° 40 Córdoba, Argentina. Ha participado en los proyectos “Abordar la violencia para promover la inclusión social” y “Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta”, realizados entre escuelas de la ciudad de Córdoba y la Escuela de Trabajo Social (UNC).

Marcela Alejandra Rosales. Profesora para la Enseñanza Primaria. Especialización Docente en Educación en Contexto de Privación de Libertad (Instituto Superior Domingo Cabred). Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UCC.

Luz Amanda Castro Lalinde. Tecnóloga en recreación dirigida (Centro de Investigaciones y Recreación Dirigida – CIRDI, Colombia). Licenciada en educación infantil (Corporación Universitaria del Caribe, Colombia). Magister en educación (Universidad del Norte, Colombia). Investigadora extranjera invitada por el Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria de la UCC. Facultad de Educación (lacaastro7@yahoo.com).

Raquel Andrea Arias Guevara. Psicóloga (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Especialista en educación con énfasis en evaluación educativa (Universidad Santo Tomás- USTA- Bogotá, Colombia). Docente investigadora de la USTA. Investigadora extranjera invitada por el Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria de la UCC. Facultad de Educación (raarias91@hotmail.com).

Iván Darío Flórez Rojano. Licenciado en matemáticas (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Especialista en enseñanza de las ciencias básicas (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Especialista en edumática (Universidad Autónoma de Colombia). Magister en docencia de las ciencias naturales (Universidad Pedagógica Nacional). Docente investigador en la USTA. Investigador extranjero invitado por el Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria de la UCC. Facultad de Educación (iflorez@hotmail.com).

*La Educación secundaria en México,
Argentina y Colombia*
Una asignatura pendiente
se terminó de imprimir en octubre de 2014
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero 687, zona Centro
Guadalajara, Jalisco.
El tiraje fue de 1,000 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com

Con el propósito de sistematizar y determinar: los factores de éxito, el texto analizará experiencias exitosas de programas, instituciones y demás en este nivel, en ambos países. Describirá las condiciones de la educación media en países como Perú, Cuba, Chile, Nicaragua, entre otras naciones, con la intención de situar a este nivel educativo como el más crítico. Igualmente, describirá históricamente del desarrollo de este nivel educativo, hasta la reforma actual y analizará un estado de la cuestión de la investigación educativa del nivel medio, en México, Argentina y Colombia. Analizará comparativamente este nivel en ambos países, con categorías previas como: puntos críticos (aprendizaje, formación docente), fortalezas, etc. para identificar los retos y las fortalezas detectadas. Finalmente, determinará posibles factores de éxito derivados de los textos anteriores y delinearé afirmaciones y propuestas.

Este proyecto intenta recuperar, analizar y sistematizar aquellos indicadores que puedan ser útiles para enfrentar esta situación crítica en el nivel de secundaria, las propuestas en las reformas, los resultados de las investigaciones y los factores de éxito de las instituciones que han probado ser eficaces en enfrentar la problemática propia del nivel. Los resultados serán puestos al alcance de las autoridades, directivos, docentes y padres de familia y pretende ser un documento útil para orientar la toma de decisiones en cualquiera de estos ámbitos.



Secretaría de Educación
GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO

