

LA ESCUELA SECUNDARIA HOY

Problemas y retos

PATRICIA DUCOING WATTY / CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Si bien en la reunión de Jomtien en 1990, específicamente en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) y, posteriormente, en Dakar, en el Foro Mundial de la Educación, celebrado en 2000, más de 150 Estados y organizaciones del mundo asumieron el compromiso de incrementar de manera significativa las oportunidades de acceso a la educación de niños y jóvenes para 2015, a través de la adopción de políticas y programas educativos específicos. La realidad latinoamericana evidencia que, cumplido el plazo, existe una gran distancia respecto del logro de los objetivos planteados, específicamente en lo relativo a la educación de adolescentes, que es la temática que aquí nos convoca.

Sin embargo, no es Jomtien la primera reunión en la que Latinoamérica se compromete a extender y mejorar la educación. Ya desde 1957 la región había signado el Proyecto Principal sobre la Extensión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, coordinado por la Unesco, el cual constituye uno de los antecedentes fundacionales de los acuerdos internacionales de la región. Este proyecto fue sucedido posteriormente por el denominado Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE), como producto de la 21ª Reunión de la Conferencia General de la Unesco, efectuada en 1980, y cuya vigencia se extendería hasta 2000. Después de 20 años, en la reunión evaluativa efectuada en Bolivia (2001), se concluyó que a pesar de los avances, las metas no se alcanzaron.

Ahora bien, Jomtien (1990) representó una posibilidad para refrendar los compromisos regionales en materia educativa pero, al igual que con los proyectos latinoamericanos precedentes, las expectativas a nivel mundial no se lograron, tal como se reporta, después de diez años, en el *Informe final*

Patricia Ducoing y Concepción Barrón: investigadoras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Circuito Mario de La Cueva, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México. CE: pducoingw@hotmail.com / baticon3@hotmail.com

sobre el *Foro Mundial sobre la Educación para Todos* (Unesco, 2000a), en donde se pudo contar con valiosos datos aportados por todos los gobiernos, organismos y asociaciones a esa reunión de Dakar. Al respecto, se concluyó:

[...] el mensaje del Foro Mundial no constituye una invitación a la autosatisfacción, sino más bien un llamamiento a tomar conciencia de la magnitud de los problemas y a actuar con urgencia y eficacia. [...] es un llamamiento a los gobiernos nacionales para que asuman plenamente sus responsabilidades y velen por la aplicación de los objetivos y estrategias definidos en él. La Educación para Todos es una obligación y una prerrogativa de cada Estado (Unesco, 2000a:5).

De acuerdo con el Marco de Acción de Dakar (Unesco, 2000b), entre las tareas no resueltas en la región destacan las siguientes: el acceso y la permanencia de todos los niños en la educación básica; la reducción de la repetición, la deserción y la sobre-edad; el acceso de toda la población escolar a una educación de calidad, particularmente de los grupos vulnerables; la educación de jóvenes y adultos; la concepción del aula como ambiente de aprendizaje; la mejora de las estrategias de evaluación.

Aunque en dicho Marco se estableció como una de las metas “velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (Unesco, 2015:43), es preciso subrayar que no se dio un lugar específico a la formación ni a la escolarización de adolescentes, en tanto que entre las seis metas de la Educación para Todos se puntualizaba el acceso universal a la primaria exclusivamente, contrariamente a lo planteado en Jomtien, en donde se estipulaba que respecto de la educación básica, cada nación podía construir nuevos niveles educativos. En suma, Dakar dejó fuera la educación secundaria (básica y bachillerato), misma que en la mayoría de los países latinoamericanos forma ya parte de la educación obligatoria, sobre todo la correspondiente al primer ciclo, aun cuando se estipulaba. En consecuencia, los postulados de Jomtien representaban una visión más ambiciosa y, posiblemente, menos reduccionista que la de Dakar.

A veinticinco años de la fundación del movimiento de Educación Para Todos y en vísperas del Foro Mundial de la Educación 2015, celebrado en Corea, a cargo de la Unesco, se efectuaron conferencias regionales en distintas partes del mundo. En la relativa a América Latina, realizada en Lima, se

analizó la valoración de los logros y las carencias, y los ministros de los 23 países declararon, entre otros tópicos lo siguiente (Unesco, 2014):

Nos comprometemos a abordar todas las formas de exclusión y discriminación, disparidades y desigualdades, en el acceso y culminación de la educación y los ciclos de aprendizaje, procesos y resultados. Removeremos las barreras a la igualdad de oportunidades, y apoyaremos a quienes se encuentren en desventaja o marginados, desarrollando estrategias comprehensivas de educación para fortalecer su participación en la educación y la culminación de sus ciclos educativos, a través de programas de educación inter, multiculturales y multilingües, y programas que respondan a las diversas necesidades educativas.

Este planteamiento concuerda con el espíritu del objetivo que se acordara por parte de todos los países en la nueva agenda mundial de “Objetivos de desarrollo sostenible”, en la Asamblea General de las Naciones Unidas de 2015: “Asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Unesco *et al.*, 2015:10).

En el *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo* (2015) se evidencian los avances respecto del cumplimiento de los objetivos vinculados con la educación y de satisfacer las necesidades de aprendizaje y el desarrollo de las competencias de jóvenes y adultos por medio del acceso equitativo, se plantea que prevalece aun la desigualdad en la transición de la primaria a la secundaria. Al respecto se puntualiza:

Si bien se han hecho progresos importantes en la ampliación del acceso al primer ciclo de la secundaria, e incluso al segundo, persiste la desigualdad relacionada con el nivel ingresos y el lugar de domicilio. La incorporación de los niños trabajadores a la enseñanza es cada vez mayor, pero en muchos casos deben seguir trabajando, lo cual perjudica probablemente sus resultados académicos. Los niños migrantes corren el riesgo de ser aún más marginados en el futuro a menos que los países adopten medidas para integrarlos (Unesco, 2015:154-155).

Desde otro ángulo, después de que se organizó la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible y de múltiples negociaciones intergubernamentales, se llegó a la formulación de los Objetivos de desarrollo sostenible, como resultado del esfuerzo concretado por diferentes actores. En

materia educativa, se planteó, en el objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). Aquí el calificativo de calidad en la educación es conceptualizado como la base para la mejora de la vida de los miembros de la sociedad y como elemento capital para contribuir al desarrollo sostenible. Entre las metas derivadas de ese objetivo se explicitan las siguientes, que de alguna manera interpelan a los gobiernos de los Estados latinoamericanos y, particularmente, al de México:

- Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
- Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
- Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
- Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (ONU, 2015).

En fin, pese a todos los pactos, compromisos y declaraciones regionales e internacionales así como a las buenas intenciones acordadas, y a diferencia de los logros alcanzados en la educación primaria, Latinoamérica enfrenta todavía grandes problemas en lo que respecta a la educación secundaria, la

que, de entrada, no acaba por posicionarse con finalidades específicas en el marco de los diversos sistemas educativos de la región. El tramo de edad comprendido de los 10, 11 o 12 a los 14 o 15 años, correspondiente a la pubertad y la adolescencia, es ubicado en los diversos países de la región de manera muy diversificada, situación que confluente en la indefinición de la orientación y sentido de este ciclo. Para algunos países, la educación secundaria se encuentra fuertemente ligada a la primaria, al concebirse como una continuidad de esta última, aunque para otros más, su vínculo es mayor con la educación superior.

Esta situación supone, evidentemente, implicaciones de corte pedagógico, social, psicológico, entre otras. Así, los que la mantienen articulada a la educación primaria, frecuentemente la contextualizan y orientan con base en una cultura escolar propia de niños, no de púberes o adolescentes que viven un proceso complejo de transición hacia la adultez, cultura que, a su vez, determina el clima y la organización institucional, los hábitos, el lenguaje, las prácticas y las formas de trabajo de los profesores y los alumnos, las reglas a las que estos últimos deben someterse, entre otros asuntos.

Al considerarla integrada a la escuela primaria, por conceptuarla como un complemento de ésta, se suele minimizar el reconocimiento relativo a que en la adolescencia uno de los grandes desafíos que enfrentan los alumnos consiste en la construcción de la identidad, proceso donde el componente emocional tiene un lugar relevante, el cual reclama una atención puntual por parte de la escuela, totalmente distinta a la que demanda la infancia. En tanto, aquellos países que conciben y direccionan este ciclo como preparatorio para los niveles superiores suelen visualizarlo con base en rasgos, características y culturas de la vida universitaria; esto es, creencias, valores, hábitos, comportamientos, actitudes, formas de relación y normas de los jóvenes que se encuentran ya sobre la marcha de un plan y proyecto formativo y profesional, mismo que define sus compromisos, su sexualidad, su función en la sociedad, sus relaciones, en suma, su vida de manera genérica. Por tanto, aquí se elude el proceso transicional que viven los adolescentes, al considerárseles muy comúnmente con definiciones ya asumidas en lo que respecta a su proceso formativo y a su futura vida personal y laboral. También se da el caso de países que mantienen el nivel con base en una estructura mixta, como la secundaria técnica mexicana, que, por un lado, posibilita el acceso al nivel medio superior y, por otro, habilita a los alumnos en una determinada opción técnica.

Estas diversas visiones sobre la educación secundaria traen aparejado un sistema de organización institucional y una estructura curricular con perfiles de egreso altamente diferenciados, hecho que abre el debate respecto del sentido y función de este ciclo. En efecto, América Latina conforma un mosaico heterogéneo que transita desde un modelo de corte academicista en vista a darle una continuidad a los estudios de primaria y una preparación a los subsiguientes, hasta el de diversas capacitaciones técnico-laborales con las que se pretende facilitar la incorporación de los egresados al mercado de trabajo. La tradicional polémica instaurada en América Latina, igual que en algunos países europeos, alude exactamente a esto: secundaria común o secundaria diversificada. Algunos de los países avanzados y varios de la región se pronuncian por la común, al inscribirla en el marco de la educación obligatoria y aducir que la segmentación en el nivel significa un proceso de selección discriminatoria, por el cual los alumnos “buenos” son los elegidos para continuar con estudios superiores, mientras que los “malos” se condicionan y capacitan para el trabajo técnico o manual que no requiere un alto desarrollo del pensamiento abstracto. Contrariamente, los que están a favor de la diversificación aluden a que si la secundaria constituye el más alto nivel de escolaridad para determinados grupos poblacionales –marginados, vulnerables, minorías étnicas, inmigrantes, indígenas– es prioritario formarlos en, por lo menos, una opción técnica con la cual puedan insertarse al mercado laboral.

En materia de acceso a la educación secundaria, la matrícula se ha ido acrecentando de manera considerable, aunque no se visualiza todavía su universalización. De la secundaria elitista y selectiva de los albores del siglo XX, tuvo que pasar un siglo completo para que América Latina pasase a una secundaria masificada, si consideramos que, a excepción de un país, la tasa de transición de la primaria a este otro ciclo es de más de 90% –según datos de Unesco (2012a)– como promedio de 22 países. Sin embargo, por lo que se refiere a la tasa neta de la matrícula, en los últimos doce años que corren de 2000 a 2012, cerca de un tercio de la población en edad escolar no se encuentra inscrita en el nivel. De hecho, el incremento durante este periodo fue solamente de 8 puntos porcentuales, al pasar de 66% en 2000 a 74% en 2012, aun cuando se tienen países que registran una tasa neta superior a 80%, mientras que otros no alcanzan ni siquiera 60% (Unesco, 2012a).

Aun cuando en buena parte de los países latinoamericanos, la secundaria forma ya parte de la educación obligatoria y es conceptuada como un dere-

cho, aunque no en todos es gratuita, América Latina mantiene todavía una deuda pendiente en materia de escolarización con este grupo de población que aún no ha ingresado a este ciclo educativo o bien que, habiendo accedido, ha reprobado o lo ha abandonado. En consecuencia, este sector poblacional conforma el llamado rezago educativo, el cual muestra caras muy heterogéneas en los diversos países, considerando sobre todo factores vinculados con las posibilidades de acceso, permanencia y conclusión de las poblaciones más vulnerables, las más pobres, que habitan usualmente en las zonas rurales, en las cuales se concentra cerca de 40% de la población latinoamericana.

La pregunta que planteamos alude al sentido que los adolescentes otorgan a la escuela secundaria, debido a las no menos importantes tasas de abandono en el transcurso de la escolarización, situación que se encuentra ligada usualmente a factores de tipo económico y cultural pero, posiblemente también, a la estructura y orientación de las instituciones y a la propia concepción asignada a este ciclo educativo. De acuerdo con datos de 2010, uno de cada seis alumnos abandona la escuela secundaria. Por otro lado, la reprobación constituye, igual que el abandono, un elemento definitorio para la conclusión del ciclo. Según reporta la Unesco, durante el periodo 2000-2012, el porcentaje promedio de reprobados se mantuvo en 5.7%, aunque hay países como Costa Rica y Brasil que hacia 2012 registraban aproximadamente 16%. Tal como se ha mostrado en amplios estudios, las poblaciones más vulnerables son las que menos probabilidades tienen de concluir este ciclo.

Es evidente que afrontar el incremento del alumnado no es el único reto a enfrentar en América Latina (que se constata, en algunas escuelas, por el número de alumnos a atender por aula), sino también la inclusión, si aceptamos y reconocemos el heterogéneo mosaico de nuestra población adolescente y juvenil, cuyas particularidades étnicas, culturales, económicas y sociales, así como sus trayectorias continuas o discontinuas al interior del sistema escolarizado, demandan nuevas estructuras institucionales, nuevos currículos, nuevas formas de intervención, nuevas modalidades de enseñanza y, por supuesto, nuevas concepciones y orientaciones de la educación obligatoria y, particularmente, de este ciclo posprimaria.

En efecto, el carácter obligatorio de la educación secundaria ha significado un cambio en las dinámicas que suceden entre los diversos actores de la sociedad y en las responsabilidades que le confieren al Estado, a los docentes, a las familias y a los estudiantes. “Estamos viviendo en una sociedad que podríamos calificar de incierta, tenemos una certeza: la oferta

de la educación secundaria es la que determina el nivel educativo que alcanzará la mayoría de la población. Por ende, va a definir gran parte del perfil cultural, económico y ciudadano de los países, con las consecuencias individuales y sociales que esto genera” (Duro, Volpi y Contreras, 2010:16).

Esta nueva condición de la educación secundaria obliga a una redefinición de su organización institucional y curricular, así como de la gestión y de su función en el marco de la sociedad actual, “al pasar de ser la formadora de las elites medias, a ser la responsable de los más altos niveles de la formación básica de toda la ciudadanía” (Franco, Poirier y Sthal, 2010:8).

El garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria es un reto que rebasa las fronteras educativas. El carácter obligatorio de este nivel educativo implica garantizar las condiciones para el acceso, la permanencia y el egreso de *todos* los estudiantes. En este sentido, la obligatoriedad de la escuela secundaria exige mirar hacia nuevas realidades y buscar a aquellos adolescentes que, por una u otra razón, no asisten a la escuela. Se trata, en primera instancia, de acortar las brechas de desigualdad a las que se enfrentan los adolescentes de zonas marginadas y de ingresos bajos. Se trata, por ejemplo, de generar “niveles de equidad social y de distribución de la riqueza que permitan a las familias mantener a sus hijos hasta el final de su escuela secundaria sin tener que enviarlos a trabajar y hacerles abandonar prematuramente su escolaridad” (Tedesco, 2010:39).

Hay que recordar que la educación secundaria busca atender a los adolescentes y jóvenes. Entonces, formular el propósito de la universalización de la educación secundaria en términos de una obligación para este sector, implica generar un currículum educativo integral que dote a los estudiantes de experiencias de aprendizajes relacionadas con todas las dimensiones de su desarrollo personal, así como atender a la diversidad de perfiles, de inquietudes y de potencialidades de los adolescentes y jóvenes; es decir, se trata de concebir la educación secundaria como una etapa de orientación en la que se dota al estudiante de herramientas cognitivas, de habilidades y de aptitudes que le permitan tomar las mejores decisiones posibles con el menor costo de oportunidad.

Los países de América Latina han diseñado reformas curriculares que buscan atender los criterios anteriores y que versan, en gran medida, en tres líneas de acción principales: *a*) transitar de una organización curricular por disciplinas a una por áreas del conocimiento; *b*) incorporar nuevos contenidos curriculares que se enfoquen al desarrollo de competencias y valores nuevos,

orientados a un desempeño productivo y ciudadano; *c*) introducir una gama más diversa de contenidos para el aprendizaje –lo que dota de mayores posibilidades de elección por parte del estudiante– y para la orientación entendida como modalidad de la acción pedagógica (Tedesco y López, 2002:62).

Atender una educación secundaria obligatoria también implica un esfuerzo por lograr niveles efectivos de aprendizaje. Este es uno de los principales esfuerzos que los gobiernos latinoamericanos están realizando en dos direcciones: en alcanzar niveles efectivos de aprendizaje y en hacer asequible la escuela secundaria a los sectores más marginados de la región.

La educación en general, y la secundaria en particular, es más que un proceso de escolarización: es un proceso de formación, de orientación y de expansión de las aptitudes y de las habilidades diversas, así como del conocimiento adquirido por parte de los adolescentes y jóvenes. Por otro lado, si bien es cierto que existe una expansión de la demanda por la educación secundaria, también es cierto que esta expansión ha incrementado la diversidad al interior del sector estudiantil. La escuela ya no es el espacio de identificación cultural en las y los adolescentes y jóvenes; este espacio ha sido ocupado, en cierta forma, por el consumo y el mercado (Tedesco y López, 2002).

La diversidad de los contextos socioeconómicos impacta de manera diferenciada en los intereses de los adolescentes y jóvenes; no necesariamente todos los integrantes de este sector poblacional quieren continuar con sus estudios. Para muchos jóvenes, el acceso a la escuela secundaria solo significa postergar la incertidumbre y la indecisión que resulta de un mercado laboral cambiante, restrictivo y segmentado.

Igualmente, las nuevas formas de identificación en la cultura juvenil se sostienen en elementos comunes, tales como la importancia del cuerpo, de la música, el uso de las nuevas tecnologías de la información, así como la importancia fundamental de la afectividad como dimensión de las relaciones sociales (Tedesco y López, 2002).

A partir de lo anterior, “las nuevas propuestas curriculares se enfrentan, en consecuencia, con un escenario complejo tanto desde el punto de vista socioeconómico como cultural. Educarse no garantiza una inserción social con perspectivas de movilidad social ni tampoco permite el acceso a los universos simbólicos prestigiosos en la cultura juvenil dominante” (Tedesco y López, 2002:23).

La mayor diversidad cultural en los diseños curriculares de la enseñanza secundaria implica aceptar la tensión entre la adaptación a las nuevas

realidades culturales que caracterizan a la juventud y un sistema educativo que reproduce la cultura de los adultos.

Pensar en la educación secundaria supone cuestionarse sobre quiénes son sus destinatarios y sobre las múltiples realidades que enfrentan. El carácter obligatorio de la educación secundaria, para poder ser una realidad en los países de América Latina, demanda la formulación de propuestas educativas que se abran a múltiples alternativas de formación y de orientación en respuesta a la diversidad de inquietudes, expectativas y proyectos del sector juvenil. En este sentido, las reformas orientadas a la enseñanza secundaria deben de traspasar el ámbito académico; deben tratarse de reformas educativas integrales que produzcan sinergias entre los distintos actores sociales y que consideren propuestas curriculares con múltiples procesos formativos en función de la diversidad del estudiantado.

El gran riesgo que existe en no procurar una educación secundaria de calidad y en apertura a los cambios culturales del sector juvenil es que este último termine disociándose de su carácter estudiantil; es decir, que no encuentre motivación y utilidad alguna en lo que pueda desarrollar y aprehender en un aula académica.

Como ya se ha mencionado, garantizar una educación secundaria universal –lo que implica garantizar la equidad en su ingreso y la calidad de los contenidos educativos y del desempeño de sus estudiantes– debe obedecer, en primer lugar, a la necesidad de aproximarse a la realidad y a las inquietudes que viven los adolescentes y jóvenes de la región. Comprender esa realidad exige no una crítica, sino una apertura para entender, en la medida de lo posible, el entorno que acompaña a este sector de la población día con día. Si bien es cierto que la formación de adolescentes y jóvenes con habilidades y aptitudes para responder satisfactoriamente a una sociedad y a un mercado laboral es indispensable, es prioridad urgente formar adolescentes y jóvenes con habilidades y aptitudes que les brinden mayores oportunidades para decidir sobre la mejor forma de vida que quieran vivir. Y, para ello, se requiere de la participación de toda la sociedad en su conjunto.

Un acercamiento a los trabajos

Respecto del contenido en esta sección temática, los artículos versan sobre específicas, aunque diversas, problemáticas de la educación secundaria latinoamericana así como de los desafíos que en la actualidad enfrenta. Algunos de los trabajos buscan el análisis de los currícula a partir de dis-

tintos acercamientos teórico-metodológicos poniendo énfasis en diversas articulaciones y tensiones, tales como el vínculo Estado y sistema educativo, relación Estado y reforma curricular, política educativa y currículum, el currículum como dispositivo de regulación y control del trabajo de los profesores y como dispositivo para abatir el rezago y la deserción escolar. Otros más, aluden puntualmente a los desafíos que enfrenta este ciclo educativo de cara a la pretensión de su universalización, tales como la diversificación del alumnado y las demandas específicas para la institución, para los docentes y para las autoridades a fin de reconocer y aceptar que las escuelas secundarias y las prácticas ahí instituidas, así como las relaciones e interacciones entre los actores, las formas de gestión, de organización, de distribución del trabajo, de evaluación –entre otros muchos tópicos– requieren de nuevas iniciativas, de nuevos caminos que acerquen a la escuela con la sociedad, con la comunidad, particularmente aquellos planteles signados por un contexto desfavorable, donde acuden frecuentemente los marginados, los indígenas, los pobres.

El artículo de Patricia Ducoing e Ileana Rojas, denominado “La educación secundaria en el contexto latinoamericano. Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum”, tiene como propósito caracterizar algunos elementos de la educación secundaria en Latinoamérica en el marco de las políticas nacionales de cuatro países: Bolivia, Colombia, México y Venezuela. Fue elaborado a partir de los avances de una investigación institucional de corte comparativo en la que se analizó el currículum oficial de los países ya citados, a partir de la categoría de *currículum de educación secundaria* y su vinculación con las políticas educativas nacionales y globales. Se destaca el interjuego de las tendencias nacionales en el marco de las políticas internacionales, en la búsqueda de intentar la unificación del ciclo de educación básica latinoamericana. Las autoras argumentan que dicho nivel se ha constituido en un objeto de análisis único y singular en la región, es decir, como un objeto de investigación susceptible de ser reflexionado de cara a las transformaciones que se experimentan en la sociedad contemporánea y el mandato de los organismos internacionales relativo al derecho universal a la educación.

El artículo está organizado en tres apartados. En el primero se desarrollan algunos rasgos sobre el contexto latinoamericano y la perspectiva internacional. En el segundo, se propone una caracterización sobre la configuración y la actualidad de los sistemas educativos de los países seleccionados. En

el tercero se analiza el vínculo entre la política educativa y el currículum de la educación secundaria en los casos de gobiernos nacionalistas (Bolivia y Venezuela) y de gobiernos conservadores (Colombia y México). Finalmente se realizan, a partir de una aproximación comparada de los casos estudiados, algunas consideraciones sobre las semejanzas y las diferencias de este nivel educativo.

En el trabajo se desarrollan algunas consideraciones emanadas de las siguientes preguntas: *a)* ¿cuáles son las tendencias internacionales en torno a la educación secundaria?, *b)* de acuerdo con el vínculo entre política educativa y currículum, ¿qué rasgos se comparten y cuáles particularizan en cada caso este nivel educativo? y *c)* ¿de qué manera los contextos nacionales han influido en la configuración del currículum de la educación secundaria en el panorama internacional? La primera consideración que se señala alude al rubro de las tendencias internacionales en torno a la educación secundaria en los cuatro países estudiados. En éste se pone de manifiesto que la educación secundaria constituye un tramo formativo en el marco de la educación básica, lo que permite dar cuenta de la similitud de esquemas estandarizados en la oferta educativa, como es el caso del currículum por competencias en Colombia y México, sin dejar de mencionar el papel definitorio que tienen los Estados nacionales más desarrollados en la implantación y seguimiento de dichas reformas.

La segunda consideración gira en torno al vínculo entre política educativa y currículum, donde se ubica a “la figura del Estado nacional como entidad centralizadora que aporta el sustrato político-ideológico a la estructura de los modelos curriculares (Casimiro, 2015)”, situación que es examinada en los cuatro casos estudiados en los que se vinculan las diversas propuestas curriculares con las decisiones de política educativa.

En cuanto a la tercera consideración sobre la influencia de los contextos nacionales en la configuración del currículum de la educación secundaria en el panorama internacional, se señala que los contextos sociales de cada país influyen de diversa manera en los fenómenos internos de las sociedades.

El artículo denominado “Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001: estructuras que perduran y tendencias que se modifican”, a cargo de Marcela Leivas, plantea la hipótesis de que la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina, a partir del artículo 29 de la Ley Nacional de Educación 26.206/06, no transformó las dinámicas expulsivas que la han caracterizado históricamente sino que,

por el contrario, consolida la existencia de trayectorias diferenciales según la clase social de pertenencia.

El trabajo se aborda desde una concepción sociológica crítica sobre el Estado y los sistemas educativos, y relaciona aspectos históricos y políticos, con indicadores estadísticos que dan cuenta de la demografía y asistencia escolar en 1991, 2001 y 2010, así como del comportamiento de la matrícula y de la cantidad de unidades educativas durante el periodo 2003-2014 para el país y la Provincia de Buenos Aires. Parte del supuesto de que conocer el Estado y el sistema educativo supone reconocer la institucionalización de “resultados” o “productos” históricos como dispositivos racionales capaces de organizar relaciones sociales complejas que se entraman en este marco.

La autora afirma que los sistemas educativos son instituciones prioritarias para el Estado capitalista moderno, cuya tarea fundamental es la de articular y organizar el consenso social. Dichas instituciones son centrales en la producción y reproducción de la ideología y/o hegemonía capitalista, “ya que logran incorporar a su dinámica material y simbólica la simple particularidad diferencial, y expulsar de ella todo lo que tienda a generar una ruptura o una transformación”. Asimismo, abren el debate en torno a la reaparición de las teorías desarrollistas que caracterizaron la discusión sobre el desarrollo económico y social a mediados del siglo XX, promovidas por los organismos multilaterales y las teorías neodesarrollistas que caracterizan a la época actual, en las que se da cabida a un neoliberalismo popular promovido por el Estado, al mismo tiempo que a un neoliberalismo que “subsiste a partir de la vinculación concreta que promueven los gobiernos con el mercado global a través de políticas neo- extractivistas y desposesivas”.

Es en este contexto en el que se promueve la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina y es, a partir del año 2009, con la aprobación del Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria, que las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación y las resoluciones del Consejo Federal de Educación enfatizan la inclusión de los sectores excluidos del sistema, para cumplir con la obligatoriedad escolar y, para tal fin, incrementar el presupuesto.

Finalmente, se presenta un análisis de las tendencias en el comportamiento de la matrícula, con el objetivo de evaluar parcialmente el impacto del esfuerzo realizado por el Estado en el cometido de ampliar la obligatoriedad escolar, lo que permite a la autora concluir que a pesar de los esfuerzos perpetrados no se ha logrado consolidar un sistema con igualdad,

con capacidad de que los sujetos transiten y terminen su trayectoria escolar y menos aún acceder a un ciclo superior, situación que atribuyen a la desigualdad social que todavía prevalece en el contexto argentino.

En el artículo “El currículum de educación secundaria en Costa Rica. Logros y retos”, las autoras –Concepción Barrón y Laura Rodríguez– centran su análisis en las modificaciones curriculares que se han llevado a cabo en la educación secundaria en Costa Rica, en el marco de las tendencias en Latinoamérica para el logro de la calidad y pertinencia educativas, así como de las tensiones generadas en los diversos países ante las demandas sociales, económicas y educativas.

Las autoras señalan que el currículum de la educación secundaria costarricense ha enfrentado diversas tensiones desde la década de 1950, que van desde aquellas originadas por las políticas económicas en el marco de los conflictos sociales por los que han atravesado los países centroamericanos, hasta aquellas centradas específicamente en el ámbito curricular. En este último, refieren a la polémica permanente que subyace en torno a las propuestas curriculares, que oscila entre una concepción de educación funcional y una educación esencialista-académica; la primera promueve la participación activa del aprendizaje y la segunda privilegia los procesos de memorización.

Las autoras destacan la complejidad que implica analizar la secundaria en el marco del sistema educativo costarricense, debido a que la oferta para el tercer ciclo de enseñanza es amplia, diversa y heterogénea. Desde la División Curricular del Ministerio de Educación Pública se manifiesta la existencia de varios planes y programas de estudio (modalidades), los cuales están representados por el tercer ciclo de enseñanza general básica; tercer ciclo y educación académica, constituido por colegios con valor agregado; tercer ciclo modelo, y tercer ciclo modelo académico. Asimismo, precisan que existe una amplia variedad de colegios en los que el tercer ciclo de educación general básica se dirige ya sea a una formación específica o a una especializada; en este último caso se encuentran los colegios específicos conformados por colegios artísticos y deportivos; colegios académicos con orientación ambiental o tecnológica; colegios rurales que pueden ser indígenas; la telesecundaria; los colegios experimentales que pueden ser bilingües o colegios laboratorio; los colegios nocturnos y los de la rama técnica que tienen talleres exploratorios en tres áreas.

En su opinión, las características antes mencionadas dificultan el sentido de homogeneidad de la educación secundaria básica, toda vez que la

existencia de un alto número de modalidades (19 en total) para cursar este nivel educativo, determinado por su vinculación al ciclo inmediato superior, pone de manifiesto la falta de coordinación de las diferentes opciones curriculares. Por lo antes expuesto, es posible señalar que el tercer ciclo de educación obligatoria general (secundaria básica) enfrenta un fuerte grado de indeterminación curricular.

En el artículo se menciona que una de las propuestas más relevantes y significativas que han impactado las acciones educativas y los cambios de planes y programas de estudio ha sido la denominada “Política educativa hacia el siglo XXI”, aprobada en 1994 por el Consejo Superior de Educación, en el marco de un modelo económico de apertura y liberalización comercial bajo la línea del Consenso de Washington y de la Organización Mundial del Comercio, cuya prioridad fue vincular la inversión productiva y la transferencia tecnológica con la innovación. En dicha propuesta se menciona, entre otros aspectos, la definición de un currículum básico general obligatorio y postobligatorio; el diseño de nuevos programas de estudio con base en una reformulación de los procesos de pensamiento; el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras; y la incorporación de la informática educativa y de los valores éticos, estético y para la ciudadanía.

Finalmente, en el trabajo se afirma que el currículum de la educación secundaria costarricense ha desempeñado un papel fundamental en la búsqueda de la identidad nacional, de la equidad, de la cobertura y retención escolar, de la multiculturalidad y la diversidad, a través de la calidad de los contenidos educativos y del desempeño de sus estudiantes, de la ética de la sostenibilidad y del fortalecimiento de la educación para la incorporación de los jóvenes al trabajo a través de un modelo dual.

A través del texto de Jerson Chuquilin y Maribel Zagaceta, titulado “El currículum de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú”, se muestran los cambios experimentados en las reformas curriculares de la educación básica emprendidas en dichos países en la última década.

El artículo señala cómo las reformas educativas en ambos países han intentado reorientar los procesos administrativos y pedagógicos al propiciar un trabajo conjunto entre las administraciones centrales y descentralizadas, así como la participación de diversos actores sociales, como los padres de familia, el sector privado y los consejos de participación social.

Este modelo de gestión trajo consigo nuevas responsabilidades a la escuela, obligándola a vincularse con otros sectores sociales y funcionar con base en las disposiciones oficiales y a centrar su tarea en el logro de los fines educativos. Los autores señalan que, para el caso de México, los profesores, con base en la autonomía curricular, deberán asumir nuevas responsabilidades y otros roles. Para el caso de Perú, los docentes orientan sus esfuerzos para diversificar el currículum y gestionar las horas de libre disponibilidad en el marco del proyecto educativo institucional. Desde esta perspectiva, el currículum es considerado como dispositivo de regulación y control del trabajo de los profesores, cuyo foco de atención está puesto en las complejidades de la articulación currículum y trabajo, a partir de las lógicas de acción que movilizan los docentes en sus procesos de trabajo en la escuela.

La investigación que se presenta se aborda desde la sociología de la experiencia social como horizonte epistemológico y parte del supuesto de que los sujetos construyen su experiencia y la reconstruyen a partir de tomar distancia de sí mismos. Su interés se centra en explorar la subjetividad de los profesores, la conciencia de sí mismos y los sentidos articulados a sus procesos de trabajo, a través de entrevistas y análisis de los discursos, con la finalidad de comprender las formas en que los docentes de manera individual y colectiva articulan y sintetizan las diversas lógicas del sistema social y de las políticas educativas.

“Imaginarios sobre los estudiantes en las políticas escolares: el nivel secundario en el centro y en la periferia” es el título que Silvia Alucin confiere a su investigación, en la que analiza las imágenes que construyen los profesores sobre los alumnos, las cuales subyacen, a la vez, en las políticas institucionales. Este estudio, efectuado durante cuatro años, lo emprende en el marco de cuatro escuelas argentinas de nivel secundario desde una perspectiva socio-antropológica, ubicadas todas en la ciudad de Rosario.

Como en muchos países latinoamericanos, en Argentina el nivel secundario fue establecido como obligatorio hace apenas algunos años, lo que ha supuesto para muchos de los países de la región enfrentarse a grandes retos, en virtud de que la intención de universalizar este nivel se ha operado en el marco de una gran diferenciación.

Con el objeto de dar cuenta de cómo los imaginarios de los profesores y las políticas de cada institución conforman determinados sentidos, significados y prácticas que simbólicamente signan la trayectoria escolar de los

estudiantes y conducen a reproducir la desigualdad social, la autora trabajó con escuelas ubicadas en dos contextos diferenciados, así percibidos por profesores, alumnos y padres de familia: el de las escuelas situadas en una zona urbana, en el centro de la ciudad, donde se encuentran matriculados alumnos de clase media, y el de la zona periférica, es decir, distante, donde los estudiantes se caracterizan por provenir de un contexto socioeconómico bajo. Para este efecto, realizó un extenso, amplio y profundo trabajo de campo en los cuatro establecimientos, con base en el cual analizó las particularidades de las políticas institucionales que configuran las prácticas y experiencias educativas, mismas que se fundan en lo que denomina “repertorios pedagógicos, morales y políticos” que prescriben el deber ser institucional.

Destaca Alucin que en los proyectos educativos de las cuatro escuelas abordadas, inscritos en modelos organizacionales e institucionales diversos, subyacen visiones diferenciadas de sujeto, de inequidad, de educación y de relaciones entre los actores. De esta forma logra tipificar las percepciones y las concepciones de los docentes sobre los estudiantes, así como las de la educación y su función en el marco institucional –de las escuelas del centro y de las de la periferia–, a partir de lo cual arriba a establecer las particularidades en cuanto a los estilos institucionales que cada escuela promueve, mismos que conducen a la legitimación de determinadas relaciones y prácticas, a la estigmatización de los alumnos, a la conformación de itinerarios diversificados, entre otros. Así, por ejemplo, mientras en las escuelas de la periferia, los profesores conceptualizan al alumno como pobre y a la educación como el mecanismo para la inclusión a la vida social, en las céntricas lo visualizan como de clase media o de media alta, con lo que se le garantiza, en el imaginario, un futuro prometedor económica y socialmente.

En suma, la riqueza teórica y empírica de esta investigación relativa a las visiones de los docentes sobre el alumnado, en el marco de escenarios muy particulares, conduce a detenernos para analizar y reflexionar la situación de la educación secundaria mexicana, la cual comparte, en muy buena medida, con la argentina, contextos también diversificados, en donde el servicio educativo de las zonas urbanas y el de las zonas rurales, indígenas, distantes, de pobreza, se encuentra signado posiblemente por “repertorios pedagógicos” propios y por una dinámica de “inclusión excluyente”, como señala la autora.

El objetivo del trabajo colectivo –“Los desafíos de la escuela media hoy. El acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares desde las miradas de los docentes”– elaborado por Lorena Arco, Carmen Godino,

Cecilia Montiel y María Luján Montiveros consiste, por una parte, en analizar los problemas de los escenarios de la escuela secundaria y las representaciones que sobre la misma poseen los docentes de cara a los cambios que se han experimentado recientemente y, por otra, plantear algunas propuestas definidas por ellos mismos para acompañar a los alumnos en su itinerario escolar.

Como bien apuntan las autoras, es en las últimas décadas cuando en la región se instauraron transformaciones políticas y sociales que han venido desafiando al sistema educativo, al buscar la universalización de la educación, con el fin de hacer válido el derecho de todos a la misma. Desde esta posición, la escuela secundaria deviene un analizador básico de esta premisa, al reconocer la presencia de nuevos sujetos que plantean otras lógicas y maneras de interacción con respecto al mundo del trabajo y los estudios superiores, a los medios de información y comunicación, a los espacios sociales, entre otros.

La propuesta de formación puesta en marcha constituyó un proceso mediacional entre lo instituido y lo instituyente, por el que los participantes –maestros, directivos, asesores, preceptores– desplegaron, a su vez, propuestas específicas de intervención, alterando las propias culturas escolares. Las autoras trabajaron con un equipo de profesores de una universidad y de un instituto de formación docente, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, del Ministerio Nacional de Educación de Argentina.

Los actores fueron convocados a participar en este proceso de formación tendente a propiciar la reflexión y el diálogo, a fin de deconstruir los significados que rodean la práctica docente en contextos variados y cambiantes, y a repensar las prácticas de intervención. Los cuatro módulos que conformaron el proceso de formación fueron los siguientes: la adolescencia como etapa de configuraciones especiales; la gramática escolar, comprendida como el análisis de las relaciones de poder con base en los roles establecidos, y la distribución de tiempos y espacios; la educación media y sus nuevas configuraciones y problemas; y finalmente, la relación escuela-construcción de la ciudadanía, y el lugar de los actores institucionales.

Con base en estas intervenciones se logró analizar la complejidad de las prácticas docentes y de las relaciones que se tejen en el campo educativo de cada institución ante las nuevas exigencias y cambios que se experimentan en la sociedad, y desplegar estrategias direccionadas al acompañamiento de los alumnos durante su vida escolar en el tramo de la escuela secundaria.

Repensar la escuela media de cara a la diversificación del alumnado, a las particularidades de cada institución, a los nuevos retos sociales que traspasan los muros de los establecimientos, a los nuevos vínculos escuela-sociedad, a las diferenciadas culturas escolares y juveniles, posibilitó a los actores institucionales perfilar estrategias innovadoras en la docencia y en el acompañamiento de los estudiantes en su tránsito por la vida escolar del nivel.

En fin, este artículo revela la capacidad de interpelación que las autoras alcanzaron con los actores de la escuela y, sobre todo, el éxito concretado en los espacios de reflexión para pensar, significar y bosquejar nuevas formas de enfrentar los desafíos, atender los problemas vigentes en el campo de la educación secundaria y acompañar a los alumnos en el marco de las especificidades de cada institución.

El artículo de Luis Manuel Pérez y Azucena Ochoa, “La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana”, constituye una interpelación a los docentes de este nivel para trabajar en el marco de la formación para la ciudadanía, al considerar este ciclo, como todos los de la educación básica, un espacio privilegiado para que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes adquieran las habilidades fundamentales y desarrollen las competencias y valores de la democracia, con el objeto de no solo integrarse a la vida social, sino de participar activamente en su entorno.

Aseveran Pérez y Ochoa, y con razón, que la escuela ha cambiado muy poco, a pesar de las grandes transformaciones vividas en la sociedad, en la política, en la economía, en las comunicaciones, debido a que, de manera general, continúa funcionando con base en un modelo hegemónico, y experimentando muchas contradicciones. Al retomar el pensamiento de Antonio Bolívar, plantean los dos sentidos que éste otorga a la democracia, como medio y como fin; es decir, por un lado, para que ésta sea apropiada por los sujetos se requiere que sea aprendida en la vida cotidiana y, por otro, debe plantearse como un objetivo en el marco de las instituciones educativas permitiendo a los alumnos conocer y efectuar actividades democráticas.

En el marco de un proyecto de “aprendizaje-servicio”, los autores exploran las ideas de participación que poseen los alumnos, analizan las ideas y formas de participación, a la vez que dan cuenta de cómo su proyecto posibilitó avances en la formación para la ciudadanía. Parten del reconocimiento de la escuela como institución jerárquica, en la que pese a su discurso democrático y participativo, los actores –alumnos, maestros,

directivos— solo pueden participar de determinadas formas, conforme a las funciones que a cada participante le ha sido conferido desplegar en el marco de la estructura, la gestión y la organización institucional.

Los autores dan cuenta de la indagación y la intervención efectuada con base en la metodología de aprendizaje-servicio como una modalidad que promueve la participación de los alumnos y que reivindica su derecho a la misma a través de políticas institucionales y prácticas que posibiliten la participación de los miembros de la comunidad educativa.

El trabajo empírico fue desarrollado en una escuela secundaria técnica de la ciudad de Querétaro, que atiende a 449 alumnos pero, para fines de la investigación, se contó con la participación de 30 alumnos (12 mujeres y 18 hombres), matriculados en el taller de Conservación y preparación de alimentos. Igualmente se contó con el apoyo de cuatro profesores de las asignaturas de Historia, Formación cívica y ética, Tutorías y del taller.

Se aplicó un cuestionario antes y después de la intervención, instrumento que incluyó diferentes tópicos relativos a la noción de participación, el derecho a participar, la disposición, los tipos de participación. La intervención, con el apoyo de los profesores señalados, se desplegó en el grupo durante 22 sesiones organizadas con base en las siguientes fases: “motivación, diagnóstico, diseño y planificación, ejecución, y cierre y evaluación”.

Entre los resultados se destaca que los espacios de participación en el ámbito escolar son limitados y se encuentran muy acotados a determinadas prácticas y tradiciones, condiciones que impiden que las escuelas desarrollen experiencias de participación democrática en donde los alumnos vivan experiencias significativas conducentes a la formación ciudadana, a la toma de decisiones, y a la asunción de responsabilidades y compromisos.

El artículo intitulado “Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares: el caso de una secundaria en Jalisco”, de la autoría de Didier Machillot, aborda una temática emergente —el *bullying* o violencia entre alumnos— como un fenómeno que se ha estado estudiado en los últimos tiempos y que, como apunta el autor, a pesar de las muy variadas investigaciones nacionales e internacionales, y de los explícitos discursos de tomadores de decisiones así como de varios organismos internacionales, éste no se ha resuelto. En efecto, a pesar de que en México son varias las dependencias —entre otras, las secretarías de Desarrollo Social, de Educación Pública y de Salud; el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación; y el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia— que

han emprendido acciones si no para abatir este mal que aqueja a la nación en su conjunto, sí por lo menos a moderarlo, los avances no son satisfactorios.

Contrariamente, la violencia o el acoso en las instituciones educativas, sean de primaria, secundaria o bachillerato, igual que en otros espacios sociales –intrafamiliares y laborales, entre otros– se ha incrementado en el país de manera alarmante.

En este texto el autor reporta el trabajo de investigación efectuado en una secundaria mexicana de Jalisco, retomando el modelo ecológico de Corsi, que considera cuatro dimensiones: el macrosistema, el exosistema, el microsistema y el individual, aunque adaptado desde una perspectiva socio-antropológica mediada por el análisis de normas sociales y su articulación con la violencia escolar y la discriminación, es decir, estructuras de interacción que regulan ciertas conductas.

Con el objeto de analizar la dinámica de los individuos y los grupos, en una primera etapa, se efectuaron observaciones dentro y fuera del aula de los más de 300 alumnos participantes de los 10 grupos del plantel, además de las entrevistas desarrolladas con varios de ellos. Gracias a estas acciones se pudieron identificar las violencias tanto sistemáticas como esporádicas; igualmente se logró caracterizar a los alumnos en tres grupos: víctimas, agresores y observadores.

La segunda etapa del proyecto fue desplegada en un solo grupo, conformado por 35 alumnos, elegido con base en los resultados de las observaciones, grupo caracterizado no solo por la presencia del *bullying*, sino también por prácticas discriminatorias, debido a que en él se encontraban alumnos con ciertas discapacidades. Además de las observaciones efectuadas se desarrollaron entrevistas a 18 de los integrantes del grupo.

Los resultados de esta investigación son presentados bajo dos categorías: “Normas del grupo y acoso escolar” y “Discriminaciones y violencia del macro al microsistema: una interpretación de las normas”. En la primera se analizan e interpretan los datos con base en los siguientes rubros: “el compañero o la compañera popular”; “el buen compañero y la buena compañera”. En la segunda, se alude a los siguientes tópicos: “nivel macro-social: culturas”, “nivel meso-social: subculturas” y “nivel micro-social: normas grupales”.

Referencias

Duro, Elena; Volpi, Mario y Daniel Contreras (2010). “La enseñanza secundaria en la región. Logros y desafíos”, en Unicef, *Educación secundaria. Derecho, inclusión y*

- desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, Buenos Aires: Unicef, pp. 10-24. Disponible en: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria(1).pdf) (consultado: 24 de abril de 2016).
- Franco, Andrés; Poirier, Marie-Pierre y Stahl, Gary (2010). “Prólogo”, en Unicef, *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, Buenos Aires: Unicef, pp. 7-9. Disponible en: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria(1).pdf). (consultado: 24 de abril de 2016).
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2002). “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, núm. 76, abril, pp. 55-99. Disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/10801-desafios-la-educacion-secundaria-en-america-latina> (consultado: 8 de mayo de 2016).
- Tedesco, Juan Carlos (2010). “Prioridad de las políticas educativas”, en Unicef, *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, Argentina: Unicef, pp.39-45. Disponible en: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria(1).pdf). Consultado el 20 de abril de 2016.
- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2013). “Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo ‘Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina’”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2 (en línea). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf>. (consultado: 12 de mayo de 2016).
- Unesco (2000a). *Foro Mundial de la Educación. Informe final*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Unesco (2000b). *Foro Mundial de la Educación. Marco de Acción de Dakar*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Unesco (2012a). “Éducation”, *Données par thème*, Institut de Statistique del’Unesco Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducationFR.aspx?SPSLanguage=FR>
- Unesco (2012b). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Unesco (2014). *Cinco grandes conferencias regionales previas al Foro Mundial de la Educación de mayo de 2015*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/world-education-forum-2015/regional-conferences/#topPage>
- Unesco (2015). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Unesco, Unicef, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR (2015). *Incheon Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all Education 2030*, Incheon, Corea. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>