

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 163
FEBRERO DE 2018

Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos

ALEJANDRA CARDINI | BELÉN SANCHEZ | ALDANA MORRONE

Índice

Resumen ejecutivo.....	5
Agradecimientos	7
Nota sobre género y lenguaje	7
Presentación	8
Introducción.....	9
Desafíos de la educación secundaria: un recorrido histórico	10
1. Puntos de partida	15
1.1. Acerca del objeto de estudio: ¿qué entendemos por currículum? ¿Por qué estudiarlo?	15
1.2. Las trayectorias escolares, recorridos posibles	17
1.3. Acerca de la selección y el análisis de los casos.....	19
1.4. Acerca de las dimensiones de análisis	20
1.5. Claves de lectura	21
1.6. Limitaciones del estudio	23
1.7. Acerca de los casos estudiados y la diversidad de sus contextos	24
2. Nivel secundario y currículum en contexto: tradiciones educativas y modelos de gobierno	29
2.1. Tradiciones educativas.....	29
2.2. Esquemas de gobierno de la educación y del currículum.....	31
3. Forma y contenido del currículum secundario en el mundo: los instrumentos curriculares y sus propuestas de organización del conocimiento	34
3.1. Mosaico de instrumentos curriculares.....	34
3.2. Modelos de organización del conocimiento.....	37
4. El tránsito por el currículum: electividad, promoción, acreditación y evaluación	43
4.1. Arquitecturas del nivel secundario	44
4.2. Electividad curricular y trayectorias estudiantiles.....	49
4.3. Promoción, evaluación y acreditación	60
Reflexiones finales.....	65
Bibliografía	67

Índice de cuadros, gráficos, diagramas e ilustraciones

Diagrama 1. Síntesis conceptual de las relaciones entre las dimensiones analizadas.....	21
Cuadro 1. Niveles CINE para clasificar la educación primaria y secundaria	22
Cuadro 2. Programas generales y vocacionales.....	23
Gráfico 1. Población en millones de habitantes (2016).....	25
Gráfico 2. PBI per cápita en miles de dólares corrientes (2016).....	25
Gráfico 3. Índice de Gini (<i>circa</i> 2014).....	26
Gráfico 4. Gasto público en educación como % del PBI (<i>circa</i> 2014).....	27
Gráfico 5. Tasa neta de escolarización en el nivel secundario (<i>circa</i> 2015).....	28
Cuadro 3. Casos seleccionados según tradición educativa en la que se inscriben	31
Cuadro 4. Sistema de gobierno de la educación y nivel de gobierno con mayor peso en la definición del currículum del nivel secundario. Casos seleccionados.....	32
Cuadro 5. Instrumentos curriculares. Casos seleccionados.....	36
Cuadro 6. Modelos de organización del conocimiento en el currículum. Casos seleccionados.....	38
Cuadro 7. Niveles de organización del conocimiento y elementos del currículum que se definen en cada uno. Ontario.....	40
Cuadro 8. Casos en cuyos documentos curriculares se identificaron elementos transversales a las áreas/ disciplinas.....	41
Diagrama 2. Niveles del sistema educativo de Finlandia	45
Diagrama 3. Estructura vertical del nivel secundario según niveles CINE. Casos seleccionados	46
Cuadro 9. Estructura horizontal del nivel secundario según niveles CINE. Casos seleccionados	48
Diagrama 4. Modelos de electividad curricular.	51
Cuadro 10. Tipo de electividad y orientación de la elección. Casos seleccionados.....	51
Diagrama 5. La electividad en la educación secundaria. Argentina.....	52
Recuadro 1. Procedimientos condicionantes de la elección en el sistema ramificado de Francia.....	53
Diagrama 6. Esquema de créditos para la acreditación del nivel secundario. Ontario	56
Diagrama 7. Esquema de créditos para la acreditación del nivel secundario. Queensland, Australia 57	
Diagrama 8. Esquema de créditos de nivel secundario superior (modalidad general). Finlandia	57
Cuadro 11. Mecanismos de promoción dentro del nivel secundario. Casos seleccionados	61
Cuadro 12. Tipos de evaluación y consecuencias sobre las trayectorias de los alumnos. Casos seleccionados	63
Cuadro 13. Mecanismos de acreditación del nivel secundario. Casos seleccionados.....	64

Resumen ejecutivo

La juventud es una etapa clave en el desarrollo de las personas, en la que se definen muchas de las oportunidades que tendrán a futuro. En el paso hacia la vida adulta, los jóvenes toman decisiones que afectan su bienestar presente y futuro, y que determinan sus posibilidades de inclusión en la sociedad.

La escuela secundaria tiene un papel protagónico en la definición de estas oportunidades. El nivel secundario es el último nivel educativo por el que transitan una gran parte de los jóvenes en muchos países del mundo, incluida la Argentina. Así, tiene un gran potencial para transformar las trayectorias juveniles y favorecer el desarrollo del país con equidad. Alcanzar este potencial implica ofrecerles a todos los jóvenes que ingresan, oportunidades para desempeñarse con éxito en diversos espacios post-secundarios e insertarse plenamente en la sociedad. Sin embargo, la escuela secundaria todavía enfrenta enormes dificultades para recibir, retener y garantizar aprendizajes de calidad a todos los jóvenes. Esto exige seguir pensando políticas públicas que permitan construir una propuesta educativa inclusiva y de calidad en este nivel educativo.

Los diseños curriculares son centrales en la definición de las posibles trayectorias que los estudiantes pueden seguir en el sistema educativo y tras su paso por él. Este estudio parte de la hipótesis de que la propuesta educativa del nivel secundario puede ser más o menos abierta a la construcción de recorridos diversos por parte de los jóvenes. Al habilitar algunos recorridos e, inevitablemente, obturar otros, los diseños curriculares entran en diálogo con la justicia social. En otras palabras, al articularse con reglas complementarias, el currículum puede construir circuitos más o menos flexibles y así habilitar la movilidad ascendente con oportunidades educativas más equitativas, o mantenerse en el círculo vicioso de la reproducción social.

Para explorar y empezar a entender las formas en que los sistemas educativos habilitan diferentes trayectorias educativas desde su propuesta curricular, este trabajo compara los diseños curriculares de nivel secundario de 11 sistemas educativos: Argentina, Australia, Colombia, Corea del Sur, Ecuador, Finlandia, Francia, Inglaterra, Japón, Ontario (Canadá) y Suiza. Hacer un análisis lo más preciso posible requirió contextualizar cada uno de estos documentos y presentarlos a la luz de las tradiciones educativas y modelos de gobierno de su país. La diversidad que refleja la comparación confirma que no hay una única forma de dar respuesta a los desafíos que vive hoy la educación secundaria.

El trabajo compara los instrumentos curriculares y las formas de organización del conocimiento propias de cada propuesta curricular, sus distintos modelos de flexibilización, y sus reglas de promoción, acreditación y evaluación. Algunos sistemas permiten trayectorias más abiertas, como los casos de Finlandia, Australia y Ontario, y otros, como en los casos de Ecuador o Colombia, habilitan trayectorias más cerradas.

Estos hallazgos ayudan a caracterizar las propuestas curriculares y a encontrar asociaciones o tendencias entre éstas y los factores de contexto, tradiciones y modelos de gobierno. Dentro del grupo de casos estudiados, aquellos países que admiten trayectos más diversos tienden a ser países con menor nivel de desigualdad e ingresos. En efecto, en el grupo de países estudiados, no hay países con las condiciones de desigualdad de Latinoamérica que hayan implementado estrategias de alta flexibilidad curricular.

Todos los currículos analizados combinan una propuesta de contenidos común a todos sus estudiantes y diversifican otra porción del currículum del nivel secundario mediante esquemas diversos de electividad, que pueden agruparse en dos grandes conjuntos: la electividad en rama y la electividad por créditos. Ante la diversidad de los estudiantes en torno a sus características,

trayectorias vitales, intereses y destinos post-secundarios posibles, es deseable construir propuestas curriculares que les ofrezcan distintas formas, espacios y tiempos para transitar el nivel secundario. De todos modos, el desafío de garantizar una oferta equitativa a todos los jóvenes crece a medida que se amplía la gama de opciones de tránsito por el nivel secundario.

Por este motivo, es necesario que se establezcan criterios distributivos orientados a garantizar la equidad y cierto piso de electividad a todos los alumnos. La flexibilidad curricular sin mecanismos institucionalizados de acompañamiento personalizado de las trayectorias podría desfavorecer a los sectores más desaventajados, con un fuerte componente de fragmentación académica y/o socioeconómica. A su vez, puede ser necesario introducir políticas educativas complementarias que favorezcan el acceso real y equitativo a las distintas opciones: políticas de transporte escolar, de dotación de materiales y equipamiento, entre otras cuestiones.

El currículum es mucho más que un listado de asignaturas y cargas horarias, y el análisis de estos casos lleva a pensar que la apertura de posibilidades desde el currículum no es suficiente para garantizar la inclusión y calidad efectivas. Por lo mismo, repensar la secundaria exige colocar particular atención sobre las condiciones de posibilidad y los desafíos de implementación propios de cada contexto. En efecto, las reformas curriculares afectan mucho más que lo curricular, y exigen definiciones y cambios nada fáciles en aspectos como la infraestructura, la formación de los profesores, los sistemas de contratación y organización del trabajo docente. Estos cambios, a su vez, demandan acuerdos sólidos entre todos los actores de la comunidad educativa.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo de Itaú BBA (Brasil): agradecemos en particular a Beatriz Ferraz y a Ana Inoue, por su acompañamiento cercano y agudos comentarios a lo largo de su desarrollo. También agradecemos los aportes de Alice Ribeiro, representante del Movimiento por la Base Nacional Común Curricular.

Extendemos un agradecimiento muy especial a los miembros del Grupo de Trabajo del Consejo Nacional de Secretarios de Educación de Brasil (CONSED), por sus comentarios en la presentación preliminar de los hallazgos de este trabajo.

Finalmente, las autoras agradecemos el apoyo del equipo del Programa de Educación de CIPPEC, que ha nutrido el proceso de elaboración de este trabajo en múltiples discusiones grupales. En particular, gracias a Agustina Ollivier por su colaboración a lo largo de todo el proceso de investigación, sistematización, análisis y redacción del informe. También extendemos un especial agradecimiento a Iván Matovich, por sus comentarios al trabajo y por sus valiosas contribuciones a la redacción y a la elaboración de las reflexiones finales del informe.

Nota sobre género y lenguaje

El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras. Sin embargo, dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino. Las autoras entienden que todas las menciones en genérico representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Presentación

Este informe presenta los resultados del estudio “Bases curriculares para la educación media: análisis comparado”, realizado por CIPPEC con el apoyo de Itaú BBA (Brasil). El estudio se realizó con el objetivo de aportar insumos a la discusión de reforma curricular del nivel secundario vigente en Brasil en 2017. Sus hallazgos y conclusiones resultan valiosos para pensar las políticas educativas (en particular, curriculares) para el nivel secundario en diferentes países del mundo.

Introducción

Los jóvenes constituyen un grupo etario de particular importancia para el desarrollo del país. La juventud es una etapa vital clave en el desarrollo de las personas y de las sociedades, dado que en ese período se definen fuertemente las oportunidades de acumulación de capitales a través de los estudios y/o el trabajo, circuitos de participación e inclusión social por excelencia. En su tránsito a la vida adulta, los jóvenes atraviesan desafíos específicos que requieren de un Estado presente que pueda acompañar y facilitar esa transición, habilitando trayectorias de vida con inclusión social (De León, 2017)¹.

El nivel secundario es el último nivel educativo por el que transitan una gran parte de los jóvenes en muchos países del mundo. Esto convierte a la escuela secundaria en una institución social que tiene un gran potencial para transformar las trayectorias juveniles y favorecer el desarrollo del país con equidad. Para alcanzar este potencial, la escuela secundaria debe lograr incluir a todos los jóvenes que ingresan y garantizar los derechos de aprendizaje, de modo que puedan desempeñarse exitosamente en diversos espacios post-secundarios.

Pero esto le resulta particularmente difícil a esta institución, que aún conserva en su identidad las huellas de su matriz de origen: fue creada con el objetivo de seleccionar y preparar a una élite para acceder a la universidad. Los procesos que definieron la organización de los conocimientos, del tiempo y de los espacios a la hora de construir la propuesta educativa del nivel secundario en todo el mundo respondieron a este objetivo.

Las tasas netas de escolarización del nivel secundario en los países analizados son variadas, aunque superan siempre al 50%. Por ejemplo, en la Argentina, según datos del 2014, más de un 85% de la población que está en edad de asistir al nivel secundario lo hace (UNESCO, 2018)². Muchos de estos jóvenes son primera generación de estudiantes secundarios en sus familias. El perfil de jóvenes que asiste hoy a la escuela secundaria se ha ampliado y diversificado muchísimo respecto del que poblaba sus aulas en sus orígenes. Así, los desafíos que enfrenta la escuela secundaria surgen de la universalización del nivel, las elevadas tasas de escolarización y el ingreso de estudiantes con perfiles diversos: la propuesta de un secundario pensado para un grupo selecto de estudiantes y para un único trayecto post-secundario posible tiene serias limitaciones para atraer, retener, enseñar y graduar a todos los jóvenes.

Este estudio parte de la hipótesis de que **la propuesta educativa del nivel secundario puede ser más o menos abierta a la construcción de trayectorias diversas por parte de los jóvenes, y así habilitar en mayor o menor medida distintas formas de transitar hacia la vida adulta con inclusión social**. A partir del estudio del currículum del nivel secundario, busca comprender las formas y

¹ Desde la sociología de las transiciones, durante el período que va desde los 15 a los 29 años se toman decisiones fundamentales que afectan el bienestar presente y futuro de las personas, fuertemente determinantes de sus posibilidades de inclusión en la sociedad. Se identifican cuatro hitos fundamentales que se entrelazan para generar trayectorias diferenciales: la terminalidad educativa, la inserción en el primer empleo, la tenencia del primer hijo, y la conformación del hogar propio. La calidad, temporalidad y secuencia de estos eventos impacta sobre las chances de emprender trayectorias inclusivas por parte de los jóvenes (Cecchini, Filgueira, Martínez y Rossel, 2015).

² Los datos corresponden al Instituto de Estadísticas de la UNESCO basadas en relevamientos anuales. Es válido remarcar que la tasa neta de escolarización se calcula a través del *ratio* entre la matrícula en edad de asistir a un nivel inscripta en el mismo y la población en edad de asistir a ese nivel. Esto implica que la diferencia entre la tasa y el 100% no representa a la población fuera de la escuela.

medidas en que distintos países/Estados han logrado construir propuestas de nivel secundario y reflexionar sobre sus implicancias en términos de justicia educativa.

Para ello, **se analizaron once casos de sistemas educativos de todo el mundo, representativos de distintas tradiciones educativas y modelos de diseño y flexibilización curricular:** Argentina, Australia, Colombia, Corea del Sur, Ecuador, Finlandia, Francia, Inglaterra, Japón, Ontario (Canadá) y Suiza. Este análisis tomó un conjunto de dimensiones clave construidas en base a conceptos provenientes del campo del análisis curricular, como también de categorías surgidas del propio estudio. Se espera que los hallazgos sobre las características e implicancias de los distintos modelos de arquitectura curricular puedan nutrir la discusión en torno al nivel secundario. Analizar cada sistema y su propuesta curricular puede ofrecer pistas sobre las limitaciones y recaudos necesarios de ser asociados a cada uno de los modelos posibles y abrir la imaginación de quienes están a cargo del diseño y la implementación de las reformas en curso.

Tras un recorrido que busca situar el análisis en el plano histórico, se dedica un primer capítulo a presentar los puntos de partida teóricos y metodológicos, y a la contextualización de los casos de estudio. Se los describe en términos de algunos indicadores de contexto social, económico y educativo. Le sigue un capítulo que, reconociendo la imposibilidad de estudiar el currículum de forma aislada, presenta una caracterización de los sistemas de gobierno de la educación para cada país seleccionado; sus arquitecturas del nivel secundario en general; y las tradiciones que atraviesan la organización de la escuela secundaria en torno a la preparación para el ingreso al mundo del trabajo.

Seguidamente, se presenta el análisis comparado de los casos en materia de aspectos curriculares más específicos: el mosaico de instrumentos curriculares que definen lo que se enseña y aprende en el nivel secundario; la organización del conocimiento en el currículum; la distribución de contenidos comunes y diversos y los esquemas de electividad asociados a ello; y los sistemas de promoción, evaluación y acreditación de saberes. Finalmente, se acercan algunas reflexiones en torno a las implicancias de los distintos modelos y su relación con sus condiciones de posibilidad y los desafíos asociados a su implementación.

Desafíos de la educación secundaria: un recorrido histórico

A lo largo del siglo XX, la escuela secundaria ha sufrido diversas transformaciones en cuanto a su estructura, su alcance y su rol social. Estos cambios, vinculados a los procesos de sistematización y segmentación propios de los sistemas educativos nacionales, no pueden dejar de pensarse en el marco de cambios sociales más generales como las transformaciones en el mundo del trabajo, el desarrollo tecnológico y, hacia fines del siglo XX, la globalización³.

³ Por proceso de sistematización y segmentación del sistema educativo se hace referencia al proceso de articulación interna y a su diferenciación vertical y horizontal. "Para Viñao (2002), la formación de los sistemas educativos implica un doble proceso de sistematización y segmentación, es decir de articulación interna y diferenciación vertical y horizontal. La sistematización, proceso de conexión de ofertas institucionales diversas, va ligada a la segmentación (trayectorias que se diferencian tanto en los planes de estudio como en el origen social de los alumnos). Es decir que la dinámica de funcionamiento a lo largo de todo el proceso de configuración del sistema es el de inclusión y segmentación, el que se traduce en procesos de segmentación horizontal (sistema dual, modalidades, enseñanza primaria superior) y procesos de segmentación vertical (compartimentos estancos que van desde los niveles hasta los ciclos). La configuración de los niveles educativos y la graduación de la enseñanza son expresiones de dicha segmentación." (Lee, 2016).

Es posible afirmar que la escuela secundaria se ha propuesto pasar de ser, a principios de siglo XX, una institución selectiva a la que solo accedía una porción minoritaria de la población con fines específicos ligados en general a su función propedéutica o a la formación de élites políticas, a ser un nivel educativo de creciente alcance universal, con la presión de garantizar a toda la población los saberes necesarios para la transición hacia la vida adulta, ya sea mediante la continuación de los estudios en el nivel superior o la inserción en el mercado laboral o la vida en comunidad. En el camino, ha sido atravesada (y continúa siéndolo hoy), por al menos **cuatro grandes desafíos: la universalización, la terminalidad, la calidad y la equidad**. Sin embargo, si bien es posible identificar aspectos convergentes entre los sistemas educativos de nivel secundario de diversos países, estos cambios, y en particular esta expansión, no han tenido lugar de igual forma y alcance en todos los sistemas educativos nacionales a nivel mundial. Es preciso atender a estas diferencias para poder comprender algunos de los principales desafíos del nivel en la actualidad.

En torno a la universalización, cabe recordar que a fines de siglo XIX y principios del XX, la escuela secundaria era una institución predominantemente selectiva a la que accedía un porcentaje minoritario de la población: las élites que luego irían a formarse a la universidad cursarían en escuelas académicas, y los futuros mandos medios lo harían en escuelas técnico-profesionales (Caillods y Hutchinson, 2001). Uno de los principales momentos de expansión del secundario a nivel mundial se dio a mediados de siglo, luego de la Segunda Guerra Mundial. Así, en la segunda mitad del siglo XX se ha producido en todo el mundo un importante aumento de los años de escolarización (Tedesco, 2012; Tenti Fanfani, 2009). A modo de ejemplo, en el mundo, de 1950 a 2010, el promedio de años de escolarización de la población de 15 a 64 años ha subido de 3,2 a 8,4 (Lee y Lee, 2016)⁴. A su vez, en 1950, el 47% de la población mundial de esta franja etaria no había completado la escolaridad primaria, mientras que para el 37%, el primario era el máximo nivel alcanzado⁵. Solo el porcentaje restante alcanzaba niveles educativos superiores al primario. Para 2010, la situación era totalmente diferente: la población no escolarizada había descendido a casi el 13% y la mayor parte de la población mundial había alcanzado al menos el nivel secundario (el 51,1% el nivel secundario como máximo nivel alcanzado, el 14,6 el superior) (Lee y Lee, 2016).

Sin embargo, esta expansión no fue uniforme en todo el mundo. Por ejemplo, el proceso fue previo en Estados Unidos, donde se remonta a las primeras décadas del siglo XX en lo que se conoció como el “*High school movement*”. En cambio, en la mayor parte de los países de Europa occidental, esto se dio en el periodo de posguerra y se ha extendido hasta la actualidad. En otras regiones, como es el caso de Latinoamérica o de algunas partes de Asia, los niveles de expansión de este nivel educativo han sido más magros en este periodo y, en cambio, han tendido a registrar mayores tasas de escolarización secundaria hacia fines del siglo XX. En el caso de África subsahariana, la expansión se ha motorizado más tardíamente y aún se verifican dificultades para alcanzar la universalidad del nivel primario.

Así, si se toma el mismo estudio, pero desagregado por “tipos de economía”, en los países denominados como “economías avanzadas” el promedio de años de escolarización de la población de 15 a 64 se incrementa del 6,58 al 11,94 de 1950 a 2010⁶. Además, en esos sesenta años, la población

⁴ El estudio toma 111 países del mundo.

⁵ De acuerdo al mismo estudio, desde 1870 a 1950, el promedio de años de escolarización de la población había aumentado de 0,49 a 3,2 y la población que accedía al secundario, de 1% a aproximadamente el 15%.

⁶ Se incluyen 24 de los 111 países. En cuanto a los países en desarrollo, se incluyen 87 países de las siguientes regiones: Asia y el Pacífico, Europa oriental, Latinoamérica y El Caribe, África (norte, medio oriental y sub sahariana).

que llega al nivel secundario (sumadas las poblaciones con secundaria como máximo nivel alcanzado o bien con nivel superior) sube de casi el 33% a casi el 90%. En cambio, en los países denominados “en vías de desarrollo”, en 2010, para el 31% de la población el primario es su máximo nivel educativo alcanzado y el 61% llega a secundaria y/o superior. En estos países, los años promedio de escolarización de la población pasan de 1,93 a 7,72 en este período.

Los datos son elocuentes en cuanto, al menos, a dos aspectos: el aumento de años de escolarización de la población desde la última mitad del siglo XX, por un lado, y la persistencia de niveles de acceso desiguales entre países y regiones, por el otro. Así, por ejemplo, a diferencia de los casos de países europeos o norteamericanos, en América Latina, que hoy alcanza una tasa de escolarización de 79,2% en el nivel secundario, buena parte de los jóvenes que transitan sus aulas son los primeros de sus familias en hacerlo⁷. Esto interpela a la propuesta educativa del nivel secundario, que ha cambiado poco sus ejes vertebrales desde el siglo XIX a esta parte.

A las conquistas en materia de acceso a la educación secundaria —que aún no son totales: existen hoy en el mundo 203 millones de jóvenes fuera de la escuela— se oponen los desafíos aún persistentes en materia de terminalidad educativa⁸. El acceso a algún o algunos años de escolarización en el nivel no siempre garantiza su finalización. Si bien, de nuevo, esta problemática tiene mayor presencia en países con índices más bajos de desarrollo, se extiende también a economías avanzadas y, a su vez, al interior de cada país, afecta a la población más desfavorecida. Así, en las últimas décadas se han desarrollado numerosos programas específicos de atención a situaciones de vulnerabilidad escolar tales como el abandono en diferentes países del mundo⁹.

La expansión caracterizada ha tendido a darse junto con algunas reformas en la estructura del nivel. Desde los sesenta en adelante, algunos de los aspectos centrales de ello han sido la extensión de la obligatoriedad en la mayoría de los países junto con una extensión de la escolaridad general o básica hacia los primeros años del secundario. Estos cambios, junto con mecanismos tendientes a la disolución de la diferenciación vertical entre la primaria y la secundaria (el caso más paradigmático de esto es el de la creación de estructuras de educación básica comprensivas de nueve años) constituyen políticas para la mejora de la retención de modo de alcanzar una universalización de la secundaria, o al menos de una parte del nivel (Briseid y Caillods, 2004). En este marco, algunos estudios recientes plantean que en los países en los que tiende a prevalecer un formato tradicional de la escuela secundaria, la efectiva universalización tiende a presentar mayores limitaciones (Acosta y Terigi, 2015). Así, un desafío actual de los sistemas educativos en torno al nivel secundario es el de revisar los mecanismos de ingreso y permanencia en el nivel, su organización, las formas de cursada, de evaluación, acreditación y promoción, su contenido curricular, entre todo el abanico y conjunto de aspectos que hace una escolarización pertinente y de calidad para la población destinataria.

Asimismo, en las últimas décadas y en la misma línea descrita, se ha venido observando una tendencia creciente a la expansión de la educación superior (nuevamente, con profundas diferencias entre países), que seguirá profundizándose en los próximos años. Este proceso interpela de manera

⁷ Dato calculado para el año 2012, únicamente sobre la base de la información sobre siete países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. Fuente: Scasso y Rivas, en prensa.

⁸ Datos de la Unidad de Estadísticas Educativas de la UNESCO (UIS-UNESCO). Corresponde a la cantidad de jóvenes en edad escolar que no asisten a la educación secundaria baja ni a la educación secundaria alta.

⁹ Un estudio que sistematiza y analiza diversos de ellos en Europa y América Latina analiza 26 políticas o programas vinculados con el abandono y el reingreso, el sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos y la articulación de los programas con el mundo del trabajo (Tedesco et al., 2013: 19).

inmediata a la escuela secundaria respecto a si la permanencia y egreso de este nivel garantiza los conocimientos básicos para un ingreso exitoso en la educación superior: cobra relevancia, así, el desafío de la calidad.

Este desafío no puede pensarse sino en el marco de las transformaciones vertiginosas que han tenido lugar desde las últimas décadas del siglo XX con el desarrollo de la globalización, los cambios en el mundo del trabajo y en particular el desarrollo tecnológico. En las llamadas “economías del conocimiento”, la estructura ocupacional se ha modificado sustantivamente, al menos durante las últimas cuatro décadas. El principal desafío que ello plantea para los sistemas de escolarización y centralmente para el nivel secundario es el de brindar las herramientas que permitan a los estudiantes, por un lado, poder continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida e insertarse en un escenario mundial cambiante a nivel laboral. Así, la escuela secundaria, último nivel obligatorio en muchos países del mundo, enfrenta la demanda de formar a los alumnos en las “habilidades para el siglo XXI”¹⁰.

Todos los aspectos mencionados están atravesados por el que es tal vez uno de los mayores desafíos de la escuela secundaria en la actualidad: que su expansión y desarrollo no favorezcan procesos de segmentación y desigualdad social tanto entre regiones y países del mundo como en el interior de los sistemas educativos. En las últimas décadas del siglo XX, la expansión de la globalización ha tendido a acelerar la competencia entre países. Por tanto, la educación y la calificación se han vuelto claves para el posicionamiento de las economías nacionales frente a ello. En este marco, los países se ven presionados por desarrollar políticas educativas que tiendan a mejorar sus indicadores internacionales (uno de los principales en la actualidad es el que arrojan las evaluaciones internacionales estandarizadas). Si bien esto puede significar un desafío que favorezca el desarrollo de los sistemas educativos nacionales, conlleva el riesgo de sedimentar desigualdades sociales de origen.

Por otra parte, es un dato conocido que la expansión del nivel secundario en una gran cantidad de países ha estado acompañada por procesos de segmentación social que inevitablemente se han reflejado en los circuitos educativos en el interior de los sistemas educativos. En muchos países, en la medida en que una mayor parte de la población ha ido siendo incluida en este nivel de escolarización, se han profundizado los procesos de diferenciación ya sea por tipos de escuelas, por circuitos de calidad o bien por la modalidad de la educación. Esta diferenciación, en muchos casos, tiende a reproducir las desigualdades de origen y a acotar las oportunidades a los estudiantes. Dado que ello constituye un asunto complejo por estar condicionado a variables sociales de mayor espectro que las educativas, su análisis y tratamiento requiere de un abordaje más abarcativo del que se presenta en este estudio. Los procesos de segmentación y diferenciación social no siempre se dan bajo los mismos mecanismos. Mientras que en algunos sistemas se establecen procesos selectivos explícitos, en los que se sabe de acuerdo a investigaciones que los trayectos pueden estar condicionados por desigualdades de origen en otros, la ausencia de este tipo de mecanismos puede coexistir, en el otro extremo, con una profunda segmentación por “circuitos de calidad” que termina, en definitiva, restringiendo las oportunidades de los sujetos de completar una escolaridad de calidad que favorezca trayectos vitales de inclusión social plena. En tanto último nivel educativo de acceso

¹⁰ Se trata de una serie de habilidades transversales a los contenidos curriculares consideradas esenciales para el desempeño en el mercado de trabajo del futuro. En los últimos años, han aparecido a nivel internacional diversas iniciativas por definir las. Este tema ha sido abordado en mayor profundidad en el apartado 3.2.

mayoritario en buena parte de los países del mundo, el papel que puede jugar la escuela secundaria en la construcción de la equidad educativa es crucial.

A lo largo de la historia del nivel secundario en el mundo, el currículum ha cumplido siempre un papel fundamental. Con su fuerza normativa sobre los contenidos, los tiempos y los espacios de aprendizaje (ver capítulo 1), habilita y a su vez delimita las formas de transitar el nivel secundario. Así, los cambios curriculares a lo largo de la historia de la escuela secundaria en el mundo han tenido efectos profundos sobre las oportunidades de aprendizaje e inclusión de los jóvenes; configurando propuestas educativas más y menos atractivas, más y menos inclusivas.

1. Puntos de partida

Este capítulo busca situar al lector en las coordenadas analíticas y metodológicas que guiaron el estudio. Comienza ocupándose de describir la noción de currículum que se adopta en el trabajo, con el fin de clarificar y delimitar su principal objeto de estudio. Luego, hace lo propio con la noción de trayectorias, componente estructural del argumento que vertebra el trabajo. Tras ello, presenta brevemente las dimensiones de análisis elegidas, a fin de anticipar la estructura general del texto. Seguidamente, se explica cómo se seleccionaron los casos y cuál fue la metodología de análisis utilizada. También se presentan algunas claves de lectura necesarias para abordar el texto, como la presentación de acuerdos terminológicos en relación a la denominación de los niveles y modalidades del nivel secundario, y las limitaciones propias de los estudios de análisis comparado de políticas educativas internacionales. Finalmente, para ilustrar la diversidad de contextos que representan los casos analizados, se analizan una serie de indicadores socio-educativos de cada uno de los países/estados tomados como casos de estudio.

1.1. Acerca del objeto de estudio: ¿qué entendemos por currículum? ¿Por qué estudiarlo?

El concepto de currículum

El concepto de currículum ha sido sujeto de prolíficos debates en el campo académico. En torno a su definición y estudio se ha escrito y debatido mucho, pero en líneas generales puede identificarse la conformación de dos grandes vertientes teóricas. Una de ellas prioriza su carácter normativo a la hora de definirlo, y lo entiende como el proyecto educativo de un sistema o una institución escolar; y la otra lo entiende en términos de lo que efectivamente sucede en el ámbito educativo, y en particular en el aula, vinculándolo a conceptos como “vida cotidiana”, “currículum como práctica educativa” y “realidad curricular” (Díaz Barriga, 2003). En este sentido, se trata de una perspectiva descriptivo-explicativa.

Esta última perspectiva puso en cuestión la noción de aplicación lineal de la norma, ampliando la noción de currículum e incorporando a la discusión la necesidad de adjetivarlo para definirlo: aparecieron las nociones de currículum oculto, formal, vivido, procesual, entre otras. Tal como señalan Feldman y Palamidessi (1994), el desarrollo de esta perspectiva sobre el currículum constituyó un avance importante en la teoría curricular, al echar luz sobre cuestiones que quedaban ocultas bajo la etiqueta de “desviaciones a la norma”.

Sin embargo, sostienen estos autores, “‘currículum’ no puede ser utilizado como un concepto descriptivo y ampliado. Al enfatizar esta vertiente se ha ganado en comprensión pero, paralelamente, se ha erosionado la capacidad de intervención”. Por ello, desde su perspectiva, “el currículum debe ser analizado como una construcción normativa, un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa” (Feldman y Palamidessi, 1994: 2-3).

Sin desconocer la contribución de la perspectiva descriptiva-explicativa a los estudios sobre el currículum, en este trabajo entenderemos al currículum desde la perspectiva normativa. Más concretamente, a los fines de este estudio, adoptaremos la definición propuesta por Dussel (2010): **“el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar”** (p.4). En efecto, el análisis curricular del que se desprende este documento fue un análisis de los distintos mosaicos de documentos públicos que regulan lo que se enseña en el nivel secundario en los distintos países.

Si bien no la tomaremos como fuente de la definición conceptual de currículum que utilizaremos en el trabajo, la perspectiva descriptiva-explicativa resulta muy pertinente para echar luz sobre las limitaciones del estudio. Desde esta perspectiva, los documentos curriculares son tan solo un aspecto del currículum (el currículum prescripto, o currículum formal), que esconde la existencia de otros currículos, como el currículum enseñado (aquellos contenidos que efectivamente se enseñan) o el currículum oculto (aquellos aprendizajes incorporados por los estudiantes a partir de su experiencia escolar sin que estos formen parte de lo explicitado en el currículum), concepto acuñado por Philip Jackson (1990). Estas construcciones conceptuales que amplían y complejizan la noción de currículum nos advierten que **existe una distancia amplia entre lo prescripto en los documentos oficiales y lo efectivamente enseñado en las aulas, así como una más amplia aún entre aquello y lo efectivamente aprendido por los alumnos.**

En este sentido, vale la pena recordar una vez más que este estudio avanza únicamente sobre el dominio de lo prescripto, y que la realidad educativa de los países estudiados requiere de otras metodologías de análisis y otras fuentes de información para ser comprendida en toda su complejidad. Parafraseando los términos del clásico debate curricular, podemos decir que este estudio encuentra sus límites en los confines del currículum prescripto, y deja sin estudiar todo aquello que media entre lo prescripto y lo que efectivamente sucede en las aulas.

Ahora bien, definir el currículum en estos términos no implica desconocer que los mosaicos de documentos curriculares son “el resultado de un proceso de construcción ciudadana que refleja el tipo de sociedad que se aspira forjar, comprometiendo diversidad de instituciones y de actores” en torno a para qué educar, qué enseñar y cómo hacerlo (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013: 21). En este sentido, **no se trata de documentos estáticos ni neutrales**, sino más bien de construcciones que reflejan la puja de intereses y que se multiplican en las interpretaciones e implementaciones llevadas adelante en cada escuela y por cada docente.

El currículum como canal de política educativa

Desde la conformación de los sistemas educativos, el currículum constituye uno de los canales privilegiados de comunicación entre la política y las prácticas educativas. Junto con otros como los sistemas de formación docente, los regímenes académicos y los libros de texto, el currículum es una de las grandes vías de entrada masivas e institucionalizadas de las políticas educativas al sistema educativo (Rivas, 2015). En esto radica su fuerza para cambiar las vidas de millones de alumnos en cada país.

Tal como afirma Rivas (2015), el currículum y otros canales de política educativa pueden ser convertidos en dispositivos, con una orientación definida hacia resultados concretos. Esto los convierte en fuerzas poderosas: “pueden crear ciudadanos adeptos a la nación, convertir niños a una religión o fascinarlos por las ciencias; pueden manipular las conciencias o generar en ellas capacidades de reflexión crítica y compromiso por la justicia social. Los dispositivos de política educativa pueden cambiar vidas de forma masiva y sistémica.” (Rivas, 2015: 321).

Amadio, Opertti y Tedesco, desde el IBE-UNESCO, son elocuentes a la hora de evocar el potencial del instrumento curricular:

“el currículo puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa. El currículo deja de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas para transformarse en el producto de procesos de acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir. Los consensos en torno al currículo aportan un marco de referencia posible para colocar el bienestar global y el protagonismo de los estudiantes como ejes centrales del sistema educativo, repensar la relación de estos

últimos con los imaginarios de sociedad deseados, fortalecer la relación entre política educativa y reforma curricular, y responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de la sociedad” (2013: 2).

Así, el currículum encierra un vasto potencial regulador, que no se limita únicamente a la selección y secuenciación de contenidos a ser enseñados, sino también a los valores y principios que una sociedad quiere forjar en sus estudiantes y a las formas y condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. A su vez, entendemos que el entramado en la arquitectura de los sistemas educativos, **el currículum habilita y condiciona distintas formas de transitar la escolaridad por parte de los estudiantes**: configuraciones con distinto peso relativo puesto en componentes comunes y diversos, o esquemas de mayor y menor electividad habilitarán distintos tipos de trayectorias estudiantiles. En este sentido, tal como sugieren Tedesco, Opertti y Amadio (2013), “la propuesta curricular se enfrenta al desafío de asegurar que cada estudiante sea el protagonista de sus aprendizajes, reconociendo que todas y todos somos especiales —noción actual de la educación inclusiva. Este reconocimiento requiere, por un lado, una mayor personalización de la propuesta educativa que implica activar el potencial de aprendizaje de cada estudiante respetando sus ritmos de progreso, y por otro lado, prestar más atención al bienestar de las y los estudiantes abarcando aspectos emocionales y sociales además de los cognitivos” (p. 19).

Así, estudiar el currículum del nivel secundario y, en particular, su configuración en relación con la arquitectura del nivel en cada país y los esquemas de electividad asociados a las distintas formas de transitar el currículum por parte de los jóvenes, permitirá **conocer cómo distintas sociedades han dado respuesta al desafío creciente de preparar a los jóvenes para el ejercicio pleno de la vida adulta, tanto en términos de la continuación de los estudios como de la inserción en el mundo laboral y el ejercicio de la ciudadanía**. Desde ya, no habrá que perder de vista que este análisis debe ser complementado con indagaciones sobre los resultados, las condiciones y los desafíos asociados a la implementación de los distintos modelos curriculares.

1.2. Las trayectorias escolares, recorridos posibles

El análisis del currículum y de las reglas de evaluación, promoción y acreditación como habilitantes y limitantes de distintas formas de transitar el nivel secundario exige detenerse sobre la noción de trayectorias escolares, ampliamente desarrollada y discutida en la literatura educacional.

Es necesario enmarcar este concepto en la discusión teórica más amplia que se da desde la sociología de Pierre Bourdieu. Para este autor, el concepto de trayectoria presenta ciertas implicancias específicas que algunos consideran como sumamente rígidas y deterministas para pensar lo social, mientras que otros, por el contrario, lo consideran una síntesis entre los postulados que resaltan el peso de la estructura y los que enfatizan el peso de la subjetividad. El autor define las trayectorias indicando que:

“Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (mediante, por ejemplo, los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación), y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado — bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (...)” (Bourdieu, 1988: 125)

Las trayectorias, por tanto, son tránsitos más o menos condicionados entre determinados puntos de partida posibles en el espacio social y determinados puntos de llegada esperables.

También resulta interesante comprender las trayectorias como un concepto teórico-metodológico que se centra en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo y que permite centrar la mirada en un recorrido o itinerario específico en el que se ponen en juego diferentes esferas de la vida (Muñiz Terra, 2011). En este sentido, las trayectorias escolares son parte de la trayectoria de vida de una persona, donde los recorridos escolares se entrelazan, por ejemplo, con los laborales, familiares, etc.

Ahora bien, pensando específicamente en el marco educativo, partimos del estudio de las trayectorias escolares como un concepto que permite saltar por sobre las delimitaciones de las decisiones individuales de los agentes y las condiciones estructurales que los determinarían, a la vez que pone en juego las condiciones institucionales que actúan como moldes posibles de las trayectorias.

Según Terigi (2008), las trayectorias escolares tienen la particularidad de describir el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación a partir de una cronología estándar determinada por el sistema educativo. Esto permite considerar dos tipos específicos de trayectorias. Por un lado, las trayectorias teóricas, que son recorridos lineales y continuos determinados por la propuesta cronológica del sistema; y por el otro, las trayectorias reales, que son los itinerarios particulares que realiza cada estudiante en las diferentes ofertas de escolarización.

Al referirnos a trayectorias escolares teóricas, siguiendo a Terigi (2014), identificamos cuatro características principales que signan las trayectorias¹¹: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la duración anual de los grados de instrucción y la definición de la edad de inicio de la escolarización obligatoria. Así, el hecho de que el sistema escolar este organizado en niveles implica la necesidad de acreditar completamente un nivel sin la posibilidad de acreditarlo de forma parcial para contar con posibles títulos intermedios. Otro ejemplo posible es cómo la gradualidad del currículum en conjunto con la anualidad de los grados habilita la repitencia: por ejemplo, con solo tres materias desaprobadas, los estudiantes deben cursar la totalidad del año escolar nuevamente, lo que los coloca también en condición de sobreedad.

En la mayoría de los países analizados, el punto de partida de la escolarización obligatoria está definido por la normativa nacional desde los 3, 4 ó 5 años de edad y hasta finalizar la escuela secundaria. A su vez, esta trayectoria está determinada por la normativa específica de evaluación, acreditación, promoción y egreso de cada uno de los niveles. Este marco normativo, institucional y curricular constituye una estructura bastante rígida por la que los agentes transitan el sistema educativo. El sistema es poco flexible para el tránsito en las formas no esperadas por la normativa, lo que genera condiciones como la de repitente, reinscripto y alumno con sobreedad. Otros esquemas normativos habilitan mayor flexibilidad en las trayectorias escolares (por ejemplo, permitiendo cursar un número variable de materias simultáneamente, cursar un cuatrimestre y otro no, aprobar por créditos, extender o reducir el tiempo de cursada del nivel secundario, etc.), y logran entramarse en trayectorias vitales diversas.

Así, entendemos a las trayectorias como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual, enfatizando los efectos de las condiciones de escolarización (la dimensión institucional) en la construcción de los recorridos escolares (Briscioli, 2013). A lo largo del trabajo,

¹¹ La autora se basa en el caso argentino para la elaboración de la caracterización.

buscaremos comprender la medida en que el currículum en cada país habilita u obtura la construcción de trayectorias de mayor o menor inclusión.

1.3. Acerca de la selección y el análisis de los casos

Con el objetivo de relevar países que representaran diferentes modelos y que se enfrentaran a diversos desafíos, se optó por confeccionar una selección, o “muestra intencional”, que derivó en el estudio de 11 casos: Argentina, Australia, Colombia, Corea del Sur, Ecuador, Finlandia, Francia, Inglaterra, Japón, Ontario (Canadá) y Suiza.

Para llevar adelante el análisis de los casos, se utilizó la estrategia de **análisis documental**, con eje en fuentes primarias (legislación educativa, documentos curriculares y sitios web oficiales) y apoyo en fuentes secundarias (literatura comparada internacional). No se partió de un corpus documental predefinido, sino que se buscaron en cada caso los documentos más idóneos para abordar cada una de las dimensiones analizadas. Se priorizaron documentos oficiales (leyes y documentos curriculares), y solo se utilizaron fuentes secundarias en carácter supletorio.

Para acotar el universo de análisis se decidió abordar únicamente la normativa nacional que regula los sistemas educativos, por lo que no se consideraron las regulaciones jurisdiccionales y locales. El caso de Canadá representa una excepción a este punto porque, como no existe una regulación federal, se optó analizar una de sus jurisdicciones y se eligió el caso de Ontario.

Es importante precisar que el proceso de selección de casos se llevó a cabo en torno a tres criterios, que se enumeran a continuación:

1. Tradiciones educativas y curriculares

La bibliografía destaca la existencia de diferentes tradiciones educativas que se traducen en distintos modelos de gobierno de los sistemas de educación secundaria y configuraciones curriculares (en el apartado 2.1 puede encontrarse una descripción detallada de las tradiciones). La muestra intencional configurada intentó ofrecer un equilibrio en materia de tradiciones educativas representadas, con particular énfasis en la tradición latinoamericana, por tratarse del contexto en el que se realiza el estudio y para el que quieren extraerse lecciones.

2. Flexibilidad y electividad curricular

Existen distintas formas y mecanismos para permitir a los alumnos realizar elecciones o escoger orientaciones a lo largo de su trayectoria educativa en el nivel secundario. A grandes rasgos, se identifican tres modelos arquetípicos, aunque en la realidad pueden presentarse combinados: (1) la ausencia de electividad, donde todos los alumnos transitan el mismo recorrido sin posibilidad alguna de orientarse según sus intereses o talentos; (2) la electividad “en rama”, que consiste en la existencia de una o más instancias puntuales de decisión en las que el alumno debe escoger entre dos o más trayectos u orientaciones predefinidos; y (3) la electividad “por créditos”, donde los estudiantes confeccionan su propio menú de cursos siguiendo criterios establecidos para la acumulación de créditos necesarios para la obtención de una certificación final. En la muestra intencional, se procuró escoger sistemas educativos de forma tal de conseguir un equilibrio de casos que representaran los tipos (2) y (3), dado el objetivo del estudio de iluminar sobre la electividad curricular en el mundo.

3. Disponibilidad de documentos y factibilidad del análisis del caso

Se incluyeron casos factibles de ser analizados a través de documentos curriculares y otras regulaciones complementarias disponibles en los idiomas español, inglés, portugués o francés. Al no poder abordarse el objeto de estudio mediante el análisis de un único documento por país, se

buscaron diversas fuentes primarias (o, en su defecto, secundarias) que permitieran abordar las dimensiones de análisis establecidas.

1.4. Acerca de las dimensiones de análisis

En cada país, los instrumentos curriculares se insertan en una trama compleja, delimitada por la estructura del nivel secundario y la forma que adopta el gobierno del sistema educativo en cada caso. Así, pueden existir documentos curriculares para cada uno de los niveles de gobierno (más prescriptivos a medida que se acercan al nivel institucional-escolar), o bien documentos únicos nacionales; y pueden existir currículos únicos para todo el nivel secundaria, o bien documentos específicos para los distintos grados/años o asignaturas. Esto obligó a comenzar el estudio por la indagación de algunos elementos no propiamente curriculares, pero sí esenciales para comprender el alcance del currículum en cada país.

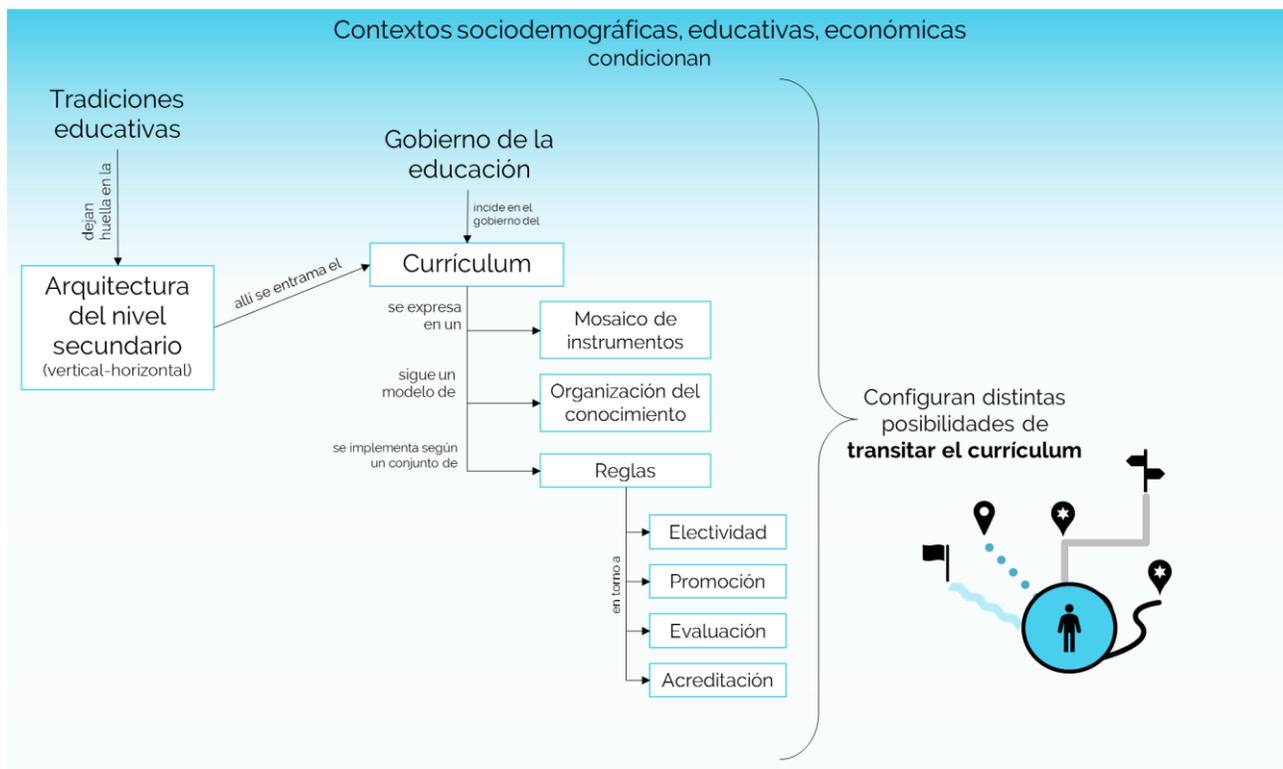
Así, se analizan y describen (i) las **tradiciones educativas** de cada país, que permiten comprender los procesos históricos que dieron lugar a diferentes formas de educación secundaria en distintos grupos de países, asociadas a los fines que cada sociedad asignó al nivel secundario en el momento de su conformación; (ii) las características del **gobierno del sistema educativo y del currículum** en cada caso, lo que brinda un panorama de la forma en que los distintos niveles y sectores de gobierno participan en la definición de lo que sucede a nivel curricular en la escuela secundaria.

En lo relativo específicamente a las dimensiones curriculares analizadas, ante la escasez de documentos curriculares unificados para el nivel secundario, el estudio analiza la forma documental que adoptan los distintos **instrumentos curriculares**. Una vez comprendido el mapa de instrumentos, se analizan los **modelos de organización del conocimiento** presentados en cada uno de los casos, buscando comprender la medida en que se tienden a agrupar los contenidos por áreas o por disciplinas.

Para dar cuenta de las distintas formas de tránsito que habilita cada propuesta curricular a los alumnos del nivel secundario, se indagó sobre la **arquitectura del nivel secundario** tanto en términos verticales (duración, existencia de ciclos, ubicación en la estructura de niveles, obligatoriedad) como horizontales (existencia de distintas modalidades o trayectos posibles). Seguidamente, se analizan las configuraciones de **electividad curricular** que cada caso propone, procurando responder a la pregunta: ¿qué posibilidades tienen los alumnos de elegir qué y cómo aprender a lo largo del nivel secundario? Se entiende a ésta como una pregunta central para comprender la medida en que los currículos de nivel secundario se flexibilizan ante la diversidad de estudiantes y trayectorias educativas posibles. Este relevamiento fue con el análisis de tres cualidades centrales de los regímenes académicos del nivel secundario, dado su potencial de condicionar las trayectorias de sus alumnos: la **promoción** (¿cuáles son las reglas para avanzar a lo largo de la estructura vertical del nivel secundario?), la **evaluación** (¿qué mecanismos de evaluación existen a lo largo del nivel secundario y cuáles son sus consecuencias posibles sobre la trayectoria de los alumnos?) y la **acreditación del nivel** (¿qué necesitan los estudiantes para dar por completado el nivel y obtener una certificación por ello? ¿Qué tipo de conocimientos se certifican y cuál es la utilidad de estos títulos?).

El **Diagrama 1** resume la relación conceptual entre las distintas dimensiones analizadas, todas conectadas con el objetivo de comprender las posibilidades de los alumnos, diversos en sus características, intereses y ritmos de aprendizaje, de transitar el currículum del nivel.

Diagrama 1. Síntesis conceptual de las relaciones entre las dimensiones analizadas



Fuente: CIPPEC.

1.5. Claves de lectura

La organización de los sistemas educativos nacionales varía ampliamente de un país a otro. Por este motivo, realizar un análisis que pueda dar cuenta de las diferencias y similitudes entre países presenta el desafío de establecer criterios comunes que vuelvan a los casos comparables entre sí. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 proporciona un marco de referencia estándar que permite asegurar la comparabilidad de las estructuras de niveles educativos y contenidos curriculares. A continuación, el **Cuadro 1** resume la propuesta CINE 2011 para nombrar los niveles educativos correspondientes a la educación primaria y la educación secundaria de forma estandarizada.

Cuadro 1. Niveles CINE para clasificar la educación primaria y secundaria (2011)

Educación de la primera infancia: CINE 0	Los programas de educación preprimaria pueden comenzar a los 0 años y se extienden hasta el inicio de la educación primaria. Allí, el aprendizaje es estimulado por el entorno o por la interacción con educadores. Se inserta en una institucionalidad que puede abarcar escuelas o centros comunitarios.
Educación primaria: CINE 1	Los programas de educación primaria, que suelen coincidir con el inicio de la educación obligatoria, se orientan a la instrucción en lectura, escritura y matemáticas impartida en forma sistemática. Se ingresa a una edad legal no inferior a los 5 años ni superior a los 7. Su duración típica es de 6 años, aunque fluctúa entre 4 y 7 años. Habitualmente, un profesor principal es responsable de un grupo para la enseñanza de gran parte del currículum.
Educación secundaria baja: CINE 2	Estos programas educativos suelen estar destinados a avanzar en el aprendizaje iniciado en el nivel CINE 1 (educación primaria). En general, el objetivo que se persigue en la educación secundaria baja es sentar las bases del desarrollo humano y de la educación a lo largo de la vida sobre las cuales sea posible ampliar las oportunidades de educación. Los programas de este nivel suelen estar estructurados en torno a un programa de estudio más orientado a asignaturas o materias, caracterizado por presentar conceptos teóricos a través de un amplio espectro de asignaturas. Los criterios principales para reconocer este nivel y diferenciarlo del resto son los siguientes: (i) constituye un punto de transición hacia la instrucción orientada por asignaturas; (ii) para ingresar, es requisito haber concluido el nivel primario (o demostrar la habilidad de manejar los contenidos allí abordados); y (iii) su duración acumulada: finaliza tras 8 a 11 años de educación (generalmente son 9) a partir del inicio de la educación primaria.
Educación secundaria alta: CINE 3	Suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria en preparación a la educación terciaria o proporcionar destrezas laborales (o ambos). Los programas de este nivel se caracterizan por impartir a los estudiantes un tipo de instrucción más diversificada, especializada y avanzada que los programas de educación secundaria baja (nivel CINE 2). Asimismo, presentan un mayor grado de diferenciación y ofrecen un espectro más amplio de opciones y trayectorias. Los criterios principales para reconocer este nivel y diferenciarlo del resto son los siguientes: (i) es la segunda etapa o la etapa final de la educación secundaria, ya sea de programas generales o vocacionales; (ii) para ingresar, es requisito haber concluido la educación secundaria baja o manejar los contenidos allí abordados; (iii) los programas que incluyen el CINE 3 suelen tener una duración aproximada de 12 o 13 años a partir del inicio del nivel CINE 1.

Fuente: CIPPEC, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013.

Para la elaboración de este trabajo, se optó por analizar el currículum correspondiente a cada año de escolarización considerado por cada país como “educación secundaria”. Esto implicó considerar, en algunos casos, solamente lo que internacionalmente la CINE considera como nivel de **educación secundaria alta**, o CINE 3. Según esta clasificación, CINE 3 es precedido por CINE 2, que hace referencia a la **educación secundaria baja** o inferior. Estos términos (“educación secundaria baja” y “educación secundaria alta”) se utilizarán para describir la estructura vertical de los sistemas educativos de nivel secundario analizados en este trabajo, cuestión que se aborda en el apartado 6.1.

UNESCO diferencia también entre dos modalidades del nivel secundario: educación **general**, que tiene como objetivo brindar una preparación para la vida y/o una preparación para ingresar a la educación superior; y educación **vocacional**, que suele focalizarse en formar para la inserción

laboral al finalizar el nivel¹². Dentro de cada modalidad, pueden encontrarse distintas ramas/programas especializados, que aquí llamaremos orientaciones.

En el **Cuadro 2** se describen las características de los programas generales y vocacionales, que será utilizada como referencia a lo largo de todo el trabajo.

Cuadro 2. Programas generales y vocacionales

Educación general	Programas educativos destinados a desarrollar conocimientos, capacidades y competencias generales, así como habilidades de lectura, escritura y la utilización de números (<i>numeracy</i> en inglés), a menudo con el fin de preparar al estudiante para continuar su educación ya sea en el mismo nivel CINE o en uno más avanzado o de sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida. Habitualmente, estos programas se imparten en escuelas o en centros educativos postsecundarios no terciarios. La educación general incluye programas educativos que preparan al estudiante para ingresar a la educación vocacional, aunque no así para desempeñar una ocupación u oficio determinado, o diversos tipos de ocupaciones u oficios, ni dan acceso directo a una certificación pertinente para el mercado laboral.
Educación vocacional	Programas educativos destinados principalmente a impartir destrezas, conocimientos y competencias prácticas, así como la comprensión necesaria para ejercer una ocupación u oficio determinado, o diversos tipos de ocupaciones u oficios. La educación vocacional puede incluir un componente basado en el trabajo (por ejemplo, aprendizaje de oficios, programas de sistema dual). La conclusión exitosa de estos programas otorga certificaciones pertinentes para el mercado laboral reconocidas por la autoridad nacional competente y/o el mercado.

Fuente: CIPPEC, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013

1.6. Limitaciones del estudio

Antes de comenzar la lectura es necesario tener en cuenta algunas limitaciones del análisis y las conclusiones de este estudio.

Por la metodología utilizada y los objetivos que guían la investigación, **los alcances del trabajo se restringen a la dimensión declarativa de la propuesta curricular**, sin poder acceder a la dimensión práctica de su implementación real en el sistema educativo. Por este motivo, se ilumina sobre la forma que asume el cuerpo normativo de los casos investigados, pero no resuelve la pregunta sobre cómo sucede su aplicación real en los sistemas educativos. Para poder abordar este interrogante sería necesario un abordaje metodológico distinto, que excede las posibilidades de este trabajo. De todas formas, mencionada esta limitación, es necesario considerar que, tal como se aclara en la introducción, el currículum resulta ser uno de los canales privilegiados de comunicación entre la política y las prácticas educativas y por ello su estudio no pierde relevancia con estas limitaciones.

Otro aspecto a considerar es que, si bien se realizó una búsqueda profunda y detallada en relación a cada una de las dimensiones analizadas, no es posible afirmar que se cuenta con información exhaustiva en todas ellas. Esto se debe a la naturaleza propia del cuerpo normativo, que se define en una multiplicidad de documentos oficiales que regulan la política educativa llegando en algunos casos a cientos de documentos entre leyes, resoluciones, documentos oficiales y más, las cuales pueden no haber sido abordadas en su totalidad en este estudio, realizado desde lejos de los contextos reales donde esas normas se originaron y se aplican.

¹² La literatura suele referirse a esta modalidad como VET por Vocational Education and Training.

Además, existen una serie de consideraciones propias de todo análisis comparado de política educativa, que Terigi (2009) sintetiza en tres grandes limitaciones. La primera hace referencia al carácter experimental de la educación, donde cada modificación propuesta, luego de ser llevada a la práctica, requiere un largo período de tiempo para poder ser evaluada. Que se detecten tendencias en políticas implementadas por distintos países, no significa que se constituyan como experiencias validadas que aseguren resultados exitosos. En todo caso, representan ensayos institucionales valiosos para conocer de qué manera otros sistemas educativos dan respuesta a problemáticas de política educativa que pueden ser comunes a distintos países. Otra limitación se relaciona con la distancia que existe entre los problemas que se buscan afrontar y el saber pedagógico disponible sobre el mismo. La teoría e investigación existentes no son suficientes para dar respuesta a los problemas que se actualizan constantemente en el terreno de las prácticas. Por último, la tercera limitación se vincula con la singularidad propia del contexto que atraviesa a cada sistema educativo, lo cual vuelve imposible realizar afirmaciones de carácter universal.

1.7. Acerca de los casos estudiados y la diversidad de sus contextos

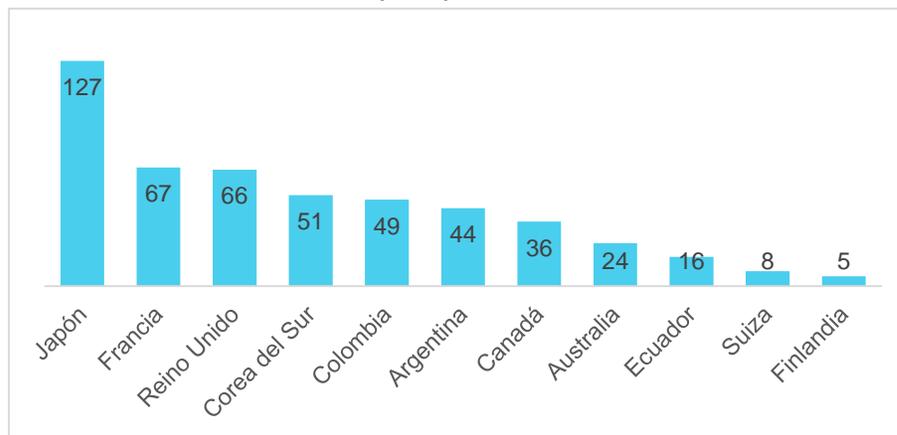
Con el fin de ilustrar la variedad de escenarios en los que se sitúan los sistemas educativos y las políticas curriculares analizadas y ofrecer una mirada lo menos alejada posible de las particularidades de sus contextos, en este apartado presentamos algunos indicadores nacionales sobre el contexto demográfico, económico, laboral y educativo de cada país.

Realizar un análisis comparativo internacional de países que responden a regiones, historias y realidades diferentes obliga a tener ciertas consideraciones generales. Partimos de creer que **no puede comprenderse el sistema educativo de un país, sus decisiones curriculares y pedagógicas ni sus regímenes académicos de forma aislada de la realidad socioeconómica de cada contexto.**

Es por estos motivos que a continuación se analiza información sociodemográfica de manera comparada a través de indicadores ampliamente reconocidos, como la población, el gasto público en educación como porcentaje del PBI, el PBI per cápita, la tasa de escolarización neta del nivel secundaria y el índice de Gini.

En términos de **población**, en el caso de Europa, por ejemplo, estamos contemplando dos países como Suiza y Finlandia de menos de 10 millones de habitantes, y dos países como Francia e Inglaterra de más de 65 millones de habitantes. Resulta fundamental comprender las limitaciones de la comparación que esta diversidad de casos impone. En este sentido, en este estudio es incluido un país como Finlandia con menos de 6 millones de habitantes y, en el extremo opuesto, uno como Japón de casi 127 millones de habitantes; esto seguramente condicione los sistemas educativos de cada país. Queda también reflejado en el gráfico que Brasil presenta características excepcionales si se lo compara con los países analizados dado que supera ampliamente la población de todos ellos, incluso la de Japón.

Gráfico 1. Población en millones de habitantes (2016)

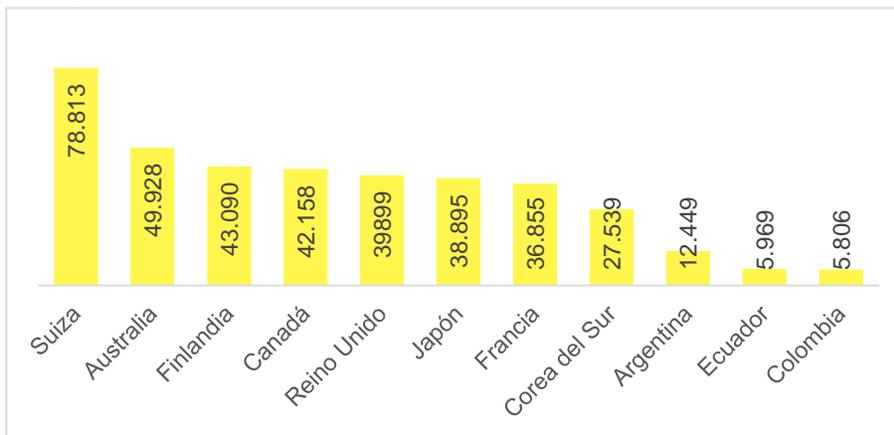


Fuente: CIPPEC, sobre la base de estimaciones del Banco Mundial.

Nota: En Ontario (provincia analizada en el caso de Canadá), la población es de 13,8 millones de habitantes.

Más allá de la cantidad de habitantes, también es importante poder conocer algunos aspectos de la realidad económica de los países, que condicionan la implementación del currículum. El **PBI per cápita** da cuenta del ratio entre la producción de bienes y servicios monetizada que genera un país y su cantidad de habitantes: es una medida de comparación de la riqueza de los países. Los supuestos que consideramos detrás de este indicador es que un país con un PBI per cápita mayor podría tener menores niveles de pobreza ya que hay más ingresos “disponibles” socialmente a la vez que hay mayores recursos disponibles para la implementación de políticas públicas por parte del Estado y, por lo tanto, para el sistema educativo. En este sentido se puede observar cómo el menor PBI per cápita se encuentra en los países latinoamericanos, siendo Colombia el país con el valor más bajo, 5806 dólares corrientes en 2016. Del resto de los países fuera de esta región el que tiene menor PBI per cápita es Corea del Sur, y así y todo duplica el PBI per cápita de Argentina, que es el de mayor valor de América Latina, en función de los países seleccionados para este estudio. El país con mayor PBI per cápita es Suiza, y le siguen Australia y Finlandia superando los 40 mil dólares corrientes.

Gráfico 2. PBI per cápita en miles de dólares corrientes (2016)

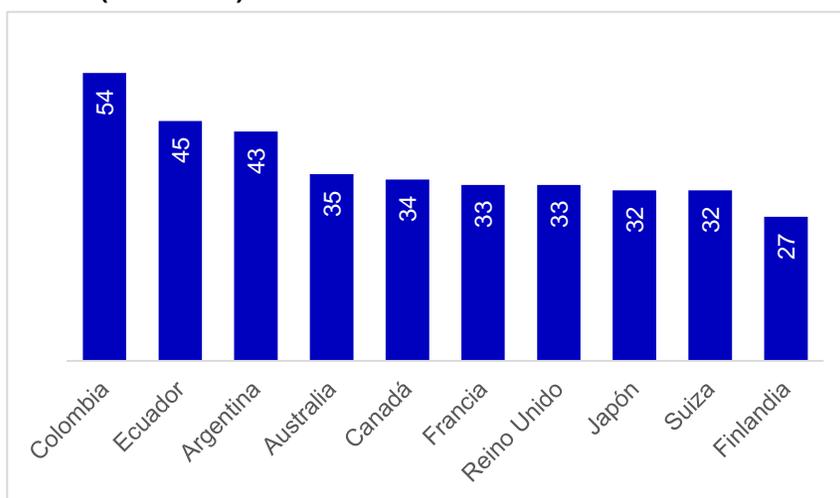


Fuente: CIPPEC, sobre la base de Banco Mundial.

Sin embargo, no hay que olvidar que el PBI per cápita no da cuenta de cómo se distribuye socialmente esta producción bruta, sino que es un promedio. Por lo tanto, es necesario considerar otros indicadores que permitan observar cómo se distribuye la riqueza de los países. El *índice de Gini* mide el nivel de desigualdad existente en términos de distribución de la riqueza en la población según niveles de ingreso, expresando la mayor igualdad con el valor 0 y la mayor desigualdad con el valor 100.

Al momento de pensar el sistema educativo siempre es necesario pensarlo en el contexto socioeconómico en el que este se constituye. Una sociedad con mayores índices de desigualdad se verá expresada en un sistema educativo más fragmentado donde la mayor desigualdad social también se exprese en mayor desigualdad entre escuelas y sus estudiantes. Esta cuestión impacta también en las formas que pueden asumir las políticas públicas vinculadas a educación, pudiendo ser focalizadas o universales. En los países de Latinoamérica se encuentran los valores más altos de desigualdad dentro de los países seleccionados, siendo Colombia el país con mayor desigualdad según este indicador, con 54 puntos. En extremos opuestos encontramos a Finlandia, con 27 puntos. Quitando Latinoamérica, el resto de las regiones y países presentan valores que van de los 32 puntos a los 35. Así, el desafío de la construcción de la equidad educativa desde el nivel secundario toma dimensiones muy distintas según los contextos de desigualdad en los que se implementa cada currículum.

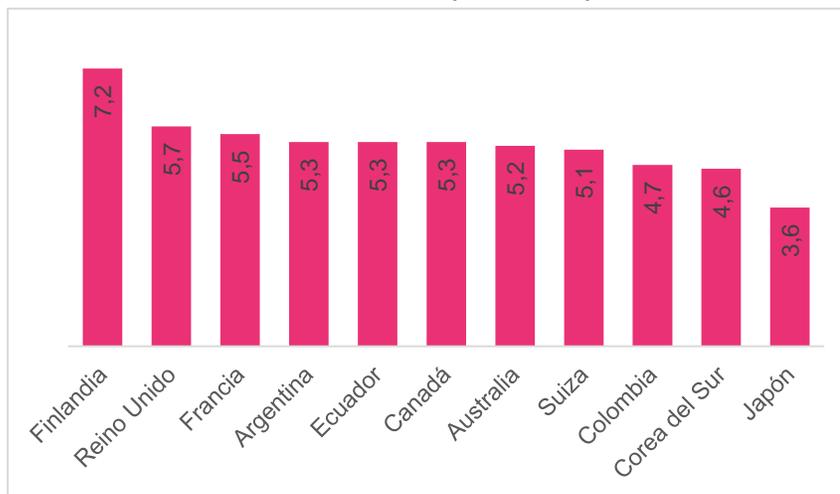
Gráfico 3. Índice de Gini (circa 2014)



Nota: no se encontraron datos para Corea del Sur.
Fuente: CIPPEC, sobre la base de Banco Mundial

Por último, presentaremos dos indicadores específicamente educativos: por un lado, el **gasto público en educación**, que representa en la mayoría de los casos alrededor del 5%, a excepción de Finlandia que representa el 7% y Japón que es del 3,6%. Este indicador es relevante porque da cuenta de la inversión que los países están dispuestos a realizar en sus sistemas educativos. Es de suponer que a mayor porcentaje del PBI destinado a educación en un país, más presupuesto disponible hay para invertir en educación ya sea en infraestructura, salarios docentes, innovación educativa u otras inversiones posibles tales como textos, programas de becas, etc; de todas formas, esta relación no es directa necesariamente.

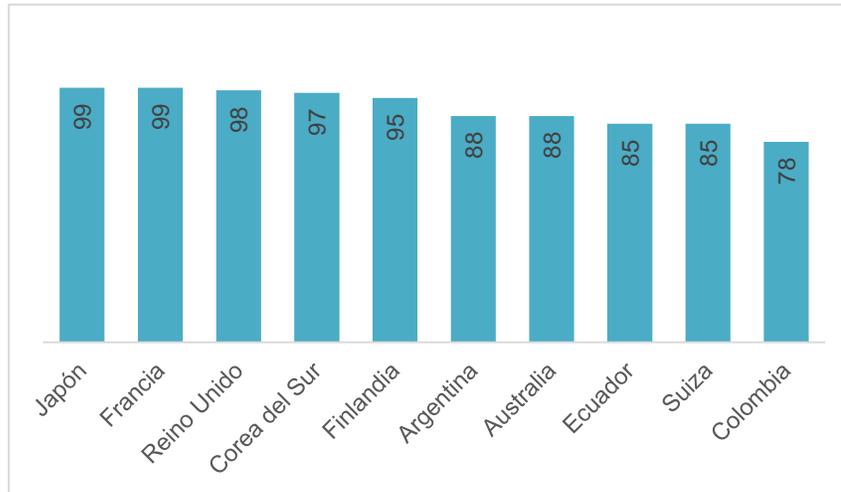
Gráfico 4. Gasto público en educación como % del PBI (circa 2014)



Fuente: CIPPEC, sobre la base de UNESCO

Por otro lado, la **tasa neta de escolarización en el nivel secundario**, es decir, el porcentaje de alumnos en edad teórica de escolarización secundaria efectivamente escolarizados, presenta su nivel más bajo en Latinoamérica en el caso de Colombia, siendo de 78 puntos porcentuales; el resto de los países de Latinoamérica contemplados en este estudio junto con Suiza y Australia oscilan entre 85 y 88 puntos, mientras que en el resto de los países de Europa y Asia oscilan entre 95 y 99 puntos. La tasa neta de escolarización evidenciaría los desafíos que tiene por delante cada país en materia de universalización, siguiendo lo expuesto en el capítulo introductorio. Por ejemplo, es claro que en el caso de Colombia, que es el país que más se encuentra alejado de la media, probablemente sea el país que necesite destinar más esfuerzos para alcanzar niveles altos de escolarización. Al analizar esta tasa podemos comprenderla como dato empírico sobre cómo los procesos de masificación de la escuela secundaria han tenido lugar de diversas maneras en cada contexto nacional. Si bien en algunos países quedan amplios desafíos por delante, en términos de universalización del nivel, podemos afirmar que, en líneas generales, los Estados han avanzado significativamente ya que mínimamente en los casos estudiados, el acceso es de aproximadamente el 80%. Esos indicadores nada nos dicen respecto a otros desafíos aún persistentes en el nivel: la terminalidad, la calidad y la equidad, entre otros.

Gráfico 5. Tasa neta de escolarización en el nivel secundario (circa 2015)



Nota: No se encontraron datos de Canadá.

Fuente: CIPPEC, sobre la base de UNESCO

En líneas generales, si bien hay una gran diversidad, es posible trazar algunas tendencias generales: en la mayoría de los casos, los países latinoamericanos presentan situaciones menos favorables que el resto de los países seleccionados. Así, este trabajo comparado se erige sobre el hecho de que los modelos educativos de unos países no pueden exportarse a otros sin tener en cuenta las mediaciones necesarias para buscar las mejores estrategias para cada contexto local.

2. Nivel secundario y currículum en contexto: tradiciones educativas y modelos de gobierno

Las diversas formas de organización del nivel secundario y de su diseño curricular no pueden ser pensadas por fuera de las tradiciones educativas y de las estructuras de gobierno de los sistemas educativos. Se trata de dimensiones que es necesario comprender y conocer para contextualizar el análisis del currículum, que será presentado en los capítulos 5 y 6. En efecto, podríamos afirmar que dichos entramados institucionales, en gran parte, han dado lugar a diferentes marcos de regulación y configuración de este nivel educativo (2000). Al mismo tiempo, la organización del secundario y su currículum cargan con los propósitos, las intenciones y las posibilidades de procesos que trascienden el campo educativo, como en el caso de las transformaciones sucedidas luego de la Segunda Guerra Mundial.

De este modo, las tradiciones educativas parecen funcionar como culturas fundacionales y no tanto como estructuras determinantes. En este sentido, es necesario considerar que dichas tradiciones y modelos de gobierno no dejan de estar implicados en los contextos sociodemográficos diversos ya descriptos; son entramados institucionales que se cristalizan en sociedades con diferentes niveles de población, ingresos, desigualdad y desarrollo de los sistemas educativos.

A partir de estas concepciones, en el siguiente capítulo se caracterizan los casos estudiados, por un lado, considerando las principales tradiciones educativas con sus respectivas variantes; para ello, se parte de la europea y la estadounidense. Por otro lado, se complementa dicha caracterización mediante la descripción de diferentes modelos de gobierno de la educación y del currículum, contemplando los niveles de definición curricular y responsabilidad administrativa.

2.1. Tradiciones educativas

Las tradiciones educativas ofrecen pistas para pensar y comprender la forma en que el nivel secundario se organiza (o lo que aquí llamamos su “arquitectura”) en cada país a partir de poder evidenciar los principales rasgos de cada modelo. En este apartado nos proponemos aproximar una descripción de las distintas tradiciones educativas identificadas en los casos de análisis, según la literatura internacional.

Siguiendo a Moura Castro, Carnoy y Wolff (2006), **existen dos grandes tradiciones de escuela secundaria**: el modelo europeo y el modelo estadounidense.

A grandes rasgos, **el modelo europeo se organiza principalmente en diferentes escuelas para cada perfil estudiantil y para cada rama educativa**. En general se identifica un modelo más orientado a las artes u oficios, uno intermedio entre los oficios y el bachillerato académico, y por último el bachillerato de tipo académico. Cada una de estas ramas sostiene sus propios objetivos y forma a los estudiantes con conocimientos específicos. Una variante de este modelo es el alemán, que también se implementa en Suiza y Austria, con dos caminos paralelos: por un lado, la escuela secundaria académica, y por otro la formación vocacional que combina formación en y para el trabajo y algunas materias disciplinares.

Por su parte, **el modelo estadounidense se caracteriza por su estructura unificada**: una única escuela secundaria donde los alumnos, según sus intereses, realizan cursos más orientados a lo académico con el objetivo de continuar estudios superiores; o cursos profesionalizantes orientados principalmente a terminar la escuela e insertarse en el mercado de trabajo. En la tradición estadounidense, según los autores, las diferencias no ocurren entre las escuelas sino en el interior de éstas.

Para el caso latinoamericano, los autores plantean que en la región ha predominado la tradición francesa con algunas particularidades, priorizando el modelo que combina una escuela de tipo bachillerato con una escuela técnica o profesional. Una de las particularidades latinoamericanas es la ausencia de exámenes de finalización de la escuela secundaria (presentes en el sistema francés), característica en la cual esta tradición se acerca a la estadounidense.

Por último, encontramos la tradición asiática, no abordada por los artículos aquí citados, en lo que da cuenta de una mirada predominantemente occidental de la historia de la educación. Si bien en Asia conviven tradiciones educativas muy heterogéneas, cabe señalar la cultura del esfuerzo, la meritocracia, la educación en valores y el respeto por la figura del docente como algunos de los rasgos constitutivos de los sistemas educativos de esta región.

Según Benavot, son tres los grandes modelos de la educación secundaria que tuvieron como resultado las transformaciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial con el afán de construir sistemas educativos más inclusivos.

- El **modelo de la escuela comprensiva escandinavo** donde las escuelas primarias se unen con las secundarias a partir de un programa básico y obligatorio de 9 años. Así quedan constituidos 9 años de primaria y tres o cuatro de post primaria.
- El **sistema mixto de Gran Bretaña, Francia e Italia** en el que se implementan medidas equivalentes a la escuela comprensiva sin relegar la educación de todos los alumnos a una escuela de tipo básica.
- Los **sistemas tradicionales germanos, presentes en Austria, Bélgica, Holanda, Alemania y los Cantones Suizos**, donde la integración que se construye es menos comprensiva teniendo cada país sistemas específicos de sistemas subdivididos.

Respecto al modelo estadounidense, Benavot señala que la escuela media comprensiva buscó reflejar los valores igualitaristas y anti-elitistas, ya que estudiantes diversos estudiaban un núcleo común de materias y elegían respecto a otras tantas.

También hay algunos trabajos, como el de Kamens, Meyer y Benavot (1996) que se centran en el estudio más específico de los contenidos curriculares de las escuelas secundarias. Estos autores identifican cuatro modelos curriculares, dando cuenta la imposibilidad de separar la comprensión del currículum de la comprensión de la tradición educativa que le dio origen:

- **Currículo clásico:** representa las culturas educativas tradicionales de Europa durante el siglo XIX. Son planes de estudios generalistas y sus fundamentos estaban basados sobre la ideología que considera la jerarquía social como natural y normativa. Los autores señalan que, históricamente, los fundamentos ideológicos de este diseño curricular se hicieron más tenues con el aumento de la escolarización masiva.
- **Currículo comprensivo:** centrado en la idea de un marco curricular único que combina diversas propuestas educativas como la formación profesional, la preparación para la universidad, etc., y que refleja corrientes ideológicas principalmente igualitarias. Entre las características principales señalamos que poseen programas curriculares uniformes y relativamente no segmentados. Otro aspecto que resalta de este modelo es que son menos costosos.
- **Currículos especializados en Matemática y Ciencias:** son una adaptación de los currículos tradicionales europeos derivados del industrialismo y la modernidad con sus orientaciones igualitarias. El eje está puesto en la incorporación de cuestiones científicas en las escuelas de masa.
- **Currículos especializados en Arte, Humanidades y Lenguas Modernas:** son también consecuencia de la modernización de los currículos clásicos de Europa, son la continuidad de los

currículos humanistas y son compatibles con la concepción de las creaciones de elites especializadas. Tendrían como fundamento la visión de una superioridad de cierta alta cultura.

Como siempre se intenta señalar en estos casos, es probable que con el tiempo estos modelos no se encuentren en expresiones tan puras, y que el paso del tiempo haya generado modificaciones. Sin embargo, como se verá más adelante al analizar la arquitectura actual del nivel secundario en cada país, es posible identificar claras huellas de estas tradiciones en los sistemas educativos de hoy. El **Cuadro 3** lista los países analizados por el estudio y su clasificación en torno a las tradiciones educativas a las que responden.

Cuadro 3. Casos seleccionados según tradición educativa en la que se inscriben

Tradición europea	Tradición latinoamericana	Tradición estadounidense	Tradición asiática
Francia (francesa), Finlandia (escandinava), Inglaterra (inglesa), Suiza (germana)	Argentina, Colombia, Ecuador	Australia, Ontario (Can.)	Corea del Sur, Japón

Fuente: CIPPEC

Por otro lado, interesa señalar que el caso de Latinoamérica presenta aspectos de unos modelos y de otros en un mismo sistema educativo. El análisis permite observar cómo los países latinoamericanos no sólo representan casos excepcionales por sus indicadores sociodemográficos, sino también por las formas en que se han cristalizado dichas tradiciones y modelos curriculares heredados del continente europeo. Estos se han recontextualizado con diferentes fines y bajo particularidades locales.

2.2. Esquemas de gobierno de la educación y del currículum

Pensar el gobierno de la educación nos permite contextualizar la información sobre las características del nivel secundario en cada país a la luz de la distribución del poder entre niveles de gobierno y la lógica de toma de decisiones que afectan específicamente al sistema educativo.

La estructura del gobierno de la educación se enmarca en sistemas más amplios de organización política en los distintos países. En este contexto, en cada país se han definido atribuciones para la definición de políticas para el sector educativo y la gestión cotidiana de los distintos niveles del sistema, así como estructuras de coordinación y concertación en el caso de sistemas políticos federales. El foco de este estudio sobre las definiciones concretadas a nivel nacional exige comprender esta dimensión, dado que en algunos casos donde este nivel tenga pocas atribuciones, será necesario profundizar la exploración en niveles inferiores de gobierno para lograr una comprensión acabada del currículum de nivel secundario.

A continuación, el **Cuadro 4** presenta una síntesis que da cuenta de la organización del gobierno de la educación en general, y del currículum en particular, en cada país. En este sentido, resulta inevitable considerar que, probablemente, dichas formas de organización gubernamental se encuentren atravesadas por las tradiciones mencionadas en el apartado anterior, como también por las características demográficas de cada país.

En torno a la primera dimensión, los sistemas de gobierno, existen dos grandes modelos: el sistema de gobierno **federal** y el **unitario**. En el primero, la gestión del sistema educativo y la definición de la política educativa son atribuciones de entidades de gobierno subnacionales

(provincias, estados, cantones, etc.). En este modelo, suelen existir organismos de concertación o coordinación federal destinados a garantizar cierto nivel de homogeneidad en el territorio nacional. En el segundo, la definición de políticas educativas queda a cargo del nivel central o nacional, aunque pueden existir esquemas de descentralización de la gestión de los servicios educativos.

La segunda dimensión intenta dar cuenta del **nivel de gobierno con mayor responsabilidad en el desarrollo del diseño curricular**. Por lo general, esta cuestión es un reflejo del sistema de gobierno de la educación, con los países federales tendiendo a concentrar la responsabilidad curricular en las entidades subnacionales. Así, el peso de la definición curricular puede estar concentrado en el nivel nacional, el subnacional (estados, provincias, cantones, etc.) o en el nivel local/municipal.

Respecto de esta dimensión, cabe aclarar que el desarrollo curricular es un proceso complejo que comienza con grandes definiciones en los niveles de gobierno más agregados y no termina hasta la planificación áulica realizada por el docente. En este sentido, tal como fue explicitado en el apartado sobre las limitaciones de este trabajo, la distancia entre lo definido en los niveles de gobierno y la práctica de lo enseñado no puede ser capturada aquí.

Cuadro 4. Sistema de gobierno de la educación y nivel de gobierno con mayor peso en la definición del currículum del nivel secundario. Casos seleccionados

		Sistema de gobierno de la educación	
		Federal	Unitario
Nivel de gobierno con mayor peso en la definición curricular	Nacional		Ecuador, Japón, Francia.
	Subnacional	Argentina, Canadá, Suiza, Australia.	
	Local		Colombia, Corea del Sur, Finlandia, Inglaterra.

Fuente: CIPPEC

Tal como demuestra el **Cuadro 4**, existe una importante diversidad entre los casos estudiados respecto a sus esquemas de gobierno y los niveles de definición curricular.

En el caso de los países federales, siempre la descentralización se da respondiendo a esta organización política y en todos los casos hay un órgano de concertación nacional (Argentina, Canadá, Suiza y Australia) orientado a garantizar cierta homogeneidad y organicidad en el sistema. Cabe señalar que los países con sistemas federales implican una mayor complejidad para el análisis, ya que conviven numerosas definiciones curriculares con relaciones de subordinación particulares y mecanismos de concertación que intentan articular dicha complejidad. Tal es el caso de Argentina, donde coexisten definiciones curriculares a nivel nacional (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), con las propias de cada provincia. Al mismo tiempo, el Consejo Federal de Educación funciona en el marco del Ministerio de Educación y Deportes como ámbito de concertación educativa entre las provincias.

Más allá de estos aspectos generales de organización del gobierno del sistema educativo, resulta fundamental comprender en qué niveles se concretan los distintos componentes del currículum. **El caso de Canadá es el único donde el currículum se concretiza puramente a nivel**

subnacional (por ello se escogió como caso el de la provincia de Ontario). En Francia, Japón y Ecuador, las definiciones del currículo se dan en el nivel nacional; mientras que en los siete países restantes predomina el nivel subnacional en la definición curricular, pero sobre la base de lineamientos generales nacionales. Este panorama da cuenta de una tendencia a la valoración de las realidades locales sin perder ciertas características generales que doten de cierta homogeneidad al sistema.

3. Forma y contenido del currículum secundario en el mundo: los instrumentos curriculares y sus propuestas de organización del conocimiento

Las tradiciones educativas y los sistemas de gobierno de la educación son la primera capa del mapa institucional en que se entraman los diseños curriculares del nivel secundario. Sobre ellas se erigen las arquitecturas institucionales del nivel, que definen la estructura sobre la que se montan los currículos: conjuntos de instrumentos normativos que proponen esquemas particulares de organización del conocimiento.

Este capítulo se adentra en el corazón del análisis mediante la descripción del mapa de instrumentos curriculares en cada caso, y de las formas de organización del conocimiento plasmadas en cada currículum. En otras palabras, se trata de una exploración comparada sobre los documentos que prescriben gran parte del quehacer de la enseñanza en el marco del nivel secundario. En este sentido, resulta imperativo el estudio de las diferentes formas de organización del conocimiento en el marco de los instrumentos curriculares prescriptos por cada país, ya que muestran cómo los Estados analizados intentan resolver la necesidad de definir en mayor o menor medida la sistematización de los conocimientos que deben impartirse en el nivel secundario (Cox, 2017).

3.1. Mosaico de instrumentos curriculares

Una primera aproximación al análisis del currículum de nivel secundario en los países en cuestión puede realizarse observando la forma documental que toman los lineamientos sobre qué debe enseñarse y/o qué debe lograrse con ello en cada uno de los casos. Para ello, se identificaron, sobre la base del texto de Cox (2017), dos principales tipos de instrumentos curriculares: los documentos curriculares generales o **marcos curriculares**, y los **programas de estudio**. Los primeros suelen presentar de grandes objetivos educativos, usualmente identificando estándares de logro para niveles educativos completos; mientras que los segundos abordan en mayor detalle los contenidos y objetivos de cada asignatura, en general diferenciando los correspondientes a cada año de estudio. A su vez, los primeros expresan una preocupación por dotar de coherencia interna al conjunto de niveles educativos o disciplinas, así como al conjunto de funciones educativas (objetivos generales, contenidos, evaluación), y tienden a hacer foco en la definición de aprendizajes concretos a ser alcanzados por los alumnos. Los segundos, por su parte, constituyen documentos relativamente autónomos, que no colocan el foco en las finalidades educativas generales (de las que dependen jerárquicamente), y que se preocupan más por definir los términos de la enseñanza que los del aprendizaje (Amadio, 2013). Se trata de dos grandes modelos, dentro de los cuales los casos se inscriben en mayor o menor medida¹³.

¹³ Cabe aclarar que no se trata de modelos cerrados y que no existe acuerdo en torno a los componentes y características que debe tener cada tipo de documento. Así, mientras que los marcos curriculares tienden a anclarse en estándares y objetivos y los programas de estudio en el detalle de los contenidos y claves para su transmisión, en el plano de los documentos existe una gran variedad, con documentos que integran todos los componentes, o bien documentos que carecen de coherencia entre sí, o que combinan de forma no sistemática distintos tipos de definiciones curriculares en las distintas áreas o disciplinas de estudio.

Ontario ha definido programas de estudio por asignatura y año¹⁴, estableciendo en cada caso la relevancia de cada disciplina, sus objetivos, las ideas principales, el resumen del programa, las expectativas de logro, los criterios de evaluación, las orientaciones para la enseñanza, y consideraciones en torno a cómo se articulan con la disciplina los componentes transversales del currículum¹⁵. En el otro extremo, **existen casos de Estados que formulan estándares generales en términos de competencias a ser dominadas por los alumnos, y libran la concreción del currículum a las instituciones educativas**, como sucede en Colombia. En este punto, es importante mencionar que la diferenciación establecida entre Ontario y Colombia evidencia la estrecha relación entre los diseños curriculares y el gobierno de la educación: queda reflejado cómo **los diseños curriculares no pueden ser escindidos de los niveles de gobierno en los que se los define**. Los ejemplos presentados en el resto de este apartado también dan cuenta de esta relación.

También **existen casos que combinan ambos tipos de instrumentos en documentos únicos**, como sucede en Ecuador: el “Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria” es un documento de más de 1300 páginas que define tanto los objetivos generales de la educación obligatoria (enunciados en términos del “perfil de salida” del egresado ecuatoriano), como los objetivos del Bachillerato General Unificado (denominación que toma la secundaria alta en este país) y los contenidos y objetivos específicos de cada asignatura y nivel educativo. En el otro extremo, encontramos el caso de Suiza, que a nivel nacional no ha definido un marco curricular común, más que los lineamientos globales que se explicitan en el *Acuerdo Intercantonal de Escolaridad Obligatoria*, resultado de la concertación federal de los cantones que componen el país. En este país, existen marcos curriculares, pero éstos han sido definidos a nivel de las regiones lingüísticas (los cantones franco-parlantes han acordado un plan de estudios común y los cantones germano-parlantes están aún en proceso de discutir el suyo) y, en última instancia, de los cantones (a excepción de la secundaria alta, donde toda la definición curricular está en manos de los cantones).

En Francia, la tradición histórica ha sido la de la elaboración de planes de estudio por año y asignatura; pero en 2006 se aprobó la Base Común de Competencias, Conocimientos y Cultura (*Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*), que presenta todo aquello que debe saber y dominar cada alumno al finalizar la escolaridad obligatoria, expresado en términos de un conjunto de conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para atravesar con éxito la escolaridad, y su vida como individuo y futuro ciudadano. En Australia, tuvo lugar un movimiento similar: de un esquema de federalismo curricular donde cada una de las entidades nacionales (estados y territorios) definía su currículum y planes de estudio, se pasó a un único currículum nacional (*Australian Curriculum*) que define, además del contenido de las asignaturas, un conjunto de 7 capacidades transversales a ser trabajadas en todos los espacios curriculares¹⁶.

Estos casos son ejemplos de **una tendencia hacia currículos más unificados, con una fuerte presencia de elementos que buscan orientar la planificación e implementación del currículum escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje en general**, más allá de la división entre áreas o

¹⁴ No existe algo así como un documento curricular único y general para el caso de Ontario: la provincia canadiense ha desarrollado un documento llamado “Escuelas en Ontario: requerimientos de políticas y programas” que desarrolla cada una de las políticas (incluida entre ellas la curricular) que deben aplicarse en las escuelas primarias y secundarias del distrito.

¹⁵ Este nivel de prescripción es particularmente esperable en el caso de Ontario, al tratarse de una entidad subnacional. En este sentido, Ontario no es estrictamente comparable con el resto de los casos.

¹⁶ Cabe aclarar que el currículum nacional de Australia solo define 15 asignaturas para la educación secundaria alta; el resto de la configuración curricular sigue estando en manos de los niveles subnacionales.

disciplinas. Estos marcos avanzan sobre elementos como la visión, los principios, los grandes objetivos de la educación, e incluso definen marcos de trabajo en torno a cuestiones específicas como la atención de los alumnos con dificultades o la educación intercultural (Tiramonti, 2009). Este tipo de documentos curriculares, con mayor énfasis en los logros a ser alcanzados al final de los ciclos educativos, atraviesa a la gran mayoría de los países analizados, en general en el nivel de la educación secundaria baja. **En la educación secundaria alta, la fisonomía de los documentos curriculares es más dispar**, dado que los marcos curriculares nacionales no siempre alcanzan a este nivel (como en el caso de Inglaterra, Colombia y Francia, entre otros), que no siempre es obligatorio. La tendencia que atraviesa a la educación secundaria básica coincide con el creciente consenso internacional en torno a la importancia de la definición de una escolaridad básica común (y, con ello, de un currículum básico común) y de la necesidad de definir los derechos de aprendizaje a ser garantizados a todos los alumnos.

El **Cuadro 5** aborda las características del mapa de instrumentos curriculares vigentes en cada uno de los casos analizados para el nivel secundario.

Cuadro 5. Instrumentos curriculares. Casos seleccionados

Caso	Instrumentos curriculares
Argentina	Marco curricular nacional (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios): objetivos de aprendizaje por asignatura y año.
Australia	Documento único (<i>Australian Curriculum</i>): marco curricular de capacidades generales definidas por ciclo + contenidos y objetivos por asignatura y año.
Colombia	Marco curricular nacional (Estándares Nacionales de Competencias)
Corea del Sur	Documento único (Currículum Nacional): marco curricular nacional + contenidos y objetivos por asignatura y año.
Ecuador	Documento único (Currículum Nacional): marco curricular nacional + contenidos y objetivos por asignatura y nivel
Finlandia	Documento único (Currículum Nacional para la Educación Secundaria Superior): marco curricular nacional + contenidos y objetivos por asignatura y año
Francia	Marco curricular nacional (<i>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i>) + programas de estudio por asignatura y año
Inglaterra	Marco curricular nacional (<i>National Curriculum</i>): define objetivos por ciclo
Japón	Documento único (<i>Course of Study</i>): marco curricular nacional + contenidos y objetivos por asignatura y año
Ontario (Canadá)	Programas de estudio por asignatura y año (definidos a nivel subnacional; no existen marcos curriculares nacionales).
Suiza	Marcos curriculares definidos en las regiones lingüísticas, programas de estudio por asignatura y año definidos a nivel subnacional (para cada cantón). No hay marcos curriculares definidos a nivel nacional.

Fuente: CIPPEC

3.2. Modelos de organización del conocimiento

Tras introducir al lector en la complejidad que caracteriza a los “mapas” de instrumentos curriculares vigentes en cada país para el nivel secundario, este apartado se adentra en el análisis del corazón del currículum: el conocimiento. Más precisamente, el apartado indaga sobre las formas de concebir y organizar el conocimiento en los diseños curriculares. Si bien *a priori* parece tratarse de una discusión meramente teórica, las formas de concebir y organizar el conocimiento conllevan diversas implicancias en el quehacer de la educación. Estas definiciones tienen consecuencias prácticas sobre la vida cotidiana de las escuelas y sus estudiantes y profesores: afectan las formas de abordar la enseñanza y la tarea docente, la planificación y secuenciación de las clases, las posibilidades de transversalidad de ciertos contenidos, las estrategias de enseñanza y, por lo tanto, las formas de aprendizaje.

Uno de los debates que atraviesan al currículum del nivel secundario en nuestros días parte de un cuestionamiento a la compartimentación de la enseñanza. El modelo tradicional de escuela secundaria, de raíz enciclopedista y concebido para preparar a las élites para el estudio de las artes liberales en la universidad, ofreció desde sus inicios a los alumnos un currículum abultado de disciplinas con escasa o nula conexión entre sí, enseñadas por profesores expertos en su materia y no necesariamente en su didáctica o pedagogía (Tiramonti, 2009). Este modelo, que tiende a compartimentar la enseñanza y el aprendizaje, es criticado por no promover capacidades transversales ni abordajes interdisciplinarios más afines a la forma que toman los problemas reales o a otros destinos post-secundarios no universitarios.

Así, **cobra sentido preguntarse por la medida en que los currículos manifiestan alguna respuesta a esta crítica estableciendo puentes entre las disciplinas**, definiendo objetivos, contenidos temáticos y capacidades transversales a los límites entre disciplinas, o incluso mediante el diseño de currículos por áreas (Bernstein, 1974). Así, este apartado aborda los casos estudiados en torno a estas dos dimensiones: la organización de los conocimientos tal como se la presenta en los documentos curriculares, y la definición de contenidos transversales a las disciplinas o áreas definidas por el currículum.

Respecto de la organización de los conocimientos plasmada en los documentos curriculares, podemos distinguir entre dos grandes categorías: la **organización por disciplinas**, entendidas como campos académicos con un objeto de estudio delimitado y un corpus de conocimientos especializado sobre ese objeto, abordado con lenguaje y métodos particulares; y la **organización por áreas**, o grandes grupos de saberes que integran disciplinas afines entre sí. Típicamente, en un currículum por disciplinas encontraremos espacios curriculares como “física”, “geografía” y “lengua extranjera”. En cambio, los currículos organizados por áreas tienden a integrar disciplinas como “física”, “química”, “biología” y “ciencias ambientales” dentro de una única área bajo el título de “ciencias naturales”, por ejemplo.

Para analizar esta dimensión, se tuvieron en cuenta las agrupaciones que cada currículum plantea entre distintas porciones de conocimiento y la medida en que los distintos elementos que componen el currículo (fundamentación, listado de contenidos, objetivos, criterios de evaluación, entre otros) fueron definidos de forma singular para las distintas disciplinas o de forma general para distintas áreas. Esto permitió entender los límites impuestos desde el currículum entre el aprendizaje de distintas disciplinas y áreas, y así aproximarse a conocer cuán fuerte/débil es la clasificación curricular en cada caso.

Por ejemplo, en Australia, el currículum de la secundaria baja (años 7 a 10 de la educación básica), se organiza por áreas: los alumnos estudian Inglés, Matemática, Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes, Tecnologías, Salud y Educación Física, Lenguas, y Estudios del Trabajo. Algunas de ellas se subdividen en disciplinas a medida que se avanza en la secundaria baja: Humanidades y Ciencias Sociales, por ejemplo, se subdivide Historia, Geografía, Educación Cívica, y Economía y Negocios en los años 8 a 10 (no así en el año 7). Para cada área, el currículum define la fundamentación, los objetivos, la estructura y, en algunos casos, un glosario de términos. A su vez, define los contenidos, los estándares de logro y brinda ejemplos de tareas resueltas por los estudiantes para cada nivel de desempeño y año de estudio¹⁷.

En la secundaria alta, el currículum nacional de Australia se organiza en 15 disciplinas agrupadas en grandes áreas¹⁸: Inglés, Inglés Elemental, Literatura, Inglés como Lengua Adicional, y Lenguaje o Dialecto forman parte del área de Inglés; Matemática Elemental, Matemática General, Métodos Matemáticos y Matemática Especializada forman parte del área de Matemáticas; Biología, Química, Ciencias de la Tierra y el Ambiente y Física forman parte del área de Ciencias; e Historia Antigua, Historia Moderna y Geografía forman parte del área de Humanidades y Ciencias Sociales. En el nivel de las áreas se definen únicamente la forma en que se incorporan las prioridades transcurriculares y el glosario de términos. El resto de los elementos que conforman el currículum se definen para cada disciplina: fundamentación, objetivos, estructura, estándares de logro, y listado de libros de texto. Así, en Australia, la clasificación entre disciplinas es débil en la secundaria baja, y se vuelve más fuerte en la secundaria alta.

El **Cuadro 6** muestra cómo se posiciona cada uno de los casos estudiados en torno a la forma de organización del conocimiento en el currículo del nivel secundario.

Cuadro 6. Modelos de organización del conocimiento en el currículum. Casos seleccionados

Por áreas	Por áreas y disciplinas	Por disciplinas
Ninguno	Argentina (<i>Primer año: por áreas. Segundo a sexto año: por disciplinas</i>) Australia (<i>Secundaria baja: Por áreas. Secundaria alta: por disciplinas</i>) Corea del Sur (<i>Secundaria baja: Por áreas. Secundaria alta: por disciplinas</i>) Japón (<i>Secundaria baja: Por áreas. Secundaria alta: por disciplinas</i>).	Colombia Ecuador Finlandia Francia Inglaterra Ontario Suiza

Fuente: CIPPEC

El cuadro muestra que **en la secundaria alta todos los países organizan su currículum por disciplinas, mientras que en la secundaria baja tiende a aparecer en mayor medida la organización por áreas**. En los países en los que este tipo de organización no aparece, suele deberse a que tienen una educación secundaria “corta” limitada a la secundaria alta, y a que el nivel CINE 2 (secundaria

¹⁷ Puede encontrarse aquí un ejemplo de portfolio de Ciencias del año 7 para el nivel satisfactorio: https://acaraweb.blob.core.windows.net/curriculum/worksamples/Year_7_Science_Portfolio_Satisfactory.pdf

¹⁸ Cabe aclarar que el resto de los contenidos curriculares de la secundaria alta se define en el nivel subnacional (estados y territorios, en el caso de Australia).

baja) está inscripto dentro de lo que el país denomina educación básica o educación primaria. Allí sí, seguramente (no ha sido objeto del análisis de este trabajo), el límite entre disciplinas sea más difuso.

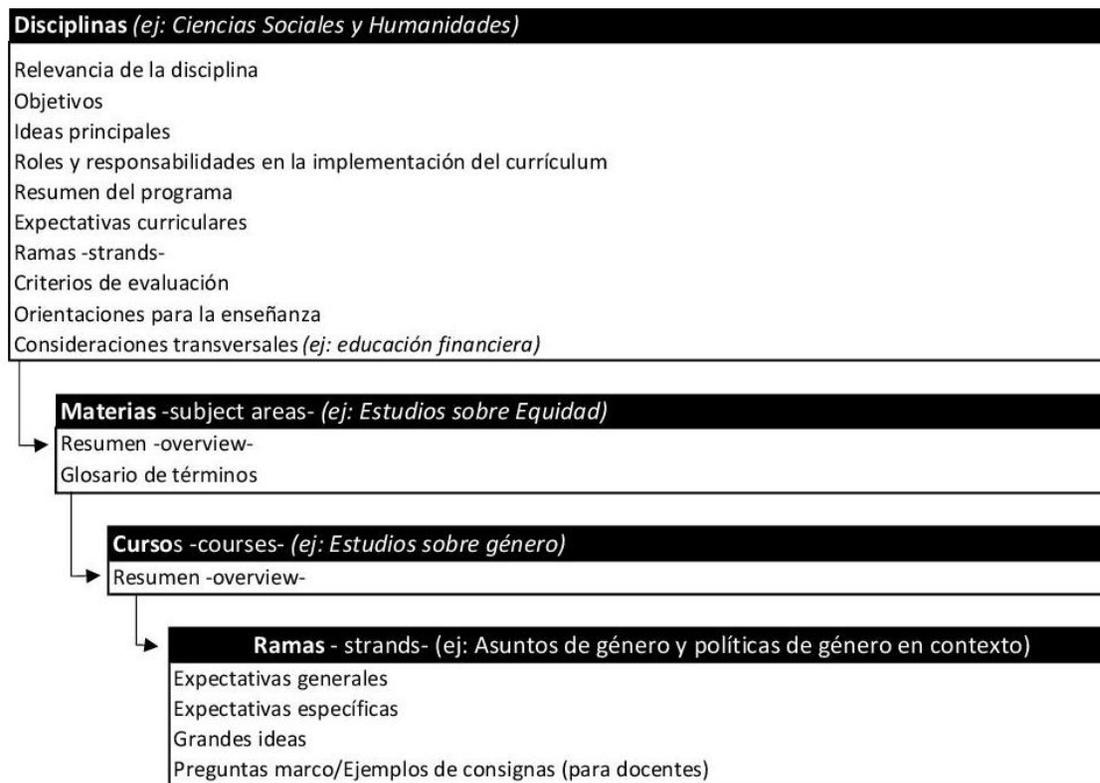
Esta tendencia a organizar el conocimiento por disciplinas en la secundaria alta podría ser un reflejo de la finalidad propedéutica de este nivel (en especial en la modalidad académica o general, que ha sido la única analizada en este apartado), que espeja la organización disciplinar que propone el nivel superior/universitario para la cursada de los estudios. En la secundaria baja, que oficia de puente entre la educación primaria o básica y el nivel CINE 3 de secundaria alta, es más esperable que exista cierta división entre campos de conocimiento pero que esta no llegue a alcanzar el nivel de las disciplinas. Así, en este subnivel suelen encontrarse currículos que organizan el conocimiento en las cuatro áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) junto a otras áreas complementarias, como la educación física, las artes y la lengua extranjera.

De este modo, **se observa una tendencia a organizar y secuenciar el conocimiento partiendo de agrupaciones más generales (las áreas) en los años inferiores de la secundaria y avanzando, a medida que los estudiantes progresan en su trayectoria por el nivel, hacia agrupaciones más específicas (las disciplinas)**. Esto se verifica en todos los casos.

El hecho de que la organización por áreas no haya penetrado en el nivel CINE 3 (secundaria alta) invita a reflexionar sobre la factibilidad de una reforma en esa dirección. Por señalar una de las posibles dificultades, la organización por áreas/disciplinas determina también el perfil de los docentes reclutados para la enseñanza en el nivel y el tipo de carreras de formación docente que el Estado deberá ofrecer a quienes aspiren a enseñar en el nivel secundario. A su vez, implica reorganizar el trabajo docente y, con ello, un ejercicio de planificación de la oferta y de negociación política de gran envergadura. Cabe aclarar que estos son solo puntos de atención, que nuestro estudio no ha podido verificar por no haber tomado como unidad de análisis las reformas curriculares sino únicamente los documentos curriculares vigentes.

Resulta interesante analizar **casos de países que organizan la cursada del nivel a través de un sistema de créditos** (estos sistemas serán analizados en mayor profundidad en el capítulo siguiente) en torno a la forma como organizan el conocimiento en sus currículos: allí, **los cursos tienden a abarcar conjuntos de conocimiento aún más específicos que las disciplinas, enfocándose en recortes temáticos y problemáticos concretos**. Sin embargo, **los requisitos para la acumulación de créditos sí suelen tener en cuenta la organización por disciplinas, y los principales elementos del currículo se definen para cada una de ellas**. Es por esto que se ha clasificado a estos currículos como organizados por disciplinas. Un ejemplo de ellos es Ontario, caso en el que los distintos elementos del currículo se definen según lo presentado en el **Cuadro 7**. Este cuadro muestra los distintos niveles en los que aparece organizado el conocimiento en el currículum de Ontario, junto con un listado de qué cuestiones son definidas en cada nivel de conocimiento. Esto permite entender que la mayor parte de las definiciones se concentran en el nivel de la disciplina en el caso de esta provincia.

Cuadro 7. Niveles de organización del conocimiento y elementos del currículum que se definen en cada uno. Ontario



Fuente: CIPPEC

Nota: es importante tener en cuenta que Ontario es el único caso de los analizados que corresponde a un nivel subnacional. Por lo tanto, es esperable encontrar tal nivel de detalle en sus documentos curriculares.

Esta mirada sobre la organización del conocimiento se complementó con el relevamiento de la existencia de **contenidos temáticos presentados como transversales a las disciplinas o áreas**, según el caso. Para llevar adelante este relevamiento, nos inspiramos en el trabajo de Amadio (2013), que define a estos contenidos como aquellos que el currículum no vincula a una asignatura o área específica, pensados para ser abordados en la enseñanza de todas ellas (o la mayoría). El análisis realizado en torno a esta dimensión no puede considerarse exhaustivo, puesto que pueden existir casos de países que definan contenidos transversales en documentos no curriculares, mediante programas específicos que llegan a las escuelas mediante vías no curriculares (no relevadas por el estudio).

Pudimos observar que **varios países han avanzado en definir temáticas a ser trabajadas a través de los distintos espacios curriculares propuestos (Cuadro 8)**. Estas temáticas no constituyen espacios curriculares en sí mismas, sino que se caracterizan por la propuesta de ser trabajadas simultáneamente desde distintas asignaturas, en la medida en que las distintas áreas o disciplinas permitan abordar alguna o varias aristas de la temática o ejercitar la capacidad/habilidad en cuestión.

Cuadro 8. Casos en cuyos documentos curriculares se identificaron elementos transversales a las áreas/disciplinas

Caso	Elementos transversales a las disciplinas/áreas
Australia	Temáticas trans-curriculares: las historias y culturas de los pueblos aborígenes e isleños del Estrecho de Torres; Asia y las relaciones entre Australia y Asia; y sustentabilidad. Capacidades generales: alfabetización; alfabetización matemática; dominio de TIC y pensamiento creativo; capacidades interpersonales y sociales; comprensión ética; comprensión intercultural.
Ecuador	Se definen “objetivos integrados” en términos de capacidades que los alumnos deben alcanzar.
Finlandia	Contenidos transversales: la ciudadanía activa, el espíritu emprendedor y el mundo del trabajo, bienestar y seguridad, modo de vida sustentable y responsabilidad global, conocimiento de las culturas y la internacionalidad, multiliteracy y los medios de comunicación y, por último, tecnología y sociedad.
Francia	“Asignaturas Prácticas Interdisciplinarias”, a ser abordadas en al menos 2 disciplinas (secundaria baja) Contenidos transversales: historia del arte y educación multimedial e informacional.
Inglaterra	Se definen habilidades transversales: matemática y numeración; lenguaje y alfabetización.
Japón	Espacio curricular “Estudios integrados” para investigaciones trans-disciplinares.
Ontario	Los programas de estudio de las disciplinas explicitan cómo abordar contenidos transversales. Algunos de ellos son: educación ambiental, alfabetización financiera, ética, y relaciones saludables.

Fuente: CIPPEC

Un rápido análisis del tipo de contenidos temáticos transversales establecidos en cada currículum muestra que, **entre los contenidos temáticos, aparecen con mayor frecuencia los asociados a “problemáticas globales”, como la sustentabilidad, la comunicación multimedial, el emprendedorismo y la alfabetización financiera.** Se trata de cuestiones no contempladas en los currículos tradicionales, que ingresan en el campo de la enseñanza secundaria obligatoria por la vía de lo “transversal” como un atajo que elude cuestionamientos en torno a su entidad disciplinar. Por lo general, se justifica su introducción como medio para reducir la fragmentación entre disciplinas, facilitar el pensamiento interdisciplinario y el aprendizaje colaborativo, tanto entre alumnos como docentes (Amadio, 2013).

En el caso de Australia, por ejemplo, el currículum nacional definió tres “prioridades trans-curriculares” que deben ser abordadas en los espacios curriculares de las distintas áreas y disciplinas: las historias y culturas de los pueblos aborígenes e isleños del Estrecho de Torres; Asia y las relaciones entre Australia y Asia; y sustentabilidad. También se definieron siete “capacidades generales” que buscan ser trabajadas a través de la enseñanza del currículum en su conjunto: alfabetización; alfabetización matemática; dominio de TIC y pensamiento creativo; capacidades interpersonales y sociales; comprensión ética; comprensión intercultural.

Al igual que en el caso de Australia, **varios documentos curriculares apuntan conjuntos de habilidades, capacidades o competencias transversales además o en lugar de definir contenidos temáticos transversales.** En este punto, suelen coincidir las llamadas “habilidades del S. XXI” (Rivas, 2017), que combinan capacidades fundamentales (como la lectoescritura o la alfabetización matemática) con habilidades relacionadas con el dominio de las nuevas tecnologías y con algunas llamadas “habilidades socioemocionales”, como el trabajo en equipo (Voogt y Pareja Robin, 2012). En relación a la mención en la propuesta curricular de la formación en estas habilidades, Ecuador incluyó en su reciente reforma curricular la asignatura emprendimiento y gestión. En la misma se establecen como objetivos “el desarrollo de talentos del emprendedor, la cual se conjuga con valores inherentes a la realización de un emprendimiento: liderazgo, innovación y creatividad, tolerancia al riesgo, capacidades gerenciales (para enfrentar dificultades, resolver problemas y trazar objetivos ambiciosos) y autonomía” (Ministerio de Educación, 2016: 1293).

En varios de los currículos analizados, los países han explicitado en los programas de cada una de las asignaturas cómo abordar estos contenidos transversales desde la especificidad de la disciplina. Si bien el estudio no indagó sobre la implementación concreta de los lineamientos curriculares estudiados, puede pensarse que este tipo de vínculos explícitos favorecen la puesta en práctica de la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios.

En otros casos, la interdisciplinariedad y la búsqueda de abordajes transversales de temas del currículum se da mediante la creación de un bloque horario en el currículum específicamente destinado a esto. Es el caso de Japón con el “Período de Estudios Integrados”, introducido con el fin de que cada escuela pudiera definir libremente un espacio que permitiera a los alumnos aprender a través de la experiencia, la resolución de problemas, la realización de experimentos y proyectos integrando contenidos de disciplinas diversas (Nakayasu, 2013). La información sobre el resto de los casos puede consultarse en el **Cuadro 8** (donde no se incluyeron los casos donde no se encontró mención a contenidos transversales).

4. El tránsito por el currículum: electividad, promoción, acreditación y evaluación

El análisis presentado sobre la forma y el contenido que adoptan los currículos analizados revela una tendencia a alejarse cada vez más de la configuración enciclopédica-disciplinar que caracterizó a la escuela secundaria tradicional. En otras palabras, los conocimientos tienden a ser organizados en campos de conocimiento más amplios que las disciplinas (las áreas) en los primeros años del nivel secundario, y muchos países han avanzado en tender puentes entre los distintos compartimientos del currículum, favoreciendo el aprendizaje interdisciplinar y el pensamiento global.

Ahora bien, ¿en qué medida **acceden todos los alumnos a porciones de este conocimiento que son relevantes para sus vidas y les permiten configurar transiciones con inclusión hacia diversos destinos postsecundarios en el comienzo de su vida adulta?** La idea de transitar el currículum remite, justamente, a los diferentes recorridos que se abren (o cierran) de acuerdo a los diseños curriculares que cada país adopta para el nivel secundario. El análisis sobre las reglas que guían la implementación del currículum y sus efectos sobre los posibles tránsitos de los alumnos por la escuela permitirá echar luz sobre esta cuestión en los casos analizados.

Para ello, es necesario explorarlos en términos de la **arquitectura** del nivel secundario, así como de las condiciones de **electividad, promoción, acreditación y evaluación** presentes en su educación secundaria. Se busca que este análisis dé cuenta de las diversas formas posibles de transitar el currículum en cada caso. Dicho de otra forma, el capítulo intenta dar cuenta de la existencia de diversas formas de prescribir y regular la trayectoria de los estudiantes en este nivel educativo.

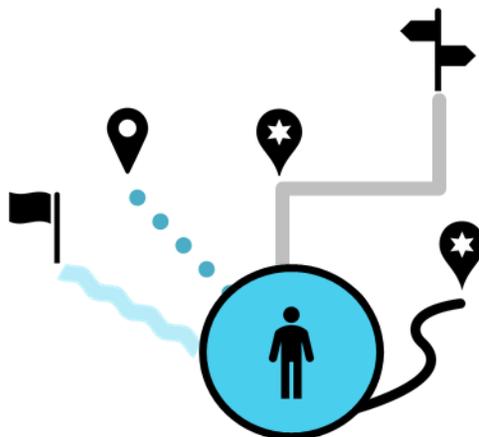
Para ello, la primera sección describe los diferentes tipos de arquitectura del nivel secundario dentro del conjunto de casos seleccionados, sin dejar de lado su vínculo con las tradiciones educativas en las que se ven enmarcadas. Comprender la arquitectura del nivel secundario permite entender cómo se configura el terreno sobre el que se “monta” el currículum. La segunda explora las condiciones de electividad presentes en cada currículum a través de distintos mecanismos de flexibilización curricular; buscando dar cuenta de las distintas posibilidades que tienen los estudiantes para elegir formas y tiempos de transitar ese currículum.

La tercera sección aborda las condiciones de promoción, evaluación y acreditación del nivel secundario en cada uno de los casos estudiados. Estas tres grandes dimensiones se presentan una por una debido a la necesidad de establecer cierta claridad analítica, pero es difícil comprender cómo se da cada una en cada caso de forma aislada: las características de cada sistema educativo en cada dimensión son difíciles de comprender sin leerlas a la luz de sus características en las otras dos dimensiones. Más difícil aún es entender las formas de transitar el currículum que en cada caso se ofrecen a los estudiantes sin estudiarlas como un gran todo regulador de las trayectorias educativas.

Antes de adentrarnos en el análisis y sin ánimos de desconocer el gran caudal de discusión teórica existente sobre las trayectorias educativas de los jóvenes, interesa sentar una posición en torno a la idea de tránsito por el currículum. **Ante la diversidad de características, trayectorias vitales, intereses y destinos post-secundarios posibles de los jóvenes en el mundo, se hace deseable construir propuestas curriculares que ofrezcan a los alumnos distintas formas, espacios y tiempos para transitar el nivel secundario.** Se reconoce que **el modelo original de escuela secundaria fue pensado para unos pocos y necesita ser revisado a la luz de la expansión masiva del acceso a este nivel, y de los cambios producidos en el mercado de trabajo, el desarrollo tecnológico y el conocimiento disponible para garantizar el ejercicio pleno y equitativo del derecho a la educación.**

Así, retomamos en este punto un componente del esquema conceptual presentado en el apartado 1.4, guía del análisis realizado en este trabajo. La **Ilustración 1** intenta graficar un modelo de escuela secundaria centrado en el estudiante, reconocido como diverso en sus características y ritmos de aprendizaje; que desde un mismo punto de partida es habilitado a transitar caminos también diversos (no necesariamente lineales, más o menos extendidos en el tiempo) hacia destinos post-secundarios, una vez más, diversos pero comunes en su potencial de crecimiento y desarrollo humano.

Ilustración 1. Representación gráfica de la diversidad de alumnos, metas y caminos posibles en el tránsito por el currículum del nivel secundario



Fuente: CIPPEC

Enmarcado en este paradigma, el capítulo busca aproximarse a la comprensión de la medida en que, desde lo normativo, cada uno de los Estados estudiados ofrece a sus alumnos este tipo y amplitud de posibilidades de transitar el currículum.

4.1. Arquitecturas del nivel secundario

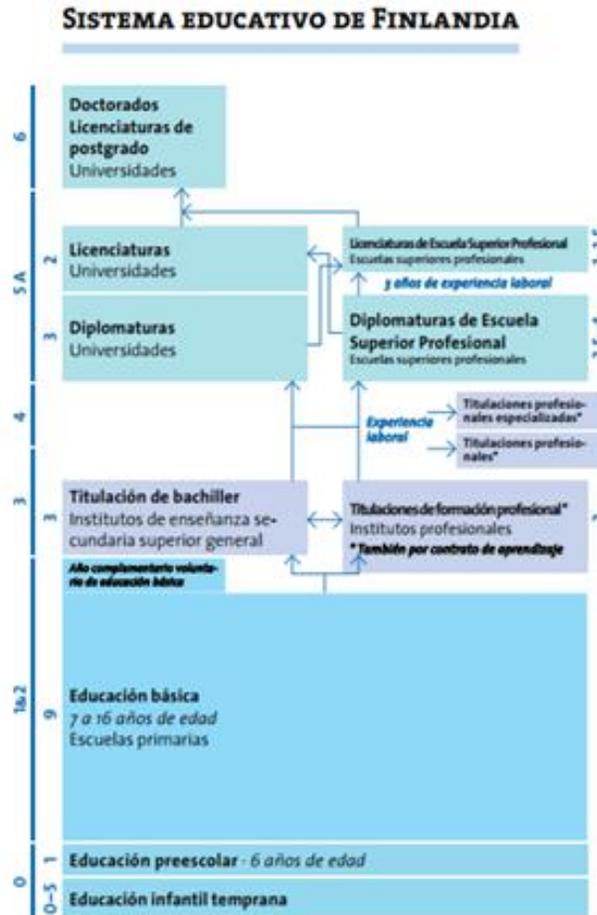
La **arquitectura del nivel secundario** refiere a la forma que éste toma y al lugar que ocupa dentro del sistema educativo y la estructura completa de niveles de la educación formal¹⁹. La arquitectura del nivel puede entenderse como el producto de la intersección de una estructura vertical y una estructura horizontal, completamente interdependientes e indisolubles. La **estructura vertical** comprende la organización del nivel en años: su duración, su organización en ciclos, y la articulación con otros niveles de la educación al interior del sistema. Por su parte, la **estructura horizontal** hace referencia a la existencia de distintos tipos de escuelas secundarias (por ejemplo, académicas, técnicas, normales –con orientación docente–, especializadas, entre otras) y de distintas modalidades/orientaciones dentro de cada tipo de escuela. Si la estructura vertical mira a la

¹⁹ Como se ha descrito en capítulos anteriores, las diferentes formas de organización y diseño del currículum del nivel secundario son producto, en parte, de entramados institucionales que se han constituido en el marco de diversas tradiciones educativas. De esta forma, se puede asociar a estas últimas con ciertas formas de instrumentalización del currículum y organización del conocimiento. En este sentido, resulta indispensable que también el abordaje de las arquitecturas del nivel secundario contemple las tradiciones educativas, ya que éstas parecen tener implicancias en el diseño de los “recorridos posibles” que cada país ha adoptado.

secundaria a través de los años, la horizontal explora todas las posibilidades existentes en paralelo en un mismo año.

Veamos un ejemplo. El siguiente diagrama muestra la arquitectura del sistema educativo en Finlandia:

Diagrama 2. Niveles del sistema educativo de Finlandia

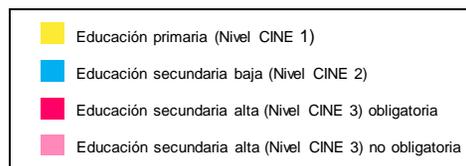
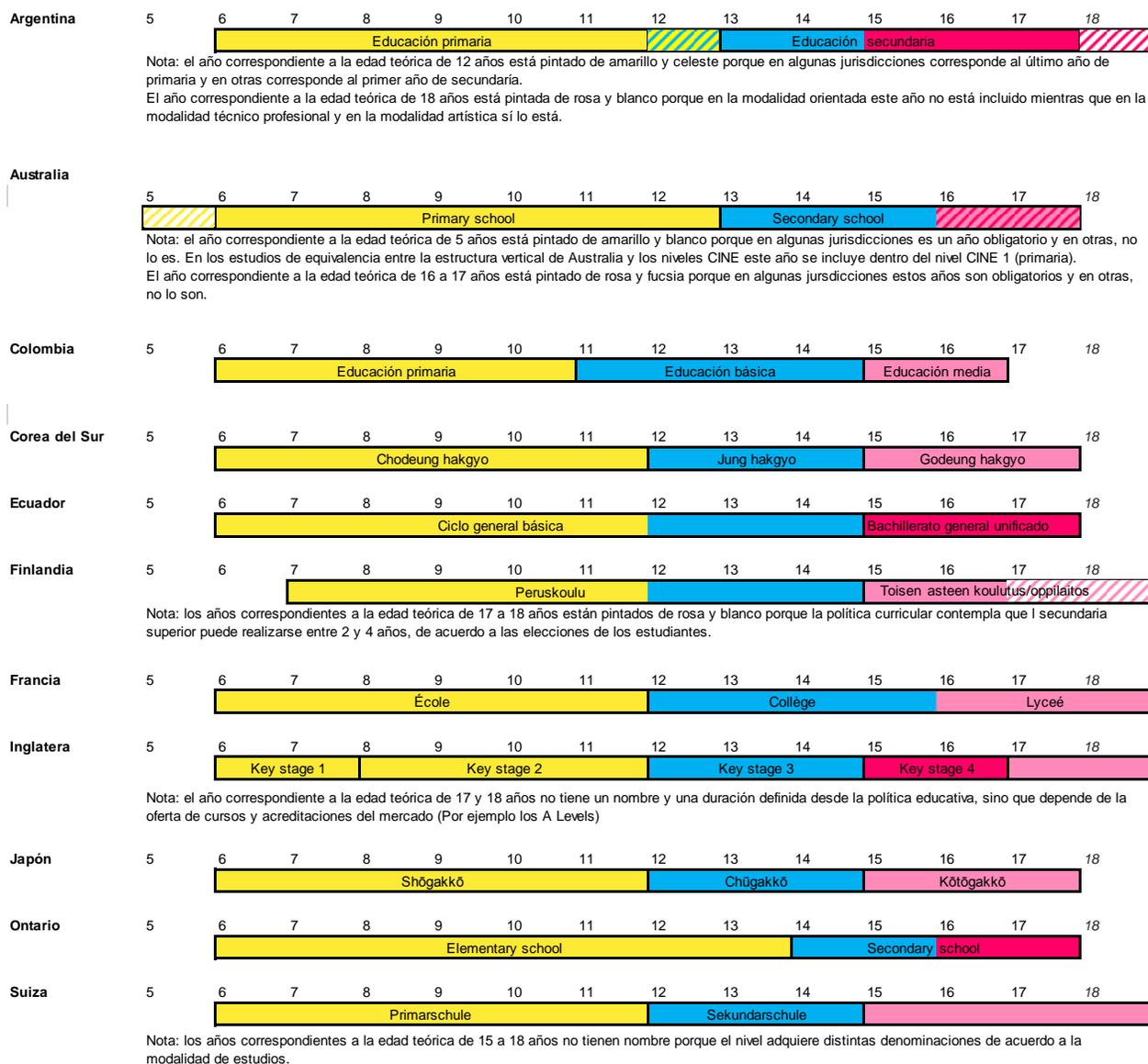


Fuente: Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education y CIMO (1996).

En lo que respecta a la arquitectura vertical, podemos ver un nivel secundario de 3 años de duración, precedido por una educación básica de 9 años (en la que están comprendidos los niveles CINE 1 y CINE 2), que permite acceder al nivel universitario, a institutos profesionales y al mundo del trabajo. Si miramos la arquitectura horizontal, podemos identificar dos tipos de escuelas secundarias: los Institutos de enseñanza secundaria superior general, que otorgan la titulación de bachiller; y los Institutos profesionales, que otorgan titulaciones de formación profesional. Las posibilidades de pasaje entre ambos tipos de instituciones también constituyen un aspecto de la estructura horizontal.

El **Diagrama 3** presenta los casos analizados y los compara en términos de la estructura vertical de su nivel secundario.

Diagrama 3. Estructura vertical del nivel secundario, según niveles CINE. Casos seleccionados.



Clave de lectura: Los bordes negros determinan los límites de cada nivel establecidos por la normativa de cada caso. Los nombres corresponden a la forma en que cada caso denomina el nivel. Los colores corresponden a la correlación de la estructura vertical con los niveles CINE establecidos por UNESCO.

Fuente: CIPPEC

Respecto de la **estructura vertical**, puede observarse que, juntos, los niveles CINE 2 y CINE 3 suman entre 4 y 7 años de duración. Los extremos son Ontario (con una secundaria de 4 años) y Francia (con 7 años de duración). En el medio, casi todos los casos analizados tienen una secundaria de 6 años, donde CINE 2 y CINE 3 duran tres años cada uno.

Cabe recordar que **no todos los países consideran al nivel CINE 2 como parte de la educación secundaria**. En varios países, se optó por una primarización²⁰ de esta franja educativa, y así se constituyen tramos largos de educación básica, sucedidos por escuelas secundarias superiores cortas, en comparación con aquellas que incluyen al CINE 2 dentro del nivel. Algunos países con primarización del CINE 2 son Finlandia, Ecuador y Corea del Sur. Los países con niveles secundarios más extensos, como Suiza, Francia o Argentina, distinguen al menos dos ciclos distintos dentro de los 6 o 7 años que dura el nivel: un ciclo general o básico, y un ciclo superior.

En buena parte de los casos analizados, el comienzo del CINE 3 o secundaria superior marca el fin de la obligatoriedad escolar. Las excepciones son Argentina, Ecuador y Ontario. En este último caso, la obligatoriedad no se define por el nivel educativo sino por la edad de los alumnos: están obligados a asistir a la escuela hasta los 18 años de edad (lo consideramos un nivel obligatorio por coincidir la edad teórica del CINE 3 dentro del rango de edad obligatorio). La obligatoriedad de la escuela secundaria puede tener en general dos objetivos principales: por un lado asumir un rol tutor de parte del Estado respecto a las familias y a la formación de sus hijos y, por otro, traccionar a los diferentes niveles de gobierno a garantizar el acceso. Por ejemplo, en Argentina el gobierno de la educación es federal, pero la obligatoriedad de la escuela secundaria se determinó a partir de una Ley Nacional, lo que obliga a las provincias a destinar fondos en este sentido.

Respecto de la **estructura horizontal, podemos distinguir entre los países herederos de la tradición estadounidense, que tienden a un único tipo de escuela secundaria; y aquellos donde existen dos o más tipos de escuela secundaria, tributarios de la tradición europea**. En este sentido, la selección de casos logra dar cuenta del panorama mundial, tal como lo describen Kamens, Meyer y Benavot (1996) al señalar que son dos los principales modelos de educación secundaria predominantes en el mundo: “Uno de ellos enfatiza la educación comprensiva que mezcla distintas asignaturas y especializaciones bajo un mismo techo programático; mientras que el otro construye una estructura diferenciada que comprende varios programas curriculares, algunos con énfasis en asignaturas técnicas y otros con énfasis en lenguas modernas y asignaturas humanísticas” (133)²¹. En este último modelo, cada uno de estos programas curriculares agrupa asignaturas en trayectos predefinidos. El **Cuadro 9**, a continuación, sintetiza la estructura horizontal del nivel secundario presente en cada país.

²⁰ Nos referimos por primarización al proceso por el cual el 7mo, 8vo y 9no año de escolaridad, es decir entre los 12 y los 14 años de edad aproximadamente, se encuentran integrados al nivel primario. Esto se diferencia de aquellos sistemas educativos en los que estos mismos años representan los años iniciales en el nivel secundario.

²¹ Traducción propia.

Cuadro 9. Estructura horizontal del nivel secundario, según niveles CINE. Casos seleccionados

	Estructura horizontal					
	Secundaria baja		Secundaria alta			
	Común	Diversificada	Integrada	General	Vocacional	Especializada
Argentina						
Australia						
Colombia						
Corea del Sur						
Ecuador						
Finlandia						
Francia						
Inglaterra						
Japón						
Ontario						
Suiza						

Nota: En Suiza algunos cantones proponen una secundaria baja común y otros tienen modalidades diversificadas por desempeño.

Fuente: CIPPEC

Es importante notar que **existe una diferencia analítica entre la estructura horizontal y las posibilidades de electividad** propias de los sistemas educativos de nivel secundario. La existencia de un único tipo de escuela secundaria en algunos países (los del primer modelo) no significa que allí no existan posibilidades de elección de trayectos por parte de los alumnos. Esta cuestión -que refuerza la importancia de comprender todas las dimensiones de este capítulo en conjunto y en estrecha relación- será abordada en el apartado siguiente sobre electividad curricular. Por lo pronto, interesa señalar que **los países con un único tipo de escuela secundaria tienden a ofrecer una estructura curricular modular, permitiendo acreditar módulos orientados a la vida académica y al desempeño laboral, entre otras opciones**. Este es el caso de Australia y del estado de Ontario.

Los países con más de un tipo de escuela secundaria distinguen al menos entre una **modalidad académica/propedéutica** y una **de orientación técnico-profesional** (es el caso de Finlandia, Ecuador y Colombia). Sin embargo, en muchos países existen también otras modalidades de nivel secundario que llamaremos especializadas, orientadas a desempeños profesionales específicos: las escuelas secundarias artísticas, pedagógicas y las tecnológicas son algunos ejemplos. Suiza, Corea y Argentina son algunos de los países que cuentan con estas modalidades adicionales al binomio académica-técnica.

Al analizar el correlato curricular de la diferenciación horizontal en la secundaria se observa que **en el primer ciclo de la escuela secundaria, la mayoría de los casos tiende a implementar un currículum común**. Aún en aquellos casos donde la secundaria baja presenta diferentes modalidades, la tendencia es a incluir una mayor proporción de contenidos generales y comunes a todas ellas. En contrapartida, en la secundaria alta la diferenciación de contenidos entre modalidades y orientaciones es mayor. Disminuye la presencia de contenidos comunes a todos los programas y tiende a prevalecer contenido de mayor especificidad de acuerdo a la elección del estudiante. Vale mencionar que esta diferenciación remarca la importancia de considerar las discusiones planteadas en el capítulo anterior, dado que el grado de generalidad de los contenidos tiene un correlato en los instrumentos curriculares y en las formas posibles de organizar el conocimiento.

En estrecha relación con el análisis de la estructura horizontal **aparece la discusión sobre la medida en que el nivel secundario separa a la población estudiantil generando trayectos o *tracks* diferenciados no solamente por la orientación post-secundaria del currículum, sino también por otras variables como el desempeño académico.** Una definición más precisa sobre fenómeno sostiene que:

Suele describirse al *tracking* como la separación de estudiantes en distintas clases escolares, ya sea por habilidad académica o foco curricular—los estudiantes cuyo desempeño está por encima del promedio son colocados en una misma clase, y quienes se desempeñan por debajo del promedio también son agrupados juntos. Usualmente, esta separación también determina si un estudiante cursa un trayecto académico que le habilita el ingreso a la universidad, o un trayecto vocacional diseñado para preparar a los estudiantes para el ingreso en el mercado de trabajo al finalizar su escolaridad. A su vez, el *tracking* puede ocurrir en el interior de una misma escuela, como sucede en Estados Unidos—donde se agrupa por habilidades en una práctica denominada *streaming*—o puede llevar a una segmentación de estudiantes entre distintas escuelas, como sucede en países como Alemania, Holanda y otros países europeos (Balcão Reis, Câmara Leme, Catela Nunes, Escardíbul, Seabra, s/f: 2)²².

Cuando el *tracking* queda asociado a diferencias en el origen socioeconómico de los alumnos, y crea circuitos cerrados con escasa permeabilidad entre sí, reproduce las desigualdades y genera segmentación. Esta cuestión excede los límites del presente estudio, pero la literatura internacional identifica que la segmentación no es únicamente propia de países con más de un tipo de escuela secundaria. Las posibilidades de electividad, las reglas de acreditación, promoción y evaluación, la valoración social de los distintos trayectos de nivel secundario propia de las tradiciones educativas de cada país, así como los contextos de mayor o menor desigualdad social, configuran escenarios de mayor o menor segmentación en el nivel.

4.2. Electividad curricular y trayectorias estudiantiles

Entendemos a la **electividad** como un subtipo de flexibilidad curricular, que refiere a las posibilidades de los alumnos de elegir qué aprender. Otros subtipos de flexibilidad en el nivel secundario aluden a la existencia de variantes en cuanto a tiempos de cursada como el aumento o disminución de las expectativas mínimas de inscripción, en cuanto a espacios físicos donde se produce la cursada de las asignaturas como la posibilidad de aprender en las escuelas, en el lugar de trabajo o en otras locaciones, o en cuanto a las modalidades de cursada como el aprendizaje presencial, a través de plataformas web o mixtas, entre otras posibilidades (Jacinto, 2013). En Finlandia, por ejemplo, los alumnos pueden completar la escuela secundaria alta en dos, tres o cuatro años; en lo que constituye un ejemplo de flexibilidad temporal.

Todos los currículos analizados combinan una propuesta de contenidos común a todos sus estudiantes y diversifican otra porción del currículum del nivel secundario mediante esquemas diversos de electividad. Antes de avanzar sobre la descripción y el análisis de la electividad curricular, nos detendremos en las características de la porción común del currículum, presentando un panorama general no exhaustivo de sus características en los países estudiados.

Los campos de conocimiento presentes en la porción común del currículum del nivel secundario, es decir, **aquello que los países consideran que todo futuro ciudadano debe saber,**

²² Traducción propia.

incluyen en todos los casos las llamadas “áreas fundamentales” (Matemáticas, Primera lengua oficial, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), educación artística y educación física (materias que Francia denomina “asignaturas facultativas”, por tratarse de espacios que cultivan las facultades humanas), lengua extranjera y tecnología informática. Si bien en todos los casos el estudio de las ciencias sociales incluye contenidos relacionados con la formación ética y para la ciudadanía, solo algunos países separan esta asignatura y la constituyen como una en sí misma (Japón, en efecto, la llama Educación moral, desprendiéndola así del componente de formación cívica que materias similares en otros países incluyen). Se destaca también la enseñanza de una segunda lengua oficial (no extranjera) obligatoria en los países no monolingües, como Finlandia, Ontario y Suiza. También llaman la atención los casos de Corea del Sur, Japón y Suiza, que enseñan “economía doméstica” dentro de su currículum común.

Finalmente, cabe destacar **la existencia de espacios curriculares orientados explícitamente a la transmisión de saberes del trabajo** (o a la orientación socio-ocupacional): Suiza tiene una asignatura llamada “Orientación vocacional”, Ecuador tiene una llamada “Emprendimiento y gestión”, y Australia ofrece a sus alumnos del último año de la secundaria baja la opción de cursar “Estudios del trabajo”. Cabe aclarar que otros países también ofrecen instancias de apoyo a la trayectoria y al diseño de trayectos post-secundarios pero no lo hacen mediante asignaturas específicas o no lo incluyen en el tronco curricular común.

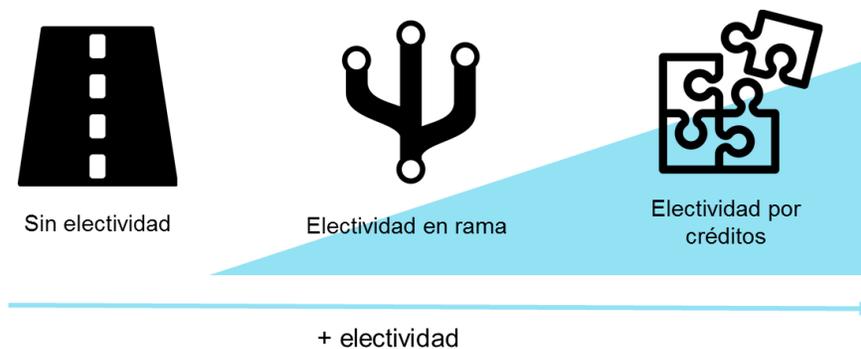
En cuanto a la porción diversificada del currículum, se ha optado por estudiarla aquí desde la perspectiva del estudiante. La pregunta que ha orientado la investigación y el análisis comparado ha sido, en este sentido, ¿cuál es el grado y el tipo de elección sobre el currículum que tienen los estudiantes a lo largo de su trayectoria en el nivel secundario? En términos del título de este capítulo, ¿de qué forma/s pueden los estudiantes transitar el currículum del nivel secundario? En otras palabras, nos preguntamos por la forma que adopta la electividad curricular en cada caso estudiado.

Para categorizar a los países en función de los esquemas y niveles de electividad que ofrecen a sus alumnos, se elaboraron tres modelos teóricos que permiten entender su configuración en cada uno de los casos:

- Modelo **sin electividad**: el alumno no tiene posibilidades de escoger dentro del currículum. Existe un currículum único para todos los alumnos.
- Modelo de **electividad en rama**: en determinados momentos de la trayectoria educativa de nivel secundario, el estudiante puede optar por caminos alternativos, que le permiten orientarse hacia el aprendizaje de contenidos más específicos. A nivel curricular, conviven instrumentos para las distintas “ramas” (modalidades/orientaciones) posibles.
- Modelo de **electividad por créditos**: existe un menú de cursos dentro del cual el estudiante debe ir escogiendo, siguiendo una serie de reglas sobre (i) mínimos y máximos de cursos pertenecientes a las distintas áreas curriculares y/o disciplinas, y (ii) correlatividad exigida entre los distintos cursos. La acumulación de una cantidad y tipo de créditos específicos permite la titulación. Estos modelos se montan sobre una estructura curricular modular, donde se ofrece una cantidad de cursos mucho mayor a la del total exigido, y éstos funcionan como módulos intercambiables que permiten acumular créditos.

El **Diagrama 4** define cada uno de ellos y aporta una representación gráfica que ayuda a su comprensión.

Diagrama 4. Modelos de electividad curricular



Fuente: CIPPEC

Cuadro 10. Tipo de electividad y orientación de la elección. Casos seleccionados

Caso	Tipo de electividad	Orientación para la elección definidas a nivel nacional
Argentina	En rama	Sin información
Australia	Esquema de créditos	(Definido a nivel subnacional) Asignatura "Planes Personalizados de Aprendizaje" (<i>Personal Learning Plan</i>) en algunos estados subnacionales
Colombia	En rama	Sin información
Corea del Sur	En rama + esquema de créditos	Cada escuela implementa un programa de orientación para la carrera a cargo de profesores con formación específica para tal fin.
Ecuador	En rama	Sin información
Finlandia	En rama + esquema de créditos	Se ofrecen cursos de <i>Guidance counselling</i>
Francia	En rama	Acompañamiento personalizado semanal
Inglaterra	Currículum común con algunas asignaturas electivas	Todas las escuelas deben proveer <i>career guidance</i> , pero no se traduce en un espacio curricular específico definido a nivel nacional.
Japón	En rama + esquema de créditos	Sin información
Ontario	Esquema de créditos	Cada escuela debe diseñar e implementar un programa de orientación (<i>Guidance and career education program</i>)
Suiza	En rama	Sin información

Nota: no se realizó una búsqueda exhaustiva de información sobre los dispositivos de orientación a la elección, sino que se la incluyó cuando apareció destacada en los currículos.

Fuente: CIPPEC

En el **Cuadro 10** se presentan los países clasificados según el tipo de electividad que ofrecen a los alumnos desde el diseño curricular, junto con breves descripciones sobre la forma en que esta se materializa en distintas posibilidades de elección. A su vez, se incluyó la referencia a la existencia de espacios de orientación a los alumnos para acompañarlos en la toma de decisiones que la electividad

Un ejemplo similar lo constituye el caso de Francia, donde los primeros cuatro años de educación secundaria (el *collège*) son obligatorios y comunes a todos. En el último año de este ciclo general, los alumnos escogen cuál será la “vía” que escogerán para continuar sus estudios: la general, la tecnológica o la profesional. En el caso de las dos primeras vías, la elección se retrasa levemente porque comparten el primer año, llamado *seconde generale et technologique*. Una vez realizada esta elección, los estudiantes escogen una orientación específica: en el bachillerato general, pueden cursar la orientación literaria, la científica, o la económica-social; en el bachillerato tecnológico, pueden escoger entre siete orientaciones (una de ellas, a modo de ejemplo, es “ciencias y tecnologías de la industria y el desarrollo sostenible”); y en el bachillerato profesional existen más de 100 especialidades (ejemplos: aeronáutica; comunicación visual multimedial; ebanista; bio-industrias de transformación; pastelería; aviación general).

En esta última vía, existen también otros tipos de flexibilidad: los alumnos pueden optar por cursar en la escuela (en Institutos Profesionales), en centros de formación de aprendices, para cuya admisión se requiere de un contrato de aprendizaje (con un empleador) de 3 años, a distancia, o en formación profesional continua (esta última es para adultos ya insertos en la vida laboral). A su vez, fuera del esquema del bachillerato, los alumnos que culminan la educación obligatoria pueden optar por seguir la preparación para el CAP (Certificado de Aptitud Profesional), de dos años de duración, tras el cual se puede ingresar a la vía laboral activa o realizar el año complementario para obtener otras certificaciones.

El caso de Francia presenta dos elementos interesantes que vale la pena detenerse a analizar por su importancia para lograr una comprensión acabada de la electividad en este país. En primer lugar, existen algunos condicionantes para ambas instancias de elección: el **Recuadro 1** muestra el rol que tiene el desempeño y los intereses demostrados en el trayecto educativo previo para habilitar distintas posibilidades de elección. Así, las posibilidades de elección quedan más restringidas que en otros sistemas ramificados. Persiste la pregunta por los efectos de este tipo de normas: ¿reproducen las desigualdades de origen? ¿Aseguran a los alumnos mayores posibilidades de culminación del nivel? Una mirada en mayor profundidad a literatura específica sobre el tema podría brindar algunas orientaciones para evaluar los efectos de este tipo de normas.

Recuadro 1. Procedimientos condicionantes de la elección en el sistema ramificado de Francia

La elección del trayecto que el estudiante seguirá luego del *collège* está mediada por un proceso del que participan los docentes y el director de la escuela, el alumno y la familia del alumno (o el alumno mismo, en caso de ser adulto). La decisión final sobre la orientación a la que ingresará cada alumno la toma el director del establecimiento.

Durante el último año del *collège*, el consejo de clase evalúa si el alumno ha alcanzado los objetivos del ciclo en cuestión. El resultado de esta evaluación es comunicado al alumno y a sus padres por el maestro principal. Dependiendo de la evaluación, la información proporcionada y los resultados del diálogo con los miembros del equipo educativo, los padres del estudiante o el estudiante adulto formulan solicitudes de orientación. Las solicitudes de orientación son examinadas por el consejo de clase, que tiene en cuenta toda la información recogida por sus miembros sobre cada alumno, así como los elementos proporcionados por el equipo pedagógico. El consejo de clase emite propuestas de orientación. Cuando estas propuestas coinciden con lo solicitado, el jefe de la escuela toma sus decisiones de acuerdo con las propuestas del consejo de clase y las notifica a los padres del estudiante o al estudiante adulto. Si las propuestas no se ajustan a las solicitudes, el director o su representante recibirán al alumno y a sus padres o al alumno de edad avanzada para informarles de las propuestas del consejo de clase y conocer sus observaciones. Sobre esta base, el director de la

escuela entonces toma una decisión y la notifica a los padres del estudiante o al estudiante adulto. Puede aconsejar al alumno y sus representantes legales, en particular cuando el consejo de clase lo ha recomendado, que éste debe seguir algún tipo de curso de nivelación. La decisión tomada debe ir acompañada de un informe que la justifique teniendo en cuenta todos los elementos objetivos que hayan informado la decisión. Los padres del alumno o el alumno adulto tienen 3 días para apelar la decisión tras notificarse.

Para la elección de la orientación dentro del *lycée*, se toma en cuenta el nivel de desempeño del estudiante, su motivación en relación a una orientación en particular, y sus posibilidades de éxito en las asignaturas centrales. La decisión es tomada por el director de la escuela con ayuda del consejo de clase. Si la propuesta no coincide con los deseos del estudiante o su familia, el director debe convocarlos para conocer sus observaciones, y luego toma la decisión final (las familias tienen un plazo de 3 días para apelar, caso en el cual la junta de apelación toma la decisión final).

Fuente: CIPPEC

En segundo lugar, existen dos dispositivos de acompañamiento a la elección que merecen ser descritos en el caso de Francia. El primero consiste en el espacio de “acompañamiento personalizado”, de frecuencia semanal, presente tanto en la escuela secundaria baja (*college*) como en las modalidades general y tecnológica de la secundaria alta. En la secundaria baja se lo piensa como un espacio de apoyo a la adquisición de las competencias básicas y no tan asociado a la orientación; pero en la secundaria alta se incorpora la función de ayuda a la orientación como parte de sus objetivos. A su vez, en la secundaria baja se ofrece a los alumnos un conjunto de “asignaturas de exploración”, pensadas para permitirles a los alumnos la opción de explorar los distintos campos disciplinares/profesionales disponibles y así tomar una decisión más informada a la hora de escoger la orientación que cursarán en la secundaria alta.

Un aspecto de importancia a la hora de analizar el modelo de electividad en rama en su aplicación a los distintos casos está dado por las instancias de permeabilidad entre las diferentes modalidades y orientaciones, es decir, las oportunidades que tienen los alumnos de modificar la elección o las elecciones que realizaron inicialmente. En un extremo de la clasificación de permeabilidad podemos ubicar a los sistemas modulares con esquemas de créditos como el que existe en Finlandia, donde la elección es constante (los alumnos eligen cada curso que realizan) y permiten al alumno combinar estudios de la modalidad académica y la modalidad técnica. En un lugar intermedio podemos ubicar a Argentina, donde para cambiar de un trayecto a otro es necesario rendir exámenes por las asignaturas no contempladas en el currículum al que se quiere realizar el cambio. En el otro extremo encontramos a Suiza, heredero de la tradición germánica de separación fuerte entre trayectos, donde los mecanismos de permeabilidad han aparecido más recientemente y, si bien existen en lo formal, en la práctica no es fácil para los alumnos realizar el cambio de trayecto.

Otro modelo de electividad está dado por los sistemas de créditos, que ofrecen a los alumnos la posibilidad de acreditar el nivel secundario a partir de la aprobación de cursos elegidos de un menú siguiendo una serie de reglas respecto de áreas temáticas. Así, el menú de cursos disponibles excede a la cantidad de cursos que los alumnos deben tomar. En estos esquemas, la libertad de elección del alumno es permanente, dado que debe tomar decisiones acerca de qué aprender a lo largo de toda su escolaridad. Se monta sobre estructuras curriculares modulares: el currículum se define a partir de la combinación de módulos elegida por el alumno, lo que implica incluso establecer puentes entre la educación académica y vocacional, al permitir a los estudiantes escoger módulos de ambas orientaciones. Para dar cuenta del tipo de reglas asociadas a los esquemas de electividad por crédito, describiremos los sistemas vigentes en Ontario (Canadá), Queensland (Australia) y

Finlandia. De todos modos, cabe aclarar que es posible la existencia de esquemas de electividad por créditos parciales, aplicados solo a una porción del currículum, como sucede, por ejemplo, en Corea del Sur.

En el **Diagrama 6** pueden verse los requisitos necesarios para la obtención del *Ontario Secondary School Diploma*, certificación oficial del nivel secundario en este Estado canadiense. Además de acreditar 40 horas de actividades de involucramiento comunitario y de aprobar un examen estandarizado de lectoescritura (en el caso de alumnos que no dominan el inglés como primera lengua, puede optarse por omitir el examen y completar un curso), los alumnos deben alcanzar 30 créditos, que se obtienen mediante la aprobación con una nota superior al 50% de 30 cursos durante sus 4 años de nivel secundario. Cada alumno -en conjunto con sus padres, en caso de ser menor de edad, y con ayuda de los equipos de orientación de la escuela- define cuáles son esos 30 cursos, pero debe hacerlo siguiendo una serie de reglas para el caso de 18 de ellos: deben corresponder a las disciplinas señaladas en el diagrama. Deben tomar al menos 4 cursos del área de lenguas, al menos 3 cursos de matemáticas, y así sucesivamente. Para los 12 cursos restantes, la libertad de elección es mayor. En todos los casos, existe correlatividad entre los distintos cursos, razón por la cual el orden en que se los elige no puede ser aleatorio. Además, los sistemas de correlatividad limitan las trayectorias posibles, donde las primeras elecciones condicionan en alguna medida las elecciones posteriores.

Además de la flexibilidad en términos del contenido de los cursos que pueden elegir, los estudiantes de Ontario pueden escoger, dentro de las mismas disciplinas e incluso recortes temáticos, cursos orientados a distintos destinos post-secundarios. En los dos primeros grados del nivel, los cursos pueden ser académicos (orientados a la universidad) o aplicados (orientados al *college*, a esquemas de entrenamiento de aprendices y/o al mercado de trabajo); mientras que en los últimos dos años, los cursos se diversifican un poco más: están los orientados a la universidad, al *college*, a ambos (universidad y *college*), y aquellos orientados al mundo del trabajo. Se diferencian, a grandes rasgos, en la profundidad teórica con que se abordan los contenidos. Vale notar que esta orientación de los cursos hacia distintos destinos postsecundarios no es solamente una “orientación”, sino que implica posibilidades y limitaciones: para el acceso a la universidad, por ejemplo, es requisito haber tomado cursos académicos de disciplinas afines a las del curso de estudio que se quiere seguir.

Diagrama 6. Esquema de créditos para la acreditación del nivel secundario en Ontario

Ontario Secondary School Diploma		30 créditos	12 créditos optativos	Actividades de involucramiento comunitario (40 horas)	Requerimiento de lectoescritura
18 créditos obligatorios					
4	créditos de Inglés (1 crédito por grado)	A ser elegidos entre todo el menú de cursos ofrecidos por la escuela.			
3	créditos de Matemáticas (1 crédito en G11 o G12)				
2	créditos de Ciencias				
1	crédito de Historia Canadiense				
1	crédito de Geografía Canadiense				
1	crédito de Artes				
1	crédito de Salud y Educación Física				
1	crédito de Francés como segunda lengua				
0.5	crédito de Estudios sobre Carrera				
0.5	crédito de Educación Cívica				
1	crédito del Grupo 1 (Inglés o Francés como segundo idioma; Lengua Nativa; Lengua clásica o internacional; Humanidades y Ciencias Sociales; Estudios Canadienses y Globales; Guía y Orientación de Carrera; Educación Cooperativa)				
1	crédito del Grupo 2 (Salud y Educación Física; Artes; Negocios y Administración; Francés como segunda lengua; Educación Cooperativa)				
1	crédito del Grupo 3 (Ciencias de G11 o G12; Educación Tecnológica; Francés como segunda lengua; Estudios Computacionales; Educación Cooperativa)				

Fuente: CIPPEC sobre la base de Ontario Schools: Kindergarten to grade 12, Policy and Program Requirements (Finnish National Board of Education, 2016)

En el caso de Queensland (Australia), las reglas son ligeramente diferentes. No existe requisito de involucramiento comunitario, pero sí existe la necesidad de acreditar un nivel mínimo de lectoescritura. A este requerimiento se le agrega uno relacionado con la alfabetización matemática, en torno al cual los alumnos deben aprobar un examen. En lo que respecta a los cursos, se exige a los alumnos que completen 20 créditos, para lo que deben elegir entre cursos centrales o *core*, cursos preparatorios, cursos de enriquecimiento y cursos avanzados²³. Al menos 12 créditos deben ser obtenidos mediante cursos centrales, lo que garantiza la adquisición de cierto conjunto común de conocimientos en un sistema con tanta flexibilidad. Los 8 créditos restantes deben ser obtenidos

²³ El número de créditos no debe ser utilizado para realizar comparaciones entre los casos, puesto que el valor de un crédito en términos de carga horaria y desempeño en los cursos es distinto en cada uno de los países/estados.

combinando cursos preparatorios, de enriquecimiento y avanzados, aunque solo pueden tomarse 6 cursos preparatorios como máximo.

Diagrama 7. Esquema de créditos para la acreditación del nivel secundario en Queensland (Australia)

Queensland Certificate of Education				Requerimiento de alfabetización y numeración
20 créditos (mínimo)				
Cursos Core	Cursos preparatorios	Cursos de enriquecimiento	Cursos avanzados	
12 créditos como mínimo	8 créditos (solo 6 preparatorios como máximo)			

Fuente: CIPPEC sobre la base de Currículum de Queensland

Diagrama 8. Esquema de créditos de nivel secundario superior (modalidad general) en Finlandia

General Upper Secondary School Certificate			Examen final (<i>matriculation</i>)
75 créditos (como mínimo)			
Créditos obtenidos mediante cursos obligatorios (entre 47 y 51)	Créditos obtenidos mediante cursos especializados (10 como mínimo)	Créditos obtenidos mediante cursos aplicados	
<ul style="list-style-type: none"> ● Lengua materna y literatura (6) ● Idioma A (6) ● Idioma B ● Matemática <ul style="list-style-type: none"> ○ Unidad de estudio común (1) ○ Básica (5) ○ Avanzada (9) ● Ciencias naturales y ambientales <ul style="list-style-type: none"> ○ Biología (2) ○ Geografía (1) ○ Física (1) ○ Química (1) ● Humanidades y Ciencias Sociales <ul style="list-style-type: none"> ○ Filosofía (2) ○ Psicología (1) ○ Historia (3) ○ Estudios sociales (3) ○ Religión, cultura, visión del mundo, ética (2) ● Educación para la salud (1) ● Arte y educación física (5) ● Educación Física (2) ● Música (1-2) ● Artes visuales (1-2) ● Guía y consejería (2) 			

Fuente: CIPPEC sobre la base de National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015 (2016)

En Finlandia, por su parte, el Certificado de Educación Secundaria Superior General se obtiene mediante la aprobación de un examen y la acumulación de 75 créditos a partir de una combinación de cursos obligatorios, especializados y aplicados. Los primeros deben sumar entre 47 y 51 créditos y abordar temáticas predefinidas (**Diagrama 8**). Los segundos deben sumar 10 créditos como mínimo.

La estructura de estos modelos de electividad da cuenta de posibilidades mayores y más frecuentes para la elección curricular por parte del alumno. Como puede verse en el **Cuadro 10**, es importante señalar una característica que podría ser esencial para el éxito de estos modelos: **los países que implementan este tipo de esquemas suelen contar con espacios curriculares y/o dispositivos para el acompañamiento de las elecciones a lo largo de la trayectoria**. En Finlandia, por ejemplo, la oferta de cursos incluye algunos de *Guidance counselling*, que buscan tanto orientar al alumno en decisiones presentes sobre su trayectoria educativa como prepararlo para la toma de decisiones a futuro, tras la culminación del nivel secundario. Se trata de un espacio del que los alumnos deben participar obligatoriamente durante toda su trayectoria de nivel secundario. En efecto, el texto curricular finlandés explicita el objetivo de estos cursos en los siguientes términos: “apoyar a los estudiantes en sus estudios de nivel secundario superior y garantizarles las habilidades y conocimientos necesarios para atravesar las transiciones y cambios vitales, incluyendo la continuación de los estudios, el ingreso en el mundo del trabajo, y la conversión en miembros activos de la sociedad” (2003).

Otro ejemplo lo constituye el estado de South Australia (Australia), donde los alumnos deben cursar la asignatura “*Personal Learning Plan*” (plan de aprendizaje personalizado) en el décimo año. El objetivo de esta asignatura es orientar a los alumnos en la tarea de planificar su futuro y orientarlos en la elección de cursos para los años 11 y 12, además de acercarlos a la oferta de destinos post-secundarios e invitarlos a la exploración y definición de metas de aprendizaje y de desarrollo personal.

En efecto, una rápida mirada al **Cuadro 10** en este apartado da cuenta de que **ninguno de los países que adopta un sistema de créditos ha descuidado la tarea de brindar apoyo a los estudiantes y sus familias para decidir sobre el conjunto de cursos que compondrán su currículum de nivel secundario**. Esto podría estar marcando una lección de política para países que quieran avanzar hacia sistemas de electividad por créditos.

Un artículo de Valijarvi (2003) que analiza el caso del currículum modular en Finlandia echa algo más de luz sobre los desafíos de la implementación de sistemas de electividad por créditos. Tras una introducción donde resalta el valor de este modelo de electividad para brindar mayor autonomía a los estudiantes y adaptarse mejor a sus intereses y necesidades diversos, Valijarvi revisita dos estudios acerca de los efectos pedagógicos y los desafíos de la implementación de este modelo. Al hacerlo, ilumina sobre algunas cuestiones a tener en cuenta por los diseñadores de política que busquen avanzar en esta dirección. En primer lugar, el estudio da cuenta de la centralidad del nivel local/escolar para la implementación de este modelo. La construcción de la oferta de cursos, al igual que en el caso de Ontario, es responsabilidad de las juntas escolares locales. **Cualquier país que considere avanzar hacia este modelo debe tener en cuenta, por ende, la necesidad de cuerpos de gobierno educativo locales con buenas capacidades técnicas y de gestión**. En esta línea, Valijarvi señala que en escuelas pequeñas no es fácil garantizar un número de cursos suficiente para que los estudiantes puedan construir su recorrido curricular según lo deseen.

A su vez, reforzando la importancia de comprender a la electividad en diálogo con la arquitectura del nivel y las reglas de promoción, evaluación y acreditación, Valijarvi muestra cómo **los efectos positivos del currículum por créditos se potencian cuando se lo combina con una**

estructura no graduada, que permite a los estudiantes regular la duración de sus estudios de nivel secundario y que no los obliga a repetir la cursada de todos los módulos realizados en un año, sino solamente la de aquellos que no hayan logrado aprobar; y con un sistema de acompañamiento a la elección que oriente a los alumnos en la elección de los cursos. Un sistema sin esta orientación puede derivar en estudios fragmentados, con escasa articulación entre lo aprendido en los distintos módulos. En cambio, los currículos no graduados parecieran propiciar ambientes de aprendizaje más orientados al estudiante: la necesidad de pensar y discutir con docentes acerca de los ritmos y objetivos de aprendizaje potencia la autonomía de los alumnos y su motivación por estar en la escuela. Valijarvi advierte, en este punto, sobre la importancia de no pre-establecer formas determinadas de transitar estos currículos: frente a la idea de ofrecer a los alumnos 3 “paquetes prediseñados” de cursos a ser completados en 3 años de duración, el autor señala que esta práctica puede llevar a que los docentes y alumnos subestimen a quienes se toman más de 3 años para completar los estudios. En cambio, sugiere prohibir los “paquetes” de este tipo y tratar a cada estudiante como un individuo en sí mismo que tiene la obligación de tomar sus propias decisiones.

Por último, el autor también advierte sobre **la importancia de reconfigurar el rol docente hacia el de un supervisor del proceso de aprendizaje**, así como la cultura escolar en muchos casos: “pareciera muy importante encontrar un balance entre los derechos de los estudiantes a tomar decisiones por sí mismos y la responsabilidad de la escuela por sus propios estudiantes. Para muchas escuelas de larga tradición autoritaria, este desafío no es fácil de superar”. Por ello, continúa, es fundamental que cada escuela cuente con un sistema de apoyo al estudiante bien desarrollado. “Sin ello, existe el peligro de que los estudiantes sean abandonados a su suerte con sus problemas, preguntas y dificultades; o de que una escuela reduzca al mínimo con sus prácticas normativas las posibilidades de cada estudiante de tomar decisiones de forma independiente y de personalizar su aprendizaje” (2003: 114). Los diseñadores de política deberán tomar en cuenta los costos y las acciones de formación continua necesarias para implementar estos dispositivos de apoyo a gran escala.

Notas acerca de los desafíos asociados a la implementación de los modelos de electividad curricular

Si bien el estudio expuesto en este documento no fue más allá del análisis de documentos escritos, el conocimiento de algunos casos en mayor profundidad permite esbozar algunas reflexiones en torno a los desafíos de llevar a la práctica cada uno de los modelos con algún grado de electividad: el modelo en rama y el modelo por créditos.

Las reflexiones giran en torno a dos elementos clave para que la posibilidad de elegir sea real: en primer lugar, **debe ser posible el acceso de los jóvenes a las distintas opciones** de tránsito por el nivel secundario; y en segundo lugar, **el sistema educativo debe poder garantizarles las herramientas para elegir**, es decir, las capacidades y conocimientos necesarios para poder distinguir las diferencias entre las distintas opciones de tránsito y las oportunidades y desafíos asociadas a cada una.

Tanto en el modelo de electividad en rama como en el modelo por créditos, el desafío de garantizar una oferta equitativa a todos los jóvenes crece a medida que se amplía la gama de opciones de tránsito por el nivel secundario. En ambos modelos, es necesario que exista una preocupación deliberada por garantizar capacidad de implementación de la oferta en todo el territorio, o bien que se establezcan criterios distributivos orientados a garantizar la equidad y cierto piso de electividad a todos los alumnos. A su vez, puede ser necesario introducir políticas educativas complementarias que favorezcan el acceso real y equitativo a las distintas opciones: políticas de transporte escolar, de dotación de materiales y equipamiento, entre otras cuestiones.

En cuanto a la provisión de herramientas para la elección, es importante notar que los casos de electividad por créditos dan cuenta de la centralidad de contar con un sólido sistema de acompañamiento a la trayectoria de los alumnos, orientado a informar sus decisiones y a orientarlos en el diseño de su trayectoria postsecundaria. Los sistemas de créditos son muy complejos, y sus reglas de correlatividad pueden esconder caminos relativamente cerrados, cuyos desafíos y oportunidades los alumnos deben poder comprender para formarse como personas autónomas y para transitar hacia la vida adulta con inclusión. De lo contrario, la capacidad de tomar buenas decisiones puede quedar determinada por la capacidad de cada familia de orientar a sus hijos en este camino; lo que coloca en desventaja a alumnos de familias con menor capital cultural o con escasa o nula trayectoria en el nivel secundario.

En Ontario, caso estudiado en profundidad para una instancia posterior de este estudio, las claves para la implementación de una oferta de cursos lo suficientemente rica en todas las escuelas parecieran ser tres. La primera está dada por el tamaño de las escuelas secundarias: allí, un establecimiento escolar promedio aloja alrededor de 1000 estudiantes secundarios, lo que permite concentrar una importante planta docente en un mismo espacio físico. Esto permite ofrecer una gran variedad de cursos en una misma escuela reduciendo el riesgo de contar con pocos estudiantes en algunos cursos.

Esto se ve facilitado por las características de la formación docente, que constituyen el segundo elemento clave: para enseñar en el nivel secundario, debe cursarse una carrera universitaria de cuatro años con dos especializaciones (*majors*), y luego cursar la formación en educación, de dos años de duración. Así, de por sí cada docente puede dictar clases en dos áreas disciplinarias distintas, lo que amplía las posibilidades de reconfigurar la oferta año a año.

Esto nos acerca al tercero de los elementos clave para la implementación del esquema de créditos en Ontario: permitir la elección por parte de los estudiantes exige altas capacidades de planeamiento adaptativo de la oferta educativa. Las escuelas, bajo el liderazgo de sus directores, deben poder reconfigurar el menú de cursos anualmente, siguiendo las preferencias expresadas por los estudiantes al finalizar cada año lectivo. Esto exige reacomodar a los docentes y a los estudiantes, procurando garantizar horas de trabajo para todos los docentes y horas de clase para todos los alumnos. Para ello, cuentan con el apoyo de *software* específico.

La mirada sobre estos detalles propios del caso de Ontario da cuenta de la necesidad de evaluar las condiciones para la implementación antes de pensar en el cambio hacia un sistema de créditos, teniendo presente el riesgo de agrandar las brechas educativas que puede presentarse en caso contrario.

4.3. Promoción, evaluación y acreditación

Las reglas de promoción, los mecanismos de evaluación y las opciones de acreditación del nivel secundario son rasgos fundamentales del régimen académico que regula el tránsito de los alumnos por el nivel secundario. **A través de estas reglas, los sistemas educativos pueden imponer barreras selectivas que solo permiten culminar el tránsito por el nivel a los alumnos más aventajados; o bien pueden incorporar consideraciones sobre las variaciones en las trayectorias reales, habilitando así una diversidad de formas de transitar el currículum del nivel secundario.**

Son estas reglas las que definen si los alumnos pueden continuar transitando nuevas partes del currículum tras haber completado sin éxito algunas partes anteriores, o si deben reiniciar la cursada de un año o ciclo entero tras estos episodios de fracaso. Definen también la medida en que los

alumnos obtendrán certificaciones tras trayectos educativos no lineales o no completos, lo que incide en la medida en que podrán acreditar sus saberes y logros ante empleadores y/o instituciones educativas postsecundarias, así como las posibilidades que tendrán de moverse dentro de la estructura horizontal del nivel secundario. En este apartado, analizamos a los casos estudiados en función de sus características en torno a estas tres dimensiones. **Es nuestro objetivo que el lector pueda comprenderlas como elementos indisociables de las reglas de electividad en el currículum: junto con ellas, definen las posibilidades y limitaciones que los jóvenes tendrán a la hora de transitarlo.**

En materia de **promoción**, encontramos dos modelos fundamentales: la **promoción en bloques** o **por créditos**. La primera hace referencia a la necesidad de aprobar un conjunto de materias definidas en un año determinado para promover al año siguiente superior (por ejemplo, es el caso de Argentina) mientras que la otra posibilidad es la de promocionar por créditos cada una de las materias y realizar de este modo trayectorias individuales centradas en la elección y aprobación de éstos (como, por ejemplo, en Finlandia). Estas definiciones son las que determinan en qué caso un estudiante pasa de año o finaliza un ciclo o nivel según el modelo de cada país, y en caso de ser en bloque determinan la existencia de la repitencia en el sistema educativo.

El **Cuadro 11** sintetiza cómo se ubican los países respecto de estos modelos. Al analizar los casos, pudimos detectar un tercer modelo: la **promoción por edad**, presente en Inglaterra. Allí, los alumnos avanzan de un grado al otro a medida que alcanzan la edad teórica esperada.

Las reglas de promoción tienen un peso fuerte sobre la trayectoria escolar y la subjetividad de los alumnos: la literatura internacional muestra que la repitencia, contracara normativa de la promoción en bloque, no suele ser efectiva para lograr que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados y tienen serios efectos sobre su autoestima y, en el largo plazo, sobre decisiones de abandono de la escuela. Por ello, resulta particularmente interesante explorar los esquemas de promoción por créditos, que permiten reducir el espectro de la repitencia al solo obligarlos a recurrir las asignaturas o unidades temáticas que no lograron aprobar. En Ontario, por ejemplo, existe una gran preocupación al respecto: además de contar con un sistema de promoción por créditos, implementan una estrategia llamada “recuperación de créditos”, que permite a los alumnos recurrir solamente las porciones temáticas de los cursos donde no lograron alcanzar los aprendizajes esperados, e incluso hacerlo en horario de contraturno o durante el verano, lo que evita que queden desfasados con respecto a su grupo-clase.

Cuadro 11. Mecanismos de promoción dentro del nivel secundario. Casos seleccionados

En bloque	Por créditos	Por edad
Argentina Colombia Ecuador Francia Suiza	Ontario Finlandia	Inglaterra

Nota: Corea del Sur y Japón no se incluyen porque no se encontró información. Australia no se incluye porque la promoción es definida a nivel subnacional.

Fuente: CIPPEC

En materia de **evaluación**, en este trabajo nos hemos concentrado en conocer la existencia o ausencia de exámenes de ingreso o egreso del nivel, así como sus consecuencias en la trayectoria de los alumnos (por ejemplo, sobre la acreditación del nivel o el ingreso a niveles educativos postsecundarios). Los exámenes de ingreso tienen la característica de excluir a aquellos que por algún motivo no alcancen los objetivos propuestos, lo que probablemente desfavorece a aquellos con peores condiciones socioeconómicas y genera circuitos educativos desiguales. Por otro lado, los exámenes de egreso de carácter nacional pueden perjudicar a los estudiantes que hayan transitado una escuela u otra, fomentando la desigualdad. No se analizaron casos de exámenes nacionales estandarizados sin consecuencias sobre las trayectorias estudiantiles (utilizados como herramienta de política educativa para el diagnóstico y la retroalimentación sobre la calidad educativa).

Entre los países se observa un panorama diverso en materia de evaluación (**cuadro 13**). Algunos países no cuentan con exámenes definidos a nivel nacional ni para el ingreso ni para el egreso al nivel secundario: es el caso de Argentina y Ecuador. En algunos países, como Corea, Japón, Francia e Inglaterra se toma un examen intermedio, que condiciona el acceso a instituciones de educación secundaria baja.

Hacia la finalización del nivel secundario, los exámenes se vuelven más comunes. Algunos países toman un examen de finalización del nivel secundario, evaluando los contenidos allí abordados: esto sucede con el examen de Bachillerato de Finlandia y el examen *Matura* en Suiza. En Ontario, los alumnos rinden un examen de matemática en el grado 9, y uno de habilidades de lectoescritura en el grado 10: el primero no tiene ninguna consecuencia sobre sus trayectorias, pero el segundo es uno de los requisitos para la acreditación del nivel. En Colombia, hay un examen al final de la escuela secundaria, pero está orientado al ingreso a la universidad y no a la acreditación del nivel secundario. En Inglaterra, los alumnos pueden rendir los exámenes A-Level, requeridos para el ingreso a la universidad, pero estos no son obligatorios para quienes no quieran seguir este destino postsecundario. En Francia, por su parte, el examen *Baccalaurat* cumple una doble función: es requisito aprobarlo para acreditar el nivel secundario en su modalidad académica, pero también es la puerta de entrada al nivel universitario.

Comprender la medida en que los sistemas de evaluación inciden sobre la forma que tienen los alumnos de transitar el currículum exige conocer en mayor profundidad las consecuencias y reglas asociadas a los exámenes. Es importante conocer, por ejemplo, si es posible rendirlos más de una vez o si existen modalidades alternativas de acreditar los conocimientos que no sean los exámenes. A su vez, no hay que perder de vista que **los exámenes con altas consecuencias son potentes reguladores del currículum real**: los exámenes que inciden sobre la trayectoria de los alumnos (y, quizás más aún, los que tienen consecuencias sobre el salario docente u otras condiciones de trabajo) funcionan como incentivos para que los docentes enfoquen la enseñanza en los contenidos allí evaluados. Tal como señala Rivas, “los riesgos [de estos exámenes] pasan por su impacto en el aumento de las desigualdades sociales y el ‘enseñar para la prueba’, dado que entrenan a los alumnos para un formato y no en competencias más amplias u otras asignaturas colaterales para las pruebas” (2015: 109).

Cuadro 12. Tipos de evaluación y consecuencias sobre las trayectorias de los alumnos. Casos seleccionados

	Tipo de evaluación	Consecuencias sobre las trayectorias de los alumnos
Argentina	No hay	Evaluación diagnóstica del sistema educativo, sin consecuencias.
Colombia	Examen nacional de acceso a la universidad	Condiciona el acceso al nivel universitario.
Corea del Sur	Exámenes de ingreso: solo en algunos lugares (a excepción de aquellas donde el ingreso a la secundaria alta se determina por sorteo).	Condiciona el acceso a la escuela secundaria alta.
	Examen de egreso	Condiciona el acceso al nivel universitario.
Ecuador	No hay	N/A
Japón	Exámenes de ingreso en cinco asignaturas	Condiciona el acceso a la escuela secundaria alta.
	Examen nacional de acceso a la universidad	Condiciona el acceso al nivel universitario.
Finlandia	Exámenes de ingreso: no hay, aunque el acceso está condicionado por los promedios de la secundaria baja.	N/A
	Examen de egreso: examen nacional que comprende cuatro pruebas obligatorias	Condiciona el acceso al nivel universitario.
Francia	Exámenes de ingreso a la secundaria alta.	Condiciona el acceso a la escuela secundaria alta.
	Exámenes de egreso: <i>Baccalaurat</i> .	Condiciona la acreditación del nivel secundario y el acceso al nivel universitario.
Inglaterra	Exámenes de egreso: hay distintos tipos de exámenes por asignatura para las principales asignaturas.	Condicionan el acceso a estudios postsecundarios.
Ontario	Examen de matemática (grado 9)	No tiene consecuencias sobre las trayectorias de los alumnos.
	Examen de habilidades de lectoescritura (inglés o francés)	Es necesario para la acreditación del nivel. En algunos casos (ej. Estudiantes inmigrantes) puede ser reemplazado por la realización de un curso de habilidades de lectoescritura.
Suiza	Examen de ingreso: no hay pero la transición de la primaria a la secundaria está mediada por procesos de selección.	N/A
	Examen de egreso: examen Matura de nivel federal.	Condiciona el acceso al nivel universitario.

Nota: no se incluye a Australia porque la evaluación se define a nivel subnacional.

Fuente: CIPPEC

Por último, cuando hablamos de **acreditación** analizamos si solo existe la posibilidad de alcanzar una acreditación final del nivel o si hay mecanismos de acreditación intermedia, que permitan reconocer recorridos parciales o distintos, e incluso recorridos realizados fuera de la institución escolar. Otra cuestión asociada a la acreditación es la de los requisitos necesarios para graduarse del nivel secundario, que no ha sido analizada en profundidad. La comparación entre los países se presenta en el **Cuadro 13**.

Cuadro 13. Mecanismos de acreditación del nivel secundario. Casos seleccionados

	Intermedios o de finalización de la secundaria baja	De saberes adquiridos por fuera de la escuela	De competencias técnico-profesionales	Final
Argentina				
Australia				
Colombia				
Ecuador				
Finlandia				
Francia				
Inglaterra				
Ontario				
Suiza*				

Nota: Corea del Sur y Japón no se incluyen porque no se encontró información.

Fuente: CIPPEC

El cuadro muestra que, lógicamente, todos los casos habilitan mecanismos para la acreditación final del nivel. Solo en algunos casos, se ofrece la posibilidad de obtener una acreditación intermedia que da cuenta de la finalización de la secundaria baja o del cumplimiento parcial de algunos créditos. La acreditación intermedia es *a priori* una herramienta para favorecer el reconocimiento de trayectorias más cortas que de no ser acreditadas quedarían inconclusas; da cuenta de un cierto recorrido que de otra forma no sería reconocido y quedaría registrado como un caso de abandono. Sin embargo, también es necesario advertir que las acreditaciones intermedias pueden funcionar como un mecanismo de fragmentación, en los casos en que reproduzcan sistemáticamente las desigualdades de origen. En otras palabras, las acreditaciones intermedias pueden funcionar como una oferta de tránsito específica y “de máxima” para aquellos alumnos más desaventajados.

Reflexiones finales

La primera conclusión de este trabajo es la referida a la diversidad de casos estudiados. **El conjunto de países analizados representa diversas tradiciones educativas, modelos de organización del conocimiento en el currículum, arquitecturas del nivel secundario y esquemas de electividad, acreditación, promoción y evaluación del nivel.** Esta diversidad confirma que no hay una única forma de dar respuesta a los desafíos que vive hoy la educación secundaria. Más aún, las caracterizaciones vinculadas a las tradiciones y a los modelos de gobierno de cada país buscan demostrar cómo las definiciones curriculares de cada uno deben analizarse en el marco de los entramados institucionales que los configuran y de las características sociodemográficas de sus contextos.

Así, surge de este trabajo la posibilidad de identificar y asociar ciertas tradiciones educativas y modelos de gobierno de los sistemas educativos, con diferentes instrumentos curriculares y modelos de organización del conocimiento; no se trata de patrones fijos, sino de tendencias. Como intenta describir el trabajo, estos elementos aportan una base sobre la cual analizar los posibles tránsitos que los sistemas educativos trazan para sus alumnos en el nivel secundario. En otras palabras, las arquitecturas de este nivel y las condiciones de electividad, promoción, evaluación y acreditación se comprenden con mayor profundidad cuando se consideran las tradiciones educativas y los modelos de gobierno.

En segundo lugar, el estudio confirma la capacidad reguladora del currículum, al iluminar cómo estos instrumentos definen formas posibles de transitar el nivel secundario. Los efectos de esta capacidad reguladora son de enorme magnitud: al habilitar algunos recorridos e, inevitablemente, obturar otros, los diseños curriculares entran en diálogo con la justicia social. Esto significa que **el currículum es mucho más que un listado de asignaturas y cargas horarias; es más que lo que se conoce como “caja curricular”: articulado con reglas complementarias, puede construir circuitos más o menos flexibles y así repetir el círculo de la reproducción social o promover su ruptura y habilitar la movilidad ascendente con oportunidades educativas más equitativas.**

Estos dos puntos nos llevan a una reflexión más general: la comparación entre los casos analizados abre la imaginación de políticas. Es decir, abre “espacios” para pensar, en tanto la búsqueda de conceptos teóricos y metodológicos para comparar los países, y trazar sus similitudes y diferencias, contribuyen a idear alternativas superadoras. Sin embargo, la comparación no debe transformarse en un medio de aquello que la literatura suele llamar *policy borrowing*, *policy importing* y *policy transfer* [por importación o transferencia de políticas], donde las políticas tienden a homogeneizarse entre los países a partir de resultados “efectivos” o “exitosos” bajo la comparación ciertos parámetros reducidos (Ball, 2013; Peck y Theodore, 2015; Rizvi y Lingard, 2010). En otras palabras, **la comparación no debería tener como finalidad la búsqueda y replicación de “recetas” o “cajas de herramientas” que muestran resultados óptimos en determinados contextos y particularidades locales.**

Más allá de estas salvedades, y retomando el modelo de escuela secundaria centrado en el estudiante, reconocido como diverso en sus características y ritmos de aprendizaje; **el trabajo comparativo ha permitido identificar aquellos sistemas que permiten trayectorias más abiertas, como los casos de Finlandia, Australia y Ontario, y aquellas más cerradas como en el caso de Ecuador o Colombia.**

En el marco de dicho modelo, pareciera existir cierto consenso acerca de que una mayor cantidad de años de educación resulta ser la mejor opción en términos de tránsito educativo y que la flexibilización y electividad curricular parecen ser inherentemente deseables. Esto merece dos

comentarios. En primer lugar, es preciso tener presente que los países con mayores niveles de electividad tienden a tener robustos sistemas de apoyo a la elección/trayectoria. En estos casos, **la electividad es parte de un proyecto integral, estructurante de las trayectorias**. En segundo lugar, como contracara de esto, es necesario destacar que **la flexibilidad curricular sin dichos mecanismos institucionalizados de acompañamiento podría desfavorecer a los sectores más desaventajados mediante lo que aquí hemos denominado *tracking* con un fuerte componente de fragmentación académica y/o socioeconómica**. En este sentido, también vale destacar que, dentro del grupo de casos estudiados, **aquellos países que admiten trayectos más diversos tienden a ser países con menor nivel de desigualdad e ingresos**. En efecto, en el grupo de países estudiados, **no hallamos países con las condiciones de desigualdad de Latinoamérica que hayan implementado estrategias de alta flexibilidad curricular**.

Esto nos lleva a pensar que **abrir las posibilidades de tránsito no es suficiente para garantizar la inclusión y calidad efectiva**. Es por ello que esta cuestión **merece particular consideración de las condiciones de posibilidad y de los desafíos de implementación con las particularidades de cada contexto**. En efecto, cada país presenta diversos desafíos vinculados a la implementación de sus modelos educativos, ya que **las reformas curriculares afectan mucho más que lo curricular**, como la infraestructura, formación docente, contratación docente, organización del trabajo docente y acuerdos sólidos entre todos los actores de la comunidad educativa.

Como todo trabajo que toma un recorte de la realidad para estudiarlo, este trabajo ha tenido algunas limitaciones. En particular, la diversidad de países seleccionados es amplia, pero no suficiente para asegurar que se han abarcado todos los modelos de nivel secundario. Asimismo, el análisis curricular y normativo limita el estudio de aspectos prescriptivos; quedan excluidos los modos en que las arquitecturas curriculares toman forma en el devenir cotidiano de las escuelas.

Ahora bien, las limitaciones de este estudio invitan a pensar en avanzar sobre futuros trabajos que busquen estudiar procesos de reforma más que las características presentes de los sistemas educativos de cada país: es necesario conocer la “película” para comprender la “foto”. Conocer los modos en que los países alcanzan y profundizan el desarrollo de ciertos modelos educativos puede resultar un aporte interesante para profundizar sobre los modos y lógicas de transformación que han operado sobre estos (u otros) sistemas educativos.

Tal como se plantea al comienzo del trabajo, se espera que este estudio constituya una herramienta de reflexión útil para continuar pensando en las mejores formas de construir una escuela secundaria más inclusiva y garante de aprendizajes de calidad. Esto necesita de la consideración de diversos recorridos posibles de las propuestas educativas y de un repertorio de dispositivos capaces de facilitar tránsitos tan diversos como las juventudes que pueblan las aulas secundarias en nuestros días.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-Line*, (42), 3-13.
- Acosta, F. y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa* (Análisis No. 14). Madrid.
- Amadio, M. (2013). *A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills* (Education for All Global Monitoring Report 2013/4. Teaching and learning: Achieving quality for all).
- Ball, S. J. (2013). *The education debate*. Bristol: The Policy Press-University of Bristol.
- Benavot, A. (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective* (IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 6). Génova.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control. Vol. 1 Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Briseid, O. y Caillods, F. (2004). *Trends in secondary education in industrialized countries: Are they relevant for African countries?* UNESCO.
- Caillods, F., y Hutchinson Francis. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En C. Braslavsky (Ed.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana.
- Cox, C. (2017). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis* (Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment No. 9).
- De Moura Castro, C., Carnoy, M., y Wolff, L. (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo* (Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible). Washington D.C.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Dussel, I. (2010). *El currículum*. (Explora Pedagogía del Programa de Capacitación Multimedial Explora). Buenos Aires.
- Educación, M. de. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- Feldman, D., y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. El currículum como texto normativo. *Propuesta Educativa*, 6, 69-73.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2010). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2(40), 48-63.
- Jackson, P. W. (1990). *La vida en las aulas* (2nd ed.). Nueva York: Teachers College, Universidad de

Columbia.

- Kamens, D. H., Meyer, J. W., y Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116–138.
- Lee, J., y Lee, H. (2016). AC PT SC. *Journal of Development Economics*. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.05.006>
- Leme, A., y Escardibul Ferrá, J. O. (2016). *The effect of a Specialized versus a General Upper-Secondary school curriculum on students' performance and inequality. A differences-indifferences cross country analysis* (Document de treball d'IIEB).
- Ministry of Education and Culture Finnish National Board of Education y CIMO. (2013). La educación finlandesa en síntesis.
- Nakayasu, C. (2016). School curriculum in Japan. *The Curriculum Journal*, 1(27), 143.
- Ontario. (2016). Ontario Schools: Kindergarten to grade 12, Policy and Program Requirements. Ontario: Ontario Public Service.
- Peck, J., y Theodore, N. (2015). Geographies of policy. En *Fast policy: Experimental Statecraft at the Thresholds of Neoliberalism*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC, Natura, Instituto Natura.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Oxon: Routledge.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C., Opertti, R., y Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular* (Working Papers on Curriculum Issues No. 10). Génova.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Nacional Información documental Educativa.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Valijarvi, J. (2003). Implications of the modular curriculum in the senior secondary school in Finland. En J. van den Akker, W. Kuiper, y U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Twente: Springer Netherlands.
- Voogt, J., y Pareja Robin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 3(44), 299–321.

Acerca de las autoras

Alejandra Cardini: directora del programa de Educación de CIPPEC. Doctora en Educación (Universidad de San Andrés). Magíster en Políticas Educativas (Universidad de Londres). Licenciada en sociología (Universidad de Buenos Aires) y profesora de nivel primario. Actualmente dicta clases de Política Educativa en la Universidad de San Andrés y en la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Austral.

Belén Sanchez: coordinadora del programa de Educación de CIPPEC. Magíster en Educación y Desarrollo Internacional (Instituto de Educación, Universidad de Londres). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de San Andrés). Es profesora del Curso de Preparación Universitaria del Instituto de Altos Estudios Sociales y la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, profesora asistente de cursos de política educativa en la Universidad de San Andrés y la Universidad Pedagógica de Buenos Aires.

Aldana Morrone: consultora del Programa de Educación de CIPPEC. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Investigación en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires (Universidad de Buenos Aires). Directora del Departamento de Ingresos de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. Miembro del equipo de investigación en educación secundaria coordinado por la Dra. Flavia Terigi en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Iván Matovich y Agustina Ollivier colaboraron en la elaboración de este documento.

Este documento se realizó en el marco del proyecto Bases Curriculares para la Educación Secundaria, dirigido por Alejandra Cardini, directora del Programa de Educación de CIPPEC.

El Programa de Educación trabaja para fortalecer al Estado en el diseño y la implementación de políticas que contribuyan a avanzar hacia una mayor justicia educativa en la Argentina.

Para citar este documento: Cardini, A., Sanchez, B. y Morrone, A. (febrero de 2018). Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos, *Documento de Trabajo N°163*. Buenos Aires: CIPPEC.

Para **uso online** agradecemos usar el hipervínculo al documento original en la web de CIPPEC.

Las **publicaciones de CIPPEC** son gratuitas y se pueden descargar en www.cippec.org. Alentamos que uses y compartas nuestras producciones sin fines comerciales.

La opinión de los autores no refleja necesariamente la posición institucional de CIPPEC en el tema analizado.

Este trabajo se realizó gracias al apoyo brindado por Itaú BBA (Brasil).

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartadaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de **Desarrollo Social, Desarrollo Económico, e Instituciones y Gestión Pública** a través de los programas de Educación, Salud, Protección Social, Política Fiscal, Integración Global, Justicia, Transparencia, Desarrollo Local, y Política y Gestión de Gobierno.