



La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria

(México y Perú)

Patricia Ducoing Watty, coordinadora

educación

iisue

Por su importancia y problemática específica, hoy en día la educación secundaria se estudia cada vez más, si bien la de América Latina todavía espera un mayor análisis. A la diversidad de sus rasgos y de las metodologías que su estudio implica, debe añadirse la propia de cada país integrante de la región. Y si los alumnos de secundaria se hallan en una edad de transición, por su parte, los modelos curriculares no terminan de definir si se trata de una continuación de la primaria o un campo preparatorio para los estudios siguientes, o aun si debe formar al alumno para un oficio en caso de que abandone la vía escolar. Con un enfoque que incluye el contexto histórico y social, este primer volumen de *La educación secundaria...* reafirma la importancia de este nivel educativo y profundiza en las causas de su estado actual, en busca de soluciones para sus mayores problemáticas. El lector tiene ante sí un análisis sobre la secundaria de América Latina en contraste con sus perfiles mundiales, tanto como dos estudios de caso que, quizá por vez primera, brindan una versión integral: México y Perú.

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria

(México y Perú)

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria

(México y Perú)

Patricia Ducoing Watty, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2018

La educación secundaria en el mundo : el mundo de la educación secundaria (México y Perú) / Patricia Ducoing Watty, coordinadora. -- Primera edición.
páginas: 330 (IISUE educación).
ISBN 978-607-02-9302-3.
1. Educación secundaria – México. 2. Educación secundaria – Perú. I. Ducoing, Patricia, editor. II. Serie.
LA426.E395 2017
LIBRUNAM 1950124

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externo conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú), contó con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, mediante el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), Proyecto IN402712.

Coordinadora Editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Juan Leyva

Diseño de cubierta
Diana López Font

Traducción a PDF
Karla Guadalupe González Niño

Primera edición: 2018

DR© Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel.: 56 22 69 86

ISBN (PDF): 978-607-02-9960-5



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México.

ÍNDICE

- 9 Prólogo
Lourdes M. Chehaibar Náder
- 17 Introducción a toda la obra
Patricia Ducoing Watty
- 47 Presentación al primer volumen
Patricia Ducoing Watty
- 59 Siglas, acrónimos y abreviaturas
- 65 1. Adolescencia y escolarización
Patricia Ducoing Watty
- 141 2. La adolescencia en el mundo globalizado
Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón
- 177 3. La educación secundaria en México
Lilia Beatriz Ortega Villalobos
- 253 4. La educación secundaria peruana en el marco
de la educación básica
Jerson Chuquilin Cubas
- 329 Los autores

Lourdes M. Chehaibar Náder

La educación, las ciencias, las humanidades, la tecnología, la innovación, la cultura y las artes constituyen pilares de las transformaciones políticas, económicas y sociales para el planeta que todos habitamos; conforman un instrumento fundamental para impulsar el desarrollo de la democracia, consolidar la libertad, el progreso y el desarrollo humanos, la solidaridad y la tolerancia.

Ejercer plenamente el derecho a la educación configura el arma fundamental para conseguir la transformación de una sociedad, para insertar a los países de Iberoamérica y, particularmente, a México en el contexto internacional que demanda la sociedad del conocimiento.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un año adicional de escolaridad promedio de la población incrementa el PIB entre cuatro y siete por ciento. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) afirma que un año de escuela representa globalmente un aumento del 10 por ciento de los ingresos en promedio, y destaca que:

Una educación equitativa puede ayudar a las personas a exigir el tipo de cambio democrático que garantizará que el desarrollo sea beneficioso para todos los ciudadanos. La educación mejora la salud y los medios de vida, empodera a las mujeres y a otros grupos vulnerables, estimula el crecimiento económico y disminuye la pobreza de mane-

ras que ayudan a preservar lo logrado para las generaciones venideras (UNESCO, 2014: 1).

Se trata de vislumbrar, fundado en el derecho a una educación de calidad, un futuro de crecimiento con justicia, libertad y equidad, que venza la condición de desigualdad estructural, que eleve sustancialmente los resultados educativos con pertinencia social.

Alcanzar este horizonte implica, entre otras muchas medidas, un esfuerzo sistemático por dar cuenta de las condiciones reales y de los retos que se enfrentan en el terreno educativo. Así lo demuestran una serie de informes de organismos internacionales, como los *Informes de seguimiento de la EPT en el mundo* elaborados por la UNESCO y los realizados por la Organización de Estados Iberoamericanos –titulados *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*–, así como las notas por país de la OCDE –*Panorama de la educación, nota país*. También pueden verse en nuestro país en los esfuerzos desplegados por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) o, de manera reciente, en los resultados del *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial* emprendido por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Estos estudios e informes brindan información muy importante y global, que puede auxiliar en la toma de decisiones de políticas públicas en el terreno educativo, dan cuenta de avances y retrocesos en los países y en las regiones del mundo, alertan sobre problemas comunes, destacan logros y buenas prácticas.

Desde otras miradas, también encontramos diversos estudios y acercamientos rigurosos que realizan los integrantes de la comunidad de investigadores educativos en México y en el mundo. Ésta es una aspiración del volumen que el lector tiene en sus manos y de los subsecuentes que lo complementan: presentar a la comunidad interesada un conjunto de investigaciones, coordinadas desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que dan cuenta de la situación y las problemáticas que enfrenta el primer ciclo de educación secundaria en distintos países de Iberoamérica.

Para el caso de México, y de muchos países latinoamericanos, hoy en día los retos que enfrentamos son enormes: incrementar sustancialmente la educación inicial y preescolar, acrecentar el logro de una secundaria completa para todos, así como el acceso y la permanencia en la educación media superior, y mejorar la cobertura, la equidad, la calidad y la pertinencia de todos los tipos educativos incluyendo, de manera significativa, la educación superior, con especial atención a la población en rezago.

Y hablar de calidad educativa es atender múltiples dimensiones, en tanto se refiere a la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y valores que sirvan al estudiante para insertarse en la sociedad de manera creativa y comprometida con su desarrollo, en las condiciones globales del siglo XXI a la vez que en los contextos locales. Se refiere también a la normatividad nacional en materia educativa, a las políticas y programas gubernamentales, a las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas, a los planes y los programas de estudio, a la formación inicial y continua de maestros y directivos, a la incorporación de tecnologías de información y comunicación, a la evaluación formativa de los aprendizajes, a la gestión escolar, a la participación pública y social, entre muchos otros elementos.

Por otra parte, es preciso agregar que esas múltiples dimensiones están imbricadas y cobran sentido en los procesos sociohistóricos, políticos, económicos y culturales de cada nación y de las distintas regiones del mundo.

En adición, todos estos referentes deben ser vistos a la luz de un rasgo estructural, el de la desigualdad, que caracteriza particularmente a la región latinoamericana. Este rasgo se manifiesta en distintos segmentos dentro de cada país y entre las distintas naciones, sea entre géneros, etnias, clases sociales, zonas geográficas y regiones, entre modalidades y tipos educativos. La desigualdad potencia la exclusión y el rezago educativos, obstaculiza el ejercicio ciudadano de la libertad y la democracia. La desigualdad educativa nos habla de la heterogeneidad y la diversidad de los alcances educativos, de la necesidad de políticas y programas que los atiendan a fin de poder remontarlos

y no, como podemos palparlo actualmente, para mantenerlos o reforzarlos...

El texto que se prologa, primer volumen de LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MUNDO: EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (MÉXICO Y PERÚ), así como los siguientes volúmenes, coordinados por Patricia Ducoing Watty, se ocupa de dar cuenta del tramo educativo denominado educación secundaria básica o primer ciclo de secundaria, en una perspectiva comprensiva y comparada.

La educación secundaria representa, en la mayoría de los países, un tramo de la educación básica y obligatoria, una etapa formativa de alta relevancia para dar cauce a una formación indispensable para ejercer una ciudadanía activa y acceder a mínimos de bienestar. La relevancia que este ciclo educativo tiene para el desarrollo personal y social es reconocida en los objetivos del milenio, planteados en 2000 por la UNESCO. El último informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT) que este mismo organismo promueve, señala al respecto:

El modo más eficaz de adquirir competencias básicas es el paso por el primer ciclo de la enseñanza secundaria. La tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria pasó del 72% al 82% en 1999-2011 [...] Los niños han de terminar el primer ciclo de la educación secundaria para adquirir competencias básicas. Del análisis que aprovecha las encuestas por hogares se desprende que, hacia 2010, las tasas de finalización habían alcanzado apenas el 37% en los países de bajos ingresos. En materia de finalización, las desigualdades son muy grandes: las tasas alcanzan hasta el 61% en los hogares más acomodados, pero solo el 14% en los más pobres [...] Una evaluación de los progresos realizados en 82 países muestra que, en 1999, solo el 26% había logrado la enseñanza secundaria universal. En 2011, el 32% de los países habían alcanzado ese nivel, y se espera que en 2015 la proporción de países que lo hayan alcanzado sea del 46% (UNESCO, 2014: 4).

El último informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) señala en esta materia que

las tasas de matrícula en educación secundaria varían notablemente de unos países a otros, pero en la mayoría de ellos han experimentado un notable aumento entre 2000 y 2010. La tasa de matrícula ha crecido en esos años más de 20 puntos porcentuales en Guatemala, la República Dominicana y Venezuela, y más de 10 puntos en Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua y Perú (OEI, 2012: 142).

Asimismo alerta sobre diferencias notables en los porcentajes de gasto público destinados a la educación, en su distribución por tipos y niveles educativos y en el gasto por alumno en los países de Iberoamérica. Adicionalmente hace referencia a diferentes políticas educativas gubernamentales para atender las metas del milenio y alcanzar a las poblaciones vulnerables (pueblos originarios, mujeres, afrodescendientes), particularmente la de universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad.

La mayor parte de los países del mundo está muy cerca de universalizar el tramo de la educación primaria. Sin embargo, las posibilidades de mantenerse en la escuela sufren un primer decremento en los países de nuestra región para ciertos sectores marginados o vulnerables en el momento del tránsito o ingreso a la secundaria básica, luego en su permanencia y finalmente en el egreso de este ciclo.¹ La última nota de la OCDE para México señala en este sentido:

Los estudiantes en México tienden a abandonar la escuela prematuramente. El 62% de los jóvenes de 16 años están inscritos en educación media superior; el 35% de los jóvenes de 18 años cursan estudios (19% en educación media superior y 16% en educación superior), y únicamente el 30% de los jóvenes de 20 años están matriculados (6% en educación media superior y el 24% en educación superior) (OCDE, 2014: 2).

1 La UNESCO espera que de los 82 países sobre los que dispone de datos, sólo 38 logren la universalización del ciclo básico de secundaria antes de 2015, cifra en la que no se incluyen tres cuartas partes de los países del África subsahariana, donde ni siquiera se ha alcanzado la universalización de la enseñanza primaria completa. Para Latinoamérica y el Caribe se refieren desigualdades y problemas para este ciclo en los casos de Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Aruba, Barbados, Bolivia, Jamaica, Paraguay y Trinidad y Tobago.

La situación de la educación secundaria en México en este momento presenta rezagos y niveles importantes de desigualdad, aunque desde 1993 esté normada constitucionalmente como un tramo obligatorio. Está organizada en cinco modelos curriculares distintos: secundaria general, técnica, para trabajadores, telesecundaria y comunitaria.

Según el segundo informe de gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, la población de entre 3 y 14 años de edad que acude a educación básica es de 25.9 millones de estudiantes (72.6 por ciento de la matrícula total del sistema educativo nacional), que representa una cobertura de 96.2 por ciento para los rangos de edad correspondientes. Detalla que en esos tres niveles de educación laboraron 1 201 500 maestros en 228 205 escuelas. Por su parte, la eficiencia terminal en el ciclo escolar 2012-2013 fue de 95.9 por ciento en primaria, 85 por ciento en secundaria y 63 por ciento en media superior.

De acuerdo con el censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi):

- La educación secundaria alberga a 6030943 alumnos, de los cuales 5493953 asisten a escuelas públicas.
- En total laboran en la educación secundaria 559247 personas, 377005 de ellas frente a grupo; su media de edad es de 41 años, la más alta del tipo básico.
- El 83.3 por ciento de las escuelas cuenta con computadoras, pero sólo 60.1 por ciento tiene acceso a internet.

La educación secundaria abarca en general el rango de edad 12-14, fase de transición en el desarrollo de niños y niñas que experimentan cambios fisiológicos, culturales y sociales en esta etapa; tal circunstancia complejiza su atención y pone el acento en la pertinencia de su propuesta curricular, de los materiales de apoyo educativo y, especialmente, de la formación de sus docentes.

Así, no obstante su relevancia en el desarrollo pleno de los futuros ciudadanos ni sus carencias o los retos que enfrenta, la educación secundaria no ha sido investigada de manera comprehensiva ni suficiente en nuestros países.

De ahí la importancia de los estudios en esta materia y, particularmente, de los estudios comparados, que permiten dar cuenta de las diversas perspectivas que organizan y orientan a la educación secundaria, que ponen en diálogo diferentes visiones y propuestas sobre los modelos de educación secundaria en la región.

Por dar un ejemplo, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) en 2013,² del total de las 1 030 ponencias presentadas sólo 27 por ciento se refirió a la educación básica en el país. En tal sentido, los resultados presentados en éste y en los subsecuentes textos coordinados por Patricia Ducoing Watty tienen una gran valía. No sólo abordan un tramo educativo de alta importancia para las perspectivas de la América Latina, sino que lo hacen desde un proyecto amplio y riguroso, definido metodológicamente, que congrega la participación de académicos adscritos a diferentes instituciones educativas, quienes se han abocado a la construcción de los mismos tópicos centrales, esto es, al tratamiento del marco sociohistórico de cada país, sus políticas educativas, los rasgos de sus sistemas educativos nacionales y los correspondientes a la educación secundaria.

Esto permitirá la construcción de un amplio y sustentado estado de la cuestión que guarda la educación secundaria en esta región. Es un esfuerzo destacable, que debe ser continuado; la investigación educativa puede y debe contribuir, desde los saberes construidos, a brindar una serie de elementos para atender este tramo educativo en distintos planos y niveles que, sabemos, afectan su pertinencia, su calidad y su impacto en rutas de igualdad, sea sobre sus orientaciones curriculares, las condiciones de infraestructura y equipamiento, la formación de sus docentes y directivos, la incorporación de las tecnologías en el aula, el seguimiento continuo de los procesos de aprendizaje, y la valoración que padres y estudiantes tienen de este tramo educativo, entre otros.

Hay mucho camino por recorrer, y comprender lo que sucede en la educación secundaria en la región constituye una aportación que

2 XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, noviembre de 2013.

contribuye a andar este camino con certezas y con esperanzas de lo que una formación sólida para nuestros niños y jóvenes representará hacia mejores condiciones de desarrollo en el futuro.

REFERENCIAS

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2014), *2do. Informe de Gobierno 2013-2014*, <www.presidencia.gob.mx>, consultado el 5 de septiembre, 2014.
- Inegi/SEP (2014), *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial*, <<http://cemabe.inegi.org.mx>>, consultado el 15 de septiembre, 2014.
- OCDE, (2014), *México, nota país. Panorama de la educación 2014: indicadores OCDE*, <<http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>>, consultado el 15 de septiembre, 2014.
- OEI (2012), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*, Madrid, OEI.
- UNESCO (2014), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4*. París, UNESCO.

Patricia Ducoing Watty

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MUNDO: EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, obra en varios volúmenes, es resultado de un proyecto de investigación, financiado por el PAPIIT, en el que participaron académicos de diferentes instituciones, quienes, interesados por este tema, logramos conformar un grupo que, heterogéneo como todos, se mantuvo activo durante cuatro años a través de seminarios, foros y reuniones diversas y, por supuesto, del trabajo de investigación asignado a cada uno. La denominación de la obra obedece a dos premisas:

1. “La educación secundaria en el mundo” es la primera parte del título debido a la intención de que nos guíe a una primera comprensión de la realidad de la educación secundaria en un entorno mundial, es decir, no sólo de la mexicana y latinoamericana, sino también de la de algunos países centrales. El propósito consiste en examinar si los problemas que atañen a unas naciones son compartidos por las otras, a pesar de las diferencias geográficas, históricas, económicas, políticas, sociales y culturales; también se pretende revisar las respuestas que en materia de políticas educativas (curriculares, de atención a la diversidad, de formación de profesores, entre otras) han planteado los países centrales –supuestamente avanzados en todos los órdenes, incluido el educativo– ante la problemática que viven los adolescentes en los establecimientos que ofrecen este nivel escolar. El estudio de los ca-

tos nacionales se ha venido hilvanado en el marco de ese mundo cercano, a la vez que lejano, de ese mundo singular a la vez que plural, y ha representado una posibilidad para examinar cómo cada país y cada región han avanzado en el logro de la educación para todos –como compromiso de la comunidad internacional–, particularmente en lo que a este nivel corresponde.

2. En cuanto a la segunda parte del enunciado (“el mundo de la educación secundaria”), alude a la heterogeneidad estructural e institucional y a la riqueza del escenario escolar del ciclo básico de la educación media, signado por un conjunto de prácticas, de lenguajes, de relaciones, de experiencias, elementos todos que configuran un universo particular que se nutre de las historias y tradiciones propias de cada institución, de cada sistema educativo, de cada país y cada región, y cuya especificidad da cuenta de la diversidad y potencialidad de este ciclo, al constatar la presencia de lo diferente, de lo otro, de lo ajeno a lo nuestro. Acercarnos a las escuelas de este nivel ha significado una apertura hacia un mundo susceptible de mirar y de admirar, en el que el hecho de distinguir la singularidad de cada institución –en un punto geográfico y en un tiempo histórico determinado– ha posibilitado el reconocimiento de la complejidad que se comparte a través de un diálogo entre actores e instituciones, y países y regiones.

Los objetivos planteados en esta investigación son fundamentalmente dos:

1. Analizar la educación secundaria (ciclo básico de la educación media) de algunos países latinoamericanos y europeos en su específico contexto sociohistórico, político y cultural, a partir del estudio de casos nacionales.
2. Efectuar un estudio comparado entre ambas regiones y entre los diversos países de cada región, con base en determinadas categorías: sistemas escolares, currículum, formación de profesores y escolaridad de los adolescentes, entre otras.

En este proyecto de investigación se decidió abordar la educación secundaria en dos regiones, como arriba se puntualiza: la europea y la latinoamericana. Para tal efecto, elegimos los siguientes países centrales: Austria, Bélgica, España, Francia e Inglaterra. Y de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y Venezuela. La elección de estos países obedeció a la afinidad o familiaridad que cada uno de los investigadores que participaron pudiese tener con los diferentes países.

El interés por esta temática surge de la tradicional poca atención que se le ha brindado a este nivel en materia de políticas, programas y estrategias, tanto desde el punto de vista de los estados –sobre todo los latinoamericanos y sus correspondientes ministerios de educación–, como desde las instituciones de educación superior y aun los mismos investigadores, tal como lo hemos reportado en trabajos previos (Ducoing, 2007). En efecto, difícilmente la educación secundaria ha sido un objeto prioritario de políticas públicas, en particular en Latinoamérica, puesto que en Europa, pese a las diferencias entre países, los problemas relativos a la universalización del nivel y a la búsqueda de la mejora están prácticamente encaminados, si no es que resueltos, asuntos que los latinoamericanos no hemos logrado concretar todavía. De acuerdo con la “Situación educativa de América Latina y el Caribe...” (OREAL/UNESCO/Prelac/SEP, 2012), la región avanzó 11 puntos porcentuales entre 1998 y 2010 en la matriculación de alumnos de secundaria, al pasar de 63 a 74 por ciento. Por tanto, se estima que hacia 2015 se habría alcanzado un promedio de 76.4 por ciento, lo que significa que la brecha para lograr la universalización es todavía grande.

Hace ya varias décadas, la escuela primaria bastaba para ingresar al sector productivo, pero en la actualidad ni siquiera la educación media (ciclo básico y superior) es suficiente para incorporarse a la sociedad contemporánea, porque los mercados de trabajo, cada vez más competitivos y selectivos, reclaman formaciones superiores. Por tanto, la educación secundaria básica es esencial para acceder a una cultura mínima y desarrollar las competencias fundamentales para la vida, lo que si bien no garantiza el acceso al trabajo, sí representa una leve probabilidad extra de inclusión laboral, sobre todo en

nuestros países, los periféricos (aunque en años recientes el comportamiento del mercado laboral parezca contradecirlo).

Aun cuando los gobiernos latinoamericanos de las últimas décadas centraron su atención en la expansión del nivel con la finalidad de igualar las oportunidades para toda la población, la realidad es que persisten grupos sociales excluidos en cuanto al acceso; fundamentalmente se trata de la población indígena que habita sobre todo en zonas rurales de varios de los países de la región.

Aún más, América Latina destaca por la presencia de adolescentes que no sólo no cursaron el ciclo básico de la educación media, sino que son analfabetos, situación que se encuentra estrechamente vinculada con la pobreza o incluso la pobreza extrema. En algunas zonas rurales de varios países, el analfabetismo adolescente alcanza cifras alarmantes –19 por ciento–; en otros países supera el 10 y, en general, el promedio de analfabetismo de adolescentes es de tres por ciento en nuestra región.

Nicaragua, Honduras y Guatemala presentan la situación más crítica: entre 10 y 14 por ciento de la población no sabe leer ni escribir, mientras que en zonas rurales los porcentajes se incrementan hasta cerca de 20 por ciento. Panamá y Colombia registran siete por ciento de población adolescente analfabeta, en general; no obstante, en algunas regiones de Colombia el analfabetismo llega a 50 y, en Panamá, a 35 por ciento. En México, Brasil y Ecuador se tiene un promedio de 10 por ciento de analfabetos, pero en algunas zonas rurales de Brasil se registra más de 20 por ciento de adolescentes que no saben leer ni escribir, mientras que en México el porcentaje se eleva hasta 40. Contrariamente, los países que presentan los índices más bajos de población analfabeta son Argentina, Chile y Costa Rica, los cuales exhiben un porcentaje inferior a tres, aunque también en algunas regiones internas se registra seis por ciento (OEI-UNESCO-SITEAL, 2013).

En fin, las transformaciones geopolíticas y económicas registradas desde fines del siglo pasado y en los albores del siglo XXI, asociadas a la incorporación y al inmenso desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, han planteado nuevos desafíos para la educación en general y, específicamente, para la del nivel medio,

tanto la correspondiente a la secundaria como la del bachillerato. Aunado a esto, los problemas de los adolescentes y jóvenes en las sociedades contemporáneas –drogadicción, violencia intraescolar e intrafamiliar y de género, embarazos prematuros, enfermedades sexuales, débil formación en valores democráticos, entre muchos más– han conducido al cuestionamiento de los sistemas escolares en el mundo y, particularmente, de la educación media. De ahí que los gobiernos de los diferentes países hayan comenzado, apenas en las últimas décadas, a enfocar su mirada hacia el ciclo básico de la educación media, ante la problemática que cotidianamente se vive, tanto en las aulas de los establecimientos que lo ofrecen como en los espacios extraescolares.

LA AMBIGUA IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El ciclo básico de la educación media forma parte, en la mayoría de los países latinoamericanos y europeos, de la denominada escolaridad obligatoria, aunque esta determinación es relativamente reciente en los primeros. De hecho, la educación secundaria surge, de manera genérica en el mundo entero, como respuesta a la preocupación por elevar el nivel de conocimientos y de cultura de todas las poblaciones nacionales y como una posibilidad de contribuir a la formación integral de los alumnos.

A pesar de las diversas reformas que ha experimentado este ciclo básico de la educación media en los diferentes países –sobre todo en América Latina–, tendientes mayormente a mejorar la calidad y la equidad, estas aspiraciones parecen totalmente secundarias frente a la vaguedad –si no es que indefinición– de sus finalidades, su estructura, su función social, y capacidad y posibilidad de formar ciudadanos. La mayoría de las reformas latinoamericanas efectuadas en las últimas décadas del siglo pasado se han circunscrito a cambios de carácter curricular, sin tocar elementos sustanciales, tales como la gestión y organización del establecimiento, las evaluaciones internas, nacionales e internacionales, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, la vida institucional, la atención a los

adolescentes, las condiciones de trabajo, el abandono y la reprobación de los alumnos, las relaciones de la institución con el contexto, la participación de los padres de familia en la educación, entre otros muchos aspectos que definen las condiciones en que cada escuela brinda aprendizajes, experiencias y vivencias significativos o no para la vida de los ciudadanos.

Son por lo menos dos las líneas de debate que respecto al sentido, la función y las finalidades de este nivel se han planteado tradicionalmente, las cuales se siguen refrendando tanto en los países europeos como en los latinoamericanos.

Una primera polémica, abierta en la actualidad, alude específicamente a las finalidades de este nivel, las cuales se han manejado discrecionalmente desde su institucionalización en el mundo entero y durante todo su desarrollo. Esta cuestión de las finalidades resulta fundamental para comprender y volver a interrogar el papel, el sentido y la función de este ciclo escolar.

Como dijimos, hoy por hoy se desarrolla la educación secundaria, en los diversos sistemas educativos, en el marco de una cierta vaguedad e indeterminación respecto a sus fines. Al respecto se han planteado dos visiones: la propedéutica y la de profesionalización temprana:

1. La propedéutica. Desde esta posición se concibe el ciclo básico de la educación media como el nivel destinado a ofrecer a los alumnos una formación “general” que los dote de los saberes y de los saber-haceres, es decir, de los medios, que les permitan, por un lado, continuar con sus estudios el mayor tiempo posible y, por otro, ser capaces de ejercer plenamente su ciudadanía. Con ello se pretende dar continuidad a la educación de la escuela primaria, consolidando los conocimientos adquiridos y las competencias que ahí fueron desarrolladas.
2. La profesionalizante. Esta mirada, apoyada por varios países, sobre todo algunos de América Latina, da centralidad a la formación de los alumnos para la incorporación al mercado productivo, ofreciendo una cierta iniciación en alguna modalidad técnica. Se trata de una profesionalización temprana, incipiente

y probablemente deficiente ante las demandas de las transformaciones permanentes de los espacios laborales, especialmente con el desarrollo de las tecnologías.

Un segundo elemento de debate, aunque vinculado con el anterior, alude a la decisión de establecer o mantener una sola modalidad de enseñanza secundaria básica o bien de diversificarla, esto es, un modelo homogéneo curricular e institucional de alcance nacional o diferentes modalidades, tales como las existentes en Bélgica, por ejemplo, en donde coexisten múltiples modalidades según las orientaciones e intereses de los alumnos.

Este debate suele situarse más en algunos países europeos, particularmente en Francia, nación que ha transitado por ambas opciones, pero que en 1975, por la reforma Haby del 11 de julio, logra concretar el proceso de unificación y de democratización del ciclo básico de la educación media, instaurando lo que ahí se denomina “le collège unique”, al cual viene asociada desde su institucionalización una pedagogía de apoyo y acompañamiento para ayudar a los alumnos que la necesiten. Este “colegio único” se funda en el principio de la heterogeneidad de los grupos, es decir, de la integración de los alumnos que habrían de continuar al bachillerato, de los alumnos medios y de los que presentan dificultades en el aprendizaje, los cuales trabajan con base en un currículum único que prioriza los saberes generales. Se privilegia por tanto una perspectiva incluyente ante las desigualdades sociales, culturales y de aprendizaje del alumnado, por la cual se concibe la escuela como un espacio proclive a la justicia y la equidad.

Los adversarios franceses de este modelo han aducido insistentemente su ineficiencia –más puntualmente durante esta década–, dados los resultados de los exámenes del Programme for International Student Assessment (PISA) –o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos– en sus diferentes ediciones. Entre sus argumentaciones destaca ésta: “un hijo de obrero posee ahora 17 veces menos oportunidades de acceder a las grandes escuelas que un hijo de profesionales o de profesores” (Kuntz, en Davidenkoff y Lelièvre, 2009: 41). Así, arguyen que el “colegio único”, lejos de haber dismi-

nuido las desigualdades sociales, lo que ha hecho es profundizarlas; en consecuencia, su propuesta consiste en la diferenciación, estableciendo modalidades diversificadas desde el punto de vista disciplinar y, por tanto, en función de los niveles de desempeño de los alumnos.

En síntesis, el debate se mantiene en cuanto a los dos posicionamientos: por un lado, los que abogan por la abolición del “colegio único” y la introducción de formaciones especializadas y diferenciadas disciplinariamente y, por otro, los que pretenden preservarlo para garantizar una cultura común a todos, como Meirieu, quien señala:

Yo defiendo un colegio único que respeta y actualiza los principios planteados por René Haby [...] Dentro de la escolaridad obligatoria, no se puede aceptar la selección: salvo si nos resignamos a tener “ciudadanos de arriba” y “ciudadanos de abajo” [...] la realización del “colegio único” es siempre de actualidad. Está ligada a la revalorización indispensable de la instrucción obligatoria [...] No olvidemos que, en efecto, la escolaridad obligatoria tiene una relación orgánica con el Estado, puesto que está inscrita en la Constitución. Sus objetivos deberían estar más firmemente identificados y validados por la representación nacional. Ésta debe definir el tipo de ciudadano que queremos (Darcos y Meirieu, s.f.: 38 y 35).

Desde otro ángulo, en muchos de los sistemas escolares del mundo, el ciclo básico de la educación media se encuentra en tensión entre la primaria y el bachillerato, y desprovisto de una identidad propia, a diferencia de aquellos ciclos educativos que sí la poseen. Los franceses aluden a este nivel educativo como “la malla débil” del sistema escolar. Según Meirieu, “el colegio” no se ha visto beneficiado de una verdadera fundación simbólica porque

nunca jamás ha estado verdaderamente creado, ni en el plano filosófico, ni en el plano político, ni en el plano pedagógico. Ésta es la razón por la que perpetuamente ha oscilado entre una prolongación de la primaria o, a la inversa, una anticipación del liceo [...] Nuestro colegio está, así, de alguna manera “filosóficamente” ligado a la escuela pri-

maria e “institucionalmente” ligado al bachillerato (Meirieu, en Davidenkoff y Lelièvre, 2009: 55 y 56).

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA POBLACIÓN ADOLESCENTE ACTUAL

Pero la tensión que ha vivido y que experimenta en la actualidad este nivel educativo no es exclusiva del sistema escolar francés o del europeo, sino que también se da en los sistemas latinoamericanos, incluido el mexicano, los cuales se debaten entre la cultura escolar de la primaria, como una continuidad de ésta, y la propia del bachillerato, como un tránsito al nivel superior.

Además de esta situación, en varios de los países latinoamericanos y en algunos europeos la escuela secundaria se encuentra totalmente desarticulada de la primaria y del bachillerato, tanto en lo institucional como en lo curricular, lo cual da cuenta de la débil estructuración de los sistemas escolares y de la atomización de los niveles. México ha sido un ejemplo de esta falta de coherencia y articulación en la educación obligatoria, porque no es sino hasta muy recientemente que la Secretaría de Educación Pública (SEP) se preocupó por integrar –aunque sólo en términos curriculares–, a partir de una reforma, los niveles de preescolar, primaria y secundaria, pero dejó totalmente fuera el bachillerato, que hoy por hoy es parte de la escolaridad obligatoria.

En fin, se advierte la necesidad de la refundación o reinstitucionalización de este ciclo educativo, en el marco del sistema escolar y, específicamente, de la educación obligatoria, a fin de que ésta y aquél en su conjunto sean capaces de ofrecer una formación orientada al desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes, comprometida con la justicia, la convivencia y la democracia, el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento y la aceptación de la diferencia. Para tal efecto, la escuela –los establecimientos educativos– debe recuperar su inicial función institucional como formadora de los futuros ciudadanos.

La entrada al ciclo básico de la educación media representa una gran hecatombe para los alumnos al tener que enfrentar un mundo

totalmente diferente al de la escuela primaria: muchos profesores, horarios más amplios y rígidos, mayor tiempo de permanencia en la escuela, reglas y tradiciones distintas, organización escolar diferente, compañeros desconocidos. Aquel niño que era el mayor en la primaria deviene el más chico en la secundaria. Pero no sólo es nuevo el escenario institucional, sino que también son novedosos los cambios físicos, fisiológicos y psíquico-afectivos y, con ellos, la búsqueda de la autonomía y de la identidad: los cambiantes episodios de calma, de euforia y de agitación, igual que de depresión que puede llegar hasta el suicidio; las inadecuadas conductas sexuales, frecuentemente vinculadas con una negligencia del otro y de sí que conduce a una ausencia de contracepción en la adolescente y a una carencia de responsabilidad y de protección en el joven adolescente; la tendencia a las adicciones, particularmente a la droga, al alcohol, al tabaco, entre otras muchas. El problema más preocupante con los adolescentes es ignorar –ya sean los padres, los maestros o las escuelas– los riesgos a los que aquéllos están sometidos, debido a que significa negar, desconocer o eludir conscientemente las graves secuelas que pueden marcar para toda la vida las conductas no positivas en las que ellos pueden incurrir.

De acuerdo con Le Breton (2007), la toma de riesgos, propia de los adolescentes, representa el rito del tránsito de la infancia a la adolescencia, por el cual éstos buscan su autonomía y su independencia, además de un reconocimiento. En este proceso, los adolescentes tienden a experimentar frecuentemente conductas que resultan nocivas para ellos y para los demás, como una forma de ejercer su poder sobre la vida y la muerte, y también como una manera de hacerse ver ante los otros.

En otro orden de ideas y en torno a la institución que ofrece la enseñanza media, Darcos y Meirieu (s.f.) señalan que estuvo construida, hasta hace 20 o 30 años, con base en ciertos principios que mucho se alejan de los correspondientes a los de la escuela contemporánea. Tales principios eran los siguientes:

Los alumnos asistían a clases para asimilar los saberes que ellos demandaban, los saberes que sabían construir y para asimilar los saberes

sobre los que tenían ya capacidades “metacognitivas”, es decir, saberes respecto a los cuales podían situarse estratégicamente identificando los buenos procedimientos para poder apropiárselos (Meirieu, 1989: 1).

Contrariamente, lo que caracteriza a la escuela actual –apunta Meirieu– es que los alumnos no demandan saberes ni saben construirlos y, además, carecen de las capacidades para apropiarse de ellos, tal vez debido a que en su entorno familiar no fueron estimulados para ello. Sin embargo, afirma el autor:

Con la exigencia social –que es para mí una exigencia ética de hacer de la inmensa mayoría de los jóvenes, maestros de los saberes mínimos para comprender el mundo y no títeres manipulados de este mundo– es necesario, y es un reto totalmente extraordinario y difícil, convertir a los jóvenes en demandantes de saberes (Meirieu, 1989: 1).

Ahora bien, no se trata de hacer de los jóvenes solamente demandantes de saberes, sino también constructores de éstos y, todavía más, “estrategas” de su propio saber, lo que implica conocerse lo suficientemente bien para poder decidir qué es lo mejor y lo más efectivo para sí. Con ello se pretende hacer intelectualmente eficaces a los alumnos.

En la actualidad, un elemento importante por analizar en las instituciones que ofrecen este nivel básico de la educación media es el relativo al clima escolar, el cual se supone fuertemente vinculado con los logros de los alumnos, ya que hay establecimientos en los que la degradación de ese clima ha generado un cierto tipo de violencia, promovida por grupos de adolescentes, ciertamente una minoría, pero que acosan a sus compañeros o incluso a sus maestros.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009), el clima escolar puede comprenderse a partir del análisis de diferentes factores, entre los que destacan:

1. El entorno físico. Con éste se alude a la calidad del edificio de la escuela; la limpieza, luminosidad y tamaño de las aulas y espacios comunes; el estado de los baños y las escaleras, entre otros

- puntos, todos los cuales influyen en el ánimo de profesores y alumnos y, en consecuencia, en el clima de la institución.
2. El nivel de ánimo de los docentes, ya que los profesores que trabajan dos turnos o que están cansados, contrariados o enojados tienen pocas posibilidades de sacar adelante a sus alumnos y de invertir esfuerzos en atender a los más débiles, dado que su interés ha decaído. Estos maestros serán mal percibidos por sus alumnos e influirán de manera negativa en el clima escolar.
 3. El compromiso de los profesores. Es éste un factor determinante en la creación de un clima escolar positivo y favorable para el aprendizaje. Profesores fuertemente comprometidos con la educación, con los adolescentes, generan un ambiente saludable, tranquilo y creativo y un sentido de pertenencia al grupo y a la institución.
 4. La relación entre profesores y alumnos. Las relaciones positivas entre todos los actores de los establecimientos –directivos, profesores, personal administrativo y alumnos– revelan el grado de pertenencia a una comunidad determinada donde se comparten valores, prácticas, reglas y normas, y de ellas depende fuertemente el clima escolar.
 5. El orden y la disciplina. Mientras mayores sean las tensiones relativas a la disciplina, mayor será el nivel de degradación del clima escolar. Como abajo revisaremos, el clima escolar ha mejorado según el reporte de la OCDE de 2011.
 6. El *bullying*, en sus diferentes modalidades –acoso, humillación, intimidación, degradación–, entre los alumnos y entre éstos y los profesores genera un muy mal clima escolar, sobre todo si se presenta de manera recurrente. Estos problemas de violencia en el aula y en la escuela suelen gestarse por la falta de tolerancia ante las diferencias y por la negación de las situaciones de riesgo a las que están expuestos los adolescentes, o como reacción a las conductas de riesgo de los compañeros.

En la encuesta PISA de 2009, efectuada a los alumnos de 15 años en la materia de lengua, se debate la cuestión del clima escolar –entendido como disciplina en el aula– y su relación con el desempeño

de los alumnos (OCDE, 2013). Aquí se plantea que los alumnos provenientes de un medio socioeconómico bajo son menos susceptibles de beneficiarse de un buen clima en las clases, que aquellos que proceden de medios favorables. No obstante, se afirma que, de manera general, el buen clima en las clases, independientemente del nivel socioeconómico del alumnado, se encuentra asociado a un mejor desempeño escolar. En efecto, se asevera que el aprendizaje requiere de un entorno favorable, propicio, tanto en el interior de los salones como fuera, que promueva el orden y las buenas relaciones entre profesores y alumnos y entre los alumnos mismos.

En el señalado estudio de PISA 2009 se solicitó a los alumnos indicar la frecuencia de las interrupciones en los cursos de comprensión de textos. Aquí se planteaban varias opciones –jamás, a veces, frecuentemente y sistemáticamente– en las siguientes situaciones:

Los alumnos no escuchan al profesor; hay ruido y agitación en el salón; el profesor debe esperar a que los alumnos se calmen para poder comenzar su sesión; los alumnos no pueden trabajar bien; los alumnos no comienzan a trabajar sino bastante después del inicio del curso (OCDE, 2013: 2).

Los resultados de la encuesta a los alumnos muestran que, en general, éstos consideran que el clima escolar es bueno en los países participantes. Sin embargo, algunas naciones cuentan con un clima de disciplina más favorable para el aprendizaje que otras, aunque hay diferencias entre los países, los establecimientos y aun dentro de éstos.

De manera general, son tres los países que registran los porcentajes más altos en cuanto a que nunca o casi nunca se presentan las siguientes situaciones en sus cursos (cuadro 1): a) los alumnos no escuchan lo que dice el profesor; b) hay ruido y agitación; c) el profesor debe esperar un largo momento para que los alumnos se calmen; d) los alumnos no pueden trabajar bien, y e) los alumnos no pueden trabajar sino hasta después de un rato de haber comenzado la clase (OCDE, 2011a : 99).

CUADRO 1

Porcentaje de alumnos que afirman que las situaciones de interrupción
NO se presentan nunca o casi nunca en sus salones

Países OCDE	A	B	C	D	E
Alemania	85	84	78	82	81
Australia	68	61	71	82	76
Austria	73	74	71	77	70
Bélgica	72	63	68	85	71
Canadá	71	61	72	82	73
Corea	90	77	88	90	87
Chile	74	63	65	82	70
Dinamarca	72	65	78	88	82
Eslovenia	59	66	68	78	70
España	73	74	73	83	73
Estados Unidos	76	72	79	87	82
Estonia	70	69	73	80	78
Finlandia	60	52	63	80	68
Francia	64	56	64	76	63
Grecia	55	58	62	56	65
Hungría	71	71	69	80	78
Irlanda	64	65	70	81	75
Islandia	74	67	73	84	81
Israel	78	75	73	77	74
Italia	66	68	70	81	74
Japón	92	90	93	87	91
Luxemburgo	60	65	64	71	64
México	79	73	79	83	77
Noruega	67	61	66	77	67
Nueva Zelanda	68	61	68	72	74
Países Bajos	68	59	63	81	55
Polonia	67	74	74	79	80
Portugal	78	76	80	86	79
Reino Unido	73	68	74	86	81
República Checa	63	66	68	75	70
República Eslovaca	67	74	73	81	75
Suecia	75	67	71	83	76
Suiza	72	74	74	81	76
Turquía	86	77	74	77	78

Fuente: Tomado de OCDE (2011a: 99).

Para hablar de casos específicos –aunque no siempre aparezcan en el cuadro anterior–, en Corea y Tailandia menos de un alumno sobre 10 afirma no poder trabajar en la clase debido al desorden; también en Japón, Kazakstán y Tailandia, menos de un alumno sobre 10 señala que no puede comenzar a trabajar sino hasta después

de un rato de comenzada la clase; igualmente, en Japón, Kazakstán y Shanghai, un estudiante sobre 10 opina que su profesor tiene que esperar un largo rato para que los alumnos se calmen, antes de comenzar su clase.

Contrariamente, hay países donde el clima escolar no es nada favorable para el aprendizaje. Entre éstos destacan los siguientes: en Grecia, por ejemplo, cerca de un alumno sobre dos afirma no poder trabajar en la mayoría de las materias; en Croacia, Grecia y Eslovenia, también un estudiante sobre dos afirma que los alumnos no escuchan lo que dice el profesor; a su vez, en Argentina, Finlandia, Francia, Grecia y Países Bajos cerca de un alumno sobre dos asevera que hay ruido y agitación en las clases; finalmente, en Corea y Tailandia menos de un alumno sobre 10 declara que no puede trabajar en clase debido al desorden (OCDE, 2013).

En el mencionado estudio se concluye que existe una estrecha correlación entre el clima escolar y el desempeño de los alumnos. El clima escolar –para la OCDE, tanto el disciplinario de la clase como el del establecimiento– influye fuertemente en el desempeño de los estudiantes. De ahí que las escuelas y las clases que presentan fuertes problemas de disciplina son menos propicias al aprendizaje, ya que los profesores se ven obligados a pasar mucho tiempo en poner en orden al grupo antes de poder iniciar sus cursos.

Asimismo, la relación que mantienen profesores y alumnos se encuentra fuertemente vinculada con el clima de la disciplina de las escuelas, el cual –como hemos venido reiterando– representa un factor tanto para la buena conducción de la enseñanza como para el aprendizaje. En la encuesta de PISA se muestra que en todos los países existe una correlación positiva entre estas dos variables, pero destacan algunos que concentran un alto índice de correlación, tales como Australia, Hungría, Israel y Noruega, mientras que en otros, como Turquía, México, Grecia, Estonia, Corea y Chile, el coeficiente es más bajo (cuadro 2).

CUADRO 2

Correlación entre armonía relacional de profesores y alumnos y clima de disciplina en clase

Países OCDE	Índice de correlación
Alemania	0.21
Australia	0.24
Austria	0.20
Bélgica	0.18
Chile	0.15
Canadá	0.18
Corea	0.14
Dinamarca	0.20
España	0.16
Estados Unidos	0.20
Estonia	0.14
Eslovenia	0.16
Finlandia	0.20
Francia	0.17
Grecia	0.15
Hungría	0.24
Irlanda	0.22
Islandia	0.21
Israel	0.24
Italia	0.21
Japón	0.19
Luxemburgo	0.18
México	0.14
Noruega	0.24
Nueva Zelanda	0.22
Países Bajos	0.21
Polonia	0.18
Portugal	0.18
Reino Unido	0.23
República Checa	0.20
República Eslovaca	0.20
Suecia	0.19
Suiza	0.26
Turquía	0.15

Fuente: OCDE (2011a: 278).

Con base en la encuesta, se muestra que en más de 50 por ciento de los países miembros de la OCDE existe una correlación entre el clima de la escuela y el nivel socioeconómico de los alumnos; son 13 los países en los que no se detectó relación entre estos dos

factores (cuadro 3). Por otro lado, existe una estrecha correlación entre el clima del establecimiento y el nivel de desempeño de los alumnos de 15 años en la comprensión de textos, en todos los países de la OCDE.

Respecto a la correlación entre estos dos factores –el clima de la escuela y el desempeño de los estudiantes en la comprensión de textos–, después de haber controlado el nivel socioeconómico y el perfil demográfico de los alumnos y de la escuelas, así como los recursos educativos de que disponen, se observó que más de la mitad de los países pertenecientes a la OCDE no registró relación entre estas dos variables. De ahí que la fuerte relación registrada entre el clima de disciplina y el nivel socioeconómico de los alumnos, según la OCDE, haga pensar que el impacto del primero sobre el desempeño de los alumnos puede atenuarse si se logra establecer un buen clima de disciplina en la escuela.

CUADRO 3

Correlación entre el clima del establecimiento y a) nivel socioeconómico de los alumnos, b) desempeño de los alumnos en comprensión de textos y c) desempeño con control del nivel socioeconómico y el perfil demográfico

Países de la OCDE	a) Correlación entre el clima de la escuela y el nivel socioeconómico medio de los alumnos	b) Correlación entre el clima de la escuela y el desempeño de los alumnos en comprensión de textos	c) Correlación entre el clima de la escuela y desempeño de los alumnos en la comprensión de textos controlando el nivel socioeconómico y el perfil demográfico
Alemania	Correlación	Correlación	No relación
Australia	Correlación	Correlación	Correlación
Austria	Correlación	Correlación	No relación
Bélgica	Correlación	Correlación	No relación
Canadá	Correlación	Correlación	No relación
Chile	No relación	Correlación	No relación
Corea	Correlación	Correlación	Correlación
Dinamarca	Correlación	Correlación	No relación
Eslovenia	Correlación	Correlación	No relación
España	No relación	Correlación	Correlación
Estados Unidos	Correlación	Correlación	Correlación
Estonia	No relación	Correlación	Correlación
Finlandia	No relación	Correlación	No relación
Francia	Correlación	Correlación	No relación
Grecia	No relación	Correlación	Correlación

Hungría	Correlación	Correlación	No relación
Irlanda	No relación	Correlación	No relación
Islandia	Correlación	Correlación	No relación
Israel	No relación	Correlación	No relación
Italia	Correlación	Correlación	Correlación
Japón	Correlación	Correlación	Correlación
Luxemburgo	Correlación	Correlación	No relación
México	No relación	Correlación	Correlación
Noruega	No relación	Correlación	Correlación
Nueva Zelanda	Correlación	Correlación	Correlación
Países Bajos	No relación	Correlación	Correlación
Polonia	No relación	Correlación	No relación
Portugal	No relación	Correlación	Correlación
Reino Unido	Correlación	Correlación	No relación
República Checa	Correlación	Correlación	No relación
República Eslovaca	No relación	Correlación	Correlación
Suecia	Correlación	Correlación	No relación
Suiza	Correlación	Correlación	Correlación
Turquía	Correlación	Correlación	No relación

Fuente: OCDE (2013: 3).

Por lo que se refiere a México, con base en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS: Teaching and Learning International Survey)¹ de la OCDE, elaborado en 2008, la secretaría del ramo puntualiza que los profesores de las secundarias consideran que existe un ambiente propicio para el aprendizaje en el salón de clases (SEP, 2009), ya que México, entre todos los países que participaron, obtuvo un cuarto de desviación estándar por encima del promedio –que fue de cero–, ocupando así el segundo lugar (gráfica 1).

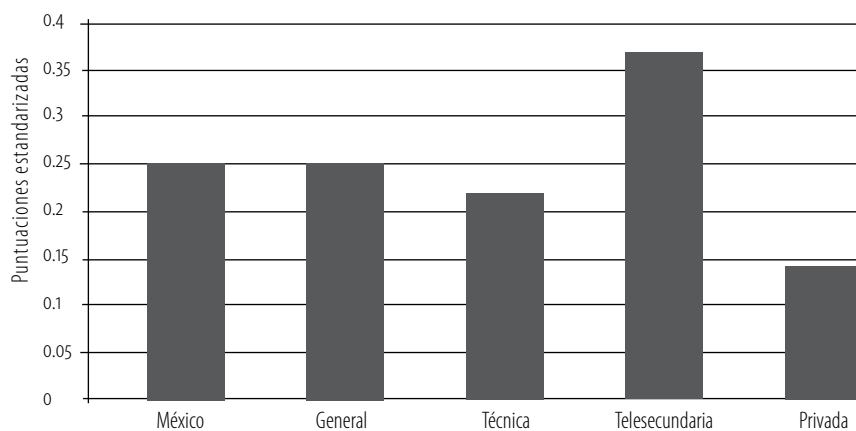
Entre las conductas de los profesores que afectan el buen desarrollo de la enseñanza –de acuerdo con sus directivos– se consideraron los siguientes indicadores: llegar tarde, ausentarse y carecer de formación pedagógica. En cuanto a las de los alumnos, se tiene llegar tarde, ausentarse, perturbar la clase, hacer trampas, blasfemar, vandalizar, robar, intimidar a alumnos, golpear a alumnos, intimidar

1 Además de los países de la OCDE –Australia, Austria, Bélgica (Flandes), Dinamarca, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Corea, México, Países Bajos, Noruega, Polonia, España, Portugal y Turquía–, participaron en este estudio Brasil, Bulgaria, Estonia, Lituania, Malta, Malasia, República Checa, Eslovaquia y Eslovenia. Esta encuesta fue aplicada a más de 70 000 maestros, lo que representa a cuatro millones de directivos y docentes de escuelas secundarias.

a profesores o trabajadores, poseer o usar drogas y alcohol. Destacan los altos puntajes, con respecto al promedio internacional, en las siguientes conductas, como reporta la SEP (2009): robar, golpear a compañeros, poseer y utilizar drogas, hacer trampas, llegar tarde, ausentarse e intimidar a los profesores.

GRÁFICA 1

Puntuaciones estandarizadas de los docentes en la escala de clima en el aula (disciplina)



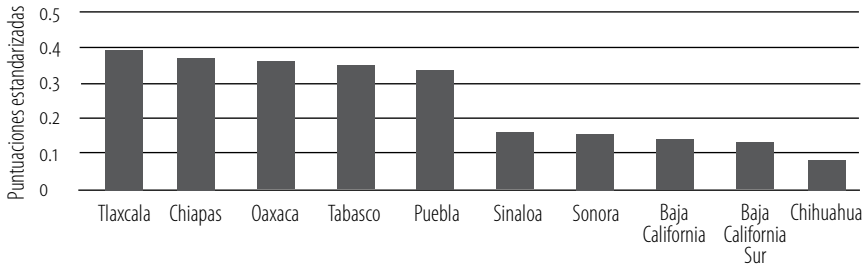
Fuente: Tomada de SEP (2009: 101).

Presentamos a continuación dos dimensiones, a manera de ejemplo, que dan cuenta de la situación no favorable del clima en las escuelas, una relacionada con los comportamientos de los alumnos y otra referente a los profesores, ambas según los respectivos directores de los maestros.

Los docentes de varias entidades del centro y sureste del país sobresalen por alcanzar los puntajes más altos –de acuerdo con sus directivos– respecto a comportamientos negativos en sus alumnos que afectan el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Aquí se ubican entidades como Tlaxcala, Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Puebla. En sentido inverso, varios estados del norte registran los puntajes más bajos, aunque superiores al promedio de TALIS: Sinaloa, Sonora, Baja California, Baja California Sur y Chihuahua (gráfica 2).

GRÁFICA 2

Puntuaciones estandarizadas de los docentes en la escala de clima en el aula (disciplina), por entidad federativa



Fuente: Tomada de SEP (2009: 102).

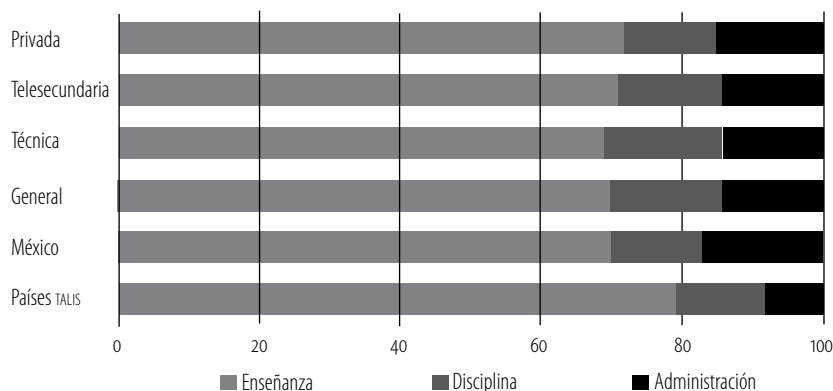
Un dato crucial, a la vez que alarmante, de la situación mexicana alude al tiempo que los profesores de secundaria destinan a las clases y a otras actividades. El promedio general de tiempo destinado a las actividades de enseñanza en TALIS es de 79 por ciento, en tanto que en México sólo alcanza 70 por ciento, lo que da una diferencia de 9 puntos. Esto significa que 30 por ciento del tiempo se ocupa en otras actividades. Así, se tiene que para los asuntos administrativos los profesores dedican 17 por ciento y para controlar la disciplina 13 por ciento, cuando el promedio de los países es de ocho por ciento a actividades administrativas y 13 por ciento a poner orden en el aula (gráfica 3).

Sobre esta misma temática de la violencia escolar, el jefe de la División de Innovación y Medición del Progreso de la OCDE, Dirk van Damme, subrayó en junio de 2014² que nuestro país, a partir del mencionado estudio, se ubicaba en el nivel más alto de *bullying* o acoso escolar entre los 34 países integrantes de la organización, y que esta situación imperaba desde 2008 hasta esa fecha.

2 En la reunión efectuada sobre TALIS en el Museo Interactivo de Economía, en la Ciudad de México, el 26 de junio de 2014.

GRÁFICA 3

Porcentaje de tiempo invertido por los docentes en actividades de enseñanza, tareas administrativas y control de la disciplina en una clase promedio



Fuente: Tomada de SEP (2009: 103).

SOBRE LOS PARTICIPANTES Y LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

La elección de los integrantes en este grupo de investigación respondió a varios criterios: que hubiesen tenido algún vínculo o experiencia con la educación básica; que estuviesen interesados en la temática-objeto de investigación –la educación secundaria– y en el trabajo comparado; que se encontraran adscritos a alguna institución de educación superior; que estuviesen dispuestos a trabajar grupalmente con base en la interrelación entre los participantes y, al mismo tiempo, a hacerse cargo de uno de los estudios nacionales, en el entendido de que se asumía como finalidad colectiva el mapeo de este ciclo básico de la educación en los países elegidos de América Latina y de Europa, para más adelante hacer un trabajo comparativo.

El grupo se caracteriza por estar conformado por académicos procedentes de diversas instituciones de educación superior e incluso de varios países. El subgrupo más amplio es el conformado por los adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero no todos pertenecientes a una misma entidad académica; de ahí que tengamos una profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, otra de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón y cinco

del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Los subgrupos más pequeños son los siguientes: de la Universidad La Salle se tiene a dos profesoras; de la Universidad Pedagógica Nacional, dos profesoras; de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, un profesor; de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, un profesor; de la Universidad Iberoamericana, uno más, y de la Universidad del Trabajo y del Instituto de Evaluación Educativa de Uruguay, tres profesoras. En suma, se trata de un grupo de profesores muy heterogéneo, no sólo por la diversidad de nacionalidades –tres uruguayas, un peruano y trece mexicanos–, sino también por las trayectorias formativas y profesionales, que así consintió en participar durante un tiempo más o menos amplio.

Admitimos, en este sentido, que la conformación de este grupo, como la de cualquier otro, ha implicado, por un lado, favorecer el aprendizaje –aprender unos de otros: aprendizaje colaborativo– y, por otro, reconocer y aceptar la diversidad de puntos de vista y posiciones, elemento este último que fortalece y enriquece académicamente a todos.

Como arriba señalamos, si bien el trabajo de investigación de cada caso nacional ha sido responsabilidad de cada uno de los autores, el proceso que emprendimos con todos los participantes estuvo basado en un seminario permanente, en el que fuimos presentando los avances, igual que los cuestionamientos, los problemas y, por qué no, las dudas que hemos tenido que enfrentar y superar.

La riqueza de esta metodología de trabajo radicó en las aportaciones que fueron emitiendo los académicos que integraron este gran grupo de investigación sobre los diferentes tópicos que posibilitaban visualizar la problemática de la educación secundaria, esto es, acercarnos a comprender la realidad de este ciclo en lo que significa para sus actores en los diversos países: ministerios de educación nacional, investigadores, directivos, docentes y alumnos.

Reconocemos, de entrada, que no todos los países, sobre todo los latinoamericanos, disponen de fuentes de información actualizadas, sino justamente lo contrario: la heterogeneidad de la región (en términos económicos, sociales, culturales, de desarrollo humano, de escolaridad, entre otros) se replica en la heterogeneidad de las

fuentes de información y en la calidad de ésta en términos de confiabilidad. Así, se tiene que los países con mejores niveles de educación y con los puntajes más bajos de pobreza y de inequidad, entre otros, disponen de fuentes accesibles y bien construidas, mientras que algunos donde los niveles de escolaridad son bajos, en consonancia con las desigualdades culturales, sociales y económicas de la población, disponen de escasas fuentes. No obstante, de manera general, podemos señalar que los académicos del grupo fuimos usuarios tanto de fuentes escritas como electrónicas.

Respecto a las fuentes escritas, trabajamos con elementos bibliográficos y hemerográficos. En relación con las electrónicas, igualmente ubicamos libros, revistas, periódicos, manuales, leyes, decretos, acuerdos, resoluciones, bases de datos y muchos otros más, a través de la red de redes –internet–, material que superó en mucho al escrito.

Por otro lado, algunos de los investigadores tuvimos la oportunidad de visitar escuelas secundarias de varios países, tanto de la región como de Europa, es decir, de estar ahí, en el campo, confrontando nuestras visiones, nuestras explicaciones, con la realidad, la realidad de los otros. Aunque breve, la estancia en las instituciones públicas y/o privadas posibilitó un acercamiento cara a cara con algunos directivos, maestros y alumnos, quienes accedieron con gusto a dialogar con nosotros y a responder nuestras preguntas; a su vez, nos condujeron a visitar los planteles. De hecho, seleccionamos en cada caso a informantes claves, a fin de obtener datos valiosos sobre nuestro objeto con base en sus opiniones, experiencias, visiones y vivencias. Además, varios de nosotros participamos en algunas sesiones de clase, situación que nos permitió introducirnos en la compleja pero muy rica realidad del aula de adolescentes de una determinada escuela secundaria, en la que interactuamos con los maestros y los alumnos. La experiencia de vivir el aula, aunque muy incipientemente, nos permitió realizar un análisis e interpretación de las conductas de los participantes del grupo y, con ello, comprender las particularidades de cada institución, de cada país y de cada región.

Cabe señalar que en las últimas décadas la investigación comparada se ha proyectado como un ámbito teórico y metodológico

cada vez más importante, sobre todo a partir de los vertiginosos procesos de internacionalización y globalización. Diferentes expertos en el tema (Altbach, 1990; Schriewer, 2010, entre otros) coinciden en señalar que, mediante los abordajes comparativos en el campo educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia.

Para efectos de la presente investigación y de acuerdo con la estructura metodológica de la educación comparada, el trabajo se desarrolló en dos fases: en la primera de ellas se realizó el acercamiento sistemático a la educación secundaria de los países del universo de estudio; la segunda fase correspondió propiamente al ejercicio de comparación entre países.

Respecto de la primera fase, el abordaje de la educación secundaria en cada uno de los países de referencia, se realizó mediante la estrategia de estudio de caso, tal como se puntualizó, con una caracterización definida basada en un guión de aspectos comunes construido colectivamente, a partir de investigación documental y, en su caso, visitas a las escuelas secundarias de los países elegidos, entrevistas a funcionarios y personal docente, sistematización y análisis de fuentes bibliohemerográficas, textos digitalizados y referencias electrónicas, principalmente.

Los estudios de caso, como base del siguiente trabajo comparativo, nos han permitido lograr una mejor comprensión de las culturas escolares y de las características de la educación secundaria en el marco de contextos diferentes, en los que se evidencian ciertas realidades y problemáticas comunes, pero, a su vez, varias diferencias, ciertas distinciones, todas fuertemente ancladas en las especificidades y procesos experimentados por cada país: su historia, el desarrollo de su sociedad, sus grupos poblacionales, su cultura, sus políticas, su economía, sus lenguas, sus tradiciones educativas.

La escuela secundaria en cualquiera de sus condiciones y estructuras en los diferentes contextos –Europa y Latinoamérica–, y de sus especificidades locales y nacionales, pasó de ser una educación elitista a una enseñanza masificada, en el marco de la denominada enseñanza obligatoria y de su universalización, conforme a los mandatos de los organismos internacionales. Esta condición ha enfrentado a los

establecimientos educativos del nivel y a los sistemas educativos en general, a una heterogeneidad de adolescentes en el marco de la democratización de la educación. En efecto, los nuevos grupos poblacionales de la secundaria de ahora no son los adolescentes del siglo XX, como tampoco la escuela. La diversidad étnica, cultural, lingüística, de ritmos de aprendizaje, de capital cultural, entre otros, de los alumnos, representa el gran desafío que los gobiernos nacionales han reconocido para atender a estas poblaciones a través de políticas y programas específicos que, por un lado, pretenden orientar a los maestros para desplegar prácticas educativas incluyentes y, por otro, intentan adaptar este nivel educativo a las necesidades y condiciones del contexto donde se inscriben las escuelas. Se trata del intento de acercar la escuela secundaria a los grupos más vulnerables, los cuales, en América Latina, se ubican usualmente en zonas rurales y periféricas a las grandes ciudades y, en Europa, comúnmente, entre los adolescentes hijos de migrantes.

En la segunda fase, correspondiente a la aplicación de la estrategia comparativa propiamente dicha, se delimitaron los ejes transversales para sustentar y perfilar una visión panorámica de contraste, a partir de dos categorías centrales:

1. Tendencias mundiales de internacionalización de la educación (acuerdos, organismos, estrategias, etcétera), en el marco de la globalización económica, el impacto de los avances científico-tecnológicos y los modelos basados en competencias.
2. Currícula de educación secundaria, en el plano internacional y en la mirada nacional.

Algunas de las preguntas que orientaron el análisis fueron las siguientes:

- ¿Cómo se caracteriza la educación secundaria en el panorama internacional?
- De acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de cada país, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de este nivel educativo?

- ¿Cuál ha sido la influencia de los contextos nacionales en la configuración del currículum del nivel educativo en cuestión?
- ¿Cómo se ha enfrentado la diversidad del alumnado en los diferentes contextos nacionales?

LA ESTRUCTURA DE LA OBRA

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MUNDO: EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (MÉXICO Y PERÚ), primero de los cinco volúmenes de la obra, presenta, igual que los tres siguientes, análisis sobre este ciclo en los diferentes países seleccionados, en tanto que el quinto está destinado específicamente al resultado del trabajo comparativo.

El primer volumen contiene el tratamiento de dos casos nacionales, los cuales son precedidos por dos capítulos relativos a la adolescencia y la escolarización, y la adolescencia en el mundo globalizado (cuadro 4). En este texto participaron académicos de instituciones mexicanas de educación superior y un académico peruano.

CUADRO 4
Volumen I

Capítulos	Autores	Instituciones
1. Adolescencia y escolarización	P. Ducoing Watty	IIISUE-UNAM
2. La adolescencia en el mundo globalizado	A. M. de los A. Ornelas Huitrón	Universidad Pedagógica Nacional
3. La educación secundaria en México	L. B. Ortega Villalobos	Facultad de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM
4. La educación secundaria peruana en el marco de la educación básica regular	J. Chuquilin Cubas	Universidad Pedagógica Nacional-Tlaxcala

Los volúmenes II y III integran los resultados de las investigaciones de cuatro países latinoamericanos (cuadros 5 y 6). Los investigadores participantes en el II, a excepción de Laura Rodríguez –quien es de casa–, pertenecen también a diversas instituciones de educación superior y, en el caso de Uruguay, las tres investigadoras son originarias de ese país. El volumen III incorpora los trabajos de dos académicas de la UNAM y un investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana.

CUADRO 5

Volumen II

Capítulos	Autores	Instituciones
1. La educación secundaria en Venezuela. Retos y perspectivas al inicio de siglo	Ana María Ornelas Huitrón	Universidad Pedagógica Nacional
2. La educación secundaria en Costa Rica. Un acercamiento a su condición actual	Laura Rodríguez del Castillo	IISUE-UNAM
3. Bolivia: la educación secundaria comunitaria productiva	Olivia González Campos	Universidad Pedagógica Nacional
4. La educación secundaria en Uruguay	Malena Domínguez González Viviana Uri Wajswol Silvia Píriz Bussel	Universidad del Trabajo, Uruguay Universidad del Trabajo, Uruguay Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay

CUADRO 6

Volumen III

Capítulos	Autores	Instituciones
1. La secundaria en Argentina	Tiburcio Moreno Olivos	Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa
2. La secundaria brasileña	Ileana Rojas Moreno	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
3. La educación secundaria en Colombia	Patricia Ducoing Watty	IISUE-UNAM

CUADRO 7

Volumen IV

Capítulos	Autores	Instituciones
1. Austria	Patricia Mar Velasco	IISUE-UNAM
2. Bélgica (sección francesa)	Bertha Fortoul Ollivier	Universidad La Salle
3. España	Concepción Barrón Tirado	IISUE-UNAM
4. Francia	Patricia Ducoing Watty	IISUE-UNAM
5. Inglaterra	Bertha Orozco Fuentes	IISUE-UNAM

El volumen IV se encuentra conformado por las investigaciones correspondientes a la región europea, de la que, como arriba señalamos, se trabajaron cinco países. A excepción de Bertha Fortoul, las demás autoras estamos adscritas al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (cuadro 7).

REFERENCIAS

- “Asegura OCDE que México tiene el nivel más alto de violencia en las aulas”, <www.sdprnoticias.com/search?q=OCDE>, consultado el 26 de junio, 2014.
- “México, con el más alto nivel de violencia entre estudiantes: OCDE”, *Proceso*, <<http://www.proceso.com.mx/?p=375686>>, consultado el 26 de junio, 2014.
- Altbach, Philip G. (1990), “Tendencias en la educación comparada”, *Revista de Educación*, núm. 993, pp. 295-309.
- Darcos, Xavier y Philippe Meirieu (s.f.), “Deux voix pour une école. Rencontre animée par Marielle Court, Desclée de Brouwer”, <http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/deux_voix_une_ecole.pdf>, consultado el 10 de septiembre, 2013.
- Davidenkoff, Emmanuel y Claude Lelièvre, 2009, *Faut-il en finir avec le collège unique? Entretiens croisés de Bernard Kuntz et de Philippe Meirieu*, París, Magnard.
- Ducoing Watty, Patricia, 2007, “La educación secundaria: un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 7-36.
- Dumont, Hanna, David Istance y Francisco Benavides (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, París, OCDE.
- Le Breton, David (2007), *En souffrance: adolescence et entrée dans la vie*, París, Métailié.
- Meirieu, Philippe (1989), “Apprendre oui, mais comment?”, video producido por los DDJS de Morbihan y de Finistère, Atelier de Création Audiovisuelle (ACAV), Saint-Cadou (transcripción manuscrita del video), <<http://jenn02as.free.fr/EPS/Agreg/E2/COURS%20E2/APPRENDRE%20OUI%20ms%20comment%20meirieu.doc>>, consultado el 14 de abril, 2013.
- Meirieu, Philippe (1995), “Accueillir les jeunes exclus du système éducatif”, transcripción de la entrevista filmada en 1995 por los DDJS de Morbihan y de Finistère, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/aaccueillir_exclus.pdf>, consultado el 14 de abril, 2013.
- OCDE (2013), “Les élèves sont-ils plus performants dans les établissements où règne un bon climat de discipline?”, *Pisa à la Loupe*, núm. 32,

- <<http://www.oecd-library.org/docserver/download/5k40d63dct7j.pdf?expires=1388369420&id=id&accname=guest&checksum=9F95F959B0C189F1F09D29F0D5021BCA>>, consultado el 6 de octubre, 2013.
- OCDE (2011a), *Résultats du PISA 2009: les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, Politiques et Pratiques (Volume IV)*, <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810102e.pdf>>, consultado el 9 de octubre, 2013.
- OCDE (2011b), *Résultats du PISA 2009: Tendances dans l'apprentissage: L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr>>, consultado el 9 de octubre, 2013.
- OCDE (2010), *Comment apprend-on ? : la recherche au service de la pratique*, OCDE, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>>, consultado el 10 de septiembre, 2013.
- OCDE (2009), “Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS”, <<http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm#TOC>>, consultado el 9 de octubre, 2013.
- OEI-UNESCO-SITEAL (2013), *El analfabetismo en América Latina, Dato Destacado*, 27, <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf>, consultado el 10 de octubre, 2013.
- OREALC/UNESCO/Prelac/SEP, 2012, “Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2014”, <http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf>, consultado el 24 de agosto, 2013.
- Schriewer, Jürgen y Hartmut Kaelble (comps.) (2010), *La comparación en las ciencias sociales e históricas: un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB.
- SEP (2009), *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS): resultados de México*, México, Secretaría de Educación Pública.

Patricia Ducoing Watty

Este primer volumen se encuentra conformado por cuatro capítulos: dos destinados a un leve acercamiento a la problemática de la adolescencia, por un lado y, por otro, a la situación mundial de ésta con respecto a su escolarización; los otros dos corresponden al análisis de la educación secundaria en sendos países latinoamericanos. A continuación esbozamos algunos elementos que conforman los textos de cada uno de los autores, sin ninguna pretensión de agotar el tratamiento por ellos desarrollado.

En el primer capítulo, Ducoing efectúa un mapeo de la situación escolar de los adolescentes en el mundo entero, destacando la problemática de su analfabetismo en ciertas regiones como la de África subsahariana, la asiática y la latinoamericana, a pesar incluso de que dos terceras partes de los países del orbe ya han incorporado el ciclo básico de la educación media en la escolaridad obligatoria.

El análisis de la temática es desplegado a partir de tres incisos: 1) acercamiento a la demografía de la adolescencia, 2) matriculación de los adolescentes y 3) heterogeneidad latinoamericana en la escolarización de adolescentes.

En el primer apartado se examina brevemente el crecimiento demográfico mundial, destacando que es en los países menos desarrollados donde se registran las tasas más altas, las cuales no se acompañan de la ampliación de servicios educativos ni de salud, entre otros. Con base en los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por

sus siglas en inglés), la autora señala que la mitad de la población mundial se encuentra en las etapas de la infancia, la adolescencia y la juventud, y que de esta última, cerca de 85 por ciento habita los países en desarrollo, aunque para 2015 90 por ciento de este grupo poblacional vivía en estos países menos desarrollados.

Una de las dimensiones vinculadas con el crecimiento poblacional es la edad de casamiento entre adolescentes, la cual se encuentra muy relacionada con el analfabetismo, al igual que los embarazos de los jóvenes. América Latina, junto con otras regiones, no logra disminuir ni los casamientos ni los embarazos prematuros, indicadores ambos que se asocian con la pobreza de algunas zonas de los diferentes países. La tasa de fecundidad de este grupo en los países latinoamericanos sólo es rebasada por África subsahariana.

Se analiza la tasa de incidencia de la pobreza con base en los indicadores del Banco Mundial: en los extremos se ubican África subsahariana y Asia oriental y del Pacífico, Oriente Medio y norte de África, en el nivel inferior más crítico, mientras que en el superior se sitúan América del norte, Europa y Asia central. Respecto a la esperanza de vida, la situación es semejante, ya que África subsahariana tiene la más reducida del mundo, en tanto que la zona euro, la más elevada. La diferencia que se registra entre los países pobres y los ricos es muy amplia: 25 años para los hombres y 26 años para las mujeres, dado que en los primeros la esperanza de vida en mujeres es de 56 y en hombres 54 años, y en los segundos, 84 para las mujeres y 79 para los hombres.

En el inciso denominado “La matriculación de los adolescentes” se examina la situación mundial. África subsahariana y Asia del sur y del oeste son las regiones que concentran la mayor población adolescente mundial no escolarizada en educación secundaria (70 por ciento), pero América Latina también registra cifras importantes de jóvenes de este grupo de edad no escolarizados.

Aunque en todo el planeta ha disminuido el porcentaje de adolescentes no escolarizados entre 1999 y 2007, queda una cifra importante sin asistir a la escuela secundaria básica –18 por ciento–, mientras que en primaria se registra tan sólo 11 por ciento.

Como recordaremos, la comunidad internacional se comprometió a cumplir los objetivos establecidos en el Marco de Acción, adoptado en el Foro Mundial de la Educación, en Dakar, en 2000; sin embargo, todavía –con datos de 2011– hay en el mundo aproximadamente 57 millones de niños que no asisten a la escuela primaria y más de 70 millones de adolescentes que no acuden a la secundaria básica. A esto hay que añadir el rezago –la reprobación, el abandono y la sobreedad– que afecta de manera decisiva el egreso de este nivel. Entre las tres regiones donde se registra una alta tasa de rezago se encuentra Latinoamérica, la cual ocupa el primer lugar mundial en la tasa de reprobación.

Desde el punto de vista de género, la matrícula de adolescentes hombres resulta ligeramente superior a la de mujeres, salvo en América Latina y en Asia del este y del Pacífico, donde se invierte la situación.

A pesar de que los sistemas educativos iberoamericanos comparten en general muchos elementos históricos, políticos y culturales, desde el punto de vista estructural e institucional, cada sistema asume particularidades propias, correspondientes a la idiosincrasia de cada uno de los países. En cuanto a su estructura, Ducoing apunta que en 14 países la escolaridad correspondiente a la primaria y a la educación media (primer ciclo y segundo ciclo) se cursa en 12 años, en tanto que en 9 países, en sólo 11 años. Por lo que respecta a la secundaria básica, en la mayoría (14/19) de los países de Latinoamérica, ésta se cursa en tres años, a excepción de Bolivia, Chile y Dominicana, en los que se cursa en dos, y en Brasil y Colombia, en cuatro.

Un apartado de este capítulo está designado al abordaje de la situación de los adolescentes en América Latina. La autora señala que la matrícula en esta región ha venido incrementándose sobre todo a partir de que varios países han constituido este nivel como parte de la educación básica obligatoria. En efecto, el ritmo de desaceleración de la población adolescente no escolarizada ha sido significativo en los últimos tiempos, ya que mientras en 1987 se registraba 6.3 por ciento de jóvenes de este grupo de edad fuera de la escuela, para 2011 se contaba con tan sólo 3.3. Por otro lado, la tasa neta de ma-

tricolación en esta región –96 por ciento– en ese mismo año es muy cercana a la que mantienen los países desarrollados –97 por ciento.

La esperanza de vida escolar es una de las dimensiones analizadas en esta sección. Al respecto se puede destacar que la región presenta una esperanza de vida superior a la de los países desarrollados, pero esta situación se explica no porque los latinoamericanos alcancen niveles superiores de escolaridad a los de aquéllos, sino porque América Latina registra altas tasas de rezago, específicamente en cuanto a la reprobación y la repetición de grados escolares.

Uno de los rasgos comunes de la región es la heterogeneidad no sólo entre los países, sino que dentro de cada país se presentan disparidades importantes en lo económico, en lo social y, por supuesto, en lo educativo. La brecha que separa a las poblaciones rurales de las urbanas, sobre todo en los países donde todavía hay grupos étnicos originarios, se manifiesta en el acceso, la permanencia y el egreso de la secundaria básica, en la asistencia o el ausentismo, en la aprobación o la reprobación, en el abandono o el egreso, etcétera.

Salvo Panamá, Uruguay y Dominicana, los países latinoamericanos han incrementado las tasas de egreso del ciclo básico de la educación secundaria, pero hay que destacar que, en los últimos años, son Perú y Ecuador las naciones que más aumentaron su tasa de graduación en este nivel.

La autora cierra este capítulo señalando que, a decir de los expertos latinoamericanistas, el crecimiento de la educación secundaria ha logrado su más alto nivel de matriculación, pero que, lamentablemente, está iniciándose un periodo de estancamiento, situación que debería poner en alerta a todos los gobiernos, ya que, como arriba se apuntó, son altas las cifras de la población infantil y adolescente desescolarizada, pero peor aún es que Latinoamérica tiene todavía pendiente la alfabetización de jóvenes que no sólo no están matriculados en la secundaria, sino que nunca han asistido a la escuela.

Por su parte, Ornelas también dedica el segundo capítulo a la adolescencia, pero, a diferencia del anterior, aquí se privilegia una mirada psicosocial. La autora comienza destacando algunos rasgos descriptivos iniciales de la adolescencia, para lo cual efectúa un rastreo etimológico del término. Enseguida presenta dos de las grandes

tradiciones teóricas que se han ocupado de analizar la temática de la adolescencia: el enfoque psicoanalítico y el enfoque psicogenético de Piaget. Respecto al primero, señala sus aportaciones para comprender la naturaleza sexual y psíquico-afectiva del adolescente, considerando, por supuesto, que las experiencias vividas en la infancia son determinantes tanto para este periodo como para los subsiguientes. En relación con el enfoque psicogenético, rescata sus contribuciones sobre el desarrollo intelectual del adolescente con base en una de sus categorías fundamentales: la equilibración. Al igual que las teorías psicoanalíticas, este enfoque considera que la adolescencia es la última fase del desarrollo, en la que se adquiere el pensamiento formal, a partir del cual el joven despliega la reflexión, la cual tiende a ir acompañada de idealismo y egocentrismo intelectual.

La construcción de la identidad en la adolescencia es la temática que ocupa un siguiente apartado en el texto, cuestión que resulta central en esta fase del desarrollo, ya que el joven busca ser diferente y distanciarse de su familia para ser independiente. Apunta la autora: “atrapados entre fuerzas internas que buscan irremisiblemente expresarse y/o realizarse y fuerzas externas que los detienen y contienen, los adolescentes se encuentran literalmente sujetos (atados) y, por ende, en un estado de conflicto, aceptado socialmente como crisis normal de la edad adolescente”. Erickson, teórico al que refiere Ornelas, es uno de los autores que incursiona en la crisis de la identidad que, inscrita en el desarrollo del Yo, conduce a que el adolescente se enfrente a la tensión entre la pérdida de la identidad infantil a la que ya se había habituado y el nuevo proceso que experimenta al abandonar esa identidad infantil e incursionar en la novedosa experiencia de cambios físicos, psíquicos y sociales que lo conducen a vivir en la contradicción, en la resistencia, en el asombro, pero también en la negación, en la discordancia y en la contestación.

De acuerdo con Bloss (citado por Ornelas), la crisis del proceso de construcción identitaria va superándose y avanzando hacia la identidad adulta, en la medida en que el adolescente fortalece su Yo y transita de la ansiedad y la angustia a la calma, y de la inseguridad e incertidumbre al pensamiento lógico y razonado. La superación de

esta crisis depende de la estructura psicológica que el adolescente-adulto haya construido desde su infancia, como base de su personalidad, aunque también de los elementos externos que se le hayan podido brindar para apoyarlo, sea en su familia, en la escuela o en la sociedad en general.

En un último apartado, denominado “La problemática adolescente en el mundo de la globalización”, se abordan algunos de los problemas a los que se ve frecuentemente expuesto el adolescente en la sociedad contemporánea. Después de explicar el carácter polisémico de este término y algunas nociones construidas al respecto, la autora subraya el incremento de la situación de riesgo que están viviendo los adolescentes y jóvenes, cautivados cotidianamente por un mundo ajeno a ellos en el que se incita al placer exacerbado, a la drogadicción, a la violencia, a la adicción, al sexo irresponsable, a la incorporación en pandillas y a la diversión imprudente, con el fin inmediato de satisfacer sus deseos. Así, afirma Sevilla que la triada cuerpo, consumo y placer constituye en la actualidad un universo explotado por las tecnologías a través de diferentes ofertas fuertemente atractivas para los adolescentes. “Sexualidad, comida, compañía, información, recreación, trabajo, técnicas de relajación, en fin, todo aquello que el deseo pueda ambicionar tiene una posibilidad de ser en el espacio personal...” (Sevilla, 2009: s.p.).

En suma, apunta Ornelas en su trabajo:

El conflicto adolescente es resultado de un desencuentro entre una naturaleza humana (biológica, psicológica y cognitiva) en su punto de evolución (“maduración”) propicio para la integración social emancipada (autónoma), con un entorno material, económico, social y cultural que le obstaculiza, pospone e impone la “inactividad” productiva y la dependencia prolongada cada vez durante más tiempo.

Estos dos capítulos son seguidos por los correspondientes a la educación secundaria de dos países latinoamericanos. El primer caso nacional abordado es el relativo a México, a cargo de Ortega, cuyo capítulo se organiza con base en los siguientes apartados: 1) contex-

to nacional, 2) políticas educativas, 3) sistema educativo nacional y 4) educación secundaria.

La autora inicia su trabajo con un breve esbozo del contexto sociopolítico, económico y demográfico del país a fin de poder comprender las políticas educativas desplegadas por los diferentes gobiernos respecto a la educación básica y, específicamente, para el nivel que nos ocupa.

Retomando la periodización de Olivera, la autora señala los diferentes proyectos por los que ha atravesado el país, como expresión de las diversas políticas educativas: nacionalista, de educación rural, socialista, de unidad nacional, de once años, de reforma, descentralización y modernización. De ahí pasa al examen de varias de las políticas actuales: federalización, financiamiento, democratización de la educación, evaluación, gestión y obligatoriedad de la educación.

En el apartado sobre el sistema educativo nacional se explica ampliamente la conformación de éste con base en los dos sistemas vigentes: el escolar y el extraescolar. El escolar, como bien sabemos, se conforma por los niveles preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y educación superior. La educación inicial, la educación especial y la educación para adultos constituyen en la actualidad el sistema educativo extraescolar, el cual atiende evidentemente a una población mucho menor que el escolar. Esta población se encuentra imposibilitada para asistir al sistema regular, pero requiere servicios educativos: los menores, por no existir espacios formalizados en las escuelas preescolares para atenderlos; los niños de educación especial, porque requieren un servicio particular de acuerdo con sus necesidades, y los adultos, porque tampoco son recibidos en el sistema escolar, ya que rebasan los quince años y, por ello, no son aceptados.

La demanda de educación en México, al igual que en varios países en América Latina, es bastante elevada. Sin embargo, de acuerdo con los rangos de edad de la población, se puede ubicar muy puntualmente dónde se registra la más alta demanda. Así se tiene que el grupo poblacional de 13 y 14 años es el que mantiene el mayor porcentaje (cerca de 25 por ciento), correspondiente a la población escolar de secundaria. Le sigue el grupo de entre 6 y 11 años con

aproximadamente 12 por ciento, que equivale al grupo de edad de la primaria.

En cuanto a la cobertura en la educación básica y, fundamentalmente, en la educación secundaria, se puede señalar que ésta ha mantenido su proceso de ascenso, ya que –como subraya la autora– si en 2000 había 27 818 escuelas de este nivel, en 2011 se registran 35 653. En relación con la matrícula, también se puede notar el incremento sostenido: en 2000 se encuentran registrados 4 957 491 alumnos y para 2012, 6 167 424. Sin embargo, con la finalidad de examinar la cuestión de la obligatoriedad de la educación básica, Ortega estima que hay 3 397 636 niños y jóvenes de entre tres y 17 años que no asisten a la escuela.

De acuerdo con la SEP –reporta la autora– la educación secundaria en el país tiene una cobertura de cerca de 96 por ciento del ingreso de la primaria y de 95 por ciento de la población de 13 a 15 años, aun cuando hay diferencias importantes dentro del país. Hay estados como Chiapas, Guerrero y Chihuahua que se apartan en mucho de las medias nacionales y que registran menores tasas de cobertura.

En la sección referente a la educación secundaria mexicana, Ortega efectúa un breve acercamiento a su origen, el cual data de 1865. La escuela secundaria en México, igual que en Latinoamérica y en el mundo europeo, nace por la necesidad de incrementar el nivel cultural de la población.

Muy tardíamente, hasta la década de los noventa, el Estado mexicano decreta la obligatoriedad de este ciclo, al igual que lo habían hecho varios países de la región.

En nuestro país la educación secundaria opera con base en diferentes modalidades: general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, comunitaria y migrante. Sin embargo y contradictoriamente, estas modalidades se rigen por un currículum nacional único, que se opera con materiales educativos elaborados ex profeso, situación que resulta incongruente con las condiciones institucionales y organizativas de algunas de las modalidades, es decir, el currículum nacional puede ser valioso para la secundaria general, pero no para la telesecundaria o la secundaria de adultos, por ejemplo. La telese-

cundaria concentra cerca de la mitad de escuelas del nivel en el país, aunque solamente atiende a menos de 20 por ciento de la población escolar, mientras que la secundaria general absorbe a más de 50 por ciento.

A pesar de la tendencia creciente en cuanto a la matriculación de la población de la educación secundaria, México experimenta problemas en la retención y egreso de los alumnos, así como en materia de reprobación; es decir, la secundaria mexicana no ha logrado que los alumnos concluyan exitosamente este ciclo en la edad establecida, por lo que todos ellos conforman un grupo poblacional que se puede inscribir en el denominado rezago escolar.

Otro de los tópicos ampliamente desarrollados por Ortega es el relativo al currículum y su proceso de evolución hasta llegar al actual. Al respecto revisa su origen, sus fundamentos, el enfoque teórico, su organización y, finalmente, los programas derivados de dicho currículum. Igualmente alude a la tutoría y su organización y problemática, así como al desempeño de los alumnos, destacando los resultados de la prueba PISA.

El trabajo se cierra con un apartado relativo a la formación del profesorado de secundaria, tanto la inicial como la correspondiente al desarrollo profesional o formación permanente.

El autor del capítulo final aborda la educación secundaria peruana. Chuquilin, académico peruano, comienza subrayando que el trayecto histórico del sistema educativo sólo es comprensible en el marco del proceso de construcción de la nación misma. Por lo que a la educación secundaria se refiere, ésta –a decir del autor– ha experimentado muchas reformas que reflejan la imposición progresiva de las concepciones del grupo dominante, ya que desde que fue instituida quedó ubicada como el segundo grado del sistema de instrucción pública y estrechamente vinculada con la enseñanza superior, pero destinada específicamente a los hijos de la élite dominante.

En la revisión histórica del Perú, se destaca, después de dos década de gobierno militar, la recuperación de la democracia con el gobierno de Balaúnde Terry, quien puso en marcha una nueva constitución y, asociada a ella, la instalación de un parlamento en el que se encuentran representados los diversos partidos políticos. No obs-

tante, con la llegada de la democracia, llega también el inicio de la violencia armada que hundió al país durante más de dos décadas. Por supuesto, también se hace alusión al autogolpe del presidente Fujimori y a los sucesivos periodos presidenciales, algunos de los cuales han estado más cercanos a regímenes autoritarios.

En un segundo apartado se analizan las políticas educativas, encaminadas a mejorar el sistema educativo a través de la ampliación de la cobertura y de la búsqueda de la calidad del servicio. Entre éstas destacan las siguientes:

- La descentralización: política recientemente impulsada, por la cual se han transferido competencias y funciones del gobierno central –Ministerio de Educación– a los gobiernos regionales.
- La gestión: con las reformas, la gestión se ha venido operando con base en dos estrategias: la primera, vinculada con el proceso descentralizador y la segunda, asociada a la modificación de la gestión a través de la corresponsabilidad entre la sociedad y la escuela.
- El financiamiento: en este rubro y según varios autores, Perú es uno de los países latinoamericanos que destina uno de los más bajos presupuestos a la educación. Es apenas muy recientemente que el producto interno bruto (PIB) reservado al sector educativo alcanzó tres por ciento, cuando el compromiso mundial es de seis por ciento.
- Democratización de la educación básica: a pesar de las transformaciones, la educación peruana no se ha logrado democratizar, en virtud de la persistente desigualdad en cuanto al acceso, la permanencia y el egreso. Es justamente la educación secundaria uno de los niveles en los que se concentra la desigualdad en la asistencia a la escuela. En materia de desempeño de los alumnos, es destacable el hecho de que sólo siete por ciento de los de escuelas rurales logran un nivel satisfactorio en comprensión lectora. Exclusivamente 63 por ciento de la población entre 17 y 18 años concluyó la educación secundaria en 2011, mientras que 79 por ciento de la población de 12 y 13 años (sobreedad) finaliza la escuela primaria.

En el tercer inciso, Chuquilin analiza la estructura del sistema educativo peruano, el cual se encuentra configurado con base en dos etapas, la educación básica y la educación superior. La primera es obligatoria y gratuita y se conforma a la vez por la educación inicial y la primaria; ésta es acompañada necesariamente de programas de alimentación, salud y materiales educativos. En la educación básica existen tres modalidades: regular, alternativa y especial. La alternativa está dirigida a jóvenes y adultos que no pudieron insertarse en la regular o bien que no la concluyeron. La especial es para las personas con necesidades educativas especiales.

La educación inicial se ofrece a niños de dos a cinco años y tiene dos ciclos: el I, para niños de 0 a 2 años, y el II, para niños de 3 a 5 años. La educación primaria cuenta con tres ciclos: el III que dura dos años y corresponde al 1.º y 2.º grados de primaria; el ciclo IV, también de dos años, atiende a niños en el 3.º y 4.º grados; finalmente, el ciclo V, de dos años de duración, para los niños de 5.º y 6.º grados. La educación secundaria se divide, a su vez, en dos ciclos, el VI y el VII. El primero dura dos años y se dirige a los adolescentes de 1.º y 2.º grados, el cual sería el equivalente a la secundaria mexicana, y el ciclo VII, de tres años, sería el correspondiente al bachillerato. La edad de los alumnos que acuden a este nivel es de entre 11 y 17 años.

El currículum actual del Perú, producto de una reforma estructural de la educación básica, recientemente establecido (2008), organiza los contenidos de aprendizaje en áreas curriculares, en sustitución de asignaturas, y define los desempeños que se esperan de los alumnos con base en competencias, en lugar de objetivos. El currículum de la educación secundaria comparte, en consecuencia, las bondades del nuevo proyecto de la educación básica, en tanto que se intenta articular todos los niveles y ciclos con base en los logros de aprendizaje. Éstas son las áreas que lo conforman: matemática, comunicación, inglés, arte, historia, geografía y economía, formación ciudadana y cívica, persona, familia y relaciones humanas, educación física, educación religiosa, ciencia, tecnología y ambiente, educación para el trabajo y tutoría.

En síntesis, con este volumen, el lector podrá formarse una primera idea general de lo que ha ocurrido y está ocurriendo en el ciclo

escolar que aquí nos ocupa, para ampliarla y profundizarla en los volúmenes sucesivos de la obra.

REFERENCIAS

Sevilla, Amparo (2009), “Cuerpo, consumo y placer”, *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, Deporte, Cultura y Comunicación*, año 14, núm. 69, <www.razonypalabra.org.mx>, consultado el 25 de junio, 2013.

ANMEB:	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BID:	Banco Interamericano de Desarrollo
BM:	Banco Mundial
Celade:	Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía de la CEPAL
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPALstat:	Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de la CEPAL
CFE:	Comisión Federal de Electricidad
CIA:	Central Intelligence Agency o Agencia Central de Inteligencia
CINE:	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CITÉ:	Classification Internationale Type de l'Éducation
CNB:	Currículo Nacional Básico
CNE:	Consejo Nacional de Educación del Perú
Coar:	colegio de alto rendimiento
Comie:	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conafe:	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conaltec:	Consejo Nacional Técnico de la Educación
CRFA:	Centro Rural de Formación en Alternancia
DCNEBR:	Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular
DRE:	dirección regional de educación

EBA:	Educación Básica Alternativa
EBI:	Educación Básica Indígena
EBR:	Educación Básica Regular
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
ENOE:	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
EPT:	Educación para Todos
ESA:	Educación Secundaria en Alternancia
Fiducar:	Financiamiento Educativo Rural
IBE:	International Bureau of Education
IDH:	Índice de Desarrollo Humano
IED:	inversión extranjera directa
IEV:	índice de equidad vertical
IPE:	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IIISUE:	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Inacif:	Instituto Nacional de Investigación Forense
INB:	ingreso nacional bruto
INEE:	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Inegi:	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INEI:	Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú
Ipeba:	Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica
JEC:	jornada escolar completa
LLECE:	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
Minedu:	Ministerio de Educación del Perú
MMM:	Metas Más allá del Milenio
NEOEM:	Normatividad de Escolarización Obligatoria del Estado Mexicano
Nufed:	núcleo familiar educativo para el desarrollo
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OMC:	Organización Mundial del Comercio
OMS:	Organización Mundial de la Salud
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
OREALC:	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO
PAPIIT:	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PARE:	Programa para Abatir el Rezago Educativo
PAREB:	Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica
PAREIB:	Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica
PEA:	población económicamente activa
PEBAJA:	Programa de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos
Pebana:	Programa de Educación Básica Alternativa
PEMEM:	Plan de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media
Pemex:	Petróleos Mexicanos
PGR:	Procuraduría General de la República
PIARE:	Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo
PIB:	producto interno bruto
PISA:	Programme for International Student Assessment o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
Plancad:	Plan Nacional de Capacitación Docente
PNEA:	población no económicamente activa
PND:	Programa Nacional de los Docentes en Servicio
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
Preal:	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Prelac:	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PRI:	Partido Revolucionario Institucional
Prodei:	Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial
Pronafcap:	Programa de Formación y Capacitación Permanente

Pronere:	Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
Pronap:	Programa Nacional de Actualización del Profesorado
RIEB:	Reforma Integral de la Educación Básica
RIES:	Reforma Integral de la Educación Secundaria
Sagarpa:	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
SHCP:	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SCJ:	Suprema Corte de Justicia
SCT:	Secretaría de Comunicaciones y Transportes
SE:	Secretaría de Economía
Sectur:	Secretaría de Turismo
Sedatu:	Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano
Sedena:	Secretaría de la Defensa Nacional
Sedesol:	Secretaría de Desarrollo Social
Segob:	Secretaría de Gobernación
Semar:	Secretaría de Marina Armada de México
Semarnat:	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEN:	sistema educativo nacional
Sener:	Secretaría de Energía
SEP:	Secretaría de Educación Pública
SRE:	Secretaría de Relaciones Exteriores
SERCE:	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
Setel:	Sistema Estatal de Telesecundaria
Sineace:	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SITEAL:	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SS:	Secretaría de Salud
STPS:	Secretaría de Trabajo y Previsión Social
TALIS:	Teaching and Learning International Survey o Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje
TCCO:	tasa de condiciones críticas de ocupación
TIC:	tecnologías de la información y la comunicación

TIMSS:	Trends in International Mathematics and Science Study o Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TOE:	Tutoría y Orientación Educativa
TOPDI:	tasa de ocupación parcial y desocupación 1
TNE:	tasa neta de escolarización
UAB:	Universidad Autónoma de Barcelona
UGEL:	Unidad de Gestión Educativa Local
UMCE:	Unidad de Medición de Calidad Educativa
UNAM:	Universidad Nacional Autónoma de México
UNCTAD:	United Nations Conference on Trade and Development o Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization u Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO-IBE:	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
UNFPA:	United Nations Fund for Population Activities o Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF:	United Nations International Children's Emergency Fund o Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN:	Universidad Pedagógica Nacional
VIH:	virus de inmunodeficiencia humana

Patricia Ducoing Watty

Son los más duramente golpeados por las desigualdades y las injusticias a nivel mundial. Demasiados de ellos viven en la pobreza, sin poder realizar su potencial. Demasiado pocos son los que adquieren las competencias, la confianza y los conocimientos necesarios.

—UNESCO, *Día Internacional de la Juventud...*

En este trabajo se pretende mapear la situación escolar de los adolescentes, considerando que el desarrollo actual de los sistemas educativos tiende a garantizar la educación como un derecho humano básico, ampliamente institucionalizado en los países desarrollados y muy extendido en los países en desarrollo.

Los organismos internacionales han promovido y pactado con los gobiernos de los diferentes estados el derecho a la educación de toda la población, entendiendo que ésta es un medio para la realización de otros derechos humanos y para contribuir al desarrollo y progreso de todas las naciones. Hemos asistido a numerosos acuerdos internacionales —Jomtien¹ (1990) y Dakar² (2000), entre otros— sobre la necesidad de universalizar la educación, y los diversos gobernantes se han comprometido a garantizar la educación básica, gratuita y obligatoria para los niños, en el sentido de democratizar su acceso, su permanencia y su egreso, pero han focalizado también su atención en la alfabetización, ya que, según la Organización de las Naciones

- 1 La Conferencia Mundial de Educación para Todos fue celebrada del 5 al 9 de marzo de 1990, a la que asistieron representantes de todo el mundo para discutir sobre el lugar de la política en el desarrollo humano. Se acordó por consenso invertir todos los esfuerzos para erradicar el analfabetismo en el mundo y universalizar la educación primaria.
- 2 Del 26 al 28 de abril de 2000 se celebró el Foro Mundial sobre la Educación, en el que la comunidad internacional adoptó el Marco de Acción de Dakar y contrajo el compromiso de ofrecer una educación para todos los ciudadanos y en todas las sociedades (UNESCO, 2000a).

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en la actualidad, se puede contar más de 793 millones de analfabetos, de los cuales 63 por ciento son mujeres (*El Espectador*, 2013).

En virtud de que casi la totalidad de las naciones del mundo ha establecido la obligatoriedad de la enseñanza primaria, muchas de ellas, cada vez más, están incorporando el primer ciclo de la educación secundaria como parte de esa educación obligatoria. A la fecha, se puede afirmar que más de tres cuartas partes de los países han considerado obligatorio este ciclo básico de la educación secundaria, por lo que la transición a este nivel debería estar garantizada por todos ellos. No obstante, según la UNESCO, una tercera parte de los adolescentes del mundo vive en países donde ya se ha formalizado la obligatoriedad de la secundaria básica, pero esta obligación no se ha operado, particularmente en la región de Asia del sur y del oeste.

Como una posibilidad para examinar cómo el derecho a la educación se ha convertido en una política educativa en las diferentes naciones, podemos revisar la escolaridad obligatoria en los diferentes países a través de las edades que ésta cubre, sin olvidar que, a pesar de los ordenamientos legislativos –leyes, decretos–, buenas voluntades e incluso compromisos establecidos con organismos internacionales, no en todos los países se ha respetado.

De acuerdo con el Informe de la Educación de 2000 (UNESCO, 2000), varias son las regiones, generalmente pertenecientes a los países avanzados, en donde algunas de sus naciones registran 10 o más años de escolaridad obligatoria, en tanto que en algunas de las regiones en vías de desarrollo la tendencia es establecer una mucho más reducida (cuadro 1). Se puede examinar la evolución de la educación obligatoria en la década que corre de 1999 a 2009 y advertir que el promedio mundial ha avanzado de 8.7 años a 9.3. América del norte y Europa, América Latina y el Caribe y Asia central subyacen como regiones con la mayor escolaridad obligatoria, seguidas por Europa central y oriental. África subsahariana y Asia del sur y del oeste registran el menor promedio de escolaridad obligatoria (cuadro 2).

CUADRO 1

Duración de la educación obligatoria en el año 2000

Regiones	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Países desarrollados*										
América del norte							2			
Asia/Oceanía						1	2	1		
Europa					3	10	4	2	3	1
Países en transición**					8	9	2	4		
Regiones en desarrollo										
África subsahariana	1	1	15	8	6	3	7			
Estados árabes			6		5	7	1			
América Latina y el Caribe		1	11	2	4	5	15	7	2	
Asia del este y Oceanía		4	3	1	6	6	3	1	3	
Asia del sur		3	1		1	1				

Fuente: UNESCO (2000: 48).

Notas: *Los países desarrollados, según la clasificación de la UNESCO (UNESCO-Institut de Statistique, 2011b) son los ubicados en América del norte: Canadá y Estados Unidos; en Asia y Oceanía: Australia, Israel, Japón, Nueva Zelanda y en Europa: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Mónaco, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, San Marino, Suecia y Suiza. **Los países en transición son: Albania, Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Estonia, Macedonia, Rusia, Georgia, Hungría, Kazajistán, Kirguizistán, Letonia, Lituania, Uzbekistán, Polonia, Moldova, República Checa, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, Tayikistán, Turkmenistán, Ucrania, Yugoslavia (UNESCO-Institut de Statistique: 2011).

CUADRO 2

Evolución del promedio de la escolaridad obligatoria en las diferentes regiones

Regiones	1999	2009
África subsahariana	7.0	7.4
América del norte y Europa occidental	9.6	10.8
América Latina y el Caribe	9.9	10.5
Asia central	9.4	10.1
Asia del este y Pacífico	8.6	8.8
Asia del sur y del oeste	6.4	7.6
Estados árabes	8.2	8.8
Europa central y oriental	9.1	9.6

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2011).

Nota: De acuerdo con la clasificación de la UNESCO, los países integrantes de las diferentes regiones son: 1) África subsahariana: Angola, Benín, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, Congo, Costa de Marfil, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissáu, Guinea Ecuatorial, Kenia, Lesoto, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Ruanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Suazilandia, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabue. 2) América del norte y Europa occidental: Andorra, Ciudad del Vaticano, Gibraltar, Mónaco, San Marino, Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Chipre, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda; Islandia; Israel, Gran Bretaña e Irlanda del Norte, Suecia y Suiza. 3) América Latina y Caribe: Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Estado Plurinacional de Bolivia, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas

Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana, Saint Kitts, Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, Argentina, Brasil, Chile, Jamaica, México, Paraguay, Perú y Uruguay. 4) Asia central: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguizistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán. 5) Asia del este y Pacífico: Brunéi Darussalam, Camboya, China, Hong Kong, Macao, Estados Federados de Micronesia, Islas Fiyi, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Myanmar, Nauru, Niue, Palao, Papúa Nueva Guinea, República Democrática Popular Laos, Corea, Samoa, Singapur, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Vietnam, Australia, Filipinas, Indonesia, Japón, Malasia, Nueva Zelanda, República de Corea y Tailandia. 6) Asia del sur y del oeste: Afganistán, Bangladesh, Bután, Maldivas, Nepal, Pakistán, Irán, India y Sri Lanka. 7) Estados árabes: Arabia Saudita, Argelia, Bahráin, Yibuti, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Libia, Kuwait, Líbano, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, Siria, Sudán, Territorio Palestino Ocupado, Yemen, Egipto, Jordania y Tunicia. 8) Europa central y oriental: Bielorrusia, Montenegro, Moldavia, Serbia, Ucrania, Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Rusia, Hungría, Macedonia, República Checa, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania y Turquía. UNESCO-Instituto de Estadística (2011: 306-307).

Ubicados más puntualmente en la temática que aquí nos ocupa, podemos subrayar que la educación secundaria ha mantenido un permanente proceso de expansión mundial, el cual ha venido acompañado de un amplio proceso de diversificación. De ahí que el mundo de la escolarización de los adolescentes sólo puede ser comprendido como un mosaico en cuyo escenario de fondo se advierte la diversidad de las poblaciones y sus culturas, en el marco de las particulares tendencias demográficas, de escolarización, de esperanza de vida, de urbanización, de pobreza, de calidad de vida, de fecundidad, etcétera.

Por tanto, el análisis de la población adolescente mundial y/o regional implica, por un lado, el reconocimiento de las especificidades de las diferentes regiones del mundo y las variaciones internas de cada una y, por el otro, la identificación de varios elementos comunes que son compartidos por este sector poblacional, cuyo abordaje se trabaja aquí a partir de diferentes indicadores.³

UN ACERCAMIENTO A LA DEMOGRAFÍA DE LA ADOLESCENCIA

Antes de entrar directamente al análisis de la escolarización de los adolescentes, es preciso puntear, al menos, algunos indicadores de carácter sociodemográfico de las diferentes regiones del mundo,

3 Es importante señalar que en las diversas fuentes internacionales no siempre hay disponibilidad de desagregaciones suficientes que permitan analizar a fondo algún tópico determinado.

para pasar a esbozar algunas características demográficas de este grupo poblacional.

De acuerdo con la Agencia Central de Inteligencia de Estados Unidos (CIA, por sus siglas en inglés), la población mundial, en julio de 2013, ascendía a 7 095 217 980 habitantes, de los cuales 1 349.59 millones pertenecen a China; 1 220.8 millones a India; 316.67 a Estados Unidos; 251.16 a Indonesia; 201.01 a Brasil; 193.24 a Pakistán; 174.51 a Nigeria; 163.65 a Bangladesh; 142.50 a Rusia y 127.25 a Japón (CIA, 2013).

Se puede decir que el incremento poblacional en el mundo es mayor en los países más pobres, justo en los que se carece de servicios generalizados y de infraestructura y en los que el crecimiento demográfico no corre paralelo a la ampliación de la oferta educativa, a la creación de empleos, a la expansión de los servicios de salud y sanitarios, etcétera.

Desde el punto de vista de género, en la población mundial de 12 a 24 años, el número de hombres supera al de mujeres: por cada 100 mujeres hay 106 hombres. Es en África y América Latina donde la proporción de hombres con respecto a la de mujeres es la menor: 102 sobre 100. A la inversa, la región donde se registra la mayor proporción de hombres es Asia y Pacífico, 109 por cada 100 mujeres. Los países desarrollados registran 105 hombres por cada 100 mujeres (ONU-Consejo Económico y Social, 2012).

El proceso de urbanización de las diferentes naciones ha venido ampliándose de manera considerable; no obstante, es en las áreas rurales de África subsahariana, del sureste y centro asiáticos y Oceanía donde vive la mayoría de los jóvenes.

En 2012 la población urbana mundial representaba 53.6 por ciento de la total, aunque con marcadas diferencias según las regiones. En efecto, mientras ciertas regiones mostraban puntuaciones bajas –África subsahariana, 37 por ciento; Asia meridional, 31; pequeños estados del Caribe, 43; Asia oriental y del Pacífico, 50; estados árabes, 57 por ciento– otras registran puntuaciones más altas, tales como Oriente Medio 63.2 por ciento y norte de África, 60 por ciento; Europa y Asia central, 70.4; América Latina, 79.4; miembros de la OCDE, 80 por ciento (Banco Mundial, 2013).

En 2010 las tasas de incidencia de la pobreza –consideradas sobre la base de dos dólares de ingreso por día, esto es, a valores de paridad de poder adquisitivo– se encontraban representadas de la siguiente forma: en África subsahariana y Asia oriental y del Pacífico, con 69.9 y 66.7 por ciento, respectivamente; en Oriente Medio y norte de África, con 12 por ciento; en América Latina, con 10.4, y en Europa y Asia central, con 2.4 por ciento (Banco Mundial, 2013).

A su vez, la esperanza de vida varía de manera considerable en las diferentes regiones: África subsahariana tiene la esperanza de vida más reducida de entre todas las regiones –54 años para los hombres y 56 para las mujeres–, mientras que la zona del euro ostenta la más alta: 79 para hombres y 84 para mujeres; esto es, la brecha entre ambas regiones es de 25 años de vida para los primeros y 32 para las segundas. El sur de Asia es la región que sigue a África subsahariana, con 64 años para hombres y 67 para mujeres. El norte de África y el medio oriente registran 70 y 74 años respectivamente; Asia del este y del Pacífico, 71 y 74 años; Europa y Asia central, 68 y 75; América Latina y el Caribe, 71 y 77 años (Banco Mundial, 2013). Destaca la recurrente diferencia en la esperanza de vida entre hombres y mujeres, que en promedio es de tres o cuatro años, a excepción de Europa y Asia central y América Latina y el Caribe, en donde se registra una brecha de siete y seis años, respectivamente, siempre a favor de la mujer.

Un elemento relevante para comprender la demografía de la adolescencia es el relativo a las tasas de alfabetización de las diferentes regiones del mundo, debido a que, como se verá más adelante, éstas, al igual que los diferentes niveles de escolaridad de la población, constituyen un escenario favorecedor o inhibidor de la formación y la educación de los adolescentes. Como bien sabemos, los países conformantes de la Unión Europea presentan 98 por ciento como tasa de alfabetización entre la población adulta, tasa que es seguida por la de Asia oriental y del Pacífico, con 94, y la de América Latina, con 91 por ciento. Sin embargo, son varias las regiones que todavía en pleno siglo XXI registran bajas tasas de alfabetización: Asia meridional, 62 por ciento, África subsahariana, 63 y África septentrional y Oriente Medio, 77 por ciento (UNICEF, 2013).

Las tasas de analfabetismo de la población de 15 a 24 años de algunas regiones muestran también rezagos importantes y pocos avances de la década de los noventa. África subsahariana y Asia del sur y del oeste no sólo no han disminuido la población joven analfabeta, sino que ésta se ha incrementado de manera importante. Estas dos regiones concentran más de 100 millones de jóvenes analfabetas. Asia del este y del Pacífico es la región que porcentualmente registró el puntaje más alto de decremento, seguida por América Latina, los estados árabes, Asia del sur y del oeste (UNESCO, 2012a) (cuadro 3).

CUADRO 3

Población analfabeta de entre 15 y 24 años en las diferentes regiones

Regiones	1990	2010	Crecimiento en porcentaje
África subsahariana	34 268 000	45 251 000	+32.05
América del norte y Europa occidental	--	--	--
América Latina y el Caribe	6 166 000	2 900 000	-52.9
Asia central	30 000	45 000	+50.0
Asia del este y del Pacífico	19 855 000	4 406 000	-77.8
Asia del sur y del oeste	96 043 000	62 275 000	-35.15
Estados árabes	10 177 000	6 499 000	-36.14
Europa central y oriental	979 000	520 000	-46.88

Fuente: UNESCO (2012a).

Según la UNESCO (2012b), la mitad de las personas del planeta se puede ubicar en la infancia, la adolescencia y la juventud, al conformar el grupo poblacional de menos de 25 años. Por otro lado, cerca de 85 por ciento de los jóvenes de 15 a 24 años vive en países en desarrollo. Mientras Asia cuenta con cerca de 60 por ciento de población joven, América Latina y África registran alrededor de 23 por ciento.

Con base en los datos de la CIA, se puede señalar que mientras en países centrales como España se tiene 9.7 por ciento de población joven y en Bélgica y en Austria, 11.8 por ciento, las naciones latinoamericanas, africanas y algunas asiáticas experimentan porcentajes más elevados: Madagascar, 20.6; Mauritania, 20; Paquistán, 21.6; Bolivia, 19.9 y Guatemala 22.2 (CIA, 2013). Como es usual, los países en desarrollo son los que concentran mayor población joven.

En 2012, en la población de adolescentes de 12 a 17 años, Asia del este y del Pacífico integran una alta cantidad, más de seis veces la correspondiente a la de Latinoamérica y el Caribe; África, por su parte, alberga un tercio de la población adolescente de Asia. América Latina y los países desarrollados registran puntuaciones menores a la africana y la asiática (cuadro 4).

Por lo que se refiere a los jóvenes de 18 a 24 años, se reproduce prácticamente la distribución anterior. De esta forma, mientras América Latina mantiene el mismo porcentaje en la población de 12 a 17 años y en la de 18 a 24, África obtiene un porcentaje menor en esta última, aun cuando ambas regiones registren, en números absolutos, una mayor frecuencia en la población joven de 18 a 24 con respecto a la de adolescentes. Contrariamente, Asia del este y del Pacífico, al igual que los países desarrollados, incrementaron en uno y dos puntos porcentuales la tasa de población de 18 a 24 años, con respecto a la de adolescentes de 12 a 17 años.

CUADRO 4

Distribución mundial de la población adolescente y joven en 2012 (millones)

Regiones	Adolescentes de 12 a 17	%	Jóvenes de 18 a 24	%
África	142	20	144	17
Asia del este y del Pacífico	432	60	521	61
América Latina y el Caribe	66	9	74	9
Países desarrollados	82	11	111	13

Fuente: onu-Consejo Económico y Social (2012).

A excepción de África, cuya población de 12 a 24 años continúa creciendo a un ritmo anual de 1.9 por ciento, este grupo poblacional está disminuyendo en todas las regiones. En los países desarrollados se registra un decremento anual de 1.4 por ciento, en Asia del este y del Pacífico, de seis por ciento y, aunque en América Latina continuaba creciendo a un ritmo de dos por ciento anual, se preveía que la disminución acelerada se iniciara a partir de 2015.

África constituye, igualmente, la región que aglutina la mayor tasa de población infantil y adolescente de menos de 15 años en el mundo, seguida por el Mediterráneo oriental y Asia sudoriental. Las

regiones que concentran porcentajes más bajos de este sector poblacional son Europa, Pacífico occidental y las Américas (cuadro 5).

CUADRO 5
Población menor de 15 años en 2011

Regiones	Porcentaje de niños y adolescentes menores de 15 años
África	42
Américas	25
Asia sudoriental	29
Europa	17
Mediterráneo oriental	34
Pacífico occidental	20

Fuente: Tomado de OMS (2013: 164).

Según estimaciones de la UNESCO (2012b), para 2025 aproximadamente 90 por ciento de la población joven vivirá en los países en desarrollo, motivo por el que será ineludible considerar la problemática de la adolescencia y de la juventud e incorporarla en las agendas de desarrollo de todos estos países, así como redefinir las políticas internacionales y nacionales, particularmente las relativas a la formación y la educación de los adolescentes.

En cuanto a matrimonios, hay países en donde las mujeres no pueden casarse antes de los 18 años sin la autorización de los padres, pero hay otros –Asia y Pacífico, África y algunos países del Caribe– que sí lo permiten. En varios de éstos, las adolescentes de 15 años pueden incluso casarse sin la aprobación de los padres, mientras que en otros más está legalmente establecida la posibilidad de contraer matrimonio a los 15 años o menos. De ahí que en algunas de esas naciones se registren matrimonios muy precoces.

Existe una cierta relación entre analfabetismo y edad de casamiento: las adolescentes que no concluyen la secundaria tienden a casarse a edades más tempranas. No obstante, la edad para contraer matrimonio se ha ido postergando en general en todo el mundo, pero particularmente en los países desarrollados. Si se comparan los porcentajes de adolescentes de 15 a 19 años y de jóvenes de 20 a 24 años que ya se habían casado en 1990 y los que se casaron en 2005, se observan diferencias importantes en cuanto a la reducción de ma-

trimonios, por un lado y, por otro, en cuanto a los puntajes de las diferentes regiones del mundo. África, Asia y América Latina son las tres regiones que acumulan los más altos porcentajes de adolescentes casados –mujeres y hombres–, regiones que, a excepción de América Latina, han logrado descender las cifras de matrimonios precoces. En efecto, Latinoamérica es la única región del mundo que no logra avanzar en el decremento de matrimonios a edades tempranas, puesto que ha mantenido a lo largo de este quinquenio los mismos puntajes (cuadro 6).

CUADRO 6

Porcentaje de adolescentes casadas y casados de 15 a 19 años

Regiones	Adolescentes de 15 a 19 mujeres			Adolescentes de 15 a 19 hombres		
	1990	2005	Diferencia	1990	2005	Diferencia
África	27	24	-3	4	2	-2
Asia del este y del Pacífico	19	15	-4	5	2	-3
América Latina y el Caribe	16	16	=	4	4	=
Países desarrollados	5	4	-1	1	2	1
Mundo	18	15	-3	4	2	-2

Fuente: ONU-Consejo Económico y Social (2012).

Si bien es un hecho que, de manera general, las tasas de natalidad han disminuido en el mundo, lográndose bajar hasta 2.5 en promedio, es preciso destacar las diferencias entre regiones: los países más desarrollados registran una tasa promedio de 1.7, los países en desarrollo, de 2.8, mientras que los menos adelantados, de 4.5. Entre éstos, destaca África subsahariana, en la que el promedio de natalidad asciende a 5.1 (UNFPA, 2012).

Por lo que se refiere a la tasa de natalidad entre adolescentes de 15 a 19 años, ésta ha disminuido en todas las regiones del mundo desde 1990, pero aún en 2008 continuaba siendo alta en África, Asia meridional y América Latina. Mientras en África nacen 101 bebés por cada mil mujeres de 15 a 19 años, en Asia meridional nacen 77 por esas mismas mil, en América Latina y el Caribe, 73, y en los países desarrollados sólo 24 por cada mil mujeres (ONU-Consejo Económico y Social, 2012).

Todavía en 2009, por cada mil mujeres de 15 a 19 años se registraba un promedio mundial de 52 alumbramientos. Los países menos adelantados registraban un promedio de 103 alumbramientos por cada mil adolescentes, los países en desarrollo, 57, y los países desarrollados, 21 (UNFPA, 2009). Así, en África se registraban en promedio 103, en los estados árabes, 42, en Asia, 40, en Europa, 17, en América Latina, 72, en América del norte, 34 y en Oceanía 28 (UNFPA, 2009). Las adolescentes de 15 a 19 años sin escolaridad quedan embarazadas cuatro veces más que aquellas que estudiaron, por lo menos, la educación secundaria. Esta elevada tasa es debida, entre otros factores, a la pobreza, a la falta de servicios de salud y de planificación, a la baja escolaridad y educación y a la desigualdad entre géneros.

Por otro lado y también en 2009, el más alto índice de mortalidad derivado de la maternidad se localizaba en África con 820 muertes, seguido de Oceanía con 430 y de Asia con 330. Los estados árabes registraban 240 muertes y América Latina 130.

Hacia 2010 se disminuyó a 49, es decir tres puntos menos, el promedio de embarazos por cada mil mujeres en la población de 15 a 19 años. Actualmente, destacan, por un lado, la región del Pacífico occidental, que registra el menor porcentaje de natalidad del mundo y, por otro, la de África como la que continúa acumulando el mayor (cuadro 7).

De las más de 600 millones de adolescentes en el mundo, más de 500 millones viven en los países en desarrollo, de las cuales cerca de 16 millones dan a luz anualmente, pero con complicaciones que frecuentemente provocan su muerte. Estos embarazos en adolescentes se encuentran –como ya puntualizamos– asociados a la pobreza, la violencia, la baja escolaridad (UNFPA, 2013). De ahí que los problemas en el embarazo y en el parto sean las causas de la muerte de estas adolescentes de entre 15 y 19 años. Según estimaciones, el riesgo de mortalidad en adolescentes menores de 15 años es mucho mayor que en mujeres de mayor edad, en virtud de que tienen cinco veces más probabilidades de morir que las de 20 años. Además, en los embarazos de las adolescentes, la probabilidad de muerte de los recién nacidos es superior a 50 por ciento. Diariamente se mueren

800 mujeres por complicaciones en el embarazo y el parto (OMS, 2013a), muchas de las cuales probablemente son adolescentes.

CUADRO 7

Fecundidad promedio de adolescentes (2010)

Región	Tasa de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años por 1000 mujeres
África	115
Américas	66
Asia sudoriental	49
Europa	23
Mediterráneo oriental	37
Pacífico occidental	13

Fuente: Tomado de OMS (2013: 165).

Es preocupante la situación latinoamericana con respecto a la fecundidad adolescente, la cual rebasa en mucho la media mundial, que es de 49 nacimientos y, por muchos más puntos, la media de los países desarrollados. En efecto, con base en los datos de 2007, destaca la tasa específica de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años en América Latina, que sólo es superada por África (cuadro 8):

A escala global se observa una correlación entre el descenso de la fecundidad total y el de la fecundidad de las adolescentes, mientras en la región [latinoamericana] se aprecia una virtual estabilidad de la fecundidad adolescente pese al fuerte descenso de la TGF (CEPAL/UNICEF, 2007: 6).

Como arriba se apuntó, las altas tasas de fecundidad en el grupo de adolescentes están más frecuentemente relacionadas con familias pobres, de bajos índices de escolaridad y que habitan usualmente zonas rurales. La fecundidad adolescente es a la fecha una preocupación mundial, pero particularmente latinoamericana, en virtud de que genera, según la CEPAL, varias adversidades que afectan tanto a la madre y al hijo, como a los padres de las adolescentes: grandes riesgos de salud perinatales, obstáculos para la escolarización y la formación, desventajas en las perspectivas de vida de la madre y el

hijo, probabilidad de ser madres solteras por la usual irresponsabilidad de los hombres y, finalmente, se trata frecuentemente de una fecundidad no deseada (CEPAL/UNICEF, 2007).

CUADRO 8

Tasa global de fecundidad de la población y específica de fecundidad en adolescentes de 15 a 19 años (2007)

Regiones	Tasa global de fecundidad	Tasa específica de fecundidad adolescente de 15 a 19 años
África	4.68	103.4
Asia	2.35	39.94
Europa	1.43	17.41
América Latina y el Caribe	2.38	75.67
América del norte	1.98	45.49
Oceanía	2.23	25.5

Fuente: Tomado de CEPAL/UNICEF (2007: 5).

En materia de salud y en el caso de las adolescentes, reiteramos, los tempranos embarazos –anteriores a los 18 años– y la procreación están vinculados con los riesgos de pérdida intrauterina, de morbilidad y mortalidad infantiles. Es en África y Asia meridional donde se registra el más alto porcentaje de muertes asociadas con la maternidad, por la falta de servicios de salud, ya sea al parir o al abortar.

En cuanto a los adolescentes y los jóvenes hombres, los riesgos se advierten en traumatismos, ya sea por accidentes o por participar en escenarios de guerra o de violencia. Además, la temprana iniciación sexual los expone a contraer infecciones de transmisión sexual, tales como el virus de inmunodeficiencia humana (VIH). El porcentaje de la población mundial de 15 a 49 años que posee el VIH es de 0.8, destacándose África con el puntaje más elevado y, particularmente, África meridional con 18.5 y África oriental con 5.8 (UNFPA, 2009).

Podemos señalar que –según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011)– los problemas que enfrentan más frecuentemente los adolescentes en materia de salud son: de salud mental, que pueden conducir a depresiones e incluso al suicidio; consumo de sustancias, tales como tabaco, alcohol y drogas; violencia física por incapacidad para enfrentar problemáticas afectivas, sociales, económicas; traumatismos involuntarios debidos a accidentes de

tráfico y a otras situaciones; malnutrición crónica desde la infancia cuyas consecuencias afectan la salud física y mental del adolescente; ausencia de medidas preventivas contra el embarazo y la adquisición de enfermedades de transmisión sexual.

Para cerrar este apartado, revisamos el Índice de Desarrollo Humano, el cual es calculado desde la década de los noventa por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a partir de la integración de varios componentes –la salud, los logros en materia de educación y los ingresos– y cuatro indicadores: la esperanza de vida al nacer, el ingreso nacional bruto per cápita, los años promedio de escolarización para personas mayores de 25 años y el promedio de años de escolarización previsto para los niños en edad escolar. Este IDH representa, en consecuencia, una integración de los diferentes indicadores, a partir de la cual se visualizan las condiciones de vida de las personas en los diferentes países y regiones del mundo. Para las Naciones Unidas, el Índice de Desarrollo Humano consiste en

la libertad que gozan los individuos para elegir entre distintas opciones y formas de vida. Los factores fundamentales que permiten a las personas ser libres en ese sentido, son la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos, y tener la oportunidad de obtener los recursos necesarios para disfrutar un nivel de vida decoroso./ El desarrollo de un país no puede ser entendido desde la perspectiva única del crecimiento económico. El propósito final del desarrollo se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para elegir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos (ONU-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013a: s.p.).

En el periodo de 2000 a 2012 se puede observar que en general todas las regiones del mundo incrementaron sus puntajes relativos al Índice del Desarrollo Humano, ya que avanzaron en materia de salud y de ingresos, así como en educación. Como es común, las regiones que en el año 2000 registraban un IDH bajo presentaron mayores incrementos en 2012 que las que contaban con puntajes

más altos. De ahí que los aumentos durante los 12 años que analizamos no sean homogéneos en las diferentes regiones (cuadro 9). Mientras América del norte sólo incrementó su puntaje durante este periodo en 29 puntos decimales, Asia del este y del Pacífico lo hizo en 99 puntos, confirmándose con ello la tendencia de que mientras más cerca se esté de la cumbre, de la meta –que en este caso es la unidad–, más lentos son los incrementos y viceversa. Asia del sur y África subsahariana también registraron aumentos relevantes, la primera de 88 puntos y la última de 70. Las regiones que poco avanzaron en el IDH son, en primer lugar, América Latina, con tan sólo 58 puntos, la cual es seguida por Europa y Asia central con 62 puntos y los estados árabes con 68. Por otro lado –como adelante se examinará–, en cada región se pueden encontrar diferencias sustantivas. África subsahariana es la más lejana del referente meta de desarrollo humano, ya que alcanza menos de la mitad de la unidad. La situación de Asia del sur (0.558) tampoco es favorable, ya que rebasa ligeramente la puntuación de África subsahariana (0.475), puntuación que también da cuenta de las poco favorables condiciones de vida de los habitantes.

CUADRO 9

Índice de Desarrollo Humano por regiones

Regiones/años	2000	2005	2006	2008	2010	2011	2012
América del norte	0.906	0.922	0.925	0.929	0.932	0.933	0.935
Estados árabes	0.583	0.622	0.630	0.638	0.648	0.650	0.652
Europa y Asia central	0.709	0.743	0.750	0.762	0.766	0.769	0.771
Asia del este y del Pacífico	0.584	0.626	0.637	0.657	0.673	0.678	0.683
Asia del sur	0.470	0.514	0.522	0.538	0.552	0.555	0.558
América Latina y el Caribe	0.683	0.708	0.715	0.729	0.736	0.739	0.741
África subsahariana	0.405	0.432	0.440	0.456	0.468	0.472	0.475

Fuente: PNUD (2013b).

El panorama mundial de la escolarización básica

El panorama de la escolarización en el mundo es altamente diversificado y heterogéneo, porque, como bien apunta la propia UNESCO, las metas educativas propuestas en el programa de Educación para Todos (EPT),⁴ referentes a democratizar la educación, universalizando la educación básica, han sido atendidas tanto por los países más desarrollados –que son los que menos problemas experimentan en este ámbito– como por buena parte de los periféricos, aunque particularmente con respecto a la educación primaria, pero con especificidades muy particulares en cada nación, las cuales se acentúan en los niveles posprimarios. La universalización de la escuela primaria ha ejercido una fuerte presión sobre los subsistemas de educación secundaria. Al respecto se puede señalar que la mayoría de las naciones ha adquirido compromisos para ampliar la enseñanza posprimaria e incluso ha establecido la obligatoriedad de la misma:

Por ejemplo, los objetivos regionales del EPT en América Latina mencionan explícitamente el objetivo de extender la escolaridad obligatoria [...], mientras que los Estados Árabes suscribieron una declaración con el fin de asegurar hacer obligatoria la educación de base [...] La vigilancia internacional estará sometida a intensas presiones con el objeto de que los países responsables alcancen estos objetivos (UNESCO-Institut de Statistique, 2010: 5).

Ubicados en la temática de la escolarización de la adolescencia, tenemos primeramente que conceptualizar esta última para fines de carácter comparativo y, por tanto, estadístico. De acuerdo con el Informe del Instituto de Estadística de la UNESCO (2010), se entiende por adolescentes no escolarizados aquellos que no están inscritos en

4 Educación para Todos (EPT) es el instrumento que se genera anualmente para dar seguimiento a los seis objetivos establecidos en Dakar, Senegal, con los que se comprometieron más de 160 países en 2000.

el primer ciclo de la educación secundaria ni en ningún otro nivel de la enseñanza, aludiendo sobre todo al de la primaria. Se considera que el cálculo del número absoluto de este grupo es complicado, en tanto que existen diferencias en la duración de éste y en la de los otros niveles de la educación básica, entre otros muchos factores. Por ejemplo, hay países en donde la primaria se cursa solamente en cuatro años y, por tanto, los niños de diez años no escolarizados se registran en las estadísticas locales en la enseñanza secundaria, cuando en la mayoría de las naciones estos niños son contados en el nivel de primaria.

Para poder analizar la situación de la escolaridad de los adolescentes es indispensable considerar los criterios establecidos por la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ) de la UNESCO, que distribuye los programas educativos específicos de un país a partir de las categorías internacionales establecidas y con base en los conceptos definidos, aplicables al conjunto de sistemas educativos (UNESCO-Institut de Statistique, 2012a). Los niveles educativos determinados y validados por la CITÉ son nueve, sin contar la educación previa a la primaria: primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria, postsecundaria no superior, superior, ciclo corto de superior, licenciatura o equivalente, maestría o equivalente y doctorado o equivalente.

La escolaridad de la adolescencia se ubica en el segundo lugar de la CITÉ y, por tanto, en el denominado primer ciclo de la secundaria o secundaria básica, cuyas particularidades definidas por la CITÉ (UNESCO-Institut de Statistique, 2013a) son, entre otras, las siguientes: ofrece las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida y para el desarrollo humano; los programas se encuentran organizados con base en materias y los profesores cuentan frecuentemente con una formación pedagógica específica en su materia. Su duración varía en el mundo de dos a seis años, aunque la mayoría de las naciones han establecido tres años para este nivel (108 países sobre 204); si se agregan los países que ofrecen cuatro años para la secundaria básica, se tiene como total 168 sobre 204. No obstante, hay países que han establecido sólo dos años para este nivel, mientras otros más le

han asignado cinco y hasta seis años (UNESCO-Institut de Statistique, 2010) (cuadro 10).

CUADRO 10

Duración de los programas del ciclo de secundaria básica en el mundo

Regiones	% de programas de 2 años	% de programas de 3 años	% de programas de 4 años	% de programas de 5 y 6 años
Países árabes	5	60	25	10
América Latina y el Caribe	12	78	10	---
Asia del sur y del oeste	---	78	22	---
América del norte y Europa occidental	8	65	19	8
Europa central y oriental	5	10	52	33
Asia central	---	11	11	78
Asia del este y del Pacífico	12	52	36	---
África subsahariana	11	44	44	---

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2010).

Hacia 2007 se contaba con 71 millones de adolescentes no escolarizados de la edad correspondiente a la educación secundaria en el mundo, es decir, que se encontraban totalmente excluidos de la enseñanza de este nivel (UNESCO-Institut de Statistique, 2010), de los cuales la mayoría se ubicaba en Asia del sur y del oeste y en África subsahariana. Estas dos regiones representan 70 por ciento de la población adolescente mundial no escolarizada en la educación secundaria, a las cuales se añaden Asia del este y del Pacífico con 15 por ciento y los estados árabes con seis por ciento. Así se tiene que Asia del sur y del oeste concentran más de 28 millones de adolescentes no escolarizados de la edad correspondiente a la educación secundaria; África subsahariana, más de 20; Asia del este y del Pacífico, cerca de 10, y los estados árabes, alrededor de cuatro millones. Otras regiones registran números muy reducidos: América Latina y Europa central y oriental, menos de dos millones; América del norte y Europa occidental, alrededor de un millón, y Asia central no llega a 500 mil adolescentes no escolarizados (UNESCO-Institut de Statistique, 2010) (cuadro 11).

CUADRO 11

Distribución de la población adolescente en edad de cursar el primer ciclo de secundaria (2007)

Regiones	Números absolutos	Porcentajes con respecto al total mundial
África subsahariana	21 311 000	30
Asia del sur y del oeste	29 147 000	40
Asia del este y del Pacífico	10 646 000	15
Estados árabes	4 280 000	6
América del norte y Europa occidental	1 334 000	3
América Latina y el Caribe	1 977 000	3
Asia central	392 000	2
Europa central y oriental	1 946 000	1

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2010).

Si revisamos la situación de niños y adolescentes no escolarizados de la edad correspondiente a la primaria y al ciclo básico de secundaria, el panorama es muy desalentador, a pesar de los avances registrados de 1999 a 2007. En 1999 se contaba mundialmente con 105 035 000 niños no escolarizados en la primaria, cifra que disminuyó en más de 33 millones, al registrarse, en 2007, tan sólo 71 791 000, de los cuales África subsahariana totaliza una población de 32 225 000 niños excluidos de la enseñanza primaria, y Asia del sur y del oeste, 18 031 000 (UNESCO-Institut de Statistique, 2010). Estos datos muestran una tendencia acelerada a favor del decremento de la infancia no escolarizada, lo que significa que, en general, las diferentes regiones del mundo han asumido los compromisos adquiridos a partir del EPT (cuadro 12).

Con respecto al ciclo básico de la educación secundaria, también se registró un avance, aunque no tan sustantivo como en la primaria. De 98 364 000 adolescentes no escolarizados en el mundo en edad correspondiente a la secundaria básica, en 1999, se transitó a 71 033 000, en 2007, lo que significa que se redujo esta población adolescente en más de 25 millones (UNESCO-Institut de Statistique, 2010).

Aunque avanzaron entre 1999 y 2007, las regiones que aún acumulan un rezago grande, el cual se puede explicar por el crecimiento demográfico que experimentaron, son Asia del sur y del oeste, que pasó de 36 443 000 en 1999, a 29 147 000 en 2007; África subsahariana, de 22 942 000 en 1999, a 21 311 000 en 2007; Asia del este y

del Pacífico, de 20 149 000 a 10 646 000, y los estados árabes, de 5 120 000 a 4 280 000 (UNESCO-Institut de Statistique, 2010). A diferencia de estas regiones, otras más como Asia del este y del Pacífico, Europa central y oriental, así como Asia central, han experimentado un decremento significativo de este sector poblacional, motivo por el que prácticamente no requieren ampliar la cobertura de la enseñanza secundaria básica.

Si se combinan los niños de primaria y los adolescentes de secundaria no escolarizados se tiene un total, en 1999, de 203 399 000, mientras que en 2007 el número desciende a 142 824 000. Estas cifras revelan que, a pesar de las decisiones y recursos invertidos en el mundo entero en pro de la educación básica, el número de niños y adolescentes excluidos de ésta se mantiene sumamente elevado. Por supuesto que los contrastes son muy alarmantes: mientras África subsahariana totaliza 53 536 000 niños y jóvenes no escolarizados, Asia del sur y del oeste, 47 178 000, Asia del este y del Pacífico, 19 685 000 y los estados árabes, 10 032 000, las otras regiones muestran números reducidos: América Latina y el Caribe, 4 965 000, Europa central y oriental, 3 497 000, América del norte y Europa occidental, 3 264 000 (UNESCO-Institut de Statistique, 2010) (cuadro 12).

CUADRO 12

Porcentaje de niños y adolescentes no escolarizados en el mundo (1999-2007)

Regiones	Porcentaje de niños no escolarizados en primaria		Porcentaje de adolescentes no escolarizados en secundaria básica		Porcentaje de niños y adolescentes no escolarizados en primaria y secundaria básica	
	1999	2007	1999	2007	1999	2007
África subsahariana	42.9	25.8	48.7	36.8	44.7	29.3
Asia del sur y del oeste	22.1	10.2	37.1	27.3	27.5	16.6
Estados árabes	20.3	13.9	26.4	19.5	22.3	15.8
Europa central y oriental	8	7	16.1	9.6	12.1	8.3
América Latina y el Caribe	6.1	5.1	11.5	5.5	8.2	5.3
Asia del este y del Pacífico	3.1	5.2	18	10	8.6	7
Asia central	6.6	4.8	12.9	4.9	10	4.8
América del norte y Europa occidental	2.8	3.8	-	4.3	-	4

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2010).

En suma, en el primer ciclo de la educación secundaria, entre 1999 y 2007, se transitó de 26 por ciento mundial de adolescentes no escolarizados, a 18 por ciento, cifra que de cualquier manera es superior a la de la escuela primaria, que logró disminuir la población no escolarizada a 11 por ciento. Por otro lado, se puede destacar que en general todas las regiones redujeron la tasa de adolescentes no escolarizados: Asia central pasó de 12.9 en 1999, a 4.9 en 2007, lo que significa una disminución porcentual de ocho puntos; América Latina logró una reducción de seis puntos porcentuales; África subsahariana, cerca de 12 puntos menos; Asia del sur y del oeste, casi 10 puntos; Europa central y oriental, 6.5 puntos; Asia del este y del Pacífico, 8 puntos y los estados árabes, casi 7 puntos. No obstante, es preciso subrayar que la región de Asia central es la que tuvo la caída más drástica, al disminuir la población adolescente no escolarizada a menos de la mitad, pasando de 1 056 000 en 1999, a 392 000 en 2007 (UNESCO-Institut de Statistique, 2010).

Hacia 2009 aún prevalecía una alta proporción de población adolescente que no había asistido a la escuela. La UNESCO reporta para ese año más de 71 millones –como arriba se había señalado– de adolescentes fuera de la escuela en edad de cursar la secundaria básica, que representan 17 por ciento de la población total de la edad (ONU-UNESCO-Instituto de Estadística, 2011). Asia meridional y occidental agrupan la mayor población excluida de la escuela secundaria básica, seguidas por África subsahariana y Asia del este y del Pacífico. Por el contrario, Asia central y América del norte y Europa concentran los puntajes más bajos de exclusión. América Latina se encuentra en una posición intermedia, al contar todavía con cerca de dos millones de adolescentes fuera de la secundaria. En cuanto a diferencias por género y a excepción de Latinoamérica, todas las regiones registran más mujeres excluidas que hombres, pero son los estados árabes los que proporcionalmente concentran el puntaje mayor de desigualdad (cuadro 13).

CUADRO 13

Población adolescente en edad de cursar el ciclo básico de la educación secundaria y que se encuentra fuera de la escuela (2009)

Regiones	Total	Mujeres	Hombres
África subsahariana	21 637 000	11 900 350	9 736 650
América del norte y Europa occidental	815 000	415 650	399 350
América Latina y el Caribe	1 948 000	954 520	993 480
Asia central	377 000	214 890	162 110
Asia meridional y occidental	27 625 000	14 917 500	12 707 500
Asia del este y del Pacífico	14 497 000	-	-
Estados árabes	3 507 000	2 39 270	1 367 730
Europa central y oriental	2 089 000	1 065 390	1 023 610

Fuente: ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2011).

Al comparar los porcentajes de niños en edad de cursar la primaria con adolescentes en edad de cursar la secundaria, ambos fuera de la escuela, encontramos que, hacia 2009, en algunas regiones se duplican, se triplican o simplemente se incrementan de manera relevante los adolescentes excluidos con respecto a los niños de primaria. Es el caso de Asia meridional y occidental, Asia del este y del Pacífico, Europa central y oriental y África subsahariana. A la inversa, América del norte y Europa, así como Asia central, registran porcentajes inferiores en la población adolescente excluida de la escuela con respecto a la de la infancia (cuadro 14). América Latina, por su parte, exhibe el mismo porcentaje tanto en niños como en adolescentes.

CUADRO 14

Porcentaje de niños y adolescentes excluidos de la escuela en edad de asistir a la primaria y a la secundaria respectivamente (2009)

Regiones	Porcentaje de niños fuera de la escuela en edad de primaria	Porcentaje de adolescentes fuera de la escuela en edad de secundaria
África subsahariana	23	37
América del norte y Europa occidental	4	3
América Latina y el Caribe	5	5
Asia central	7	5
Asia meridional y occidental	9	26
Asia del este y del Pacífico	5	14
Estados árabes	14	16
Europa central y oriental	6	11

Fuente: ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2011).

Si comparamos ahora los datos correspondientes a la exclusión de la educación secundaria entre 1999 y 2010, podemos observar que destacan dos regiones que durante esa década muy poco han avanzado en el decremento de la población adolescente no escolarizada: Asia del sur y del oeste y África subsahariana. La primera sólo disminuyó cerca de ocho millones el número de adolescentes no escolarizados, manteniendo en 2010 un cantidad enorme de estos jóvenes fuera de la escuela, los cuales representan 30 por ciento de la población en este rango de edad. Por su parte, la situación de África parece todavía más complicada, puesto que a pesar de que en términos absolutos cuenta con una población menor que la región asiática, en toda la década sólo logró disminuir en un millón a los adolescentes no escolarizados, que constituyen 37 por ciento de la población correspondiente a este grupo. Asia del este y del Pacífico mantiene una tendencia definitiva dirigida a la escolarización de estos jóvenes, al disminuir en quince millones a los adolescentes no escolarizados. Los estados árabes también incrementaron la escolarización, pero sus esfuerzos no son comparables con los de la región de Asia del este, en virtud de que en esos estados, uno de cada cinco adolescentes no acude a la escuela, conformando cinco por ciento de la población no escolarizada (cuadro 15). Hay tres regiones que en conjunto representan cuatro por ciento del total de adolescentes no escolarizados: América del norte y Europa occidental, Asia central y América Latina y el Caribe. América Latina sí logró reducir la población no escolarizada en más de un millón y medio, aunque queda todavía otro tanto por atender. Casi la misma situación prevalece en Europa central y oriental. América del norte y Europa occidental, así como Asia central registran aun un muy pequeño rezago comparado con el de las demás regiones (UNESCO, 2012a).

El año de 2015 constituyó la fecha límite comprometida en el EPT por todos los países para lograr la universalización de la enseñanza primaria y, lamentablemente, todavía varias regiones del mundo se encuentran muy lejos de lograrlo. En síntesis, en 2010 teníamos 61 millones de niños y niñas en el mundo que no asistían a la escuela primaria, que representaban nueve por ciento de la población en este rango de edad. Si bien este porcentaje mostraba una

tendencia descendente, si se le compara con el relativo al año 2000, que era de 16 por ciento, aún hay un gran camino que recorrer para lograr universalizar este ciclo educativo, en virtud de que el proceso de escolarización –particularmente en África subsahariana– no se corresponde con el crecimiento demográfico.

CUADRO 15

Población adolescente no escolarizada en secundaria básica

Región	1999	2010
África subsahariana	22 604 000	21 676 000
América del norte y Europa occidental	1 181 000	554 000
América Latina y el Caribe	3 333 000	1 749 000
Asia central	905 000	315 000
Asia del este y del Pacífico	25 039 000	10 317 000
Asia del sur y del oeste	39 816 000	30 946 000
Estados árabes	5 241 000	3 732 000
Europa central y oriental	2 941 000	1 281 000
Total mundial	101 060,000	70 570 000

Fuente: UNESCO (2012a: 4).

De acuerdo con la UNESCO, el movimiento ascendente de la población escolar se ha disminuido de manera importante a partir del último quinquenio, debido, entre otros factores, a la disminución de las ayudas internacionales y a los conflictos prevaletentes en algunos países. Si en 2005 había 70.5 millones de niños no escolarizados, en 2011 había 57.2, de los cuales 29.8 millones correspondieron a África subsahariana, 12.4 a Asia del sur y del oeste y 14.9 al resto de regiones (UNESCO, 2012b).

En cuanto a la educación secundaria básica, la situación es más desalentadora, puesto que la cantidad de adolescentes no escolarizados en el ciclo básico de secundaria –71 millones– es superior a la de la primaria, aun cuando en números absolutos la población total de adolescentes constituye solamente la mitad de la de la primaria.

Finalmente, si totalizamos las cifras de las poblaciones de primaria y de secundaria no escolarizadas, tenemos que 132 millones de niños y adolescentes se encuentran excluidos de los sistemas educativos, lo que no significa –según la UNESCO– que estos niños nunca

se incorporarán a la educación formal (ONU-UNESCO-Instituto de Estadística, 2012).

La UNESCO clasifica la población no escolarizada conforme a su probabilidad de incorporarse a la educación formal en primaria de la siguiente manera: a) población que ha abandonado la escuela, b) población que se prevé ingresará en el futuro a la escuela y c) población que se prevé no asistirá nunca a la escuela (ONU-UNESCO-Instituto de Estadística, 2012).

Las estimaciones mundiales para la primaria son que 47 por ciento de los niños en edad de cursarla que están fuera de la escuela probablemente nunca ingresará a ella; 26 por ciento de esta población ha asistido a la escuela, pero la abandonó tempranamente, y 27 por ciento se incorporará a la escuela próximamente (ONU-UNESCO-Instituto de Estadística, 2012). Es importante, sin embargo, identificar las particularidades regionales, puesto que existen variaciones muy relevantes que podrían presentarse de manera similar en la población de adolescentes no escolarizados de secundaria. En las regiones de Asia central, África subsahariana, Asia del sur y del oeste y estados árabes, probablemente la mitad de la población no escolarizada nunca ingresará a la escuela primaria, mientras que en América Latina y el Caribe, América del norte y Europa occidental, central y oriental es posible que una mayoría de niños no escolarizados ingrese tardíamente a la primaria (cuadro 16).

CUADRO 16

Población no escolarizada de primaria y tendencias de escolarización según la UNESCO en 2010

Regiones	Abandonó la escuela	Probablemente ingresará más tarde	Probablemente no ingresará
África subsahariana	20	25	55
Asia meridional y occidental	45	7	49
Asia oriental y del Pacífico	47	38	15
Estados árabes	11	41	49
América Latina y el Caribe	7	56	38
América del norte y Europa occidental	19	79	2
Europa central y oriental	9	55	36
Asia central	8	41	51

Fuente: ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2012: 10).

Son alarmantes las cifras que dan cuenta del rezago y abandono prematuro de la escuela. Según la UNESCO, en 2010 32.2 millones de niños de primaria repitieron alguno o algunos cursos y 31.2 millones de alumnos han abandonado la escuela. Las regiones que contabilizan mayor frecuencia de abandono en primaria son tres:

1. África subsahariana, que registra, en 2010, 42 por ciento de abandono de alumnos de primaria, esto es, un alumno sobre seis no concluyó este nivel; dos alumnos sobre cinco abandonaron la escuela antes de pasar al 2.º grado de primaria.
2. Asia del sur y del oeste, en la que un tercio de la población de 2010 abandonó la primaria antes de concluirla.
3. América Latina ocupa el tercer lugar en tasa elevada de abandono en este nivel: 17 por ciento (ONU-UNESCO-Instituto de Estadística, 2012).

En efecto, África subsahariana no sólo no ha disminuido el número de niños que abandona la primaria, sino que lo ha incrementado de manera importante en el transcurso de la década que corre de 2000 a 2010. En cuanto a Asia del sur y del oeste, el tránsito en la década sólo muestra un muy breve decremento, situación muy semejante a la que ocurre en América Latina, que mantiene en 2010 una cantidad muy cercana a la de 2000. Los estados árabes muestran igualmente una ligera disminución de niños que abandonan la escuela. En el resto de regiones –Asia central y Europa central y oriental– la tendencia a la disminución de este grupo de la infancia es notable (cuadro 17).

Las tendencias que según la UNESCO explican el abandono de la escuela son tres:

1. Creciente aumento de niños que abandonan la escuela en el primer grado de escolarización, situación que se presenta en países donde las tasas de supervivencia son bajas.
2. Elevado porcentaje de abandono en el tránsito de la primaria a la secundaria.

3. Naciones con ingresos medios y altos, en las que sólo un reducido porcentaje de niños abandona la primaria y la secundaria básica.

CUADRO 17

Alumnos que entraron a primer grado de primaria y abandonarán la escuela (en miles)

Regiones	2000			2010		
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
África subsahariana	3 735	3 273	7 008	5 788	5 278	11 066
América del norte y Europa occidental	69	53	122	-----	-----	-----
América Latina y el Caribe	1 531	1 117	2 648	1 214	1 026	2 240
Asia central	23	31	54	14	7	21
Asia del este y del Pacífico	1 858	1 508	3 366	1 728	1 271	2 999
Asia del sur y del oeste	7 938	6 468	14 406	7 108	6 431	13 539
Estados árabes	590	536	1 126	505	499	1 004
Europa central y oriental	124	100	224	116	73	189

Fuente: ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2012).

La elevación de la esperanza de vida escolar de la primaria al nivel siguiente se ha incrementado, pasando de 9.7 años promedio en 1999 a 11.5 en 2010 (UNESCO, 2012a). Las regiones de América del norte y Europa occidental alcanzan el más alto promedio de esperanza de vida escolar, seguidas por Europa central y oriental y América Latina y el Caribe, mientras que la región con la menor esperanza de vida es África subsahariana (cuadro 18).

CUADRO 18

Esperanza de vida escolar en años de primaria a superior

Regiones	1999	2010
África subsahariana	6.7	9.1
América del norte y Europa occidental	15.8	16.5
América Latina y el Caribe	12.4	13.7
Asia central	10.8	12.5
Asia del este y del Pacífico	10.4	12.2
Asia del sur y del oeste	7.9	10.3
Estados árabes	9.5	11
Europa central y oriental	12.2	14

Fuente: ONU-UNESCO (2012a).

Resulta importante revisar el tránsito de los niños de la primaria al primer ciclo de la secundaria, en virtud de que buena parte de la población adolescente no escolarizada se pierde justamente en ese paso. Si bien es cierto que en el mundo se ha pasado de 91 por ciento en 1999, a 95 por ciento en 2009, también lo es que –como se ha reiterado– las diferencias entre regiones son sustanciales. A excepción de Asia del sur y del oeste y de Europa central y oriental, todas las regiones avanzaron en el proceso de retener a los alumnos en la transición de la primaria a la secundaria, aunque destacan los estados árabes, que registraron el más alto porcentaje (cuadro 19).

CUADRO 19

Tránsito de la escuela primaria a la secundaria en porcentajes

Regiones	1999	2009	Diferencia
África subsahariana	62	69	+7
América del norte y Europa occidental	99	100	+1
América Latina y el Caribe	90	94	+4
Asia central	98	99	+1
Asia del este y del Pacífico	83	--	-
Asia del sur y del oeste	89	86	-3
Estados árabes	84	94	+10
Europa central y oriental	99	98	-1

Fuente: UNESCO (2012a).

Disparidades mundiales entre géneros

Las diferencias de género se evidencian en varios de los indicadores de desarrollo humano; unos muestran la discriminación de las mujeres –sea en la atención a la demanda educativa, en la esperanza de vida escolar o en cualquier otro tópico–, pero otros permiten ver avances. Un indicador fundamental es la tasa mundial de alfabetización y, en consecuencia, las diferencias regionales entre hombres y mujeres.

Con el compromiso asumido por los países en el EPT, la alfabetización y las tasas de matriculación se han incrementado en todas las regiones y en todos los niveles, pero también han disminuido las disparidades de género, aun cuando sigue habiendo regiones donde

hay más hombres alfabetizados que mujeres. En el mundo se tiene un promedio de 89.6 por ciento de población de jóvenes alfabetizados, pero 92.2 por ciento de él corresponde a los jóvenes y 87.1 a las jóvenes, y esos cinco puntos porcentuales indican que sigue habiendo un desequilibrio. Por regiones, encontramos que los estados árabes muestran la brecha más amplia, con cerca de 13 puntos porcentuales a favor de los hombres, seguidos por Asia meridional y oriental con 12 puntos porcentuales y África subsahariana con cerca de 10 puntos. En cambio, en otras regiones la desventaja está en los hombres, aun cuando sea por décimas: América Latina, Asia central y Europa central y oriental (cuadro 20).

CUADRO 20

Porcentaje de población alfabetizada de jóvenes de 15 a 24 años

Regiones	Hombres	Mujeres
África subsahariana	76.4	66.8
América del norte y Europa occidental	-	-
América Latina y el Caribe	97.0	97.4
Asia central	99.6	99.8
Asia meridional y oriental	86.6	74.7
Asia oriental y Pacífico	98.9	98.7
Estados árabes	92.4	85.6
Europa central y oriental	99.3	98.9

Fuente: ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2012a).

La población joven analfabeta de 17 a 24 años en el mundo asciende a 122 236 000, en los que las mujeres están representadas con 60.7 por ciento en promedio. Europa central y oriental, Asia meridional y occidental y los estados árabes son las regiones que rebasan la media mundial. Las mujeres jóvenes analfabetas superan a los hombres, al registrar, en la primera región, 66 por ciento, en la segunda, 63.5 y, en la última, 63.4 por ciento. África subsahariana también registra un desequilibrio, ya que cuenta con 58.5 por ciento de población de mujeres jóvenes no alfabetizadas. Asia oriental y del Pacífico mantiene un puntaje equilibrado entre hombres y mujeres, mientras que América Latina y Asia central logran puntajes a favor de estas últimas.

En otro t3pico, si bien el n3mero de ni3os no escolarizados ha disminuido durante la 3ltima d3cada, las disparidades entre g3neros persisten en varias regiones y ciertos pa3ses, en virtud de que las ni3as tienen m3s problemas para asistir a la escuela que los ni3os. No obstante, como apuntamos, es observable la tendencia hacia el equilibrio entre ambos g3neros a lo largo de los a3os, a pesar de que todav3a hay cierta discriminaci3n hacia las ni3as (cuadro 21).

CUADRO 21

Evoluci3n de la poblaci3n infantil que no est3 en primaria ni en secundaria en el mundo (ni3os y ni3as)

A3os	Total no escolarizado	Ni3os no escolarizados	Ni3as no escolarizadas
2000	102 049 541	42 686 446	59 363 094
2002	94 929 012	40 276 034	54 652 978
2004	73 703 153	32 687 022	41 016 132
2006	68 247 266	30 427 894	37 819 372
2008	60 049 098	27 659 974	32 389 124
2010	59 117 922	27 418 031	31 699 891
2011	57 247 729	26 600 608	30 647 122

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012c).

Es un hecho que la situaci3n mundial se ha modificado entre 1999 y 2010, al pasar de 58 a 53 por ciento de ni3as no escolarizadas en edad de primaria. Las regiones que durante la 3ltima d3cada han logrado la disminuci3n m3s significativa son Asia del sur y del oeste, donde el porcentaje femenino de la infancia no escolarizada pas3 de 64 a 55 por ciento. En los estados 3rabes, en 2010, las ni3as no escolarizadas representaban 61 por ciento, 3ndice que s3lo signific3 un decremento de dos puntos con respecto al de 1999. Asia central no s3lo no disminuy3 la puntuaci3n, sino que la increment3 dos puntos porcentuales de 1999 a 2010. 3frica subsahariana no avanz3 durante la d3cada, simplemente disminuy3 un punto porcentual. Contrariamente, las regiones de Am3rica del norte y Europa occidental, de Europa central y oriental y Asia del este y del Pac3fico exhiben porcentajes m3s desfavorables para los ni3os que para las ni3as. Am3rica Latina y el Caribe mantienen un equilibrio al registrar igual proporci3n de ni3os y de ni3as no escolarizados (UNESCO, 2012a) (cuadro 22).

La exclusión de las niñas entre la población no escolarizada en primaria, en 2010 y en números absolutos, es contabilizada de la siguiente forma: en África subsahariana, frente a 14 356 000 niños no escolarizados, hay 16 285 000 niñas; en Asia central, 144 000 niños y 172 000 niñas; en Asia del sur y del oeste, 5 942 000 niños y 7 319 000 niñas; en los estados árabes, 1 975 000 niños y 3 061 000 niñas. En otras regiones la situación se ha equilibrado: Europa central y oriental cuentan a la fecha con 473 000 niños excluidos y 458 000 niñas; Asia del este y del Pacífico, 3 652 000 niños y 2 926 000 niñas; Europa occidental y Norteamérica, 698 000 niños y 568 000 niñas y en Latinoamérica, 1 313 000 niños y 1 339 000 niñas (UNESCO, 2012a).

CUADRO 22

Porcentaje de niños y niñas no escolarizados en primaria

Regiones	1999			2010		
	Total	Niños %	Niñas %	Total	Niños %	Niñas %
África subsahariana	42 174 000	46	54	30 641 000	47	53
América del norte y Europa occidental	901 000	52	48	1 267 000	55	45
América Latina y el Caribe	3 607 000	45	55	2 652 000	50	50
Asia central	439 000	48	52	317 000	46	54
Asia del este y Pacífico	10 344 000	49	51	6 579 000	56	44
Asia del sur y del oeste	40 081 000	36	64	13 261 000	45	55
Estados árabes	8 423 000	41	59	5 036 000	39	61
Europa central y oriental	1 644 000	43	57	931 000	51	49

Fuente: UNESCO (2012a).

En el primer ciclo de secundaria o secundaria básica y en la década de 1999 a 2009 se advierten diferencias de género en la matriculación. La media mundial ponderada de la matriculación en este nivel es de 76 por ciento para los hombres y de 69 para las mujeres en 1999 y, para 2009, se transita a 83 por ciento para los primeros y 81 para las segundas. En esta década, son los estados árabes los que mantienen la brecha más amplia entre la escolarización de adolescentes hombres y mujeres. Asia del sur y del oeste presenta un avance sustancial al registrar, en 1999, 16 puntos porcentuales de diferencia entre hombres y mujeres, y lograr bajar a cuatro puntos en

2009. Contrariamente a lo que sucede en estas regiones, en las que prevalece una cierta discriminación para las adolescentes, hay dos regiones donde la diferencia está a favor de éstas: América Latina y Asia del este y del Pacífico (cuadro 23).

CUADRO 23

Tasas de matriculación por género en la secundaria básica

Regiones	1999		2009	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
África subsahariana	32	26	52	43
América del norte y Europa occidental	102	102	106	105
América Latina y el Caribe	94	97	100	103
Asia central	85	85	98	96
Asia del este y del Pacífico	81	76	88	92
Asia del sur y del oeste	69	53	77	73
Estados árabes	80	70	91	83
Europa central y oriental	94	91	95	94

Fuente: UNESCO (2012a).

En todo el mundo, tanto para las adolescentes como para los adolescentes, la llegada a esta etapa de la vida supone frecuentemente enfrentarse a nuevos desafíos para poder permanecer en la escuela. No obstante, las mujeres –como ya se ha venido puntualizando– son más excluidas que los hombres en la secundaria básica. Para 2007 se reporta 54 por ciento de adolescentes mujeres no escolarizadas, aun cuando ciertamente hay grandes diferencias según las regiones. Los países árabes son los que, una vez más, en ese año ocupan el primer lugar en materia de exclusión de mujeres, en virtud de que éstas representan 59 por ciento en secundaria básica y, más grave aún, 61 por ciento en primaria, como arriba se señaló (UNESCO-Institut de Statistique, 2010).

Por números absolutos, Asia del sur y del oeste y África subsahariana son las regiones que acumulan la mayor frecuencia de adolescentes no incluidas en el primer ciclo de la educación secundaria hacia 2010. Le siguen las regiones de Asia del este y del Pacífico y los estados árabes con frecuencias mucho menores y, sucesivamente, América Latina, Europa central y oriental, América del norte y Eu-

ropa occidental, hasta llegar a la región que exhibe el número más reducido: Asia central (cuadro 24).

África subsahariana y los estados árabes tienen 55 y 53 por ciento respectivamente de población de adolescentes no escolarizados. Contradictoriamente, dos de las regiones que en números absolutos cuentan con bajas poblaciones no escolarizadas también muestran altos porcentajes de población femenina de esta edad excluida de la escuela secundaria: América del norte y Europa occidental y Asia central. América Latina y el Caribe, Asia del sur y del oeste y Europa central y oriental obtienen proporciones muy similares entre adolescentes de ambos géneros excluidos del primer grado de la secundaria básica. La región que para 2010 alcanzó el porcentaje más bajo fue Asia del este y del Pacífico (cuadro 24).

Ahora bien, podemos revisar el esfuerzo emprendido en materia de inclusión de los adolescentes en la secundaria por las diferentes regiones del mundo durante la última década (1999 a 2010), señalando la población adolescente no escolarizada. En el caso de África subsahariana y de América Latina y el Caribe solamente registraron un punto porcentual a la baja, aunque mientras América Latina registra menos de un millón de adolescentes no escolarizadas, África tiene cerca de 12 millones. Los estados árabes, igualmente, sólo lograron disminuir en tres puntos porcentuales las adolescentes no escolarizadas, mientras que Asia del sur y del oeste logró un decremento de siete puntos, aunque todavía registra una población elevadísima de adolescentes desescolarizadas (la más alta de todo el mundo). Europa central y oriental disminuyeron solamente cinco puntos porcentuales, pero cuentan con un número reducido de adolescentes excluidas. Igual que con la primaria, América del norte y Europa occidental, así como Asia central, que son las regiones que registran en números absolutos la menor cantidad de adolescentes excluidas, muestran un incremento de éstas en 2010, en comparación con la población de adolescentes hombres. La región que mayor decremento registró en la década corresponde a Asia del este y del Pacífico (cuadros 24 y 25).

CUADRO 24

Frecuencia de la población adolescente excluida del primer grado de la escuela secundaria básica (primer ciclo de secundaria)

Regiones	1999		2010	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
África subsahariana	9 913 000	12 690 000	9 777 000	11 899 000
América del norte y Europa occidental	781 000	400 000	213 000	341 000
América Latina y el Caribe	1 630 000	1 703 000	871 000	878 000
Asia central	429 000	475 000	133 000	183 000
Asia del este y del Pacífico	12 684 000	12 355 000	7 143 000	3 174 000
Asia del sur y del oeste	17 471 000	22 345 000	15 876 000	15 070 000
Estados árabes	2 177 000	3 064 000	1 725 000	2 007 000
Europa central y oriental	1 371 000	1 570 000	655 000	626 000

Fuente: UNESCO (2012a).

CUADRO 25

Porcentaje de adolescentes mujeres excluidas del primer ciclo de la escuela secundaria

Regiones	Porcentaje de adolescentes excluidas del primer ciclo de secundaria	
	1999	2010
África subsahariana	56	55
América del norte y Europa occidental	34	62
América Latina y el Caribe	51	50
Asia central	53	58
Asia del este y del Pacífico	49	31
Asia del sur y del oeste	56	49
Estados árabes	58	54
Europa central y oriental	53	49

Fuente: UNESCO (2012a).

En la matrícula de 2009, referente a los dos ciclos de la secundaria –secundaria básica y secundaria superior– el porcentaje de hombres supera al de mujeres, aunque no por mucho. El promedio mundial es de 48 por ciento de mujeres, pero, como siempre, hay diferencias regionales. América Latina es la única región que ostenta un promedio de matrícula de las mujeres por encima del de los hombres. En el otro extremo se encuentra África subsahariana, con una representación de 44 por ciento de mujeres matriculadas, seguida por Asia meridional y occidental con 45 y los estados árabes con 47 por ciento. Europa central y oriental, Asia del este y del Pacífico sólo registran dos puntos porcentuales menos en la matriculación de las

mujeres con respecto a la de los hombres y, por último, Asia central y América del norte y Europa, un solo punto (ONU-UNESCO-Instituto de Estadística, 2011).

En la investigación efectuada por el Instituto de Estadística de la UNESCO sobre la situación de las adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de la educación secundaria –sólo algunos de los países– se muestra las que están escolarizadas y en qué nivel educativo y las que no lo están. Bangladesh, Senegal y la India son los países que registran los mayores porcentajes de abandono, mientras que Nepal y Brasil, los más bajos. En cuanto al porcentaje de adolescentes que nunca ingresarán a la escuela destacan Níger, Malí y Senegal con los más altos, y Nepal y Brasil con los más bajos. Por otro lado, es impresionante el rezago que se registra en Nepal con 50 por ciento y en Pakistán con 35 por ciento de las alumnas que están cursando la primaria, cuando teóricamente deberían estar inscritas en secundaria. En cuanto a la matriculación en secundaria, Níger seguido por Senegal y Malí, acumula una población sumamente reducida que no alcanza 20 por ciento de adolescentes mujeres en la escuela (UNESCO-Institut de Statistique, 2011b) (cuadro 26).

CUADRO 26

Situación de las adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de la secundaria básica (en porcentajes)

País	Abandonaron la escuela precozmente	Nunca ingresarán a la escuela	Ingresarán probablemente a la escuela	Inscritas en secundaria o superior	Inscritas en primaria
Níger	11	70	-	9	10
Malí	8	57	-	18	16
Senegal	14	44	-	15	26
Pakistán	8	27	1	28	35
Bangladesh	19	8	-	53	20
India	13	13	-	59	15
Nepal	6	11	1	33	50
Brasil	3	-	-	86	10

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2011:3).

Lamentablemente, de los cerca de 70 millones de la población adolescente no escolarizada que por edad debería encontrarse cursando el primer grado de la secundaria básica, 20 corresponden a

adolescentes en cuyos países se habían gestado conflictos diversos o incluso guerras y, de esos mismos 20, 11 son mujeres. Si en 2011 se identificaron 32 países con conflictos, actualmente se deben agregar otros más, aunque también disminuir algunos. Entre las naciones que en 2013 se consideraba en conflicto estaban Afganistán, Myanmar, Argelia, Nepal, Níger, Burundi, Nigeria, República Centroafricana, Pakistán, Chad, Palestina, Colombia, Filipinas, Costa de Marfil, Rusia, Congo, Etiopía, Somalia, Sri Lanka, India, Sudán, Indonesia, Siria, Irán, Tailandia, Iraq, Liberia, Turquía, Libia, Uganda, Malí y Yemen (UNESCO, 2013). “En numerosos países de los más pobres del mundo, un conflicto armado destruye no solamente las infraestructuras escolares, sino también las esperanzas y las ambiciones de una generación entera de niños” (UNESCO, 2013: 1).

Un tópico más que permite analizar la brecha entre géneros es aquel que se refiere al proceso de transición de la primaria a la secundaria. En 1999 la mayoría de las regiones mostraba porcentajes a favor de las mujeres, salvo dos: América Latina, que registraba 91 por ciento de hombres y 89 de mujeres, y Asia del sur y del oeste, con 91 y 86 por ciento respectivamente. En 2009 se invierte la situación porque casi todas las regiones registran puntajes superiores a favor de los hombres en la transición a secundaria, a excepción de Asia del sur y del oeste y los estados árabes y, por supuesto, América del norte y Europa, que obtienen una igualdad de porcentajes para ambos géneros (cuadro 27).

CUADRO 27

Transición de la primaria a la secundaria (porcentajes)

Regiones	1999		2009	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
África subsahariana	61	61	71	66
América del norte y Europa occidental	98	100	100	100
América Latina y el Caribe	91	89	95	93
Asia central	98	99	100	98
Asia del este y del Pacífico	79	87	-	-
Asia del sur y del oeste	91	86	84	89
Estados árabes	80	88	91	97
Europa central y oriental	99	99	99	98

Fuente: UNESCO (2012a).

En materia de repetición de grados, los niños y las niñas, en primaria, y los adolescentes, hombres y mujeres, en secundaria, asumen comportamientos diferenciados. En la primaria, de manera general, los niños repiten más que las niñas; el promedio mundial de repetición es de 4.8 por ciento los niños y 4.7 las niñas. Sólo en dos regiones –América del norte y Europa occidental y Europa central y oriental– las niñas son más repetidoras que los niños. Destacan los estados árabes, con una diferencia de 2.4 puntos porcentuales. En la secundaria la situación es semejante: son mucho más repetidores los adolescentes que las adolescentes (cuadro 28). El promedio de repetición mundial de los hombres es de 5.5 sobre 3.5 por ciento de las niñas. A excepción de Europa central y oriental, todas las regiones muestran mayores puntajes en la repetición de los hombres. Destaca América Latina en el primer lugar de repetición de los adolescentes, seguida por los estados árabes y África subsahariana.

CUADRO 28

Repetición en primaria y secundaria según género

Regiones	Porcentaje de repetidores en primaria		Porcentaje de repetidores en secundaria básica	
	Niños	Niñas	Adolescentes hombres	Adolescentes mujeres
África subsahariana	8.6	8.5	10.5	8.8
América del norte y Europa occidental	0.4	1.3	4.4	3.2
América Latina y el Caribe	8.3	7.8	15.9	5.5
Asia central	0.1	0.1	0.2	0.1
Asia meridional y occidental	5.0	4.7	5.0	4.1
Asia oriental y del Pacífico	1.7	1.2	1.0	0.7
Estados árabes	8.0	5.6	12.0	7.4
Europa central y oriental	0.7	1.4	0.9	1.6

Fuente: UNESCO (2012a).

América Latina y los países desarrollados

Si bien mundialmente América Latina no se encuentra muy mal ubicada en términos de la escolarización de la población infantil y adolescente, sí se encuentra en desventaja con respecto a los países desarrollados. Para poder abordar la escolarización de la adolescen-

cia en ambas regiones del mundo, nos ocuparemos inicialmente de algunos otros indicadores a fin de pasar, más adelante, a la situación de la escuela primaria, sin la cual sería imposible el análisis y la comprensión de la especificidad de la educación secundaria.

Una rápida mirada a la evolución de la alfabetización nos permite destacar la distancia que separa a América Latina de los países desarrollados –que no tienen población analfabeta–, así como verificar los avances en materia de paridad entre hombres y mujeres alfabetizados.

En relación con la población mayor de 15 años, en el periodo de 1985 a 1995 se tiene una tasa mundial de alfabetización de 76, en la que los hombres alcanzan una representación de 82 por ciento y las mujeres de 69, lo que significa que la disparidad se expresa en 13 puntos porcentuales. De 2005 a 2010 se incrementa la tasa a 84 y se disminuye la brecha de la disparidad, en tanto que se tiene 89 por ciento de alfabetización de los hombres y 80 por ciento de las mujeres, esto es, la diferencia se redujo a nueve puntos.

En los países en desarrollo también ha habido progresos en la población alfabetizada, al pasar de 67 por ciento en el lapso de 1985 a 1995, a 80 por ciento entre 2005 y 2010. Aunque con avances, las disparidades entre hombres y mujeres se mantienen en los dos periodos: en el primero se tiene 76 por ciento de hombres alfabetizados contra 58 por ciento de mujeres, esto es, 18 puntos porcentuales de diferencia, y entre 2005 y 2010 se logra un promedio de 86 por ciento de hombres y 74 por ciento de mujeres, con una distancia de 12 puntos. Por su parte, América Latina supera el promedio porcentual de alfabetización entre los países en desarrollo y tiene menos disparidad entre géneros, aunque no logra llegar al completo equilibrio entre hombres y mujeres, así como tampoco alcanzar la universalización de la alfabetización, una de las metas propuestas en el EPT. La situación del Caribe, comparada con la de América Latina, es mucho más crítica (cuadro 29).

El escenario de la alfabetización de la población joven de 15 a 24 años no es tampoco muy alentador, en virtud de que en 2010 se contaba con aproximadamente 122 millones de analfabetos en el mundo, que si bien representaban una reducción respecto a los registrados entre 1985 y 1995 –cerca de 168 millones–, aún quedaba una

gran cantidad de este sector poblacional que no había participado de la escuela.

CUADRO 29

Porcentaje de población alfabetizada mayor de 15 años

Regiones	1985-1995			2005-2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
América Latina y el Caribe	86	87	84	91	92	91
América Latina	86	88	85	92	93	91
Caribe	-	-	-	69	70	68

Fuente: UNESCO (2012a).

Toda la población joven analfabeta se concentra en los países en desarrollo, porque en las naciones desarrolladas todos los jóvenes se encuentran alfabetizados desde hace muchas décadas, en tanto que la obligatoriedad de la educación es un hecho, a diferencia de lo que ocurre en muchos de los países en desarrollo, en donde –como se apuntó arriba– ésta se queda en las intenciones, en las reglamentaciones, sin pasar a la realidad de los habitantes. Además, la disparidad mundial entre jóvenes hombres y jóvenes mujeres es relevante, ya que prácticamente no se ha avanzado en estas dos décadas: si las jóvenes analfabetas en las décadas de los ochenta y los noventa alcanzaban 62 por ciento, en 2010 disminuyeron sólo un punto porcentual, al representar 61 por ciento. No obstante, la situación latinoamericana difiere del promedio mundial, ya que aquí las disparidades son a favor de las mujeres, esto es, hay menos mujeres jóvenes analfabetas que hombres, a excepción de la región del Caribe, que reproduce la tendencia mundial (cuadro 30).

CUADRO 30

Población analfabeta de 15 a 24 años en América Latina y el Caribe

Regiones	1985-1994			2005-2010		
	Total miles	Porcentaje hombres	Porcentaje mujeres	Total miles	Porcentaje hombres	Porcentaje mujeres
América Latina y el Caribe	6 166	52	48	2 900	54	46
América Latina	5 649	53	47	2 278	56	44
Caribe	-	-	-	623	48	52

Fuente: UNESCO (2012a).

Más puntualmente, en materia de escolarización es evidente la batalla emprendida por los países centrales al igual que por los latinoamericanos durante las últimas décadas, aunque precisa destacar sus diferencias. Si bien el número de niños latinoamericanos en edad escolar que no asisten a la escuela primaria se incrementó ligeramente de la década de los ochenta a la de los noventa, a partir de ésta se inició un notable proceso de decremento, cuyo auge se registró entre la década de los noventa y la primera del siglo XXI, al pasar de cerca de siete millones en 1990 a tres y medio millones de niños no escolarizados en 2000. De acuerdo con el Instituto de Estadística, se puede afirmar que Latinoamérica ha emprendido exitosamente la casi universalización de la primaria, en tanto que se detecta una fuerte tendencia hacia la baja de la población infantil no escolarizada, a pesar de que todavía cinco por ciento de ésta no ha sido incorporada a la escuela (cuadros 31 y 32). No obstante y contradictoriamente, en los últimos años –a partir de 2007– esta región inicia un proceso semejante al de los países centrales, incrementando ligeramente el número de niños no escolarizados: 2006, 2 479 878 niños; 2007, 2 491 798; 2008, 2 617 500 y así sucesivamente (UNESCO-Institut de Statistique, 2012c).

El caso de los países desarrollados es diferente, debido a que –dados los diversos escenarios políticos y económicos vividos en los países europeos y asiáticos a partir de la década de los ochenta y los correspondientes procesos de desplazamiento y migración– se pueden constatar varios ligeros movimientos en zigzag en cuanto a los niños no escolarizados. Esto es, aun cuando en los países centrales se evidencia una tendencia generalizada a la baja, es posible observar que después de un evento de disminución se registran otros de incremento, que, a su vez, son seguidos por otros de decremento. Por ejemplo, en la década de los ochenta se observa lo siguiente: en 1981 se tienen 4 867 161 niños no escolarizados y para 1982 la cifra baja a 4 544 860, pero para 1983 y 1984 se consignan incrementos significativos, 5 135 133 y 5 398 613, niños respectivamente; más tarde, hacia 1986 y 1987, de nuevo hay una disminución importante, al bajar la población no escolarizada a tan sólo 4 689 874 y 3 934 451, respectivamente. De igual modo, en la década pasada, cuando

ya se había alcanzado una franca disminución de niños no escolarizados (en 2001, con 1 633 250), a partir de 2002 se reinicia un crecimiento que en 2005 llega a 2 454 668, aunque posteriormente vuelve a descender el número de niños desescolarizados (UNESCO-Institut de Statistique, 2012c) (cuadros 31 y 32). Estos movimientos dan cuenta de la tendencia sostenida de los países desarrollados por atender a la población infantil permanentemente, al margen de su calidad migratoria o de su nacionalidad.

Esta situación de desaceleración del decremento se explica –como ya se señaló– posiblemente, por un lado, por la sucesiva incorporación de varios países a la Unión Europea, países que no habían logrado universalizar la escuela primaria y, por otro, por los procesos migratorios permanentes de algunos ciudadanos de naciones del Oriente Medio, de Europa oriental y de África que buscan una mejor vida para sus familias.

Durante estas tres décadas, la dinámica latinoamericana ha transformado completamente el escenario de la educación primaria, gracias a las políticas públicas emprendidas y al compromiso de los diferentes estados por mejorar las condiciones de vida de los grupos más vulnerables, los ancestralmente excluidos, hecho que probablemente ha venido a contribuir a la disminución de las desigualdades y la pobreza en la región.

En suma, se puede plantear que la tendencia seguida por América Latina en cuanto a la universalización de la escuela primaria, aunque tardía, es semejante a la de los países desarrollados, hecho que de ninguna manera significa haber logrado los mismos estándares de calidad educativa que éstos y en el mismo tiempo. Por otro lado, tanto los países desarrollados como los latinoamericanos y con base en los datos registrados en los últimos años –desde el inicio del siglo XXI–, al parecer, han comenzado un proceso de suspensión de la expansión de la escuela primaria, hecho que se revela por el incremento poblacional de niños desescolarizados, como arriba puntualizamos.

CUADRO 31

Tasas de la población en edad escolar que no asiste a la escuela primaria

Año	Países desarrollados	Latinoamérica
1980	5.4	13.9
1985	6.4	12.8
1990	4.1	12.4
1995	3.9	11.1
2000	2.7	5.8
2005	3.3	4.3
2010	2.7	4.5
2011	2.7	4.7

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012c).

CUADRO 32

Niños no escolarizados (primaria) en países desarrollados y latinoamericanos

Año	Países desarrollados	Latinoamérica
1982	4 544 860	6 324 221
1987	3 934 451	7 359 465
1992	3 449 356	7 315 174
1997	2 880 411	5 238 301
2002	1 723 558	2 983 437
2007	1 770 280	2 491 531
2011	1 972 625	2 778 086

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012c).

En cuanto a la educación secundaria y de acuerdo con la UNESCO, la situación es mucho más compleja, porque si bien es cierto que ha habido importantes avances mundiales durante estas tres décadas, los países centrales, al igual que los periféricos, se encuentran lejos todavía de la universalización del nivel, aun cuando los primeros aventajan a estos últimos.

Es un hecho que América Latina ha mantenido el proceso de aceleración de cobertura en el nivel, en tanto que –como abajo se muestra (cuadros 33 y 34)– el ritmo de decremento de la población adolescente desescolarizada ha sido relevante, a excepción del periodo que corre de los ochentas a los noventas, en el que no sólo no disminuyó sino que creció el número de adolescentes desescolarizados. No obstante, en la década de los dosmiles se registró un decremento

de más de un millón de adolescentes, y de entonces a la segunda década del siglo XXI nuevamente se observa un amplio esfuerzo de la región que se concretó en la disminución de cerca de otro millón de población no escolarizada (UNESCO-Institut de Statistique, 2012c). En fin, Latinoamérica evidencia un recorrido descendente en este rubro.

Por su parte, los países desarrollados también han mostrado un proceso permanente de decremento de los adolescentes desescolarizados. Si bien esta región contaba hacia 2011 con tan sólo 3.3 por ciento de población adolescente no escolarizada (de 6.3 que registraba en 1987), el esfuerzo de Latinoamérica es superior y sumamente plausible, al haber transitado de 10.6 por ciento en 1987 a 4.2 en 2011. En síntesis, el número de adolescentes no escolarizados es semejante en ambas regiones, a pesar de que proporcionalmente América Latina registra una tasa superior; incluso, los países avanzados manifiestan un mayor número de adolescentes que no asisten a la escuela –1 632 263– que los latinoamericanos –1 536 855– (UNESCO-Institut de Statistique, 2012c).

CUADRO 33

Tasa de adolescentes en edad escolar que no asisten a la escuela

Año	Países desarrollados	Latinoamérica
1987	6.3	10.6
1990	5.4	11.4
1993	5.7	10.7
1996	5.4	10.0
1999	6.2	9.4
2002	3.9	8.2
2005	4.5	7.0
2008	3.6	4.9
2011	3.3	4.2

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012c).

La expansión mundial de la educación secundaria representa un intento por consolidar este nivel como parte de la educación básica y obligatoria, pese a que hay países que aún no lo han consignado así. La tasa bruta de la matrícula de la secundaria básica, a partir de 1997 –que es el año en que se inicia el reporte de información de

ambas regiones— manifiesta un comportamiento similar en los países desarrollados y en los latinoamericanos, aunque, evidentemente, si efectuamos una mirada retrospectiva, es en las últimas dos décadas cuando América Latina está alcanzando niveles de matriculación que los países desarrollados lograron desde hace tiempo (cuadro 35).

CUADRO 34

Adolescentes no escolarizados (secundaria) en países desarrollados y latinoamericanos

Año	Países desarrollados	Latinoamérica
1988	3 092 253	3 405 301
1992	3 166 829	3 663 725
1996	3 217 302	3 523 816
2000	3 352 819	3 319 978
2004	2 630 466	2 544 225
2008	1 877 199	1 795 776
2011	1 632 263	1 536 855

Fuente: UNESCO–Institut de Statistique (2012c).

CUADRO 35

Tasa bruta de la matrícula en secundaria básica

Año	Países desarrollados	América Latina
1997	100	93
1998	98	95
1999	100	95
2000	100	99
2001	100	100
2002	100	103
2003	101	99
2004	99	100
2005	99	100
2006	99	101
2007	100	100
2008	101	101
2009	102	102
2010	102	102
2011	102	102

Fuente: UNESCO–Institut de Statistique (2012c).

Nota: La tasa bruta de escolarización de secundaria es el cociente que resulta de dividir el número de alumnos inscritos en secundaria, independientemente de su edad, entre el total de la población en edad de cursar ese mismo nivel. En ocasiones la tasa bruta puede superar el 100 por ciento, debido a que el numerador puede ser mayor que el denominador.

Respecto a la tasa neta de cobertura en la secundaria básica, los países desarrollados han logrado puntajes elevados desde hace tiempo, en tanto que las naciones latinoamericanas sólo mucho más recientemente han podido incrementar sus porcentajes, sin duda alguna importantes y ya cercanos a los de los países desarrollados (cuadro 36).

CUADRO 36

Tasa neta de cobertura en la secundaria básica

Año	Países desarrollados	América Latina
1987	94	89
1989	95	87
1991	95	89
1993	94	89
1995	95	90
1997	94	90
1999	94	91
2001	95	91
2003	97	92
2005	95	93
2007	96	95
2009	97	96
2011	97	96

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012c).

Nota: A diferencia de la tasa bruta, la tasa neta es el cociente que resulta de dividir el número de alumnos en edad teórica de cursar un nivel escolar determinado, entre el número correspondiente a la población de esa misma edad, multiplicado por 100.

De acuerdo con la UNESCO, la esperanza de vida escolar es comprendida como “el número promedio de años que el niño probablemente asistirá a la escuela, incluyendo la repetición de grados, de modo que refleja la duración promedio de la escolarización aunque no los grados cursados” (ONU-UNESCO-Instituto de Estadística, 2012a: 19). Así, se tiene que la esperanza de vida escolar en primaria y secundaria básica ha ido evolucionando en América Latina, al igual que en los países desarrollados; sin embargo, hacia 2011 Latinoamérica registra una alta puntuación, como arriba se subrayó, incluso superior a la de los países desarrollados (cuadro 37). Esta situación obedece muy probablemente a que en los países latinoamericanos se presen-

tan altas tasas de repetición y abandono, tanto en la primaria como en la secundaria básica, lo que incrementa el número de años que permanecen los alumnos en la escuela. A partir de esta consideración se puede plantear la hipótesis de que, mientras en los países desarrollados se ha incrementado realmente la media de escolaridad de la población, en los latinoamericanos se ha incrementado ésta gracias a la problemática recurrente de la repetición.

CUADRO 37
Esperanza de vida escolar en años (primaria y secundaria)

Año	Países desarrollados	América Latina
1997	8.9	9.4
1998	8.9	9.5
1999	9	9.5
2000	9	9.5
2001	9.1	9.6
2002	9.1	9.7
2003	9.1	9.6
2004	9.1	9.6
2005	9.1	9.6
2006	9.1	9.6
2007	9.2	9.7
2008	9.2	9.7
2009	9.3	9.8
2010	9.2	9.8
2011	9.2	9.7

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012c).

La transición de la primaria al ciclo básico de secundaria representa una posibilidad para retener o perder a la población inicialmente escolarizada. Los datos revelan los progresos mundiales logrados desde 1999, cuando se alcanzó un promedio de 91 por ciento de niños que transitaron a la secundaria, a 2009, que registró un incremento de cuatro puntos porcentuales, esto es, 95 por ciento. Del total de la población mundial que ingresa a la secundaria, las niñas superan a los niños en cuatro puntos porcentuales, al alcanzar 97 por ciento. Los países desarrollados están muy cerca de lograr que la totalidad de los niños de primaria accedan a la secundaria, en tanto que las naciones en desarrollo todavía tienen que desplegar esfuerzos para evitar el abandono durante el tránsito.

En efecto, Latinoamérica, durante esa década, incrementó en cuatro puntos porcentuales la población escolar que transita a la secundaria, pero aún no está cerca de generalizar el acceso, como tampoco de lograr la igualdad entre hombres y mujeres (cuadro 38).

CUADRO 38

Porcentaje de población que transita de la primaria a la secundaria

Regiones	1999			2009		
	total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Países desarrollados	99	-	-	99	-	-
Países en desarrollo	84	86	82	90	89	91
América Latina y el Caribe	90	91	89	94	95	93
América Latina	90	91	89	94	95	93
Caribe	89	-	-	94	93	96

Fuente:UNESCO (2012a).

La heterogeneidad latinoamericana en la escolarización de adolescentes

En este apartado trataremos en exclusiva de Latinoamérica, por ser la región que nos ocupa primordialmente y la que mayores problemas presenta para satisfacer la demanda de educación básica, comparada con los países desarrollados y particularmente con Europa occidental.

Como primer tópico de análisis examinamos muy someramente las poblaciones latinoamericanas y su crecimiento en las últimas décadas, así como la tasa de crecimiento del grupo poblacional menor de 15 años, con objeto de mostrar inicialmente las disparidades de la región.

Es evidente el proceso de desaceleración del crecimiento poblacional que está viviendo la región latinoamericana, no solamente en los países que destacan por aglutinar las mayores cantidades de población –Brasil y México– sino en todos. En contra de las estimaciones, América Latina en cuatro décadas tuvo un crecimiento mucho menor al esperado, al pasar de 278 918 000 en 1970, a 580 993 000 en 2010. Actualmente destacan, por exhibir

las poblaciones más reducidas, Uruguay, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador y Paraguay, cuyos números se oponen a los de las naciones que registran altas cifras, como Brasil y México, las cuales rebasan los 100 millones; estas dos son seguidas, por supuesto, por otras naciones que registran menos de 50 millones: Colombia, Argentina, Perú y Venezuela (cuadro 39).

El crecimiento poblacional latinoamericano, medido en porcentajes, pasó de 24.7 a 11.7 en el quinquenio 2005 a 2010, es decir, se redujo en más de 13 puntos, pero con diferencias importantes entre los países. Se hallan los que ostentan las tasas más bajas de crecimiento en el quinquenio 2005-2010, como Cuba, Uruguay, El Salvador, Argentina, Brasil y Chile; y los que muestran las más altas, como Guatemala, así como países que registran tasas intermedias, donde se ubica México, que posee un puntaje igual al de Haití (cuadro 39).

CUADRO 39

Crecimiento poblacional por países (en miles) y tasa de crecimiento 2005-2010

Países						Tasa de crecimiento
	1970	1980	1990	2000	2010	2005-2010
Argentina	23 979	28 121	32 627	36 906	40 370	8.7
Bolivia	4 217	5 369	6 695	8 362	9 995	16.4
Brasil	96 057	121 738	149 645	174 506	195 153	9.5
Chile	9 579	11 193	13 214	15 455	17 149	9.7
Colombia	21 345	26 935	33 308	39 900	46 448	14.6
Costa Rica	1 822	2 348	3 079	3 930	4 669	15.5
Cuba	8 715	9 835	10 601	11 139	11 298	0.1
Ecuador	6 033	7 926	10 148	12 567	15 018	16.9
El Salvador	3 736	4 661	5 344	5 959	6 218	4.7
Guatemala	5 416	7 001	8 890	11 204	14 334	24.5
Haití	4 713	5 692	7 110	8 578	9 884	13.0
Honduras	2 691	3 636	4 904	6 236	7 619	19.9
México	52 989	70 359	85 318	101 720	115 301	12.4
Nicaragua	2 400	3 250	4 138	5 101	5 813	12.7
Panamá	1 525	1 989	2 486	3 053	3 676	17.7
Paraguay	2 485	3 199	4 250	5 350	6 458	17.9
Perú	13 195	17 329	21 776	26 004	29 272	10.8
Rep. Dominicana	4 486	5 773	7 175	8 575	9 907	13.8
Uruguay	2 810	2 916	3 110	3 321	3 373	2.9
Venezuela	10 724	15 097	19 741	24 408	29 039	16.6

Fuente: CEPAL-CELADE (2012).

Como consecuencia de la desaceleración del crecimiento demográfico de la región, la población menor de 15 años ha registrado igualmente una reducción a lo largo de las últimas décadas, indicador sumamente importante en materia de definición de políticas y operación de programas para atender la cobertura de la escolarización de la educación básica. Así, se tiene que, actualmente, la media porcentual de la tasa de población menor de 15 años en Latinoamérica pasó de 42.5 en 1970 a 34.2 en 2010, aunque, a su vez, la región transitó de 14.7 de índice de envejecimiento en 1970, a 34.2 en 2010 (cuadro 40).

CUADRO 40

Porcentaje del sector poblacional menor a 15 años

Países	Años				
	1970	1980	1990	2000	2010
Argentina	29.3	30.5	30.7	27.9	24.9
Bolivia	43.0	42.6	41.1	39.8	36.0
Brasil	42.3	38.0	35.3	29.6	25.5
Chile	39.7	33.1	30.0	27.8	22.1
Colombia	45.8	40.8	36.6	32.8	28.8
Costa Rica	44.8	37.5	35.8	31.5	24.9
Cuba	37.6	31.7	23.2	21.6	17.3
Ecuador	44.0	41.8	38.2	34.6	30.9
El Salvador	46.4	45.2	41.7	38.3	32.0
Guatemala	44.6	45.4	45.4	44.1	41.4
Haití	41.8	41.1	43.1	40.3	36.1
Honduras	47.7	47.0	45.5	42.4	36.8
México	46.6	44.7	38.5	34.2	30.2
Nicaragua	48.1	47.1	46.0	40.9	34.5
Panamá	44.1	40.9	35.9	32.1	29.3
Paraguay	46.1	42.5	41.4	38.2	33.5
Perú	44.0	41.9	38.3	34.1	29.9
Rep. Dominicana	47.6	42.5	38.5	34.9	31.1
Uruguay	27.9	26.9	26.0	24.6	22.5
Venezuela	45.6	40.7	38.0	33.7	29.5

Fuente: CEPAL-CELADE (2012).

Un dato fundamental que da cuenta de las disparidades de la región es el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que, como sabemos, es obtenido por la ONU con base en tres indicadores: vida larga y sana, educación y vida digna, donde los valores cercanos a 1 indi-

can mayor desarrollo, y a o, menor. La región es muy heterogénea en este rubro, ya que mientras cuenta con países que no están lejanos del 1, también reúne otros todavía muy apartados de la unidad. Los países que despuntan por presentar, en 2012, puntajes superiores a 0.8 son Chile y Argentina, aunque Uruguay está a punto de lograrlo, ya que registra 0.792. A la inversa, los que presentan los puntajes más bajos, inferiores a 0.7, son Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay, y entre éstos sobresalen Guatemala y Nicaragua, con un IDH inferior a 0.6 (PNUD, 2013b) (cuadro 41).

Es destacable el esfuerzo emprendido por todos los países de la región durante la última década para incrementar su IDH. Venezuela, Nicaragua y Costa Rica son los que registran los puntajes de incremento más altos y, contrariamente, México, Paraguay y Uruguay los que presentan unos muy reducidos (cuadros 41 y 42), aunque este último –como arriba se señaló– se encuentra cerca de alcanzar 0.8.

CUADRO 41

Índice de Desarrollo Humano (IDH)

País	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Argentina	0.755	0.771	0.78	0.787	0.794	0.798	0.805	0.81	0.811
Bolivia	0.62	0.647	0.653	0.652	0.659	0.663	0.668	0.671	0.675
Brasil	0.669	0.699	0.704	0.71	0.716	0.719	0.726	0.728	0.73
Chile	0.759	0.789	0.791	0.8	0.807	0.808	0.813	0.817	0.819
Colombia	0.658	0.681	0.69	0.698	0.704	0.71	0.714	0.717	0.719
Costa Rica	0.705	0.732	0.738	0.744	0.747	0.747	0.768	0.77	0.773
Ecuador	0.659	0.682	0.686	0.688	0.715	0.716	0.719	0.722	0.724
El Salvador	0.62	0.655	0.661	0.671	0.67	0.672	0.678	0.679	0.68
Guatemala	0.523	0.551	0.56	0.57	0.573	0.575	0.579	0.58	0.581
Honduras	0.563	0.582	0.587	0.594	0.624	0.625	0.629	0.63	0.632
México	0.723	0.745	0.752	0.758	0.764	0.764	0.77	0.773	0.775
Nicaragua	0.529	0.572	0.578	0.583	0.588	0.588	0.593	0.597	0.599
Panamá	0.724	0.746	0.752	0.758	0.764	0.767	0.77	0.776	0.78
Paraguay	0.617	0.641	0.646	0.65	0.656	0.657	0.668	0.67	0.669
Perú	0.679	0.699	0.708	0.716	0.722	0.724	0.733	0.738	0.741
República Dominicana	0.641	0.669	0.676	0.683	0.688	0.691	0.697	0.7	0.702
Uruguay	0.741	0.744	0.762	0.771	0.775	0.779	0.785	0.789	0.792
Venezuela	0.662	0.694	0.703	0.712	0.738	0.741	0.744	0.746	0.748

Fuente: PNUD (2013b).

CUADRO 42

Incremento en el IDH entre 2000 y 2012

Países	Incremento de IDH 2000-2012
Argentina	0,56
Bolivia	0,55
Brasil	0,61
Chile	0,60
Colombia	0,61
Costa Rica	0,68
Ecuador	0,65
El Salvador	0,60
Guatemala	0,58
Honduras	0,69
México	0,52
Nicaragua	0,70
Panamá	0,56
Paraguay	0,52
Perú	0,62
República Dominicana	0,61
Uruguay	0,51
Venezuela	0,86

Fuente: PNUD (2013b).

En materia de alfabetización, Latinoamérica no ha resuelto completamente la deuda con los sectores más vulnerables y frágiles de la población, ya que todavía algunos de sus estados concentran cifras altas de analfabetos en la población joven (cuadro 43). Los casos extremos son Brasil, Haití, Guatemala, México, Colombia, Nicaragua y Perú, de los cuales estos cinco últimos registran, en números absolutos, más de 100 mil jóvenes no alfabetizados, en tanto que los dos primeros rebasan los 500 mil. En cuanto a paridad entre géneros, salvo Guatemala y Haití, el resto de países registra porcentajes de alfabetización muy similares entre hombres y mujeres.

Durante la última década, la situación económica de los países de la región ha sido relativamente mejor que en tiempos pasados; se puede decir que, salvo en 2008, cuando estalló la crisis financiera internacional, de manera general, en todos los países se ha registrado una tendencia de crecimiento del PIB por habitante. Gracias a este escenario más o menos favorable, algunas de las naciones desplega-

ron estrategias para avanzar en materia educativa; sin embargo, las disparidades económicas intranacionales y entre las naciones se reflejan en la educación. En efecto, las desigualdades en educación se encuentran asociadas, como hemos venido apuntando, con la zona geográfica donde habitan los adolescentes y los niños –rural-urbana–, con la pertenencia a un grupo étnico o cultural determinado, con la clase social o incluso con el género, en algunas ocasiones.

CUADRO 43

Alfabetización de la población joven latinoamericana (2006-2011)

Países	Población alfabetizada de 15 a 24 años			Población analfabeta de 15 a 24 años
	Total	Hombres	Mujeres	Total
Argentina	99.2	99.0	99.4	53 004
Bolivia	99.4	99.7	99.1	11 837
Brasil	98.1	97.4	98.7	835 679
Chile	98.9	98.9	98.9	33 107
Colombia	98.1	97.7	98.5	150 288
Costa Rica	98.2	97.8	98.7	15 103
Cuba	100	100	100	216
Ecuador	98.7	98.5	98.9	35 522
El Salvador	96.0	95.7	96.4	53 160
Guatemala	87.0	89.0	84.9	376 813
Haití	72.3	74.4	70.5	569 745
Honduras	95.2	94.4	95.9	67 244
México	98.4	98.4	98.5	321 769
Nicaragua	87.0	85.2	88.8	-
Panamá	97.6	97.9	97.3	14 370
Paraguay	98.6	98.5	98.7	18 134
Perú	97.4	98	96.7	142 717
Rep. Dominicana	96.8	95.8	97.9	55 192
Uruguay	98.8	98.4	99.2	6 267
Venezuela	98.5	98.3	98.8	78 815

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012b; CEPALstat, 2012).

Revisemos ahora la escolaridad promedio en los diferentes países.⁵ Son decisivos los avances registrados por varios, pero de manera genérica se puede señalar que todos avanzaron en la década por lo menos un año de escolaridad, a excepción de Guatemala, que destaca por mantener el más bajo promedio de la región. A su vez,

5 La elección de los años corresponde a la disponibilidad de la información proveniente de la CEPAL.

naciones como Chile, Bolivia, Venezuela y Perú se encuentran muy cerca de los promedios de escolaridad de los países desarrollados. No obstante, en cada uno se puede identificar diferencias sustantivas (cuadro 44).

CUADRO 44

Promedio de años de estudio de la población de 15 a 24 años

País	2002	2004	2006	2009	2011
Bolivia	8.9	9.4	-	10.1	-
Brasil	7.7	8.1	8.4	8.8	8.9
Chile	-	-	10.9	11.1	11.2
Colombia	8.6	8.8	-	9.1	9.4
Costa Rica	8.2	8.4	8.6	8.9	9
Ecuador	-	9.2	9.5	10	10.1
El Salvador	-	7.9	-	8.4	-
Guatemala	6	-	6.1	-	-
Honduras	6.2	-	6.9	7.4	-
México	9.1	9.3	9.5	-	-
Nicaragua	-	-	-	7.5	-
Panamá	9.2	9.7	9.7	9.9	10
Paraguay	-	8.8	-	9.5	9.7
Perú	-	-	-	10.2	10.6
R. Dominicana	8.7	9	9.2	9.5	9.8
Uruguay	-	-	-	9.5	9.7
Venezuela	8.9	9.2	9.6	10.2	10.5

Fuente: CEPALstat (2012).

Detengámonos ahora a examinar muy someramente la duración y edad de los niños en los niveles de la educación básica –primaria, secundaria y bachillerato–, a fin de observar las diferencias entre países. En general, las naciones latinoamericanas tienen previsto 12 años de escolarización para niños y adolescentes, aunque siete de las 18 consignan sólo 11 años a estos tres niveles del sistema educativo. A excepción de Chile, Brasil y Colombia, todos los demás destinan seis años a la educación primaria y, salvo en El Salvador y Guatemala, el ingreso de los niños es a los seis años de edad. Las disparidades se manifiestan más en el ciclo básico de la educación secundaria, ya que mientras 12 países asignan tres años a este nivel, tres le destinan sólo dos, y otros dos, cuatro años. Chile presenta un

esquema integrado en lo que se refiere a la enseñanza secundaria del primero y del segundo ciclo, con una duración de cuatro años, puesto que la primaria tiene asignados ocho años. De ahí que las edades correspondientes a la escolarización de este ciclo son, en general, de 12 a 14 años; sin embargo, hay países en los que los niños ingresan a los 11 y, otros más, en los que concluyen a los 13, datos que se modifican a partir de la duración y edad de ingreso a la primaria. Más heterogénea es la situación que se detecta en el ciclo segundo de la secundaria: en ocho países la duración es de tres años, en siete, de dos, y en tres más, de cuatro años (cuadro 45).

CUADRO 45

Estructura de los sistemas educativos latinoamericanos

País	Primaria		Secundaria 1er. ciclo		Secundaria 2.º ciclo		Total de años
	Edad	Número de años	Edad	Número de años	Edad	Número de años	
Argentina	6-11	6	12-14	3	15-17	3	12
Bolivia	6-11	6	12-13	2	14-17	4	12
Brasil	6-10	5	11-14	4	15-17	3	12
Chile	6-13	8	14-15	2	16-17	2	12
Colombia	6-10	5	11-14	4	15-16	2	11
Costa Rica	6-11	6	12-14	3	15-16	2	11
Ecuador	6-11	6	12-14	3	15-17	3	12
El Salvador	7-12	6	13-15	3	16-18	3	12
Guatemala	7-12	6	13-15	3	16-17	2	11
Honduras	6-11	6	12-14	3	15-16	2	11
México	6-11	6	12-14	3	15-17	3	12
Nicaragua	6-11	6	12-14	3	15-16	2	11
Panamá	6-11	6	12-14	3	15-17	3	12
Paraguay	6-11	6	12-14	3	15-17	3	12
Perú	6-11	6	12-14	3	15-16	2	11
R. Dominicana	6-11	6	12-13	2	14-17	4	12
Uruguay	6-11	6	12-14	3	15-17	3	12
Venezuela	6-11	6	12-14	3	15-16	2	11

Fuente: UNESCO-Instituto de Estadística-UNICEF (2012).

Examinemos ahora la esperanza de vida escolar de primaria y secundaria, entendiendo por ella los años que el niño-adolescente puede esperar estar en primaria y secundaria básica y superior. A partir de 1999, en América Latina la esperanza de vida escolar se

ha incrementado en por lo menos un año, de tal manera que su promedio es superior al de los países en desarrollo. No obstante, es muy desigual entre los diferentes países: mientras en Paraguay es de menos de 10 años, hay un grupo de países –Argentina, Ecuador, México y Uruguay– en donde es mayor de 12 años (cuadro 46).

CUADRO 46

Esperanza de vida escolar de primaria a secundaria

País	2000	2002	2007	2010
Argentina	12.04	12.11	12.00	12.50
Bolivia	11.90	12.24	11.55	-
Brasil	-	13.50	-	-
Chile	11.07	11.13	11.77	11.45
Colombia	10.29	10.31	11.45	11.64
Costa Rica	9.64	9.93	11.04	11.42
Ecuador	10.41	10.70	11.20	12.45
El Salvador	9.73	10.08	11.08	10.69
Guatemala	8.27	8.83	9.77	10.41
Honduras	-	-	10.38	10.64
México	11.01	11.22	11.94	12.28
Nicaragua	8.85	9.72	10.63	10.57
Paraguay	11.03	11.28	10.33	9.96
Perú	11.78	11.84	11.34	11.06
R. Dominicana	10.68	11.18	11.55	11.14
Uruguay	12.52	13.09	12.40	12.16
Venezuela	9.11	9.84	10.38	10.30

Fuente: Banco Mundial (2013).

Como hemos venido reiterando, las disparidades en Latinoamérica no sólo se registran entre las naciones, sino también internamente, y son originadas por factores diversos, tal como lo muestran Tedesco y López (2013), al examinar la brecha entre la población indígena y la no indígena, brecha que tiene múltiples expresiones, una de ellas la asistencia de los adolescentes de entre 12 y 17 años a la escuela (cuadro 47). Respecto a este tópico, es fundamental subrayar las disparidades que se registran entre estos dos grupos, las cuales alcanzan hasta 33 puntos porcentuales a favor, evidentemente, de la población no indígena. Sobresale Paraguay como el país que alcanza la tasa más elevada en cuanto a disparidad entre alumnos indígenas y no indígenas, seguido por Panamá, Venezuela y Costa Rica.

CUADRO 47

Tasa de asistencia promedio de la población de 12 a 17 años a la escuela

País	Indígenas	No indígenas	Diferencia
Bolivia	79.2	82.5	3.3
Brasil	72.1	85.5	13.4
Costa Rica	52.9	72.5	19.6
Guatemala	62.4	73.5	11.1
Honduras	47.0	56.1	9.1
México	62.2	71.9	9.7
Panamá	57.9	82.9	25.0
Paraguay	45.2	78.5	33.3
Venezuela	59.3	79.5	20.2

Fuente: Tedesco y López (2013).

En uno de los análisis de la UNESCO (2009) y con base en la situación económica de las familias, se reportan las disparidades intranacionales de los niños que no acuden a la escuela en varios países latinoamericanos. La información está organizada con base en quintiles que van desde el de los más pobres hasta el de los más ricos. Aquí presentamos (cuadro 48) sólo las tasas de la población correspondientes a tres quintiles, a través de los cuales se evidencia que los niños provenientes de los hogares más pobres son los que enfrentan más problemas para asistir a la escuela. El caso de Nicaragua revela una distancia de 47 puntos porcentuales entre los alumnos más pobres y los más ricos, aunque en todos los países estudiados están presentes las disparidades.

CUADRO 48

Inasistencia a la escuela primaria según quintiles de pobreza/riqueza en porcentajes (2009)

País	Quintil 1 más pobre	Quintil 3 medio	Quintil 5 más rico
Perú	43	16	5
Colombia	42	15	10
Rep. Dominicana	37	17	10
Guatemala	41	20	4
Nicaragua	50	13	3

Fuente: UNESCO (2009).

En materia de género, hay que reconocer que, de manera general, Latinoamérica no es una región que presente disparidades relevantes a favor de los hombres. Contrariamente, las diferencias se registran

a favor de las mujeres, a excepción de tres países –Guatemala, Bolivia y República Dominicana– (cuadro 49), de los cuales los dos últimos presentan diferencias insignificantes.

CUADRO 49

Tasa promedio de matriculación en secundaria por género (2000-2011)

País	Hombres	Mujeres	Diferencia
Argentina	78.78	87.06	+8.28
Bolivia	70.03	69.61	-0.42
Chile	82.68	85.69	+3.01
Colombia	66.21	72.47	+6.26
Ecuador	55.97	57.31	+1.34
El Salvador	51.24	53.03	+1.79
Guatemala	37.03	34.12	-2.91
México	65.89	67.68	+1.79
Nicaragua	38.04	43.60	+5.56
Panamá	61.66	67.60	+5.94
Paraguay	55.33	58.87	+3.54
Perú	72.96	72.29	-0.67
Rep. Dominicana	50.68	60.46	+9.78
Uruguay	65.41	72.64	+7.23
Venezuela	59.66	68.17	+8.51

Fuente: Banco Mundial (2013).

La voluntad y el impulso de los países en desarrollo –latinoamericanos, asiáticos y africanos– en materia de cobertura y acceso, permanencia y egreso de la primaria han permitido escolarizar a casi toda la población mundial infantil, gracias a los diversos programas internacionales y nacionales, y a los apoyos de organismos como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), entre otros. Sin embargo, para el caso de América Latina, que es la región de interés en este volumen, ningún país ha logrado cubrir totalmente la universalización de la primaria.

A pesar de ser un continente conformado por naciones que comparten culturas e historias comunes, la realidad latinoamericana es sumamente heterogénea y muy diversa en lo que se refiere a la situación educativa, en virtud de que cada país se encuentra ubicado en una determinada posición respecto a la atención a la demanda y

a la expansión de su sistema educativo. Entre los latinoamericanos, coexisten países que en materia educativa se encuentran rezagados con respecto a otros que van a la delantera con políticas, programas y estrategias que les han permitido avanzar de manera considerable.

De acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), la población infantil no escolarizada proviene de familias con recursos económicos bajos, en tanto que entre los adolescentes desescolarizados ha aumentado la proporción de los que provienen de sectores medios y altos (OEI/UNESCO/IPE/SITEAL, 2010a). De ahí que, en el caso de estos últimos, el problema del abandono de la escuela no se origine siempre en la situación económica de la familia como en el caso de la primaria, sino en otros factores: falta de interés por acudir a la escuela, pérdida del valor del estudio, incorporación al mercado de trabajo, maternidad y paternidad, tareas del hogar y cuidado de los bebés (OEI/UNESCO/IPE/SITEAL, 2013).

Como se ha remarcado en el informe de 2010, un pequeño sector de niños latinoamericanos de 10 años no ingresó al nivel de primaria y uno de cada 10 adolescentes de 15 años que sí lo hizo, no lo concluyó (OEI/UNESCO/IPE/SITEAL, 2010a). De ahí que se pueda dividir la región en dos grandes grupos: el que logra egresar un alto porcentaje de alumnos y aquel que mantiene bajos porcentajes de egreso de la primaria. En el primer grupo se ubican aquellos países que, en promedio, alcanzaron un egreso de 88 por ciento de los adolescentes de 15 años que ingresaron a la primaria: Cuba, Chile, Argentina, Perú, México, Uruguay, Bolivia, Costa Rica, Panamá, Ecuador, Colombia, Brasil y Paraguay. En el segundo grupo se ubican cinco naciones cuyo porcentaje de egresados se sitúa entre 60 y 80 por ciento: Honduras, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y República Dominicana (OEI/UNESCO/IPE/SITEAL, 2010a).

La primaria y la secundaria, al igual que el bachillerato, recubren respectivamente y de manera genérica las distinciones institucionales correspondientes a los diferentes periodos de vida de niños y jóvenes. Empero, el horizonte es muy diferente en lo que se refiere a la educación secundaria, esto es, la dirigida a los adolescentes, en virtud de que las dificultades para escolarizar a este sector poblacio-

nal no son de la misma complejidad, dimensión y envergadura que las del de primaria o las del de bachillerato, ni del mismo orden ni frecuencia. La secundaria se ubica claramente en el núcleo central de las tempestades y las tormentas de la adolescencia, por lo que los problemas para acceder, permanecer y egresar poseen particularidades con respecto tanto a la primaria como al segundo ciclo de secundaria.

En las últimas décadas, varios países de América Latina –sobre todo los que han venido renovando sus legislaciones– incorporaron la educación secundaria básica en el esquema de la educación obligatoria, por considerar que la educación primaria no es suficiente para la formación de la ciudadanía. Sin embargo, como ya se puntualizó, el paisaje de la escolaridad de los adolescentes nada tiene que ver con el de los niños de primaria o los jóvenes de educación media superior.

Con base en la tipología construida por el SITEAL, se puede identificar cinco grupos de países en lo que a educación secundaria básica se refiere, los cuales configuran cinco escenarios educativos distintos (OEI/UNESCO/IIPE/SITEAL, 2010a):

1. El primer grupo –conformado por Chile, Argentina y Perú– se distingue por tener la mejor posición en materia educativa entre todos los del continente latinoamericano. Aquí se experimentan altas tasas de egreso tanto en primaria como en secundaria básica. En general, casi toda la población que ingresa a la primaria la concluye, y el acceso al nivel secundario está generalizado. Según el SITEAL en el mismo documento, ocho de cada 10 adolescentes, a los 17 años, se encontraban terminando la educación media superior, aunque algunos ya estaban cursando el nivel superior. Los esfuerzos de estos países están dirigidos prioritariamente a los sectores más vulnerables, en los que todavía la universalización de la secundaria no se ha convertido en realidad; contrariamente, dos de cada 10 adolescentes de los sectores rurales que accedieron y concluyeron la primaria abandonaron la escuela sin ingresar a la secundaria, y más de 50 por ciento de adolescentes rurales

que ingresaron a secundaria la abandonaron en el transcurso del ciclo.

2. Un segundo grupo integra a los países que mantienen un alto egreso en la primaria, pero un egreso medio en la secundaria básica. Aunque los logros son semejantes a los del primer grupo, en éste la trayectoria para que los adolescentes concluyan la secundaria básica es un poco más larga. La particularidad de este grupo consiste en que el ingreso a la secundaria se efectúa tardíamente –a los 17 años en promedio– y el abandono es más pronunciado que en la primaria. Los países que se adscriben a este grupo son Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá. Si bien, como el grupo anterior, éste concentra altas tasas de egreso de la primaria, las dificultades para transitar por todo el sistema educativo y, particularmente, al primer ciclo secundario son aquí mayores, por lo que los niños invierten más tiempo que los del primer grupo. Por otro lado, en este grupo destaca el abandono de la escuela secundaria, el cual se inicia más tempranamente. La conclusión de la educación media –secundaria básica y secundaria superior– se da en promedio entre los 20 y los 22 años y con porcentajes inferiores a los del primer grupo. En estos países la desigualdad de las dificultades para iniciar y concluir los ciclos escolares es muy notoria. Los adolescentes que a los 17 años no concluyeron la primaria provienen mayormente de los sectores medios bajos, y bajos. De igual manera, por un adolescente del estrato alto que está fuera del sistema, hay cuatro de los sectores más bajos. El rezago escolar se constata en los adolescentes ubicados en las zonas rurales
3. Este grupo alberga a los países que muestran, como en los casos previos, un alto egreso en primaria, pero en cambio uno bajo en secundaria. Paraguay y Uruguay son los integrantes de este grupo. Para transitar por la escuela primaria, igual que por la secundaria, se prolonga el tiempo que invierten los alumnos, hecho que provoca el temprano abandono, ante la incapacidad para retenerlos. Así, la mitad de la población de los adolescentes de 13 años se encuentra cursando todavía la primaria, lo que provoca un incipiente proceso de exclusión, el cual se inicia con aquellos

que, habiendo concluido la primaria, no continúan la secundaria o bien, si ingresan a ésta, la abandonan prematuramente. Cinco de cada 10 adolescentes de 17 años de los estratos bajos no asisten a la escuela, en tanto que sólo uno de los sectores altos. Las distinciones entre adolescentes urbanos y adolescentes rurales se exageran mucho más fuertemente que en los dos grupos anteriores, de tal forma que el número de adolescentes de áreas rurales de 13 años que abandonan la escuela se cuadruplica con respecto al del sector urbano.

4. El Salvador y República Dominicana conforman el grupo cuatro, cuya particularidad consiste en que si bien la escuela primaria se encuentra extendida para toda la población, ambos países exhiben una importantísima proporción de adolescentes que en ella permanecen incluso hasta los 17 años. Contrariamente, el egreso de la secundaria es mucho más cercano al del grupo dos, pero, como en el grupo tres, la brecha entre estratos sociales y zonas geográficas es muy amplia. Un distintivo de este grupo es el marcado rezago escolar que signa a todos los sectores sociales, aunque con diferencias notables: el promedio de adolescentes que no egresa de la primaria o incluso que nunca ingresa es seis veces mayor en el estrato más bajo que en el más alto. Más que las brechas geográficas, se observan aquí diferencias relevantes de acuerdo con la situación socioeconómica de los adolescentes.
5. En este grupo, en el que se sitúan Nicaragua, Guatemala y Honduras, la universalización de la educación básica se encuentra todavía muy lejana, en tanto que el acceso a la escuela se presenta muy tardíamente: la edad en la que se muestra la cúspide de incorporación de la población infantil al sistema educativo es la de nueve años. De ahí que el tránsito de la primaria a la secundaria se logre alrededor de los 17. El nivel de rezago escolar se evidencia al constatar que tres de cada 10 adolescentes de 13 años no asisten a primaria, mientras que cerca de 50 por ciento se encuentra cursando ese nivel; de ahí que, como remarcamos, se pueda afirmar que el acceso a la escuela primaria no se ha logrado universalizar. El egreso de la primaria es mucho menor que el del resto de los países, en virtud de que muchos adolescentes

abandonan la escuela durante el trayecto (aunque otros más al concluirla). En suma, sólo un número reducido de adolescentes logra ingresar a la secundaria, la cual representa un privilegio porque sólo accede un tercio de la población adolescente de 17 años. La polarización de la situación escolar se explica así: una proporción de los adolescentes de niveles bajos nunca accedió al sistema educativo, mientras que los de altos sectores manifiestan logros educativos semejantes a los de los países más avanzados de la región.

Tedesco y López han actualizado la tipología de la UNESCO y han elaborado una nueva con la que pretenden ordenar la diversidad de la región. Para tal efecto, consideraron los siguientes indicadores: el perfil demográfico de cada país en tanto facilitador u obstaculizador de la escolarización y el producto interno bruto como elemento del desarrollo económico. Latinoamérica queda ahora conformada por cuatro grupos con base en la urbanización, el crecimiento poblacional y los ingresos (Tedesco y López, 2013):

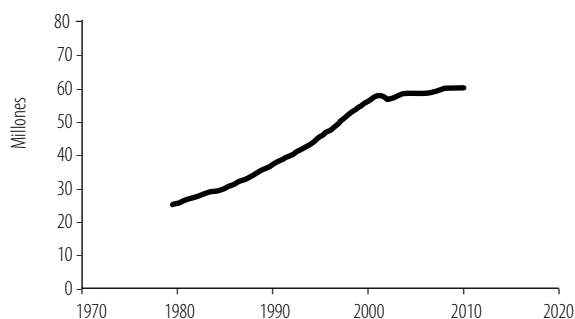
1. El primer grupo se integra por Argentina, Chile y Uruguay, tres países del Cono Sur caracterizados por la baja tasa de crecimiento poblacional, la alta concentración de población en las zonas urbanas y el más elevado PIB de la región.
2. Brasil, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela conforman el segundo grupo, que puede considerarse en transición demográfica avanzada, pero su PIB es la mitad del correspondiente al grupo anterior; también se caracteriza por registrar bajos ingresos.
3. Los denominados países en incipiente transición demográfica y con bajos ingresos concentran 40 por ciento de la población en zonas rurales y sus ingresos representan la mitad del grupo 2. En este tercer grupo se encuentran Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Paraguay y República Dominicana.
4. El último grupo se integra por países con un perfil demográfico tradicional e ingresos muy bajos, además de con un PIB que representa un tercio del correspondiente al grupo 3. Los países que

conforman este grupo son Bolivia, Haití, Honduras y Nicaragua, en los cuales 50 por ciento de su población se localiza en zonas rurales; aquí la tasa de crecimiento poblacional es muy alta.

Veamos ahora algunos indicadores que dan cuenta de la educación secundaria en la región, desde la particularidad de la situación de cada país.

La matrícula en la educación secundaria evolucionó con una marcada tendencia ascendente durante las últimas décadas del siglo pasado, aunque su cúspide se ubica en la década de los noventa, que registra los mayores porcentajes de incremento (gráfica 1). Sin embargo, es notorio el cese de la expansión en el último decenio; es decir, después del inicio de siglo comenzó un proceso de enlentecimiento de la matrícula, situación que no necesariamente obedece a que se ha logrado la universalización de la educación secundaria básica. El gran reto latinoamericano ha consistido en incorporar a los adolescentes que provienen de medios más desfavorecidos. De acuerdo con el SITEAL, la expansión de la educación con los adolescentes es debida a la inclusión de poblaciones indígenas, afrodescendientes y de sectores originarios de zonas rurales, pero, como arriba se señaló, la expansión se ha frenado a pesar de que todavía hay muchos niños y adolescentes que no asisten a la escuela, aquellos que históricamente han conformado la población latinoamericana más frágil y vulnerable.

GRÁFICA 1
Evolución de la matrícula en América Latina



Fuente: CEPALstat (2012).

Con toda razón, el SITEAL advierte sobre el fin de la expansión de la educación básica, ya que se puede ver claramente cómo la matrícula de secundaria en América Latina mantuvo una tendencia ascendente desde la década de los ochenta y hasta el año 2000, pero, también, cómo se va frenando a partir de la primera década del siglo XXI, a tal grado que, de 2000 a 2005, perdió 18 puntos porcentuales y de 2000 a 2010, 21 puntos (cuadro 50).

CUADRO 50

Crecimiento de la matrícula de secundaria en América Latina
(1980-2010)

Año	Matrícula de secundaria	Tasa de crecimiento
1980	25 548 153.6	
1985	29 309 268.8	14.72
1990	36 198 214.7	23.50
1995	44 336 497.4	22.48
2000	55 074 600.78	24.22
2005	58 510 120.72	6.24
2010	60 364 502.86	3.17

Fuente: CEPALStat (2012).

Tedesco y López (2013) muestran, con base en su tipología, cómo de 1985 a 1995 los índices de escolarización en secundaria varían enormemente entre los cuatro diversos grupos, a tal grado que, en este último año, la distancia que separa al grupo 4 del grupo 1 es de 43 puntos porcentuales; esto es, en el grupo 4 solamente un selecto corte poblacional –aproximadamente la tercera parte– se encuentra en la escuela secundaria, situación sumamente crítica (cuadro 51). Por otro lado, es destacable el crecimiento de la tasa de escolarización en todos los grupos, aunque sobresale el número 3 por el elevado crecimiento de la escolarización durante la década y, también, el grupo 4, por el débil incremento. Respecto al grupo 1, el crecimiento de la tasa de escolarización no es muy importante, situación comprensible porque –como ya hemos visto–, a medida que las tasas de crecimiento se acercan al valor final, los ritmos se vuelven más lentos.

CUADRO 51

Escolarización en secundaria de acuerdo con la tipología de Tedesco y López

Grupos y países	Peso de cada grupo	Escolarización secundaria 1985 (tasa)	Escolarización secundaria 1995 (tasa)	Crecimiento escolarización media
1. Argentina, Chile y Uruguay	11.5	69.3	75.7	9.2
2. Brasil, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela	66.4	48.1	53.6	11.5
3. Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Dominicana	16.8	42.9	52.0	21.4
4. Bolivia, Haití, Honduras y Nicaragua	5.4	30.1	32.4	7.5

Fuente: Tedesco y López (2013: 16).

Con base en los compromisos de la región con el programa EPT, ésta ha emprendido decididos esfuerzos para expandir la educación secundaria, fomentando el tránsito de los alumnos de la primaria hacia este nivel. La mayoría de los países –según datos de 2009– garantiza el acceso a la educación secundaria en más de 90 por ciento, a excepción de República Dominicana, Bolivia y, contradictoriamente, Uruguay, que es uno de los países que en la tipología de Tedesco y López forma parte del grupo de países más avanzados (cuadro 52).

CUADRO 52

Tasa de transición de primaria a secundaria

País	2002	2007	2008	2009
Argentina	-	-	96.46	96.60
Bolivia	89.64	95.06	89.15	89.43
Brasil	84.04	-	-	-
Chile	96.48	90.60	-	-
Colombia	-	97.12	98.01	96.62
Costa Rica	91.56	95.78	93.74	91.09
Ecuador	72.93	-	-	95.86
El Salvador	94.07	91.72	94.06	94.85
Guatemala	92.34	91.48	97.21	94.34
México	92.86	93.82	94.38	94.82
Paraguay	90.78	88.38	89.00	90.86
Perú	-	93.38	94.72	93.89
República Dominicana	-	91.86	89.85	85.73
Uruguay	81.55	86.76	80.98	79.96
Venezuela	96.57	95.30	97.03	96.88

Fuente: Banco Mundial (2013).

Las tasas brutas de escolarización de los estados latinoamericanos dan cuenta de la heterogeneidad del continente y del movimiento particular de cada nación, pero se puede remarcar que no hay una tendencia ascendente definida en la región, sino movimientos de decremento e incremento a lo largo de la última década. Hacia 2011 la mayoría exhibía tasas de entre 90 y 100, a excepción de El Salvador, Panamá, Nicaragua, Honduras, Bolivia y Guatemala, que registran tasas inferiores a 80; sin embargo, tenemos que reiterar que en los datos de las tasas brutas de escolarización se contabilizan los alumnos que están matriculados, independientemente de los repetidores y de los sobreedad (cuadro 53).

CUADRO 53

Tasa bruta de escolarización de secundaria

País	2000	2005	2009	2010	2011
Argentina	106.85	97.71	85.62	102.19	106.06
Bolivia	81.09	86.32	89.38	-	89.21
Brasil	-	-	100.32	-	99.35
Colombia	-	86.24	-	95.55	-
Costa Rica	74.11	101.78	111.93	95.34	-
Chile	97.23	-	98.61	-	98.19
Ecuador	-	-	90.53	-	94.77
El Salvador	59.42	-	66.82	67.16	-
Guatemala	-	-	-	57.79	62.06
Honduras	-	-	58.76	-	60.71
México	75.93	-	-	82.58	-
Nicaragua	-	69.62	66.73	-	-
Panamá	86.57	-	87.40	87.40	83.65
Paraguay	67.54	-	78.38	76.19	83.57
Perú	67.51	94.48	87.48	-	-
Rep. Dominicana	84.35	-	96.66	97.81	104.25
Uruguay	-	95.35	96.92	94.58	97.83
Venezuela	90.64	102.30	105.21	-	105.90

Fuente: UNESCO-IIEP-SITEAL (2012).

Si revisamos las tasas netas de escolarización de secundaria detectamos diferencias relevantes entre los países. Mientras Argentina y Chile muestran altas puntuaciones –más de 80 por ciento–, países como Guatemala, Honduras, El Salvador, República Dominicana y Costa Rica oscilan entre 45 y 65 por ciento de adolescentes escola-

rizados conforme a la edad correspondiente al ciclo de secundaria (cuadro 54). El resto de los estados se ubica arriba de 70 por ciento, incluyendo Colombia, a pesar de que no existen datos de este país en los años seleccionados.

CUADRO 54

Tasa neta de escolarización en el nivel de secundaria

País	2000	2006	2008	2009	2011
Argentina	81.44	84.44	80.35	81.44	84.45
Bolivia	61.81	68.83	-	75.28	73.98
Brasil	-	76.36	77.51	77.61	76.60
Costa Rica	49.29	-	63.56	66.11	-
Chile	77.58	81.77	-	81.70	82.34
Ecuador	-	66.35	71.18	71.93	79.17
El Salvador	50.06	55.76	56.21	57.12	-
Guatemala	-	38.05	-	-	44.22
Honduras	-	43.13	-	45.06	46.42
México	63.69	70.43	71.19	-	-
Nicaragua	-	-	-	47.06	-
Panamá	70.69	71.32	74.35	74.46	73.52
Paraguay	54.03	59.18	61.31	65.07	70.57
Perú	58.90	-	-	76.30	-
Rep. Dominicana	36.06	-	54.09	50.82	61.38
Uruguay	-	71.11	71.48	74.01	75.92
Venezuela	64.08	-	-	74.89	76.03

Fuente: UNESCO-IPE-SITEAL (2012).

La tasa de supervivencia en el último grado de educación secundaria es el “porcentaje de una cohorte de alumnos (o estudiantes) matriculados en el primer grado de un nivel o ciclo de educación dado, durante un año escolar dado, y que se espera que alcancen un grado dado, independientemente de las repeticiones” (UNESCO-Institute for Statistics, 2009). La intención de este indicador es medir la capacidad de retención y eficiencia de los sistemas educativos y, en consecuencia, calcular el abandono escolar. Bolivia y República Dominicana son las naciones que alcanzan las tasas más altas de supervivencia, y Costa Rica y Nicaragua, las más bajas. El resto de países registra tasas de alrededor de 80. Son pocas las naciones que incrementaron su puntaje entre 2002 y 2009: El Salvador, Guatemala, México, Paraguay y Venezuela (cuadro 55).

CUADRO 55

Tasa de supervivencia hasta el último grado de secundaria básica

País	2002	2003	2008	2009
Argentina	-	-	-	80.91
Bolivia	94.28	94.64	92.91	93.53
Chile	97.38	97.57	-	-
Colombia	-	-	86.06	82.75
Costa Rica	64.21	65.34	59.11	63.15
Ecuador	81.10	82.46	-	-
El Salvador	84.70	80.49	82.44	86.09
Guatemala	71.38	70.89	78.64	81.75
México	85.83	86.08	87.58	88.55
Nicaragua	71.38	64.98	-	-
Paraguay	83.16	82.80	81.97	84.35
Perú	-	86.22	88.52	83.53
República Dominicana	-	-	95.15	94.19
Uruguay	-	88.62	87.55	84.46
Venezuela	69.07	73.34	83.01	82.68

Fuente: UNESCO-Institut de Statistique (2012c).

A pesar de que América Latina todavía está muy lejos de alcanzar elevadas tasas de graduación de los alumnos del ciclo básico de secundaria, la mayoría de los países –a excepción de Panamá, Dominicana y Uruguay– las han ido incrementando durante la última década. Ecuador y Perú sobresalen por mostrar una tendencia definida en el ascenso del egreso del nivel, ya que el primero transitó de 61.46 en 2008 a 77.77 por ciento en 2011 y, el segundo, de 76.36 a 102.10 por ciento. Desde el punto de vista del género, aquí sí hay disparidades importantes en todos los países, puesto que las tasas de egreso de los hombres superan a las de las mujeres a lo largo de este periodo (cuadro 56).

Si bien, en los últimos tiempos, los procesos de expansión del ciclo básico de la educación secundaria han posibilitado la reducción de las disparidades en la región, quedan, sin embargo, adolescentes desescolarizados, pese a las políticas y los programas emprendidos por los diferentes países en favor de las poblaciones más vulnerables. En este grupo se incluye a los niños que terminaron la escuela primaria y no accedieron a la secundaria, los que abandonaron la escuela primaria sin concluirla y los que ingresaron a la secundaria pero la abandonaron. Brasil es el país que registra el mayor número

ro de adolescentes desescolarizados –368 000 (UNESCO-Instituto de Estadística-UNICEF, 2012)–, aunque en la base del Banco Mundial no se registra información al respecto. Después de Brasil, siguen, en cuanto a población de adolescentes no escolarizados, México, Colombia, Guatemala y Venezuela. Latinoamérica tiene una deuda pendiente al registrar todavía, en 2009, 1.9 millones de adolescentes fuera de la secundaria básica, de los cuales 900 000 son mujeres (UNESCO-Instituto de Estadística-UNICEF, 2012) (cuadro 57).

CUADRO 56

Tasa de egreso de la secundaria básica

País	2008			2010			2011		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argentina	66.51	...	73.52	79.04	107.00	86.44	...	...	...
Bolivia	79.26	98.76	80.09	79.81	90.33	81.72	...	...	...
Colombia	77.51	110.53	82.78	86.22	112.34	91.42	86.60	114.53	91.85
Costa Rica	50.12	93.33	56.07	54.98	89.46	59.86	54.50	90.18	59.58
Ecuador	61.46	...	64.29	74.01	107.66	76.08	77.77	104.78	79.90
El Salvador	64.48	84.79	66.34	70.56	91.36	72.47	...	94.04	...
Guatemala	36.14	76.58	36.06	40.06	87.34	40.50	...	...	...
Honduras	...	...	...	45.94	...	51.98	48.42	...	55.34
México	...	98.08	...	...	99.71	...	...	101.68	...
Nicaragua	42.48	84.96	49.47	42.25	88.19	49.29	...	...	...
Panamá	62.45	97.23	68.40	61.39	102.54	66.01	59.37	98.11	64.25
Paraguay	...	83.70	...	65.93	84.77	69.02	...	...	...
Perú	76.36	101.54	77.59	72.70	96.74	74.68	102.10	95.81	102.22
R. Dominicana	73.45	84.08	79.47	82.28	82.93	84.72	73.10	85.17	75.25
Uruguay	86.19	85.51	90.41	79.05	80.17	85.10	...	...	...
Venezuela	69.46	92.34	75.16	70.94	91.63	76.69	72.32	92.35	78.13

Fuente : UNESCO-Institut de Statistique (2012b).

Mientras la mayoría de los países, durante el transcurso de la década, manifestaron una clara tendencia hacia la disminución de la desescolarización, algunos –Bolivia, Perú, República Dominicana y Uruguay– incrementaron el número de adolescentes que no están matriculados en la escuela secundaria. En términos porcentuales, Uruguay registra la más alta puntuación de adolescentes desescolarizados sobre el total de la región latinoamericana, seguido por

Nicaragua, Guatemala y Paraguay, en tanto que Argentina exhibe la más baja con apenas uno por ciento, y Perú y Chile, alrededor de dos por ciento (cuadro 58).

CUADRO 57

Adolescentes en edad escolar no inscritos en secundaria básica

País	2001	2004	2007	2010
Argentina	-	-	-	22 735
Bolivia	6 836	6 170	21 096	30 002
Chile	-	-	32 310	15 170
Colombia	-	534 488	271 466	220 518
Ecuador	221 022	200 170	151 679	63 810
El Salvador	87 359	-	67 612	41 410
Guatemala	299 981	258 822	-	164 997
México	-	446 529	375 966	271 842
Nicaragua	137 590	106 224	-	68 614
Paraguay	57 446	47 219	54 757	52 328
Perú	27 550	95 208	3 495	36 063
República Dominicana	-	29 763	35 006	36 967
Uruguay	-	-	13 261	35 335
Venezuela	330 781	231 567	99 558	135 048

Fuente: Banco Mundial (2013).

CUADRO 58

Tasa de adolescentes en edad escolar no inscritos en secundaria básica

País	2004	2006	2007	2010
Argentina	-	-	-	1.11
Bolivia	1.44	6.03	4.72	6.66
Chile	-	-	5.54	2.84
Colombia	15.36	9.18	7.70	6.28
Ecuador	24.20	19.09	18.21	7.45
El Salvador	-	16.65	15.07	9.17
Guatemala	29.13	26.62	-	16.01
México	6.84	6.60	5.58	4.18
Nicaragua	26.87	14.62	-	17.10
Paraguay	11.79	12.99	13.35	12.51
Perú	5.47	0.84	0.20	2.07
República Dominicana	7.57	-	8.72	9.35
Uruguay	-	13.15	8.21	22.46
Venezuela	14.13	9.51	6.10	8.21

Fuente: Banco Mundial (2013).

En síntesis, reiteramos, si bien el proceso de escolarización en América Latina ha mantenido una tendencia ascendente de manera genérica, al lograr que más de 97 por ciento de los niños de entre 7 y 12 años y más de 84 por ciento de los adolescentes de entre 13 y 17 años acudan a la escuela (lo que representa un aumento de dos y seis puntos porcentuales respectivamente durante la última década [OEI/UNESCO/IPE/SITEAL, 2010]), ha llegado, al parecer, el momento de la máxima expansión si se mantienen las políticas hasta ahora promovidas:

La amenaza de los límites a la expansión educativa se presenta como una advertencia muy clara: la situación actual es el horizonte máximo al que se puede llegar con el actual modelo de políticas de la región. Se ha llegado a un punto en el cual la insistencia con esta tradición igualitarista –aun en su versión revisada– dejó de tener efecto. Por consiguiente, resulta necesario comenzar a esbozar otras políticas basadas en una diferente interpretación del escenario social donde se busca educar (López y Sourrouille, 2012: 14-15).

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2013), *Datos*, <<http://datos.bancomundial.org/>>, consultado el 30 de septiembre, 2013.
- CIA (2013), *The world factbook*, <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/xx.html>>, consultado el 23 de octubre, 2013.
- CEPAL-Celade (2012), *América Latina. Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo 1950-2100*, <http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm>, consultado el 23 de febrero, 2013.
- CEPALstat (2012), *Bases de datos y publicaciones estadísticas*, <<http://websie.eclac.cl/infest/ajax/cepalstat.asp> http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e>, consultado el 23 de mayo, 2013.
- CEPAL/UNICEF (2007): “Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos”, *Desafíos, Boletín de la*

Infancia y Adolescencia sobre el Avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, núm. 4, pp. 4-8, <http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/27871/desafios_4_esp_Final.pdf>, consultado el 17 de octubre, 2013.

El Espectador (2013), “UNESCO pide aplicar internet para reducir el analfabetismo”, *elespectador.com*, 25 de febrero, 2013, <<http://www.elespectador.com/tecnologia/internet/articulo-406773-unesco-pide-aplicar-internet-reducir-el-analfabetismo>>, consultado el 2 de octubre, 2013

López, Néstor y Florencia Sourrouille (2012), “Desigualdad, diversidad e información”, en Sandra Facheli, Néstor López, Pedro López-Roldán y Florencia Sourrouille (2012), *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*, SITEAL, IPEE-UNESCO, OEI, pp. 10-22, <www.siteal.iipe-oei.org/libro_digital/379/desigualdad-y-diversidad-en-america-latina-hacia-un-analisis-tipologico-comparado>, consultado el 30 de septiembre, 2013.

OEI/UNESCO/IPEE/SITEAL (2013), “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?”, *Dato destacado 28*, <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf>, consultado el 3 de junio, 2013.

OEI/UNESCO/IPEE/SITEAL (2011), “Escuelas públicas y privadas: desafíos diversos ante la expansión educativa”, *Dato destacado 24*, octubre, <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado_20111017.pdf>, consultado el 8 de mayo, 2012.

OEI/UNESCO/IPEE/SITEAL (2010a), *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*, Buenos Aires, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf>>, consultado el 8 de mayo, 2012.

OEI/UNESCO/IPEE/SITEAL (2010b), “Trabajo adolescente y escolarización”, *Dato Destacado 17*, noviembre, <http://www.captel.com.ar/downloads/2311074026_trabajo%20adolescente%20y%20escolarizacion.pdf>, consultado el 8 de mayo, 2012.

OMS (2013), *Estadísticas Sanitarias Mundiales*, Ginebra, <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/82218/1/9789243564586_spa.pdf>, consultado el 3 de junio, 2013.

- OMS (2011), ¿Qué problemas de salud tienen los adolescentes y qué cabe hacer para prevenirlos y responder a ellos?, <http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/index.html>, consultado el 2 de octubre, 2013.
- ONU/CEPAL (2005), *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/20696/S43SyC-L2246e-P.pdf>>, consultado el 3 de octubre de 2013.
- ONU/CEPALstat (2013), *Bases de datos*, <<http://websie.eclac.cl/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idAplicacion=1>>, consultado el 17 de octubre, 2013.
- ONU-Consejo Económico y Social (2012), *Los adolescentes y los jóvenes: informe del secretario general*, <<http://es.scribd.com/doc/91264400/Adolescentes-y-jovenes-Informe-del-Secretario-General-de-la-Comision-de-Poblacion-y-Desarrollo-2012>>, consultado el 21 de octubre, 2013.
- ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2012), *Compendio mundial de la educación 2012. Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*, Montréal, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219108s.pdf>>, consultado el 3 de junio, 2013.
- ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2011), *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*, Montréal, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-sp.pdf>>, consultado el 3 de junio, 2013.
- ONU-UNESCO-Instituto de Estadística (2010), *Compendio mundial de la educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>>, consultado el 8 de mayo, 2012.
- PNUD (2013a), Informe sobre *Desarrollo humano 2013. El ascenso del sur en un mundo diverso*, <http://www.undp.org.mx/spip.php?page=area&cid_rubrique=5>, consultado el 3 de junio, 2013.
- PNUD (2013b), *Indicadores Internacionales sobre desarrollo humano*, <<http://hdrstats.undp.org/es/cuadros/>>, consultado el 3 de octubre, 2013.

- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López. (2013), “Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo ‘Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina’”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf>>, consultado el 3 de octubre, 2013.
- UNESCO (2013), “Document d’orientation 10. Les enfants continuent de batailler pour aller à l’école”, en *Rapport mondial de suivi sur l’Éducation pour tous*, París, julio, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668f.pdf>>, consultado el 3 de octubre, 2013.
- UNESCO (2012a), *Rapport 2012_Tableaux Statistiques_Année scolaire s’achevant en 2010_Version longue_Site web.xls*, <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/>>, consultado el 29 de septiembre, 2013.
- UNESCO (2012b), *Día internacional de la juventud: construir un mundo con los jóvenes*, <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/international-youth-day/>>, consultado el 18 de septiembre, 2013.
- UNESCO (2009), *Panorámica regional: América Latina y el Caribe*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178428s.pdf>>, consultado el 18 de septiembre, 2013.
- UNESCO (2000), *Rapport mondial sur l’éducation. Le droit à l’éducation. Vers l’éducation pour tous, tout au long de la vie*, <<http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFfran/toutrme.PDF>>, consultado el 3 de junio, 2013.
- UNESCO/IPE/SITEAL (2012), Consulta de base de datos, <http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta>, consultado el 3 de octubre, 2013.
- UNESCO/IPE/OEI/SITEAL (2009), *Datos destacados. La escolarización secundaria en los diferentes grupos sociales-Distintas capacidades de integración de los sectores empobrecidos*, <<http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal090402.pdf>>, consultado el 17 de octubre, 2013.

- UNESCO-Institut de Statistique(s.f.), *L'Atlas de l'UNESCO sur les enfants non scolarisés*, <<http://www.app.collinsindicate.com/uis-atlas-out-of-school-children/fr-fr>>, consultado el 29 de septiembre, 2013.
- UNESCO-Institut de Statistique (2011), “Jeunes adolescentes: vue d'ensemble de la participation au premier cycle du secondaire”, *Bulletin d'Information de l'ISU*, Montréal, 2011, núm. 11, <<http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/fs11-2011-fr.pdf>>, consultado el 8 de mayo, 2012.
- UNESCO-Institut de Statistique (2012a), *Classification Internationale Type de l'Éducation*, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-educationFR.aspx>>, consultado el 8 de mayo, 2013.
- UNESCO-Institut de Statistique (2012b), *Recueil de données mondiales de l'éducation 2012. Opportunités perdues: impact du redoublement et du départ prématuré de l'école*, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-fr.pdf>>, consultado el 12 de junio, 2013.
- UNESCO-Institut de Statistique, (2012c), Centre de Données, <<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>>, consultado el 30 de septiembre, 2013.
- UNESCO-Institut de Statistique (2013a), *Classification internationale type de l'Éducation 2011*, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-fr.pdf>>, consultado el 24 de mayo, 2013.
- UNESCO-Institut de Statistique (2013b), “La scolarisation de millions d'enfants mise en péril par les réductions de l'aide”, *Bulletin d'Information de l'ISU*, junio, 2013, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-25-out-of-school-children-fr.pdf>>, consultado el 18 de septiembre, 2013.
- UNESCO-Institute for Statistics (2009), *Indicadores de la educación: especificaciones técnicas*, <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>>, consultado el 12 de junio, 2013.
- UNESCO-Instituto de Estadística-UNICEF (2012), *Completar la escuela: un derecho para crecer, un deber para compartir. América Latina*, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCIReports/lac-oosci-report-2012-sp.pdf>>, consultado el 18 de septiembre, 2013.
- UNESCO-Prelac (2013), *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia Una educación para todos 2015*, <<http://www.orealc.cl/edu>>

cacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinal-def57.pdf>, consultado el 3 de junio, 2013.

UNFPA (2013), *Mensaje del director ejecutivo del UNFPA, Dr. Babatunde Osotimehin, con ocasión del día mundial de la población 2013*, <<http://www.unfpa.or.cr/actualidad/3/722-mensaje-del-director-ejecutivo-del-unfpa-con-ocasion-del-dia-mundial-de-la-poblacion-2013>>, consultado el 18 de septiembre, 2013.

UNFPA (2012), *Estado de la población mundial 2012. Sí a la opción, no al azar. Planificación de la familia, derechos humanos y desarrollo*, <<http://www.unfpa.or.cr/estado-de-la-poblacion-mundial-2012>>, consultado el 3 de junio, 2013.

UNFPA (2011), *Estado de la población mundial 2011*, <<http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/SP-SWOP2011.pdf>>, consultado el 29 de septiembre, 2013.

UNICEF (2013), *Estado mundial de la infancia 2013: niñas y niños con discapacidad*, <http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf>, consultado el 3 de junio, 2013.

Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón

Las nuevas generaciones, especialmente los adolescentes, son probablemente los más susceptibles de recibir los aspectos negativos del fenómeno de la globalización. Entender su problemática en el contexto de la actual expresión globalizadora (la más compleja de la historia), implica aproximarnos a la comprensión profunda de los conflictos inherentes que supone el tránsito de la identidad infantil a la identidad adulta, en el marco de un entorno social cuyas fronteras culturales y referentes éticos experimentan un acentuado desdibujamiento.

Con el propósito de mejorar la atención escolar que brinda la escuela secundaria, en este capítulo nos aproximaremos al tema partiendo de la revisión breve de algunos constructos clásicos vigentes para la comprensión de este momento del ciclo vital: el referente psicoanalítico y el genético. A partir de dichos parámetros abordaremos la problemática adolescente en lo que tiene que ver con su proceso identitario y los conflictos que enfrentan los jóvenes insertados, educados y socializados en la sociedad neoliberal globalizada.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR “MUNDO GLOBALIZADO”?

El término *globalización* es, como muchos del ámbito de las ciencias sociales y humanísticas, polisémico; su significado suele estar determinado por el contexto de referencia en el que se usa. Como realidad, la globalización, contrario a lo que se piensa actualmente,

es un viejo fenómeno, connatural a la naturaleza humana. Representa la paulatina e inexorable expansión de nuestra especie en la geografía del planeta. En este sentido, *globalización* simplemente significa expansión humana en la Tierra. Si nos atenemos a la connotación predominante del término, la globalización habitualmente se asocia con interdependencia económica, expansión comercial, intercambio tecnológico, etcétera, más allá de fronteras y naciones. Con independencia del referente específico al que hagamos alusión, la globalización (evolutiva, histórica, cultural, comercial, tecnológica, etcétera) produce efectos de todo tipo en los seres humanos. Aporta nuevos escenarios, expande los paisajes, las posibilidades de interpretación, de acción; relativiza las certezas originales. En otras palabras, amplía los horizontes y las oportunidades de crecimiento y progreso, produciendo transformaciones continuas y permanentes en el conjunto de las sociedades y sus miembros. En este sentido la globalización es correlativa a la tendencia propia del ser humano a expandirse, explorar, apropiarse de nuevos territorios físicos y simbólicos, conquistar, intercambiar, etcétera.

Los procesos de globalización se complejizan dependiendo del grado de desarrollo tecnológico de cada época. En general están vinculados con conflictos y guerras de conquista territorial, ideológica e intercambio comercial de los pueblos. La perspectiva histórica del fenómeno da cuenta de un efecto colateral inherente a toda globalización: la tendencia a la homogeneización de “las culturas”.

Durante la segunda mitad del siglo xx y el inicio del xxi, la globalización ha alcanzado dimensiones nunca antes imaginadas, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información, la difusión y la comunicación, a través de las cuales se han desconfigurado los tradicionales límites culturales e ideológicos. La expansión de mercados, la creación de alianzas políticas, el uso cotidiano y masivo de aparatos de interconexión, han modificado radicalmente las nociones de tiempo y espacio. Con lo cual, el actual fenómeno de la globalización es el proceso de homogeneización humana más extendido a escala planetaria. En síntesis, entendemos por mundo globalizado, un mundo sin fronteras territoriales ni espaciales.

ALGUNOS RASGOS DESCRIPTIVOS INICIALES EN TORNO A LA ADOLESCENCIA

La palabra adolescencia proviene de la raíz indoeuropea *al*, que significa “nutrir”, “alimentar”, “crecer”, de la cual se derivó a su vez la voz latina *alere*, cuyo significado es semejante; de ahí se siguió con *alescere*, que quiere decir “crecer”, “aumentar”, “desarrollar”. A *alescere* se le unió el prefijo *ad*, lo que dio lugar al verbo *adolescere*, “crecer”, “desarrollarse”, “desenvolverse”; por último, del participio presente de este verbo, *adolescens'entis* “el que está creciendo”, se conformaron durante el XIII las palabras francesas *adolescent* y *adolescence*, llegando al español como “adolescente” y “adolescencia”. Más tarde se incorporó *adolescence* al inglés, así como *adolescência* al portugués y *adolescenza* al italiano (*Diccionario etimológico*, s.f.).

En las sociedades actuales, la adolescencia suele ser identificada con el grupo de edad de entre 12 y 22 años; no obstante, podemos afirmar que ello está muy lejos de constituir un periodo enteramente homogéneo. En los aspectos psicoafectivo y fisiológico, los adolescentes están en tránsito hacia la definición identitaria propia de la adultez. En el aspecto cognitivo e intelectual, se encuentran igualmente en proceso de maduración y definición profesional. El grupo de origen al que pertenecen, es decir, la familia, habitualmente está en un momento del ciclo vital llamado “desprendimiento”; esto supone que los hijos e hijas han comenzado o se encuentran en la fase que los dirige hacia la conformación de su autonomía y autosuficiencia, es decir, hacia la “separación” o desprendimiento de la familia de origen y su inserción como adultos en el mundo laboral. Se trata, en consecuencia, de un proceso de tránsito y no de un estado.

Desde cualquiera de los ángulos, la adolescencia identifica a un grupo poblacional al que pertenecen sujetos concretos, sometidos a un largo *impasse* en su autonomía e integración al mundo de los adultos, más por una serie de determinaciones socioeconómicas, demográficas, culturales e ideológicas, que por asuntos relacionados con la maduración fisiológica, psicoafectiva y cognitiva.

En esta investigación nos aproximamos al adolescente en situación, antes que a la “adolescencia” en su significado genérico abstracto. Desde esta perspectiva el sujeto adolescente experimenta múltiples perturbaciones inherentes al crecimiento conocidas como *síndrome* o *crisis* adolescente (Aberastury, 1984). El síndrome alberga múltiples síntomas de un estado emocional habitualmente perturbado por las contradicciones y/o paradojas en las que se encuentra atrapado en un entorno socioeconómico y cultural que hace imposible el ser y el hacer en el marco de una biología, de una cognición y una afectividad en cierta medida “listas” para la adultez.

La duración de la adolescencia está directamente relacionada con el grupo social de pertenencia, la cultura y las condiciones socioeconómicas. Generalmente las comunidades indígenas, campesinas o rurales incorporan a los jóvenes a la vida adulta (con su correlativa inserción económica para el sustento de la familia o la comunidad, y/o mediante el matrimonio) a edades más tempranas, por lo que en ellas es habitual que la adolescencia se corresponda más con la pubertad. Las sociedades urbanas, por el contrario, suelen prolongar la integración económica y por tanto la dependencia del joven, igual que su separación del núcleo familiar, ocupándolo en su formación escolar y deteniendo, con poco éxito, las expresiones y exigencias de un cuerpo y una mentalidad relativamente listos para la adultez.

Los jóvenes, hombres y mujeres, enmarcados en este rango de edad, comparten ciertas características estrechamente relacionadas y determinadas, en gran medida, por la sociedad a la que pertenecen: en general son hijos de familia, por tanto, dependientes económicos y están matriculados en alguno de los niveles de educación secundaria, media o superior de los diferentes sistemas educativos regionales y locales. En las sociedades modernas contemporáneas la adolescencia se ha alargado al punto de ser socialmente aceptada la subdivisión en tres etapas: pubertad o adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia tardía. De hecho, el fenómeno de ampliación del rango de edad adolescente continúa en nuestras modernas sociedades, incapaces de ofrecer las condiciones de integración laboral a nuestros jóvenes. Es decir, las crecientes dificultades para lograr la autosuficiencia material y económica, aunadas a los permisivos y

cómodos estilos de vida occidentales, conllevan condiciones idóneas para que un amplio sector de adultos jóvenes o adolescentes tardíos habiten por tiempo indefinido la casa de sus padres, independientemente de que muchos de ellos han terminado su ciclo de formación escolar o son económicamente activos.

Melo y Garmundi (2010) destacan este fenómeno en las últimas décadas y en el contexto europeo al señalar que de 1981 a 2001 la adolescencia en España se prolongó seis años, desplazamiento experimentado tanto por hombres como por mujeres. Mientras que en 1981 la edad promedio de la emancipación era a los 22 años en mujeres y a los 24 en varones, en 2001 pasó a los 28 y 30 años respectivamente, edades que reflejan el marcado retraso de la autonomía, es decir, la tardía incorporación a la vida laboral.¹

Cualquier estudio que pretenda profundizar en lo que hoy conocemos como *fenómeno adolescente* no puede prescindir de ahondar en su problemática al menos desde dos grandes tradiciones teóricas: el enfoque psicoanalítico y el enfoque psicogenético. El primero aporta importantes elementos para comprender su naturaleza sexual y afectiva (psíquica), mientras que el segundo permite aproximarnos a su desarrollo mental o intelectual (cognición).

EL DESARROLLO PSICOAFECTIVO DEL ADOLESCENTE

El adolescente experimenta una serie de cambios fisiológicos y psíquicos que en sí mismos le propician un estado general de desequilibrio o crisis, lo que lo hace especialmente vulnerable y sensible en sus relaciones, ya sea en el entorno familiar o en el escolar y social. Una de las manifestaciones más inmediatas es un constante estado de frustración, que lo convierte –como destaca Aberastury– en un “receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio en que actúa” (1984: 12). Las actuales generaciones adolescentes, aun cuando incluyen a

1 Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en colaboración con la Universidad Estatal de Campinas (Brasil).

jóvenes de un amplio rango de edad y, por ello, intereses y patrones de comportamiento muy distintos, muestran en general lo acertado de esta aseveración.

De acuerdo con la hermenéutica psicoanalítica, la adolescencia constituye la última y decisiva fase del proceso de formación de la personalidad. Está determinada por etapas previas que corresponden al mismo proceso y se compone de experiencias vividas en la infancia, así como de la existencia de una determinada organización que responde a la evolución psicológica. La literatura psicoanalítica pone especial atención en las etapas previas al desarrollo, al sostener que éstas son determinantes de las subsecuentes. Peter Blos destaca las

fallas potenciales en el desarrollo causadas por experiencias traumáticas o por los naturales excesos de gratificación en la niñez temprana. Ambos extremos crean puntos de fijación que aparecen con toda su fuerza durante la adolescencia; de hecho estos puntos de fijación son responsables en la estructuración de la crisis adolescente (1981: 55).

Ciertamente, el proceso de vida en general y el de vida humana en particular, expresa una vinculación e interdependencia entre unas y otras fases del desarrollo. No es posible suponer que lo que ocurre en la infancia nada tendrá de influencia en lo que ocurra en la adolescencia o adultez. Es innegable que en la evolución o desarrollo del individuo hay continuidad, pero también una cierta dinámica dialéctica (rompimientos, retrocesos y avances); cada etapa está en gran medida determinada por la que le precede, pero también puede estar interferida por nuevas experiencias con el entorno. En este sentido, podemos afirmar que *infancia no necesariamente es destino*,² puede influir y de manera importante, pero no determina la vida adulta de manera absoluta. El crecimiento y la socialización son continuos, pero no lineales y se van tejiendo en la interacción con el mundo exterior; observamos en la experiencia cotidiana que los infantes y jóvenes muestran novedosas expresiones; se manifiestan en ocasiones

2 Aludiendo a la desafortunada frase de Santiago Ramírez (1975).

rompiendo con lo esperado, adelantándose o atrasándose, muchas veces optan por alternativas no esperadas por las convenciones sociales. Muchos de ellos reorganizan, reelaboran y luego retoman. En la actual dinámica social, los patrones de comportamiento humano se han diversificado y no siempre es posible hacerlos embonar con los viejos modelos.

En este sentido es oportuno comentar que asistimos a un proceso de “desestandarización” de los ciclos de vida. El modelo de nacer, crecer, reproducirse y morir, matizado por diversas subetapas y momentos, se ha visto trastocado por la lógica de modelos alternativos de vida, centrados en la transformación de la dinámica familiar, la productividad, la participación social de la mujer, la prolongación de los promedios de vida, entre otros factores. En una edad en la que generaciones anteriores se encontraban disfrutando de una relativa y calmada jubilación, mirando y/o participando del crecimiento de sus nietos, hoy se está nuevamente en el “punto inicial”, es decir, en la búsqueda de pareja, en la búsqueda de nuevas opciones laborales, en el inicio de nuevos proyectos de vida, iniciando procesos de formación, capacitación y/o aprendizaje mediante los cuales sea posible mantenerse activos por más tiempo; la prolongación del ciclo de vida económicamente activa es un fenómeno correlativo a nuestra época. Pese a todo ello, referentes de desarrollo psicoafectivo, como los ofrecidos por los enfoques psicoanalíticos, siguen siendo útiles, sobre todo porque sus categorías de análisis, así como la identificación de los distintos momentos de desarrollo, continúan ocurriendo y se actualizan en una y otra generación, aun cuando la dinámica del mundo externo los interfiera o relativice.

Desde el referente psicoanalítico, la manera como el individuo supera las dificultades propias del crecimiento y socialización, junto con los apoyos con que cuente, impacta en su capacidad de auto-control, en el desarrollo de su principio de realidad y por ende en su maduración psicoafectiva. La socialización exitosa supone que el adolescente paulatinamente domine los impulsos sexuales o su naturaleza pulsional. El buen arribo a la etapa adolescente significa que ha superado los desafíos de las primeras etapas del crecimiento; su naturaleza pulsional primaria ha sido sometida a los designios

de la convivencia social. Recordemos que la primera socialización de la psique permite que los movimientos acaecidos en la etapa fálica, específicamente el complejo de Edipo y sus consecuentes fantasías incestuosas, queden fijadas en el inconsciente y sólo surjan con un cierto disfraz en la pubertad o adolescencia a través de la actividad onírica. Lo que se identifica como normalidad o desvío en el comportamiento adolescente depende, de acuerdo con los referentes psicoanalíticos, de la fuerza con la que se superen estas fijaciones, mediante la construcción de nuevas relaciones afectivas. Igualmente, es en la adolescencia donde suele expresarse la definición de la identidad sexual (heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, etcétera); el objeto incestuoso de la fantasía edípica es cambiado por otros objetos de interacción afectiva, aunque no necesariamente de carácter sexual, pero sí libidinal o erótico, por ejemplo, el estudio o la intelectualización, el deporte, el misticismo, el ascetismo, etcétera.

Lo que valdría la pena destacar es que el adolescente centra su atención en su propia existencia interna, vía el autodescubrimiento. De este modo, en las dos primeras fases adolescentes (pubertad y media),³ el sujeto (hombre o mujer) atraviesa por una situación caótica, evidente para el mundo externo, no obstante con importantes avances centrados en la reorganización de la vida sexual, emocional y afectiva. Desde este enfoque, las expresiones de la pubertad o adolescencia temprana varían de un sujeto a otro, incluso de una sociedad a otra, a propósito de múltiples factores ambientales como la nutrición, la geografía, la economía, la cultura, la religión, etcétera. Ésta es propiamente la fase de cambios biológicos, donde comienza a manifestarse el interés por el otro desde el ángulo de la sexualidad, en cierta forma acallado en la etapa previa de latencia.⁴ Este proceso

3 Peter Blos considera seis momentos específicos del proceso de desarrollo total de la adolescencia: 1) preadolescencia, de 10 a 12 años; 2) adolescencia temprana, de 13 a 14 años; 3) adolescencia propiamente tal, de 15 a 18 años; 4) adolescencia tardía, de 19 a 21 años; 5) postadolescencia, de 22 a 24 años, y 6) adultez joven, de 23 a 25 años aproximadamente (1981).

4 La fase de latencia, desde la perspectiva psicoanalítica, es el periodo que sigue a la etapa fálica, donde se manifiesta el complejo de Edipo. Ocurre de los seis años hasta el comienzo de la pubertad. En esta etapa los infantes suelen no manifestar intereses sexuales, lo que hace suponer que las pulsiones sexuales están adormecidas. Se piensa que durante este tiempo, aproximadamente de seis años, el infante, que ha superado los desafíos psicoafectivos pro-

de modificaciones corporales tiene una duración aproximada de tres a cinco años, cuyas repercusiones rebasan el ámbito biológico y trascienden, incluso, los ámbitos psicológico y social. En otras palabras, la crisis originaria de crecimiento se extiende a una crisis psicológica y de interacción entre el adolescente y sus entornos más cercanos. Aberastury puntualiza que el adolescente experimenta, impotente, estas crisis y que sólo podrá superarlas si realiza tres procesos de duelo indispensables ante la pérdida de un objeto:

1. El duelo por el cuerpo de niño que ha perdido, ya que suele vivir las transformaciones como algo externo, lo que le genera impotencia ante lo que está experimentando en su cuerpo.
2. El duelo por el rol y la identidad infantil. Por un lado, dejar atrás la infancia significa renunciar a la dependencia y asumir nuevas responsabilidades y, por otro, al advertir la pérdida de la identidad infantil e iniciar el tránsito hacia la identidad adulta, experimenta angustia.
3. El duelo por los padres de la infancia implica asumirse desamparado, esto es, al margen de la protección y abrigo (relativamente incondicional) que le brindaron en la infancia, pero también significa romper con las idealizaciones sobre ellos y aceptar sus flaquezas y limitaciones. Esta desidealización supone una resignificación de su relación con los padres no siempre tersa (Aberastury, 1984: 143, 149).

De acuerdo con la autora, el proceso de duelo se puede dividir en varias fases: la negación, la resignación y el desapego. Por la negación, el adolescente no acepta la idea de pérdida, esto es, rechaza el conflicto que está viviendo, no lo reconoce, no acepta que está

pios de etapas previas, en cierta forma recupera el equilibrio afectivo y se orienta al fortalecimiento de su inteligencia y carácter. De ahí que este periodo coincida con su educación escolar primaria. Es propiamente la etapa de la segunda socialización, dado que los padres de alguna manera dejan de ser el centro de la atención infantil y los hijos se dirigen hacia el descubrimiento de nuevas relaciones con sus maestros y compañeros. No obstante, este "relativo" equilibrio volverá a romperse con el despertar de la sexualidad, durante la etapa de la pubertad.

dejando de ser niño; de ahí que, en un primer momento, el sujeto enfrente la realidad negando su existencia. En la etapa de resignación, el adolescente asume la pérdida, aunque con mucha pena, desesperación y tristeza, porque resignarse implica una posición de conformidad, de rendimiento, hasta de sumisión frente al sufrimiento y no una actitud activa por la que el sujeto asuma su responsabilidad frente al proceso que experimenta. Finalmente, en la fase de desapego, el sujeto que ha renunciado al objeto comienza un proceso de adaptación e independencia. El desapego, desde el punto de vista psicoanalítico, representa el fin del duelo, porque el adolescente que logra elaborarlo se encamina hacia el mejor manejo de temores, haciéndose cargo de sí mismo (Aberastury, 1984: 111-126).

Como consecuencia de esta complejidad de acontecimientos tiene lugar un rompimiento del (relativo) equilibrio psicológico infantil, al sucederse verdaderas pérdidas de personalidad. Es propiamente un *fenómeno de despersonalización transitoria*, en virtud de que cuando habían alcanzado cierta estabilidad identitaria durante la etapa de latencia (de los seis a los 12 años aproximadamente) y avanzado en la estructuración subjetiva del principio de realidad, mejorando con ello su relación con la familia y la escuela, se rompe de nueva cuenta el equilibrio físico y psicológico (emocional y afectivo). Enfrentan fuertes tensiones inter e intrapersonales, al transitar por la construcción de una nueva imagen física de sí mismos y, simultáneamente, lidiar, contener y sortear las fuerzas libidinales o deseos sexuales que éstas (las tensiones interpersonales) les imponen. Asimismo deben construir nuevos patrones de interacción con sus padres, amigos y compañeros; desafíos para los que habitualmente no están preparados. Los ineludibles efectos que trae consigo la transformación física de la pubertad ponen al adolescente en una situación de enorme ansiedad y conflicto interior. Philippe Gutton destaca:

El adolescente tiene una exigencia constante a partir de su cuerpo, el adolescente acusa a su cuerpo de ser la fuente de su metamorfosis, de sus avatares, de su síntoma y de su patología, en cierta manera tiene razón, la originalidad de la patología adolescente se encuentra en las conductas

del adolescente con respecto a su cuerpo, y es el adolescente que no puede sublimar, quien guarda este sufrimiento corporal (2007: 59).

Por todo ello, los adolescentes suelen manifestar estados de ánimo inestables (en ocasiones neuróticos), producidos por niveles intensos de angustia y ansiedad, para los que ni la familia ni la escuela están preparados. Ninguna de estas instancias puede ofrecer una solución definitiva. El fenómeno de despersonalización en el que se encuentran les produce sentimientos de no pertenencia. De hecho no “encajan” en sus entornos habituales y suelen experimentar una sensación de “vacío”. Uno de los recursos que habitualmente despliegan para sobrevivir a estados subjetivos como éstos consiste en construir un “yo ideal” y proyectarlo en personajes de esos entornos alternativos que han construido y en los que ven todo aquello de lo que carecen. De ahí que, con frecuencia, un amigo, el líder de su grupo de pertenencia y acogida, un personaje de televisión o incluso un maestro, sean los depositarios de ese “yo idealizado”; se aferran a ellos, transfiriéndoles altas cuotas de confianza, aun a costa de severos conflictos con la familia e incluso arriesgando su desempeño escolar.

En suma, podemos afirmar que la mirada psicoanalítica desde la cual es posible comprender el periodo adolescente ofrece herramientas teóricas vigentes, al dilucidar una dimensión habitualmente oculta, pero actuante en la problemática psicoafectiva de estos jóvenes.

EL DESARROLLO INTELECTUAL DEL ADOLESCENTE

Otro enfoque igualmente útil para la comprensión del desarrollo adolescente es la teoría psicogenética de Jean Piaget (1896-1980),⁵ sólo que ésta se centra en el desarrollo intelectual y su categoría central es la *equilibración*. Visto desde este ángulo, el proceso de formación de la personalidad es una construcción dialéctica. Para Pia-

5 Psicólogo suizo, estudió la naturaleza del conocimiento, aportando las bases del proceso de formación de la inteligencia y el desarrollo cognitivo.

get el organismo asimila las condiciones externas transformándolas en estructuras propias; también la estructura cognitiva asimila los datos que le ofrece el mundo externo y con ello modifica el interno. Ésta es propiamente una concepción biológica del comportamiento, conocida también como embriogénesis, donde interactúan el cuerpo, el sistema nervioso y las funciones mentales. En este sentido, es interaccionista y constructivista. El desarrollo mental es producto de la constante interacción entre el sujeto y el objeto en un proceso donde el “dato” es integrado a la estructura interna cognitiva mediante la actividad del sujeto; a esto se le denomina *asimilación*; por su parte, el sujeto se ajusta a la situación particular del objeto (dato) y da origen a la *acomodación*. Del “equilibrio” conseguido entre éstos se produce la *adaptación* y con ello el desarrollo de la *inteligencia*. Hay que decir que el equilibrio mencionado no se refiere a un estado estático, sino a un proceso progresivo, es *equilibrante* y autorregulante.

El proceso de pensamiento, desde esta perspectiva, evoluciona progresivamente a través de etapas crecientemente complejas; las estructuras mentales se modifican de manera escalonada. Hay un juego permanente entre asimilación y acomodación tendiente a la adaptación siempre temporal, en un desarrollo intelectual sobre la “continuidad” dialéctica, cuya primera etapa es la inteligencia sensorio-motriz; en ésta, el lactante asimila el mundo mediante la construcción de un universo práctico e inmediato, dirigiéndose hacia la inteligencia preoperatoria, donde ya muestra capacidad reflexiva de aspectos no inmediatos, y preparándose para las operaciones concretas de la segunda infancia; en ella el pensamiento lógico lo pone en condiciones de llegar a la etapa de las operaciones formales y la capacidad de reconstruir el mundo por el pensamiento hipotético-deductivo. Este último es el que corresponde a la etapa adolescente.

Así, entonces, en la adolescencia se alcanza el estadio de operaciones formales, producto y continuación de estadios anteriores, con lo cual teóricamente el joven ya está en capacidad de pensar y operar de manera abstracta haciendo uso del pensamiento deductivo. El conocimiento en este nivel, afirma André Nicolas, se inserta en *lo posible*, se vincula con lo necesario y se dirige a lo intemporal (1979: 144).

Desde el enfoque psicogenético, la adolescencia también constituye la última fase de desarrollo humano. Con su recién adquirida inteligencia formal, el adolescente recrea la reflexión espontánea; asimila lo que ocurre en su entorno, pero desde un egocentrismo intelectual acentuado. Suele tener grandes dosis de omnipotencia y su visión del mundo tiende a ser metafísica o idealista. Con mucha frecuencia, este tipo de pensamiento inspira la pretensión de cambiar al mundo. Los adolescentes suelen estar convencidos de que pueden transformar la sociedad, el mundo, el universo, el entorno, la humanidad, en otras palabras, es habitual cierta dosis de megalomanía como característica propia de esta edad vinculada con egocentrismo exacerbado:

se manifiesta a través de la creencia todopoderosa, como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas [modelos] y no los sistemas a la realidad. Es la edad metafísica por excelencia: el Yo es lo bastante fuerte como para reconstruir el universo y lo bastante grande como para incorporarlo (Piaget, 1964: 99).

En el proceso de maduración interna de la adolescencia normal, el joven se dirige paulatinamente a la autorregulación: cada etapa lo lleva poco a poco al equilibrio entre el pensamiento formal y la realidad circundante. Si el adolescente en pleno pensamiento egocéntrico se expresa y se interrelaciona con el mundo desde la contradicción, es a través de su propia reflexión y experiencia en el mundo como reconocerá y (aun bajo protesta) aceptará integrarse y adecuarse a él y no al revés; en el mejor de los casos, aprenderá a anticiparse e interpretar la realidad externa buscando modificarla con una visión más realista.

Más allá de los aportes de la psicología genética respecto del egocentrismo y omnipotencia adolescente, creemos que adaptarse o integrarse al mundo de los adultos no significa aceptación incondicional de las condiciones externas. Madurar o superar la adolescencia no necesariamente tiene que ser de manera pasiva y sumisa, sino proactiva. El adolescente deberá equilibrarse, aprendiendo a vivir en el mundo con la claridad de que los cambios sociales son paulatinos

y muchas veces imperceptibles, pero no suelen llegar solos o ser producto del voluntarismo individual (idealismo).

Para la psicología genética, la personalidad es producto de la organización autónoma y heterónoma del papel que el individuo desempeñará en la sociedad que le tocó en suerte; es la etapa en la que suelen aparecer posiciones extremas, cuyas expresiones son rebeldía, confrontación, enojo o aislamiento o introversión etcétera; si estas actitudes son contenidas o adecuadamente canalizadas, el joven alcanzará el equilibrio e interacción serena con su entorno. Aprenderá que no basta “soñar” o diseñar bellos proyectos imposibles de aterrizar, sino integrarse al mundo de la producción, la actividad laboral, la satisfacción de necesidades materiales, económicas y psicoafectivas, etcétera, asumiendo algunas reglas del juego impuestas por la cultura y la sociedad (preservando, en el mejor de los casos, la mirada crítica e intención transformadora), en tanto sólo así estará en condiciones de participar en la transformación de su realidad social.

LA COMPLEJA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ADULTA

El problema del tránsito de la identidad infantil hacia la construcción de la identidad adulta es, probablemente, el más fuerte y central de todo el proceso adolescente. La identidad es mucho más que un lugar común habitualmente estático y/o estable correlativo con poseer un nombre, una profesión, un rol social o un lugar en la comunidad. Es, en esencia, reconocimiento del sí mismo como *ente* (entendido en su acepción filosófica), es decir, aquello que es, aquello que tiene existencia propia y singular. El complejo proceso enfrentado por el adolescente al construir su identidad supone la recuperación de aquello que reconoce como su esencia, compuesto por los rasgos constantes y permanentes que le son propios y únicos desde su nacimiento, matizados, configurados y definidos durante el crecimiento en interacción con los otros, presentes en su socialización; en la etapa adolescente, más que en ninguna otra, se relativiza el sí mismo, quedando vulnerable y expuesto a la influencia externa. De las elec-

ciones que haga el joven (consciente o inconscientemente) dependerá la ulterior configuración de su identidad adulta.

La identidad es pues un referente de ubicación y distinción, permite al individuo desarrollar, identificarse y asumirse como *sí mismo* único y diferente de los otros; puede entenderse como estructura subjetiva propia que ineluctablemente se irá modificando a lo largo de la vida por efecto de la relación con el entorno. La identidad será (por llamarla de alguna manera) el *caparazón* con el que el individuo saldrá y permanecerá en el mundo hasta su muerte. En este sentido, es una construcción en permanente proceso de definición, inacabada e inacabable, pero singular y/o única, adquiriente de rasgos, cualidades, matices y características tomados de los distintos ámbitos de interacción humana.

La identidad supone características únicas y exclusivas que, en su conjunto, distinguen para sí y para los demás, a un individuo de entre todos los demás seres humanos. Empero, al no existir identidad sin alteridad, el sí mismo se constituye en la relación con el otro u otros, y es en esa relación o relaciones que va creándose y recreándose permanentemente.

Con independencia del nombre, la profesión, el estado civil, el rol social o el lugar que ocupe el sujeto en su entorno, en su comunidad –los cuales, sobra decir, pueden cambiar con bastante y relativa facilidad–, la identidad siempre tendrá una base o dimensión subjetiva, relativamente estable y constante (lo antes nombrado *esencia*), susceptible de modificarse en el conjunto de relaciones interpersonales, pero manteniendo una línea de continuidad, a veces imperceptible, difusa y endeble respecto de la alteridad, no obstante, prediseñada en la primera socialización y configurada durante todo el ciclo de vida.

En este trayecto, el adolescente experimenta la imperiosa necesidad de ser diferente y autónomo en sus decisiones; necesita desesperadamente reconocerse a sí mismo y que se le reconozca, en correspondencia con aquello que piensa y siente, lo cual suele chocar contra lo que los adultos de su entorno esperan de él y muchas veces le imponen. En esa búsqueda, pasa por un largo proceso, más o menos de ensayo y error, adoptando diversos comportamientos,

las más de las veces copiados de personajes o personalidades de su entorno real o virtual. Esto hace recurrente un estado de fluctuaciones de identidad o cambios bruscos como consecuencia de tomar “prestados” rasgos ajenos. Circunstancia que lo pone en un estado subjetivo altamente vulnerable, es decir, de empobrecimiento (decíamos antes, sensación de vacío) del yo, acompañado de una alta dosis de ansiedad; se percibe atrapado en la tensión entre lo que él piensa y desea de sí mismo y lo que otros esperan que debe ser. El conflicto adolescente oscila entre el deseo de volver a la infancia, donde aun predomina la fantasía y la percepción de ser protegido, y el afán de crecimiento e independencia propios de la adultez; oscilación y lucha constante entre la necesidad de autonomía y la necesidad de sentirse protegido.

La exigencia del derecho a ser independiente suele ser una expresión recurrente a esta edad. Los adolescentes acostumbran librar verdaderas batallas con los padres, para luego trasladarlas a la escuela en la figura de los profesores. Padres y maestros se convierten en el “enemigo” a quien hay que vencer, de quien hay que cuidarse y a quien hay que ocultar deseos, prácticas y relaciones sociales. Gutton describe crudamente esta circunstancia, cuando afirma:

El adolescente se encuentra descrito como desollado [...] siempre herido, en sufrimiento, siempre preparado para proyectar en el otro la causa de su sufrimiento. ¿Cómo la relación entre adulto y adolescente es posible con este tipo de discriminación? Ya sea [que] el adolescente debe conformarse con esto y someter su singularidad o bien está condenado a rebelarse, por supuesto que esta dialéctica es una dialéctica de combate (2007: 61).

En esa búsqueda incesante (generalmente inconsciente) de una identidad propia, en un entorno que pareciera sabotearlo a cada momento, se crean fuertes y cotidianos enfrentamientos en torno a su derecho a decidir sobre aspectos como el horario de regreso a casa, los lugares que frecuenta, la elección de amistades, sus relaciones íntimas y/o su vida sexual, etcétera. La familia utiliza múltiples formas

de control cada vez menos eficaces, no obstante generadoras de un ambiente estresante y, por tanto, expulsor.

Evidentemente, tanto la familia como la sociedad y no se diga la escuela, lejos de acompañar al adolescente en el difícil tránsito, manteniéndose como un referente seguro, alerta, comprensivo y firme, suelen reaccionar abonando al desencuentro, agravando la crisis, en algunas ocasiones (actualmente, las menos) excediéndose en la intención de reprimir, contener, controlar o yéndose al otro extremo: evadiendo la confrontación y, en consecuencia, permitiendo e incluso “obedeciendo” a los deseos, caprichos y exigencias de los jóvenes, es decir, desdibujando los límites tan necesitados e inconscientemente demandados por los jóvenes.

En este sentido, la actual sociedad retarda el proceso de construcción de la identidad adulta imponiendo a los adolescentes una condición paradójica altamente perturbadora: de un lado obstaculiza su independencia y autonomía objetiva, detiene su integración productivo-laboral, prolonga escandalosamente su inmovilidad y dependencia económica, manteniéndolo ocupado en un proceso de formación escolar cada vez más largo, al tiempo que, en una suerte de mecanismo automático, le exige comportamientos y compromisos propios de la adultez, sobre todo llegada la mayoría de edad legal. Al llegar a la identificada adolescencia tardía, recae en el joven una enorme presión social y familiar para que se comporte como adulto y (como si todo dependiera de él) se instale en una actividad laboral.

Uno de los autores que arrojan más luz sobre la problemática adolescente contemporánea es Erik Erikson (1902-1994), quien fuera discípulo de Freud. Sus aportes sobre la crisis de identidad, sumados a lo dicho hasta ahora, nos permiten tener una visión más clara sobre esta temática. El autor la llama *segundo nacimiento institucionalizado* (1982: 13). Considera que el logro de la identidad significa la capacidad del Yo de mantener la mismidad y la continuidad frente a un destino cambiante: es un proceso psicosocial que contiene rasgos del individuo y la sociedad. El autor considera que toda la evolución del hombre gira en torno a crisis que se resuelven en la polaridad y que abarcan la totalidad de la vida. En el proceso

de desarrollo del yo, el adolescente debe resolver la crisis básica en torno a la polaridad identidad contra difusión de identidad, es decir, la constante tensión entre la pérdida de la identidad infantil en la que ya se sentía, en cierto modo, cómodo y habituado, frente a la nueva experiencia de sentirse extraño o ajeno en un cuerpo diferente y en un conjunto de relaciones frente a las que no acaba de definir su rol; dicho proceso de desarrollo está compuesto por una parte psicológica y una parte social. La primera, esto es, la identidad infantil, se caracteriza por ser relativamente consciente, mientras que el conflicto de identidad adolescente es en cierto modo inconsciente y por lo tanto confuso; la consecuencia es que el adolescente vive acosado por el conflicto debido al predominio de estados mentales contradictorios.

Erikson destaca la dimensión comunitaria en la que todo individuo debe encontrarse a sí mismo, poniendo énfasis en la necesidad e importancia de que el adolescente encuentre cierta coherencia ideológica en el mundo, de donde, dada la interacción individuo-sociedad, también se desprende una cierta coherencia entre la estructura psicológica y la histórica. El autor identifica en este proceso un aspecto negativo que queda permanentemente como un elemento rebelde de la identidad total. Lo llama

identidad negativa [, contenedor] de la suma de identificaciones y fragmentos de identidad que el individuo tuvo que sumergir en su interioridad como indeseables o irreconciliables o mediante los cuales se hace sentir “diferente” a los individuos atípicos o a ciertas minorías específicas (Erikson, 1982: 93).

Erikson también refiere la tendencia idealista del adolescente como la base de recurrentes depresiones por las que atraviesa a esta edad, en tanto su reciente conocimiento de la realidad no hace pie con sus ideas e interpretaciones, menos aún con sus aspiraciones tendientes a adaptar al mundo para sí y con códigos frecuentemente altruistas e idealistas.

Podemos observar, en este estadio del desarrollo, que el individuo despliega diversos mecanismos de defensa. Son propiamente

reacciones cuya dimensión está determinada por los recursos que paulatinamente va adquiriendo, de acuerdo con el momento de identidad en que se encuentre. Es decir, la elección de defensa

está de acuerdo con el carácter en sus aspectos positivos y negativos, en su liberación y restricción del Yo; bajo circunstancias normales, deriva su calidad y estructura de las actividades del Yo que empiezan casi siempre como medidas defensivas y gradualmente asumen una fijación adaptativa (Blos, 1981: 164).

De ahí que con mucha frecuencia observemos en adolescentes una notoria actividad intelectual, motivada por encontrar soluciones a aquellos problemas que ya visualiza como cercanos, sea el amor, la sexualidad, el matrimonio, la paternidad o maternidad, su modo de vida futura, etcétera. El ascetismo religioso, el misticismo o, por el contrario, el ateísmo, en sus expresiones extremas, son muy frecuentes a esta edad.

La identidad psicosocial se localiza en tres órdenes en los que el hombre vive todo el tiempo: el somático o corporal, el yoico o experiencial y el social; el conflicto surge cuando estos órdenes se oponen entre sí. Desde estos criterios, la crisis de identidad adolescente se desprende fundamentalmente de la relación del individuo con la sociedad, habitualmente conflictiva en virtud de que los órdenes destacados suelen estar disociados y contrapuestos.

Luego entonces, podemos afirmar, como se destacó antes, que el conflicto adolescente es resultado de un desencuentro entre una naturaleza humana (biológica, psicológica y cognitiva) en su punto de evolución (“maduración”) propicio para la integración social emancipada (autónoma), y un entorno material, económico, social y cultural que la obstaculiza y pospone, y le impone la obediente “inactividad” y la dependencia prolongada cada vez durante más tiempo. Atrapados entre fuerzas internas que buscan irremisiblemente expresarse y/o realizarse y fuerzas externas que los detienen y contienen, los adolescentes se encuentran literalmente sujetos (atados) y, por ende, en un estado de conflicto que los enfrenta constantemente con la sociedad a la que pertenecen.

En estas circunstancias, el riesgo mayor que enfrenta el adolescente es el desarrollo de un cierto estado análogo a una psicosis o imposibilidad de adaptarse al principio de realidad del que nos habla Freud. Ciertamente, tan prolongado estado de sujeción –suspensión– produce en el joven un estado psicológico al que desde la hermenéutica psicoanalítica se le identifica como empobrecimiento del Yo, poniéndolo en una situación psicológica especialmente vulnerable o débil, dado que su sostén en la realidad es difuso e incierto. Como consecuencia, el adolescente tiende a orientarse hacia sí mismo, hacia su cuerpo, hacia sus deseos y emociones, anteponiéndolos a cualquier otra realidad. Se trata propiamente de un fenómeno narcisista muy peculiar y, aunque relativamente normal, es muy parecido a una patología de la personalidad. El individuo a esta edad, con mucha frecuencia, en lugar de ubicarse y dimensionar suficientemente su lugar en el mundo empírico y real, termina extraviado en un mundo de imágenes, fantasías o supersticiones, es decir, un mundo idealizado, alejado de las percepciones consensuadas de su entorno. Desde la perspectiva psiquiátrica,

lo patológico puede llegar, de manera electiva, cuando hay un desconocimiento de la creación adolescente, la patología adolescente se inscribe o se encuentra radicada entre la exigencia del cuerpo y el desconocimiento de esta exigencia por parte de las instituciones de los adultos que participan en la vida adolescente (Gutton, 2007: 61).

Erikson destaca la reacción típica del adolescente frente a la moral predominante a la que familia y sociedad pretenden ajustarlo. Sobre todo en lo que tiene que ver con esa actitud rebelde y de enfrentamiento que suelen tener los jóvenes frente a las imposiciones moralistas. La generación de adolescentes contemporáneos expresa posiciones que considera definidas en respuesta a las prohibiciones morales que la sociedad pretende imponerle, por lo que dicha generación de adolescentes,

particularmente agitada y exasperada restablece una posición “pre-moral” que niega toda necesidad de una moralidad; una posición

“amoral” que hace alarde de las normas aceptadas; una posición “antimoral” que niega militantemente toda autoridad y finalmente una posición “antiautoritaria”, y sin embargo “moralista”, que condena al mundo adulto con el fervor de los justos, todo dentro del contexto de una insistencia en que la inflexible vitalidad de la juventud no debe rendirse al sistema existente (Erikson, 1982: 136).

Considerando que la orientación moral y ética es elemento constituyente del desarrollo del ser humano, ésta atraviesa por tres momentos: la infancia, donde se da el aprendizaje moral y el niño internaliza las prohibiciones impuestas por el entorno social y aprende a ser moral; la adolescencia, donde se manifiesta la experimentación ideológica, lo que hace que se establezca una supremacía del pensamiento ideológico por sobre los conflictos morales; y la adultez, donde puede, en el mejor de los casos, consolidarse la ética, en tanto, habitualmente, el individuo logra aceptar e incorporar a sí mismo los valores con un sentido universal, pasando de la rebeldía, insubmisión y protesta instituyente, a la paulatina, quizá relativa, aceptación de lo establecido y lo convencional.

En esta perspectiva, hoy por hoy, sigue vigente la idea de que la capacidad de superar la crisis identitaria en esa edad dependerá de la calidad y fortaleza de la primera socialización, es decir, de la consistencia o robustez básica de la estructura psicológica que el individuo haya podido construir como base de su personalidad, pero también de apoyos externos emergentes dentro de los ámbitos familiar o escolar; o de la capacidad del adolescente para integrarse en pequeños grupos, círculos (“subculturas”) eventualmente vinculantes con tendencias ideológicas del presente y del pasado a gran escala, que le brindará la posibilidad de identificación, integración social y pertenencia.

Cuando el joven de entre 18 y 22 años logra situarse en un punto proporcional y satisfactorio entre su original idealismo y/o misticismo extremo, con una actitud razonablemente realista y/o lógica, sintonizado con el entorno en el que, poco a poco, va percibiendo un sentido de pertenencia, inicia una exitosa superación de la prolongada crisis adolescente para incorporarse a la adultez. En términos

de Blos, se trata de un “ajuste adaptativo en consonancia o correspondencia con las instituciones sociales existentes” (1981: 183). Las expresiones defensivas tienden a desaparecer en la medida en que el Yo se va fortaleciendo o el proceso identitario va encontrando su cauce. Cuando la incertidumbre da paso a las decisiones razonadas y valoradas suficientemente, cuando la ansiedad comienza a ceder y, en su lugar, el sujeto vuelve a sentir calma, o cuando el vacío comienza a ser llenado con actividades productivas con las que se compromete porque les encuentra sentido, podemos suponer que la crisis adolescente se aproxima a su fin para dar lugar al advenimiento de la adultez.

El final del complejo proceso de búsqueda y construcción de la adultez se vislumbra cuando el individuo logra situarse o construir subjetivamente cierta coherencia entre su mundo interno y el mundo externo, cuando asume sin conflictos subjetivos su identidad sexual independientemente de la orientación, cuando sale al mundo consciente de que éste tiene sus propias dinámicas y determinaciones (principio de la realidad).

Hasta aquí recuperamos aportes que nos permiten comprender qué motiva la crisis adolescente desde sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, destacando algunas pautas orientadas a una saludable integración social. Valdría la pena detenernos en el análisis de los efectos que experimentan los adolescentes en el actual mundo globalizado de la velocidad y la era digital. En el siguiente apartado intentaremos aproximarnos a esta reflexión.

LA PROBLEMÁTICA ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

En los últimos 30 años la sociedad ha cambiado a una velocidad inédita; las pautas y formas de relación del individuo con la sociedad y las instituciones se han modificado radicalmente. El advenimiento e instalación de las nuevas tecnologías de la información y la interconexión en todos los ámbitos de la vida cotidiana, familiar, laboral, institucional, etcétera, imponen nuevas realidades y

nos sugieren preguntas como la siguiente: ¿cómo se puede construir una identidad adulta saludable y productiva en un mundo como el actual, que ha diluido los referentes morales y éticos estables y ha relativizado todas las certidumbres?

Desde la perspectiva de un mundo globalizado, el conflicto adolescente está estrechamente vinculado con las condiciones socioculturales y económicas del entorno local, regional y mundial. El vulnerable estado psicoafectivo de los adolescentes hace de ellos receptáculo propicio de contradicciones y conflictos del mundo externo. En ellos recaen no sólo las incongruencias, sino las patologías sociales. Sus reacciones a la frustración, su enojo, sus respuestas a la violencia real y simbólica de la que son objeto, los obligan a crear su propio mundo, sus propias subculturas, a buscar, de maneras diversas, satisfacer su enorme necesidad de pertenencia y acogimiento afectivo. Los adolescentes experimentan cambios en estado subjetivo de abandono por un mundo que sigue sin estar preparado para educarlos e integrarlos.

La adolescencia en el mundo globalizado actual enfrenta más debilidades que fortalezas; suele carecer de una estructura sólida de relaciones interpersonales que la acojan y acompañen en su vulnerable estado subjetivo. El resultado es, con mucha frecuencia, el desfase entre las expectativas y los logros, entre el cumplimiento exitoso de su desempeño escolar e integración productiva a la sociedad y su situación real de dependencia prolongada. Podemos afirmar que las actuales generaciones adolescentes, situadas por lo menos en las dos últimas décadas, manifiestan rasgos, comportamientos y cuadros sintomáticos *sui generis*, que las distinguen con mucho de generaciones adolescentes anteriores, correlativos más a factores ambientales que a las crisis recurrentes propias de su desarrollo psicoafectivo y sexual.

Son varios los aspectos que podemos destacar para ilustrar lo dicho: crecimiento en un ambiente familiar y escolar donde las figuras de autoridad y las jerarquías están desdibujadas de suyo, y no precisamente por acciones o reacciones de los jóvenes, como ocurría antaño, sino por la confluencia de una serie de fenómenos emergentes, por ejemplo, el inicio precoz de la vida sexual, el acceso a la

información libre e ilimitada que les facilitan las nuevas tecnologías de la información, la pertenencia a redes sociales virtuales sin fronteras, el fácil acceso y creciente riesgo de adicción a sustancias nocivas y la paulatina pérdida del “refugio” que antaño ofrecía la familia, en virtud de que las figuras paterna y materna están cada vez más ausentes.

Entre los diversos efectos de la globalización se destacan no sólo los positivos asociados con el progreso producido por el impacto y extensión del desarrollo de la investigación, la ciencia, la tecnología y en general el conocimiento al alcance de la masa, sino las consecuencias de las recurrentes crisis económicas producidas en gran medida por el abuso, la especulación, la desregulación económica y comercial, en el marco de una ausencia total de sensibilidad social, empatía y ética por parte de los agentes políticos y económicos de los acumuladores de riqueza. Lo cierto es que, como en todas las épocas precedentes, los efectos de la globalización polarizan las poblaciones entre los que tienen mucho más de lo que necesitan y otros (las mayorías) que apenas logran conseguir los recursos suficientes para mantenerse en los mínimos o muy por debajo de la línea de la sobrevivencia. En otras palabras, la globalización actual hace más grande la brecha entre ricos y pobres multiplicando de modo exponencial a estos últimos.

A la luz de lo dicho y con base en la condición de miseria, desnutrición y hambre que sufren millones de seres humanos en el planeta, la globalización neoliberal y capitalista actual, como ninguna otra en la historia, es una maquinaria depredadora que avanza inexorable extinguiendo la vida. En este sentido, Dussel destaca que además de extinguirse especies animales, también se extinguen culturas: “la extinción de una cultura, como la extinción de una especie, es extinción de vida [...] el problema más trágico de [la] globalización es que castra prácticamente la probabilidad de la vida” (Dietrich *et al.*, 2000: 178).

Si consideramos la condición psicoafectiva altamente vulnerable del adolescente encontramos a millones de jóvenes que viven al filo del riesgo o peligro, dado el creciente relativismo de referentes morales, éticos e incluso religiosos, lo cual pone en cuestión costum-

bres y tradiciones ante la constante exposición y seducción de estilos de vida ajenos, alejados de sus posibilidades reales de logro y disfrute; no obstante, atrayéndolos a un mundo hedonista que les enseña múltiples formas y mecanismos para alcanzar placer, sin prepararlos para obtenerlo; tienen a la mano la posibilidad de mantenerse improductivos (“adolescentes”) y simultáneamente disfrutar de libertades y beneficios que ya no requieren independencia ni autonomía material.

Las nociones de trabajo, esfuerzo, disciplina, dedicación y constancia o compromiso social, antaño divulgadas como valores indispensables para el éxito en la vida, parecen ser innecesarias en un mundo que les da (aun cuando sea de manera virtual) todo lo que necesitan: amigos, pertenencia, reconocimiento, sexualidad, entretenimiento, diversión, participación, información, conocimiento, etcétera. Una frase muy trillada de las series policíacas puede servir para describir una peculiar característica de los adolescentes del mundo globalizado: “saben demasiado”; los jóvenes (e incluso infantes) parecen ya no necesitar de los padres ni de los profesores ni de los libros, ni aun de las escuelas para conocer el mundo. No nos referimos a conocimiento académico, ni científico, nos referimos a un tipo de conocimiento más asociado con la llamada “sociedad de la comunicación” o lo que, desde criterios académicos, podríamos denominar sociedad de la información, en la que predomina la ignorancia y domina la información encapsulada. En otras palabras, los adolescentes suelen tener más información que los adultos a su alrededor porque tienen la información a un “clic”, tienen la diversión a un “clic” y desde ese poder el fenómeno adolescente actual dista mucho del fenómeno adolescente de cualquier otra época.

Nuestros adolescentes (tempranos, medios, tardíos, incluso los adolescentes “prolongados”) han nacido y crecido en un mundo que les ha enseñado a vivir con base en *atajos* moral y éticamente muy cuestionables, para cumplir sus deseos, sin que ello ponga en peligro su comodidad y seguridad dentro de la casa de los progenitores.

Fenómenos como el consumo de drogas en todas sus formas aumentan entre adolescentes cada vez más jóvenes; el ejercicio de la sexualidad ha dejado de ser asunto del “corazón” para convertirse

en un requisito de pertenencia al grupo de iguales. Con mucha frecuencia observamos que las opciones espirituales de los jóvenes ya no contemplan la religión de sus padres y abuelos (si la hay), sino la de “vendedores” de ídolos que ofrecen la paz espiritual y la conexión cósmica habitualmente de manera artificial con *cannabis* y otros artilugios esotéricos. Los adolescentes del mundo globalizado experimentan diversas formas de adicción, suelen encontrar su sentido de vida en las redes sociales, los videojuegos o la sexualidad virtual.

El panorama se vuelve aún más preocupante si consideramos, que los esfuerzos gubernamentales y/o asistenciales destinados al apoyo de los jóvenes son absolutamente insuficientes y, las más de las veces, se quedan en el discurso y buenas intenciones, en virtud de que lo que realmente define su efectividad son los presupuestos destinados a ellos. Observamos, por el contrario, la tendencia a disminuir los presupuestos para la prevención, educación y escolarización, así como aquellos destinados a programas de salud y comunitarios, al mismo tiempo que aumentan los presupuestos destinados a la encarcelación masiva de productores, distribuidores y consumidores de droga y muchos más ámbitos alejados del bienestar social (“guerra contra el narcotráfico”).

La “realización personal” al alcance de un “clic” o el consumo de sustancias entre nuestros adolescentes no son, sin embargo, los únicos riesgos; sin duda éstos son superados por el otro tipo de “adicción”: el *hiperconsumo irracional* correlativo a la globalización actual. En un documental Annie Leonard revela una serie de datos que saca a la luz el perverso sistema de producción actual, centrado únicamente en el irracional consumo y la acumulación de “cosas”. Afirma que estamos usando demasiadas cosas y, como consecuencia, en 30 años ha sido consumido 30 por ciento de recursos del planeta. Son muy preocupantes datos como el de que los Estados Unidos –teniendo cinco por ciento de la población mundial– consume 30 por ciento de los recursos del planeta, y produce, por ende, 30 por ciento de los desechos mundiales. Entre sus denuncias, Leonard encontró que este país, para mantener y acrecentar su consumo, ha optado por usar los recursos de otros países, los que están en vías de desarrollo. En el procesamiento de los recursos naturales se usan

actualmente más de 100 000 químicos tóxicos que permanecen en todos los productos que usamos, que terminan contaminándonos, afectando nuestro cuerpo, incluido nuestro cerebro, con químicos altamente cancerígenos (Leonard, 2012). En su libro, Leonard fundamenta sólidamente estas aseveraciones y ofrece argumentos más firmes, entre ellos el que señala lo siguiente:

En todo el mundo, los patrones de consumo están destruyendo los recursos ambientales que quedan y los servicios que brinda la Tierra en un contexto donde se exacerban las desigualdades. Las crisis de pobreza, desigualdad y medio ambiente están interrelacionadas y todas se vinculan al consumo (2010: 243).

Hay que decir que las fábricas más contaminantes son puestas por Norteamérica en los países pobres con el argumento (mentiroso) de que están invirtiendo y creando fuentes de empleo. Lo que verdaderamente hacen es usar mano de obra más barata y saltarse fácilmente mecanismos de control del medio ambiente, llevando la explotación del trabajador a sus expresiones más escandalosas. Su meta, como lo muestra Leonard, es generar el mayor número de productos y venderlos lo más pronto posible a los precios más bajos, para que todo el mundo pueda comprarlos, desecharlos y volver por más. El comprador en realidad no paga el costo de producto, y este precio bajo o “ahorro” no proviene del producto o de la producción industrial en masa, sino de lo que el empresario no paga al trabajador y de lo que toma de los recursos naturales de los países pobres y de su gente, que no tiene más opción que venderse a sí misma, comprometiendo su futuro. Es decir, el producto final es vendido a un costo tan bajo que, evidentemente, el comprador no está pagando por él. Todos y cada uno de los recursos naturales y humanos de los que los industriales abusan y se apropian injustamente durante todo el proceso, esa parte de la economía donde el industrial obtiene ganancias estratosféricas y el consumidor final “ahorra”, en realidad la están pagando los trabajadores, niños y mujeres con su vida misma, más el despojo de recursos naturales que las compañías hacen a comunidades ancestrales. Eso revela que no sólo el capitalista roba

al trabajador, sino que los consumidores de estos productos son, al final de cuentas, cómplices y ladrones involuntarios e inconscientes:

Las empresas eluden muchos de los costos de fabricación, transporte y desecho de todas las COSAS que usamos en nuestra vida, lo cual les permite establecer precios artificialmente bajos para atraer consumidores. Sin embargo, esos “costos externalizados” se acumulan –en forma de estrés, enfermedades y otras crisis de salud pública, impactos ambientales, erosión social y daños a las generaciones futuras–, sin reflejarse jamás en las etiquetas precios [...] la omisión de la responsabilidad por los costos exacerbados alienta el consumo excesivo [...] mientras que los dueños de las empresas hacen ganancias enormes e ilegítimas porque no pagan los costos totales de sus operaciones (Leonard, 2010: 313-314).

Leonard destaca particularmente la estrategia de la *obsolescencia* de los productos fabricados, mediante su programación para un tiempo de uso breve, lo más breve posible, y la creación en el consumidor del ansia de desechar y estrenar; queda claro que las fechas de caducidad de alimentos, el recambio de tecnología informática y comunicativa en meses (cuando el producto, en toda su capacidad de rendimiento, podría durar muchos años), responde a una perversa intención de producir mayor consumo. La autora identifica dos tipos de obsolescencia:

- Obsolescencia programada: centrada en el aparato y pequeñas modificaciones que en unos meses obligan al consumidor a cambiarlo por completo y adquirir otro nuevo, y
- Obsolescencia percibida: educan al consumidor para que perciba su producto como obsoleto y, por tanto, como causa de desprestigio.

La consecuencia es que todos los productos fabricados, aun en buenas condiciones, pasan a formar parte de la basura que se acumula a índices exponenciales, convirtiéndose en fuente de contami-

nación que está poniendo en peligro la vida y el planeta como nunca antes lo habían estado (Leonard, 2012).

El mundo globalizado es inherente a un sistema económico cuyas creativas y múltiples estrategias de alienación y manipulación de masas, dirigidas al consumo y acumulación irracional de cosas, ponen en marcha una maquinaria amplia y efectiva de persuasión, entre cuyas estrategias quizá la más efectiva de todas sea la de la “ignorancia construida”,⁶ mediante la cual se consigue que los seres humanos terminen siendo receptores acríticos y obedientes consumidores compulsivos. Dicha estrategia encuentra entre nuestros niños y adolescentes el terreno más fértil para conseguir sus fines. Interconectados permanentemente y seducidos por el mundo virtual, aprenden y aprehenden el mundo mediante la publicidad y los medios masivos de difusión.

La poderosa herramienta de la publicidad tal y como se muestra y despliega actualmente usa, quizá más que ningún otro campo de la mercadotecnia, todo el conocimiento acumulado sobre la naturaleza y condición humana para manipularlo en pro de formar consumidores compulsivos; sin duda, uno de sus nichos o sectores preferidos es precisamente el de los jóvenes adolescentes. Mediante toda su estrategia de argucias, termina convenciéndolos de que su felicidad y realización personal dependen de consumir, de acumular, de tener lo último de la tecnología, en la moda, etcétera, coadyuvando con ello a generar, paradójicamente, estados subjetivos de permanente frustración y enojo por estar expuestos a la provocación, invitación, seducción de la publicidad, con un sinfín de productos (la gran mayoría superfluos), marcas y nuevas tecnologías que difícilmente la capacidad adquisitiva promedio de nuestros jóvenes puede soportar, en otras palabras, produciendo como efecto colateral, entre los adolescentes, un resentimiento que se acumula e inevitablemente busca

6 Estado de alienación o trastocamiento subjetivo donde el sí mismo queda anulado o sustituido por el discurso del otro. Produce un peculiar pero extendido estado de conocimiento (desconocimiento) y conciencia (inconsciencia) donde predomina el sentido común o los imaginarios sociales. Fenómeno *sui generis* de los tiempos modernos que tiene relación con procesos educativos a gran escala y/o a escala masiva (Ornelas, 2007).

válvulas de escape por las vías menos adecuadas, como veremos brevemente en el siguiente apartado.

ADOLESCENCIA, GLOBALIZACIÓN Y *BULLYING*

En esta parte no pretendemos profundizar en las causas, consecuencias, expresiones o formas de solución al problema de la violencia en la escuela; nuestra intención es continuar la reflexión del binomio adolescencia y globalización, introduciendo uno de los efectos negativos más visibles y preocupantes del actual proceso globalizador entre nuestros jóvenes adolescentes.

Esta reflexión la desarrollaremos desde la premisa de que cada época, cada sociedad, cada cultura difunde un modelo de ser humano correlativo con sus determinaciones, necesidades, formas de intercambio y producción-reproducción económica. Es decir, la dinámica propia de cada sociedad produce, de suyo, los imperativos educativos o de formación del tipo antropológico que requiere para su permanencia; éstos son adoptados y puestos en marcha por los medios masivos de difusión, las instituciones en general y por la escuela en particular, instalándose en el imaginario social de tal manera que se promueven, se extienden y se ejecutan (se enseñan y se aprenden) entre los miembros de una sociedad, con el sólo hecho de pertenecer a ella y participar de su universo cultural (simbólico). De ahí que cada sociedad educa más allá de la escuela (antes, durante y después de ella); forma al sujeto que requiere, potencializa ángulos y rasgos de acuerdo con sus propias dinámicas de intercambio y producción.

La sociedad contemporánea occidental del siglo xx hizo el tránsito del tipo antropológico “productor” (esforzado y comprometido) al “consumidor” (dócil e indiferente). Los valores promovidos por la modernidad en torno al trabajo, la preocupación, la disciplina y dedicación sostenida, el esfuerzo, el compromiso con la colectividad, fueron paulatinamente sustituidos por el confort, el reposo, el desahogo, el logro fácil, el individualismo. El mundo globalizado actual ya no requiere sino consumidores y competidores insaciables

e incansables (sólo) para intentar mantenerse al frente en la voraz dinámica acumulativa de las “cosas” que produce.

Hay que aclarar que el tipo antropológico promovido por cada sociedad humana no suprime la naturaleza de nuestra especie, sino que la configura de acuerdo con las necesidades en turno. En este sentido, la tendencia inherente del ser humano a conquistar, dominar e imponerse, no sólo no ha desaparecido ni se ha minimizado, sino, por el contrario, ha encontrado sofisticados mecanismos de expresión.

El ejercicio de la violencia física y psicológica, el abuso del más fuerte hacia el más débil, componente omnipresente en nuestra historia y condición humana, ha encontrado en el mundo globalizado formas de expresión diversas, muchas de ellas inéditas; sin embargo, actuadas de manera alarmante entre nuestros niños y adolescentes dentro de la escuela. Desde luego, el comportamiento abusivo entre pares ha existido siempre en el ámbito escolar, pero en las décadas más recientes se ha convertido en un serio problema social. La violencia física o simbólica ejercida por uno o unos alumnos en contra de algún estudiante (considerado más débil) dentro de la escuela se ha popularizado con el nombre de *bullying*. El acoso escolar o *bullying* es propiamente una práctica sostenida de abuso, maltrato, intimidación del más grande hacia el más pequeño y puede (de hecho, suele) prolongarse en las relaciones virtuales de las redes sociales en las que participan los alumnos involucrados en el acoso (*ciberbullying*).

El hecho de que la escuela se haya convertido en un escenario propicio para este tipo de violencia cuyas expresiones y efectos rebasan todo límite imaginable, lo convirtió en objeto de estudio e intervención institucional y jurídica. En la década de los setenta el profesor Dan Olweus, de la Universidad de Bergen, Noruega, realizó las primeras investigaciones en torno al acoso escolar; sus resultados fueron publicados en un libro llamado *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Olweus, 2006). Ahí ofreció los primeros desarrollos sistemáticos encaminados a conocer, comprender e intervenir en la solución del problema, pero también llamó la atención del fenóme-

no extendido en muchas otras partes del mundo, desencadenando una avalancha de investigaciones y propuestas de intervención.

¿Cómo participa el mundo globalizado en el *bullying*? Promoviendo un tipo antropológico, es decir, un modelo de hombre y mujer “exitosos”, cuyas características centrales recuperan los rasgos más primitivos y antisociales del ser humano como si fueran virtudes. Un modelo donde, por primera vez, se exalta la ignorancia de la historia, la filosofía y todas aquellas disciplinas útiles para la comprensión de la realidad social y su transformación, y se las canjea por conocimientos simples y superficiales, y habilidades operativas y técnicas indispensables para adaptarse al ritmo vertiginoso que marca la época.

La dinámica social, cultural, tecnológica, económica del mundo globalizado actual requiere sujetos altamente competitivos, ferozmente individualistas, preocupados únicamente por consumir y acumular cosas; egoístas y hedonistas. Sujetos que no se detengan, capaces de avanzar a la “velocidad de la luz”; interconectados las 24 horas de los 365 días de cada año en las redes sociales virtuales. Por supuesto, no está en juego si esto es posible, si quienes eventualmente lo consiguen o viven obsesionados por hacerlo sacrifican su salud física y mental o avanzan, incapaces de sostener relaciones afectivas duraderas. Lo importante es introyectarlo en la subjetividad y convertirlo en una aspiración, en meta, objetivo y fin; lo medular es que formar este tipo antropológico está en el centro (no escrito, pero sí ejecutado de facto) del proyecto educativo de la sociedad. Por lo tanto, creemos que el mundo globalizado actual ha conseguido con éxito instalar dicho modelo en la subjetividad colectiva.

Para formar un tipo antropológico con estas características se requiere promover, como virtudes, rasgos inquietantes desde el punto de vista de las relaciones saludables. Robert D. Hare, estudioso de la psicopatía, ofrece perturbadores argumentos que nos conducen a recuperar algunos de sus razonamientos debido a la sorprendente similitud de las personalidades psicopatológicas que él ha estudiado durante más de 25 años, con los rasgos que observamos en el tipo antropológico promovido por la actual sociedad globalizada occidental, en el marco de fenómenos tan preocupantes como el *bu-*

llying, extendido entre nuestros adolescentes. El autor define a los psicópatas como

depredadores que encandilan, manipulan y se abren camino en la vida sin piedad, dejando una larga estela de corazones rotos, expectativas arruinadas y billeteras vacías. Con una total carencia de conciencia y sentimientos por los demás, toman lo que les apetece de la forma que les viene en gana, sin respeto por las normas sociales y sin el menor rastro de arrepentimiento o piedad (Hare, 2003: 15).

Si no supiéramos que Hare está definiendo al psicópata, seguramente tendríamos en mente a muchos personajes conocidos, sobre todo del ámbito de la política (en México) o del ámbito empresarial y económico, y por supuesto muchos personajes (“ciudadanos” de a pie) con los que habremos tropezado alguna vez. De hecho, los adolescentes acosadores, en su dimensión, con toda seguridad reúnen estos rasgos.

De entre los aspectos que Hare destaca para las personalidades psicopáticas, los que, a nuestro juicio, corresponden a los promovidos por las actuales sociedades globalizadas neoliberales,⁷ son los siguientes: sujetos de mente superficial, impulsivos, egocéntricos, manipuladores, con comportamientos antisociales, incapaces de sentir empatía, remordimiento o culpa (Hare, 2003: 56).

Hay que aclarar que tener rasgos psicopáticos no necesariamente significa ser psicópata. La psicopatía es un concepto clínico y su diagnóstico compete sólo a los expertos del campo de la psiquiatría o áreas afines; no obstante, no podemos ni debemos ignorar que nuestra actual sociedad y la cultura de la irracional acumulación, la exacerbada competencia e individualismo, potenciadores de personalidades afines, nos “bombardean” constantemente con mensajes, imágenes, noticias, exaltación de personajes de estas características, a través del cine, de figuras públicas en la política, el espectáculo, mediante personajes de novelas de éxito o *best sellers*, caricaturas, no-

7 Enfatizamos “neoliberales” debido a que representan un conjunto de determinaciones asociadas con el capitalismo y libre mercado.

velas televisivas, etcétera, creando en el imaginario social, modelos de ser, dado que, en general, estos personajes logran, sin importar cómo, el anhelado éxito económico y material, justamente gracias al despliegue de comportamientos psicopáticos, corruptos y corruptores. Personajes que al final y al margen de las denuncias, la crítica o la protesta social, terminan inmensamente ricos e impunes, gracias a que el sistema permite, exalta y solapa comportamientos como los descritos por Hare.

Ante el deteriorado panorama mundial, Hare pregunta: “¿estamos permitiendo inconscientemente que la sociedad evolucione hacia un punto en que se convierta en ‘criadero de asesinos?’” (2003: 111). Es pertinente agregar que si el semillero de acosadores escolares forma parte de ese criadero —no sólo de asesinos, sino de fraudadores, corruptores, ladrones—, todos, aunque no sean asesinos materiales, son depredadores, y a la luz de fenómenos tan alarmantes como *el bullying* reúnen prácticamente todas las características psicopáticas señaladas por Hare, lo que hace de vital importancia responder su pregunta.

Una sociedad violenta formará individuos violentos. La nuestra no es la primera ni la única, pero sí es con mucho la que más ha transparentado dicha violencia; y no sólo eso: la ha convertido de manera “camuflada” en el medio por excelencia para alcanzar el éxito. El trastocamiento de valores está a la vista: lo que antes se consideraba vicioso, hoy es “virtuoso”. El mundo globalizado con sus actuales determinaciones neoliberales no sólo obstaculiza a nuestros jóvenes un saludable tránsito identitario, sino lo contamina, lo entorpece, lo enferma. En la década de los ochenta Aberastury señalaba:

La sociedad en que vivimos, con su cuadro de violencia y destrucción, no ofrece suficientes garantías de sobrevivencia y crea una nueva dificultad para el desprendimiento. El adolescente, cuyo sino es la búsqueda de ideales y figuras ideales para identificarse, se encuentra con la violencia y el poder: también los usa (1984: 26).

El fenómeno del *bullying* es pues la más clara expresión de lo dicho por Aberastury dimensionado tres décadas más tarde. El des-

conocimiento del adolescente ha extendido la brecha entre adultos y jóvenes, y éstos, al no encontrar en las figuras parentales y/o entre sus profesores ese acompañamiento, respeto y reconocimiento que requieren para construir la nueva identidad, los arrebatan, aun abusando de la fuerza y la violencia hacia los más débiles, igual que lo hacen sus personajes de referencia, los “héroes psicópatas” de nuestra cultura, que consiguen todo lo que quieren y no se detienen ante nada.

Más que cerrar la reflexión, con este capítulo, pretendemos abrirla enfatizando que la adolescencia y la globalización abren un amplio abanico de temas y problemas pendientes de ser pensados, identificados, vinculados, comprendidos y, por supuesto, abordados.

REFERENCIAS

- Aberastury, Arminda (1984), *La adolescencia normal*, Buenos Aires, Paidós.
- Blos, Peter (1981), *La transición adolescente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Diccionario etimológico (s.f.), “Etimología de adolescente”, <<http://etimologias.dechile.net/?adolescente>>, consultado el 12 de junio, 2013.
- Dieterich, Heinz, Enrique Dussel, Raymundo Franco, Arno Peters, Carsten Stahmer, Hugo Zemelman (2000), *El fin del capitalismo global: el nuevo proyecto histórico*, La Habana, Txalaparta, pp. 197-207.
- El Castellano.com. La página del idioma español, *Etimología, el origen de las palabras* (s. f.), <<http://www.elcastellano.org/palabra.php?q=adolescencia>>, consultado el 23 de marzo, 2013.
- Erikson, Erik (1982), *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI, 1972.
- Gutton, Philippe (2007), “Creación adolescente y mundo contemporáneo”, *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*, vol. vi, núm. 1, pp. 57-61.
- Hare, Robert D. (2003), *Sin consciencia: el inquietante mundo de los psicópatas que nos rodean*, Barcelona, Paidós.
- Leonard, Annie, (2010), *La historia de las cosas: de cómo nuestra obsesión por las cosas está destruyendo el planeta, nuestras comunidades y*

- nuestra salud. Y una visión del cambio*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Leonard, Annie (2012), *La historia de las cosas*, <<http://www.youtube.com/watch?v=lrz8FH4PQPU>>, consultado el 18 de mayo, 2013.
- Melo Vieira, Joice y Pau Miret Gamundi (2010), “Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 131, pp. 75-107.
- Nicolas, André (1979), *Jean Piaget*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Olweus, Dan (2006), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, México, Morata.
- Ornelas, Ana (2007), *Comunicación, doble vínculo y educación en la sociedad contemporánea*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.
- Piaget, Jean (1964), *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix-Barral.
- Ramírez, Santiago, *Infancia es destino*, México, Siglo XXI, 1975.

Lilia Beatriz Ortega Villalobos

La educación en México presenta hoy en día, como en muchos países de Latinoamérica, diversos cambios dentro de una reforma que modifica la estructura de su sistema educativo. Los procesos de reforma, sin embargo, por mucho que representen mejoras o innovaciones aceptadas en mayor o en menor grado, tienen que tomar en cuenta tanto el contexto social en el que se realizan como la historia y las formas de organización que implican modos de pensar y de hacer, y que no necesariamente cambian por la conformación de un nuevo discurso educativo. Los usos y costumbres en todos los aspectos de la vida social se encuentran fuertemente arraigados en los quehaceres y los valores que los individuos reconocen como propios. En lo educativo, estos aspectos están doblemente fortalecidos por las ideas que se sostienen en aspectos como la función, las jerarquías, el saber, la disciplina, etcétera, pues, a pesar de que vivimos en una sociedad del conocimiento —o al menos tenemos los avances tecnológicos para hacerlo—, el medio educativo es contradictoriamente uno de los más refractarios a los cambios estructurales.

Por lo anterior, se hace imprescindible un acercamiento lo más holístico posible a lo que nuestro objeto de estudio ha sido, cómo es actualmente y por qué razones; es decir, al pretender incidir en la transformación de un nivel educativo cualquiera, con sus propias características e historia, es necesario hacer una adecuada problematización para comprender todos los factores que entran en juego en un proceso de cambio. Solamente cuidando lo anterior, a través de

la investigación educativa, podrán hacerse propuestas pedagógicas viables, pertinentes e integrales que no representen un discurso prescriptivo desde “fuera del problema”, sino alternativas de solución concretas, o al menos la base para que las que resulten necesarias puedan construirse y formularse. Esto último, desde el conocimiento de las situaciones y fenómenos, y no solamente desde lo que el pensamiento teórico señala como necesario, sino utilizando éste a partir de un análisis sistemático y riguroso de la situación concreta.

El presente trabajo se propone contribuir a la comprensión de los alcances y limitaciones que ha tenido el proceso de masificación de la educación secundaria en México en relación con las aspiraciones de democratización y de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que se ofrecen a la población mexicana. Lo anterior a partir del análisis de diversas fuentes oficiales y académicas que abordan el tema de la situación actual de la secundaria.

EL CONTEXTO NACIONAL

Antecedentes históricos

La primera etapa de registro antropológico del país, la etapa prehispánica, es reconocida internacionalmente por su valor histórico y, en el ámbito nacional, representa el origen biológico y civilizatorio de la mayoría de la población, al cuantificar 1 171 años de florecimiento cultural antes de la conquista española, que se suman a 496 años después de ésta, para dar una línea temporal de aproximadamente 1 667 años de registro de civilizaciones en México.

La conquista española logra la caída de Tenochtitlan en 1521 y se inicia un nuevo periodo que va de mediados del siglo XVI a inicios del siglo XIX, y que es conocido como la etapa virreinal de la Nueva España, nombre adjudicado a la entidad geográfica por los conquistadores. En 1810 se inicia, como en otras naciones del continente, un movimiento independentista.

La etapa denominada intervencionista (invasión de Estados Unidos e intervención francesa, llevadas a cabo en diferentes momentos)

tuvo lugar entre 1847 y 1867. Comienza con la invasión norteamericana y la cesión de los territorios de Texas, Nuevo México y Nueva California (2 400 000 kilómetros cuadrados), mediante el Tratado de Guadalupe Hidalgo, a través del cual se logró mermar el territorio nacional, que hoy en día es 119 por ciento menor que la superficie previa a dicho tratado.

De 1858 a 1860 se desarrolla la Guerra de Reforma, conflicto interno entre liberales y conservadores, durante la presidencia de Benito Juárez. En 1862 se derrota al ejército francés en la Batalla de Puebla. De 1864 a 1867 se da el gobierno itinerante de Juárez contra el Segundo Imperio, con Maximiliano de Habsburgo en el trono.

Posteriormente dio inicio la etapa republicana, que consistió, a su vez, de dos etapas, la de la República Restaurada –con los gobiernos de Benito Juárez y Lerdo de Tejada (1867-1876)–, y la del porfiriato (1876-1911). Para dar fin a la larga etapa en que Porfirio Díaz se mantuvo en el poder, se inició el movimiento armado de la Revolución Mexicana (1910), encabezado por Madero y secundado por Zapata y Villa en las zonas sur y norte del país respectivamente. Ésta es una larga etapa de movimientos y revueltas con énfasis en las distintas visiones de los caudillos.

En la etapa constitucionalista el país entra en un periodo de cimentación jurídica que lo empieza a definir como nación a partir de la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y la Reforma Agraria (1920 a 1940).

En 1940 se inicia el proceso de industrialización moderna durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho y se consolida durante el periodo presidencial de Miguel Alemán (1946-1952).

En una etapa histórica en la que se considera al país ya en plena modernidad e institucionalidad, se presenta una importante movilización social y estudiantil con diferentes demandas que mantienen una postura en contra de la represión y el autoritarismo de Estado, que derivó en la masacre de Tlatelolco (1968).

Los distintos movimientos y demandas sociales por una mayor libertad de asociación para la defensa de los derechos civiles, dan lugar a diferentes negociaciones para el logro de una reforma polí-

tica. Ésta consistió en una reforma a la legislación sobre partidos y procesos electorales (1979).

México tiene el primer gobierno no priísta (2000-2006) con Vicente Fox y, con ello, un crecimiento de grupos de poder económico y político y el aumento de la pobreza y el desempleo. Un segundo periodo panista con Calderón y su guerra al narcotráfico (2006-2012) crea una crisis nacional de seguridad, con más de 60 000 muertos y desaparecidos.

Para 2012 se vive el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a los Pinos, con Enrique Peña Nieto (2012-2018). Primeros 100 días de gobierno: promulgación de la Reforma Educativa en el marco de las reformas constitucionales del Pacto por México (modificación de los artículos 3.º y 73.º de la Constitución).

Características geográficas

México cuenta con una extensión territorial de 1 964 375 kilómetros cuadrados: 1 959 248 de superficie continental y 5 127 de superficie insular. Presenta 4 301 kilómetros de longitud fronteriza y colinda con tres países: Estados Unidos (3 152 kilómetros), Guatemala (956 kilómetros) y Belice (193 kilómetros), lo que lo hace un país con un fuerte movimiento de migrantes que generalmente fluye de los países del sur del continente hacia el norte, principalmente a Estados Unidos. Posee también una extensa longitud de costa: 11 122 kilómetros sumando los litorales de los mares Pacífico, Atlántico y de Cortés. En el mundo ocupa el lugar número 14 de 252, en cuanto a extensión territorial.

Organización política

Actualmente los Estados Unidos Mexicanos (nombre oficial del país) son una república representativa, democrática, laica y federal que se rige por las leyes emanadas de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ley fundamental y suprema del orde-

namiento jurídico nacional. Se encuentra dividida políticamente en 32 entidades federativas y su capital es el Distrito Federal (hoy día, Ciudad de México). Su organización político-administrativa consta de 2 454 municipios (Indexmundi, 2012).

El Estado está constituido por tres poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial. El Poder Ejecutivo se deposita en el Presidente de la República, titular de la Administración Pública Federal, bajo cuyo mando están:

- Administración Pública Centralizada: Oficina de la Presidencia; Secretaría de Gobernación (Segob); Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE); Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena); Secretaría de Marina Armada de México (Semar); Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP); Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol); Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat); Secretaría de Energía (Sener); Secretaría de Economía (SE); Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa); Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT); Secretaría de Educación Pública (SEP); Secretaría de Salud (SS); Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS); Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (Sedatu); Secretaría de Turismo (Sectur), y Procuraduría General de la República (PGR).
- Administración Pública Paraestatal: Comisión Federal de Electricidad (CFE) y Petróleos Mexicanos (Pemex).
- El Poder Legislativo recae en el Congreso de la Unión, que se conforma por la Cámara de Senadores y la Cámara de Diputados.
- Por su parte, el Poder Judicial está constituido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, tribunales colegiados y unitarios de circuito, y juzgados de distrito.

Características demográficas

México es un país con una gran diversidad natural y cultural. En el censo de 2010, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), se reporta una población total de 112 336 538 (54 855 231 hombres y 57 481 307 mujeres), de la cual la mayoría (60 por ciento) es considerada de raza mestiza; 30 por ciento de raza indígena perteneciente a alguno de los múltiples grupos étnicos mexicanos y el restante 10 por ciento se registra dentro de la categoría de *otra*. En cuanto al idioma, en el último censo se ha contabilizado que 97 por ciento habla español; 5.7 español y lengua indígena; 0.8 sólo lengua indígena y otro 0.8 por ciento un idioma no especificado (Inegi, 2010). La actualización del dato de población total, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Inegi, 2012a), hace una estimación a 2013 de 115 296 767 habitantes: 55 755 356 hombres y 59 541 411 mujeres.

Del total de la población, 55 102 061 viven en las zonas más urbanizadas del país. En las clasificadas como urbano medio: 17 080 762 (localidades de 15 000 a 99 999 habitantes); en las zonas urbano bajo: 16 382 393 personas que viven en localidades de 2 500 a 14 999 habitantes, y en la zona rural: 26 731 551 personas que viven en localidades menores a 2 500 habitantes (Inegi, 2013).

Como se analizará más adelante, esta estratificación de la población y su dispersión geográfica incide directamente en el tipo de servicios a los que tienen acceso las personas y que determinan el índice de desarrollo humano, bienestar y estabilidad o permanencia de los asentamientos humanos, pues lógicamente los movimientos migratorios dentro del país se deben en gran medida a la búsqueda de mejores condiciones de vida que permitan al menos aumentar la posibilidad de supervivencia.

En el aspecto de crecimiento demográfico, México ocupa el lugar 13 en el contexto internacional, con un crecimiento medio anual de 1.38 por ciento, que equivale a 1 609 500 individuos. El número de nacimientos reportado en los censos quinquenales fue, para 2000, 2 798 339; para 2005, 2 567 906, y para 2010, 2 643 908, lo que representa una disminución de 5.6 por ciento en una década.

La edad mediana de los hombres es de 25 años y de las mujeres de 26, lo cual hace que en este momento México sea un país de jóvenes. La tasa global de fecundidad para 2010 se calculó en 2.39 y el índice de envejecimiento en 3.1, datos que señalan la urgencia de distintos programas educativos, tanto para lograr una mejor planificación familiar como para establecer formas de educación y de atención para el sector de la población que accede a la tercera edad.

La tasa de crecimiento poblacional en 2010 fue de 1.8 por ciento y la densidad de población de 57.30 habitantes por kilómetro cuadrado, con una fuerte tendencia hacia la concentración en las zonas urbanas y el abandono de las zonas rurales, que son las que se dedican tradicionalmente a las actividades agrícolas.

Las defunciones generales para 2011 fueron 590 693, siendo en 2010 332 027 hombres y 259 669 mujeres, o sea, 591 696. En 2012 se reporta un índice de 4.9 (Indexamundi, 2012) y para 2013 se estima una tasa bruta de mortalidad de 5.7 (Inegi, 2010).

Se considera que

la mayoría de los países eventualmente mostrarán un aumento en la tasa de mortalidad general, a pesar del continuo descenso de la mortalidad en todas las edades, a medida que una disminución en la tasa de fecundidad resulta en un envejecimiento de la población (Indexamundi, 2012).

Frente a esa tendencia general que se asume como natural, en México el índice de muertes violentas se ha incrementado y esto deberá ser tomado en cuenta en el análisis de los indicadores, pues su porcentaje es de 12.75 respecto al total de defunciones (Inegi, 2011).

Economía

La economía mexicana ha estado inmersa –como la del resto de los países latinoamericanos– en los movimientos del mercado mundial y sujeta al papel que le han asignado las grandes potencias económicas a través de acuerdos y tratados de nivel internacional (11 tratados

de libre comercio con 43 países que incluyen a Estados Unidos, Canadá, Unión Europea y Japón) (SRE, 2013).

A pesar de su gran extensión territorial, sus variados climas y las grandes reservas acuíferas de la zona sur y sureste, el país ha presentado durante muchos años un notorio descuido de la agricultura y con ello un incremento de su dependencia alimentaria. Otra característica ha sido la “petrolización” de su economía, es decir, la exportación de su crudo como fuente casi exclusiva de divisas, además de la exportación de la mano de obra de su población, cuyos migrantes –indocumentados en la mayoría de los casos– generan un importante ingreso de dólares al país a través de las remesas enviadas a sus familias.

En 2010 México aparece como el décimo país importador y exportador a escala mundial en el comercio de mercancías, pero ocupa el número 24 como exportador en el comercio de servicios, y el número 21 como importador en este rubro (OMC, 2011). De acuerdo con Bárcena,

una de las mayores paradojas del actual modelo mexicano es la poca vinculación del crecimiento exportador de las últimas dos décadas (más del 10% anual) con el promedio de crecimiento económico en este periodo, que es tres veces menor. Una de las razones es el bajo valor agregado nacional en las exportaciones (2013: 2).

La economía del país cuenta para su funcionamiento con la inversión extranjera directa. Con base en información de la United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), o Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, la Secretaría de Relaciones Exteriores reporta que en 2010 el país fue uno de los principales receptores del flujo mundial, al recibir 17.7 miles de millones de dólares (SRE, 2013).

Los principales recursos naturales del país son petróleo, plata, cobre, oro, plomo, zinc, gas natural y madera; sin embargo, su explotación y transformación no representan el mayor porcentaje de sus actividades productivas, las cuales se desarrollan en una mayor proporción en el sector terciario. Esto último resulta contradictorio,

pues, como arriba se señaló, México no tiene un lugar destacado en la exportación de servicios y tampoco cuenta con una fuerte infraestructura en la industria de la transformación, de lo cual se deduce que ese décimo lugar que ocupa como exportador de mercancías está reducido a la exportación de materias primas, y por lo tanto con un menor valor comercial (OMC, 2011: 36).

Uno de los elementos que se señalan como centrales para conocer el nivel de bienestar alcanzado por un país, con base en su organización económica, es el ejercicio del gasto público. El Informe de Desarrollo Humano en México para 2011 señala algunas limitaciones en la forma de acceder al conocimiento sobre la organización, planeación del presupuesto y distribución del gasto público estatal y municipal, debido a la ausencia de una evaluación externa sistemática (PNUD, 2011: 16).

El producto interno bruto (PIB) en su equivalencia en dólares por habitante y año para 2011 se registró en 10 047. En cuanto al ingreso, los datos aportados por el Banco Mundial, reportan en 2011 un ingreso nacional bruto (INB) de 1.153 billones de dólares, y un INB per cápita de 9 420 dólares, que representa un incremento considerable respecto a los 5 450 que se reportaron 10 años atrás (2001). Sin embargo, el mismo reporte indica que el porcentaje de la población que vive por debajo de la línea de pobreza se incrementó hasta llegar a 51 por ciento, lo que sitúa a México en el lugar 21 dentro de una lista de 157 países y sólo por debajo de otros dos países latinoamericanos: Honduras y Guatemala (Banco Mundial, s.f.).

Con respecto al desarrollo y tipo de las actividades productivas del país, el total del PIB a precios de 2003 (miles de pesos) registrado en 2010 fue de 8 398 335 400. Las exportaciones se distribuyeron principalmente entre Estados Unidos (89 por ciento), Canadá (1.7 por ciento), y Japón, España, Venezuela, Chile y Brasil (2 por ciento); mientras que las importaciones provienen de Estados Unidos (74.8 por ciento), Alemania (3.8 por ciento), Japón (3.5 por ciento), y Canadá, Italia, República de Corea y Francia (6.2 por ciento).

Es importante señalar la diferencia que existe entre las actividades productivas por sector:

- Actividades productivas primarias (agricultura, pesca y minería): el PIB del sector a precios de 2003 (miles de pesos) en el 2010 fue de 324 712 741, que representó 3.7 por ciento de aportación al PIB general.
- El porcentaje de la población total ocupada en el sector primario fue de 13.36 en 2010, con una superficie sembrada total de 21 952 745 hectáreas y una superficie cosechada total igual a 20 167 773 hectáreas.
- La producción agrícola, por tanto, se reduce al cultivo de 11.2 por ciento del territorio continental del país, del que sólo se cosecha el equivalente a 10.29 por ciento.
- Por otro lado, el volumen de la producción forestal maderable (metros cúbicos rollo) en 2010 fue de 5 497 601. La producción de petróleo en barriles por día, de 2 983 000, cifra que ubica al país en el séptimo lugar en la producción mundial, luego de Arabia Saudí, Rusia, Estados Unidos, Irán, China y Canadá, en un cuadro comparativo mundial correspondiente a 2010 (Indexmundi, 2012).
- El total de personas ocupadas en el sector primario, según las proyecciones de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) para el tercer trimestre de 2012, fue de 6 737 884 (Inegi, 2013).
- Actividades productivas secundarias (industria de transformación): el PIB del sector a precios de 2003 (miles de pesos) en el 2010 fue de 2 653 027 948 con una aportación de 34.1 por ciento al PIB general.
- Para 2010 el porcentaje de población total ocupada en el sector secundario fue de 24.44.
- El total de personas ocupadas en el sector secundario, según las proyecciones de la ENOE, para el tercer trimestre de 2012 sería de 11 504 587 (Inegi, 2013).
- Actividades productivas terciarias (servicios y comercio): el PIB del sector terciario (a precios de 2003) en el 2010 fue de 5 717 268 990, lo que representó 62.2 por ciento de aportación al PIB general; con 60.88 por ciento de la población total ocupada en este sector productivo en 2010.

Como se puede notar, el sector terciario es el que mayormente aporta al PIB y en el cual se encuentra inserta la mayoría de la población económicamente activa (PEA). Esto, en términos de producción, representa un problema, debido a que un gran número de personas está concentrado en los servicios y el comercio pero pocas en los sectores primario y secundario, que son los que producen los bienes que hacen sustentable la economía de un país. El total de personas ocupadas en el sector terciario, según las estimaciones de la ENOE para el tercer trimestre de 2012, fue de 30 171 041 (Inegi, 2013).

En relación con el ingreso medio por trabajador, comparativamente México ocupa el lugar 85 entre 226 países, donde la cifra más alta es la de Liechtenstein (141 000) y la más baja, la de la República Democrática del Congo (400). Las cifras de México a partir del inicio de siglo son: 2000: 9 100; 2005: 10 000; 2010: 13 900, y 2011: 14 800 dólares. Según estos datos, además de que la cifra de 2011 es casi la décima parte de lo que presenta el país con la cifra más alta, este dato no refleja el poder adquisitivo real de cada poblador, ya que no se refiere a la PEA, sino al ingreso nacional dividido entre el total de la población, con independencia de su edad o su situación laboral.

Aunque se advierte un aumento de más de cinco millones de pobladores económicamente activos de 2010 a 2012, en términos relativos esto no representa un verdadero aumento en la productividad del país, pues la población en edad de trabajar (14 años y más) se contabilizó en 85 777 703. La tasa de participación de la población en edad de trabajar es sólo de 59.9 por ciento. Dentro del total de la PEA se registraron 2 646 675 personas desocupadas.

Para diciembre de 2012 el Inegi (2013) reporta 58.22 por ciento de PEA, contra 41.78 por ciento de población no económicamente activa (PNEA). En un contexto nacional de evidente desempleo, se hace el informe del porcentaje de población ocupada: para 2012, del total de la PEA, 95.53 por ciento se reportó como ocupada y 4.47 como no ocupada. Es importante apuntar que la PEA es sólo una parte de la población, que en México corresponde a menos de la mitad (41 por ciento); por lo tanto, si se habla del total de la población mexicana, es más de 59 por ciento la que no se encuentra ocupada

en una actividad productiva, ya sea por edad, condición personal o falta de empleo.

El índice Gini (expresado en porcentajes) es la medida de la desigualdad de distribución de los ingresos y para 2010 ubica a México en un punto casi intermedio, en apariencia equidistante de la igualdad y desigualdad; sin embargo, los índices de pobreza extrema y de marginación social señalan una tendencia al incremento de la desigualdad al considerar los diversos aspectos de los tipos de pobreza: alimentaria, de capacidades y de patrimonio (Cantú *et al.*, 2011).

Escolaridad, empleo y condiciones de bienestar

Uno de los factores importantes que determinan los niveles de bienestar social es la capacidad de los individuos para cubrir sus necesidades básicas. Dicha capacidad está directamente relacionada con su edad, formación y sistema de organización social para la generación de bienes de subsistencia; por ello es importante la cantidad de habitantes por intervalos de edad.

En México la población infantil (0 a 14 años) asciende a 32.5 millones y representa 29.3 por ciento del total. Al ser un porcentaje cercano a la tercera parte, representa una fuerte demanda en términos de servicios de salud y educativos, así como de suficiencia alimentaria.

La población en edades laborales (15 a 64 años) muestra el mayor volumen y peso relativo en la historia demográfica del país al representar 64.4 por ciento del total (71.5 millones). La población de adultos mayores (65 años y más) llegó a 6.9 millones de personas, que representan 6.3 por ciento de la población total.

De la estructura por edad que refleja el censo de 2010 se desprende que hay 55.2 personas en edades no laborales por cada 100 en edades productivas: 45.5 de ellas son niños y 9.7 adultos mayores, y resalta que la tasa de dependencia pasó de 64.3 por ciento en 2000 a 55.2 por ciento en 2010 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2011: 400). Frente a lo anterior, es importante indicar aquí que para el tercer trimestre de 2012 el Inegi reportó una tasa de

desocupación de 5.2 (cuadro 1), por lo cual la tasa de dependencia se incrementa en términos reales; además, las tasas de ocupación parcial, subocupación, condiciones críticas de ocupación y ocupación en el sector informal, influyen directamente en la calidad de vida de la población y en las posibilidades de desarrollo humano de los individuos. Cabe señalar que en dicho desarrollo no solamente se toma en cuenta la existencia o no de ingresos fijos y suficientes, sino también –algo muy importante para este estudio– la posibilidad de contar con condiciones laborales que incluyan seguridad social en cuanto a salud, vivienda y educación para las familias de los trabajadores, pues aunque el servicio de educación pública que ofrece el Estado (ahora obligatoria hasta el nivel de bachillerato) se plantea como gratuito, los gastos que se derivan de su utilización son erogaciones que hacen directamente las familias. Por otro lado, el número de jóvenes en situación de desempleo y fuera de la escuela es un fenómeno social tan visible que no se puede combatir desde el decreto de obligatoriedad de la educación media superior. El amplio sector de la población juvenil desocupada (tanto laboral como escolarmente) ha ido en aumento, los jóvenes desertan del sistema escolar en el bachillerato o desde la secundaria y no encuentran un empleo acorde con las características de su formación (incluso aquellos que cuentan con una formación técnica terminal): “si bien la tasa de desempleo en México no es alta, un 23% de los jóvenes ni estudia ni trabaja; de los que sí trabajan, un 68% están en el sector informal”, señaló la jefa de la unidad de mercado laboral del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Flores, 2013).

La percepción de los individuos y de las familias puede diferir de las opiniones de los expertos internacionales, ya que si 68 por ciento está en el empleo informal, y otro importante porcentaje en empleo de tipo temporal o incluso crítico, el mayor problema es la falta de empleos con características que le permitan a cada individuo una remuneración suficiente para cubrir al menos sus gastos personales y no representar un cargo para la economía familiar. Los niveles de dependencia económica se mantienen durante más tiempo y se agravan por la pérdida de las prestaciones que se otorgan a los hijos de los trabajadores sólo hasta los 25 años de edad –si éstos continúan

estudiando–, lo que deja en un vacío de seguridad social a un amplio sector, pues –como ya se dijo– la mediana de edad de la población es de 25 años en los varones y de 26 en las mujeres.

CUADRO 1

Ocupación y empleo (tercer trimestre de 2012)

Indicador	Total
Población total (a)	115 296 767
Población de 14 años y más	85 777 703
Población económicamente activa (PEA)	51 378 927
Ocupada	48 732 252
Desocupada	2 646 675
Población no económicamente activa (PNEA)	34 398 776
Población ocupada por sector de actividad económica	48 732 252
Primario	6 737 884
Secundario	11 504 587
Terciario	30 171 041
No especificado	318 740
Población subocupada por condición de búsqueda de trabajo adicional	4 246 814
Edad promedio de la población económicamente activa	38
Promedio de escolaridad de la población económicamente activa	9.4
Tasa de participación de la población en edad de trabajar	59.9
Tasa de desocupación (b)	5.2
Tasa de ocupación parcial y desocupación 1	
(TOPD1) (b)	11.8
Tasa de subocupación (c)	8.7
Tasa de condiciones críticas de ocupación	
(TCCO) (c)	11.9
Tasa de ocupación en el sector informal (c)	29.2

Fuente: Inegi (2012a).

Notas: a) Los datos absolutos de las encuestas en hogares se ajustan siempre a proyecciones demográficas; b) tasas calculadas contra la población económicamente activa, y c) tasas calculadas contra la población ocupada.

Además de lo anterior, en en la información que presenta el Inegi respecto a los indicadores de demografía y población (actualizados al 16 de enero de 2013) se señala que por cada 100 personas en edad productiva hay 62 personas en relación de dependencia. Un dato importante que se incluyó en la actualización de la información contenida en el cuadro 1 es el del promedio de años de escolaridad de la PEA: 9.4 para las zonas más urbanizadas y 8.1 para aquellas menos urbanizadas (Inegi, 2012b), lo cual indica una tendencia a

solicitar mayores niveles de escolaridad para la obtención de un empleo, tendencia que se revierte –como se verá más adelante–, según la información del mismo Inegi en 2013 (cuadro 2).

Tipo de población: rural y urbana. El instituto encargado de censar a la población (Inegi) ha realizado una desagregación para poder diferenciar mejor las características de las poblaciones más urbanizadas y aquellas con niveles relativos de urbanización, que se ha relacionado con el número de habitantes por localidad y que eluden una clasificación gruesa entre urbana y rural.

Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, el porcentaje de población en localidades menores de 2 500 habitantes (rurales) en 2010 fue de 22.2 por ciento del total nacional, es decir, 24 938 711 personas. De la misma fuente se deduce que la población en localidades mayores de 2 500 habitantes (urbanas) es de 87 397 827 personas, lo que corresponde a 77.8 por ciento de una población total de 112 336 538 habitantes.

Actualmente el Inegi hace una diferenciación, a partir del tamaño de las localidades, en urbana, urbana media y urbana baja.

La tasa de crecimiento medio anual de la población según su tamaño fue en 2010: menos de 2 500 habitantes = 0.5 por ciento y más de 2 500 habitantes = 2.1.

Lo anterior indica que las ciudades siguen creciendo con mayor velocidad que los poblados. Esto tiene un impacto en el costo de la educación por individuo, ya que se encarece aquella realizada en las pequeñas comunidades, lo que lleva a dispersión y baja calidad de los servicios educativos, dando pie a condiciones de mayor inequidad.

En cuanto a la religión, según el censo de junio de 2010 la población mexicana que profesa alguna religión se divide entre el catolicismo (89.3 por ciento) y otras religiones (10.7). Sin embargo también se registra 4.9 por ciento de la población total que no profesa ninguna religión (4 660 692 personas). A pesar de que constitucionalmente está establecido que la educación que imparta el Estado será laica, la religión a través de sus propias acciones y prácticas en los sujetos, y por medio tanto de los padres de familia como de otras

organizaciones, influye en el tipo de educación y en los contenidos que se abordan en las escuelas.

En términos de escolaridad, según el último censo el porcentaje de personas de 6 a 24 años que van a la escuela es de 66.9 y, según los registros, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años ha aumentado en cada quinquenio: 2000: 7.5, 2005: 8.1, 2010: 8.6, lo cual resulta lógico desde las políticas de universalización de la educación básica, pero no muy consistente si se revisan los índices de deserción y de incumplimiento de la Normatividad de Escolarización Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM).

En cuanto a los niveles de alfabetización de la población de 15 a 24 años, aumentó la tasa en cada quinquenio documentado: 2000: 96.5, 2005: 97.5 y 2010: 98.4. El porcentaje de personas de 15 años o más alfabetizadas en 2010 se reporta en 92.4 y el total de analfabetos, en 6.88 por ciento.

Según las cifras anteriores, pudiera pensarse que tanto la escolaridad como la alfabetización han cerrado las brechas de desigualdad entre géneros; sin embargo, como se verá más adelante, estas cifras –reportadas globalmente– no reflejan las grandes diferencias educativas que existen entre las distintas regiones del país.

Oficialmente, para 2010 la tasa de escolaridad era de 8.6 grados (aproximadamente 2.º de secundaria); empero, existe un análisis de la educación y el grado de escolaridad en México realizado por Salgado (2004), en el que se señala que, si bien el grado de escolaridad ha venido creciendo, en los países industrializados el promedio de la población alcanza los 15 grados escolares.

En la República Mexicana, este autor encuentra que existen grandes diferencias por entidad federativa y por nivel de ingresos de la población; y pone como ejemplo que en el Distrito Federal y Nuevo León la escolaridad en promedio es de 9.8 grados, mientras que en Chiapas y Oaxaca es de 5.6 y 6 respectivamente. Las diferencias se reflejan en las estadísticas nacionales, ya que encuentra para el año 2000, al inicio del milenio y con datos difundidos por el Inegi, que “el 20% de la población considerados como de los más pobres no cursan más de 3 grados, en tanto que el 10% de los catalogados

como más ricos estudian en promedio más de 12 grados” (Salgado, 2004: 2).

Lo anterior agrava el hecho de tener una tasa tan baja de escolaridad, pues, como antes se señaló, aún hay que tomar en cuenta las grandes diferencias entre las distintas regiones del país y las diferencias entre los diversos estratos socioeconómicos, que impactan el dato haciéndolo crecer cuantitativamente, sin que esto responda a la realidad educacional del país.

Otro ejemplo de lo anterior es que para 2010 los informes indican que el mayor grado de escolaridad lo tiene el Distrito Federal con 10.5, seguido por Nuevo León: 9.8, Coahuila: 9.5, y Sonora y Baja California Sur con 9.4; quedando en el extremo opuesto Chiapas, con 6.7, Oaxaca: 6.9, Guerrero: 7.3, Michoacán: 7.4 y Veracruz y Guanajuato con 7.7 (Inegi, 2010). No obstante, en el Distrito Federal, a pesar de tener el nivel más alto de escolaridad promedio entre todas las entidades federativas del país, tres de cada 10 capitalinos, según Salgado (2004), no habían terminado la educación secundaria, por lo que se encontraban por debajo del nivel considerado básico. El dato pudiera enmascarar la situación de inequidad, pues al ser un promedio no permite ver que algunos individuos no llegan a concluir los primeros ciclos y otros cuentan con 12, 15 o más años de escolaridad. Esta situación hace necesaria la investigación de las causas de la baja eficiencia terminal aun en aquellas entidades que comparativamente resultan privilegiadas en términos educativos.

Según los datos censales, se observa que el promedio de escolaridad en hombres es de 8.7 y el de mujeres, 8.4, lo cual apunta a una mayor equidad educativa de género a futuro, sobre todo porque en varias entidades federativas la permanencia y aprovechamiento de las mujeres son superiores a los de los hombres. En 2010 se reportó que el porcentaje de hombres de seis a 14 años que asiste a la escuela era de 94.55 y el de mujeres, de 94.96.

Sin embargo, la inequidad es un fenómeno histórico que ha acumulado la diferenciación entre los sexos, ya que el número existente de mujeres de cinco y más años sin escolaridad era, para 2010, de 3 490 043; frente a la cantidad de hombres de cinco y más años en

la misma situación en ese año: 2 529 348. La heterogeneidad intranacional (Tedesco y López, 2002: 9) y la disparidad en el acceso a causa de las variables de género, nivel socioeconómico y pertenencia a sectores rurales o urbanos dificultan la universalización de una educación de buena calidad.

En diversos documentos el nivel de educación (entendido como años de escolaridad) se relaciona directamente –al menos en la mayoría de los países– con el bienestar de los individuos y de sus familias. Según Carlos Ramírez Gómez, consultor de Baker Tilly México, en su informe “La educación como base del desarrollo económico de México”, el promedio de años de escolaridad de la población de nuestro país es de 8.8, situación que contrasta con el bajo nivel de ingresos (equivalente a 2.09 dólares por hora laboral). El especialista retoma esta información de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y afirma que “en Estados Unidos su población cuenta con 13.3 años de educación promedio e ingresos de 9.27 dólares por hora laboral, y en Francia, con 11.6 años de educación en promedio, se obtienen 7.72 dólares por hora laboral” (Acosta, 2012).

Si se confrontan los datos oficiales existentes en México para tratar de establecer la relación entre el índice estandarizado de escolaridad y el bienestar logrado por los individuos, podemos encontrar diversas problemáticas. Según el censo de 2010 el índice de escolaridad real es de 8.6, mientras que la esperanza de vida escolar en 2008 fue de 14 años para hombres y mujeres por igual. A pesar de lo anterior y sin dejar de reconocer los beneficios no económicos que la educación proporciona a los individuos, es necesario hacer notar que la suposición de un impacto directo de la escolarización sobre los índices de ocupación laboral y bienestar de los individuos, y la premisa de que la educación es un factor de movilidad social, resultan contrarias a lo que arrojan los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del Inegi (cuadro 2).

Como puede verse en el cuadro 2, los mayores porcentajes de desocupación se dan –a lo largo de todo el periodo reportado– en la población con secundaria completa y, de manera por demás paradójica, en los individuos con mayor experiencia. Ello apunta a un

deterioro tanto de la calificación como de la calidad de la mano de obra que se contrata.

CUADRO 2

Desocupación porcentual de la población por nivel de escolaridad y antecedentes laborales

Periodo	Nivel de instrucción			Antecedentes laborales	
	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria completa	Con experiencia	Sin experiencia
2010					
Enero	8.18	17.1	38.55	87.81	12.19
Febrero	9.23	20.43	37.03	90.12	9.88
Marzo	8.35	18.24	36.91	90.43	9.57
Abril	8.73	19.07	40.16	91.55	8.45
Mayo	10.05	20.84	36.46	91.43	8.57
Junio	7.65	18.39	37.66	90.6	9.4
Julio	8.51	16.74	38.23	90.2	9.8
Agosto	9.39	16.76	41.18	89.32	10.68
Septiembre	8.39	20.57	35.66	90.41	9.59
Octubre	10.17	18.18	35.82	92.2	7.8
Noviembre	9.07	18.49	39.28	90.64	9.36
Diciembre	9.75	20.11	34.50	91.53	8.47
2012					
Enero	9.35	19.24	36.13	88.19	11.81
Febrero	9.05	19.23	36.21	85.75	14.25
Marzo	8.59	16.69	36.65	89.51	10.49
Abril	8.91	18.37	39.02	89.15	10.85
Mayo	8.67	17.29	36.96	90.3	9.7
Junio	7.64	17.57	34.85	90.34	9.66
Julio	8.04	18.37	36.66	89.48	10.52
Agosto	7.29	17.42	37.06	90.38	9.62
Septiembre	7.39	18.14	37.39	89.79	10.21
Octubre	7.85	19.66	36.01	89.85	10.15
Noviembre	8.84	17.38	37.42	91.53	8.47
Diciembre	7.83	16.8	37.43	91.51	8.49

Fuente: Inegi (2013).

Nota: son cifras, proyecciones y actualizaciones preliminares; los datos y las direcciones constantemente están cambiando, motivo por el cual las direcciones electrónicas puede que ya no estén disponibles.

Los datos anteriores, actualizados a partir de la información de la ENOE, indican la situación nacional de *desocupación* en relación con la escolaridad. Se reporta un total de desocupación nacional de 2 646 675 personas; de las cuales la *menor cantidad de desocupados* es la que cuenta con primaria incompleta: 200 381; sin embargo, la

desocupación aumenta notablemente para las otras escolaridades: con primaria completa, 467 399; con secundaria completa, 986 557, y con bachillerato o educación superior, 991 934 personas, datos que cuestionan la idea generalizada de una supuesta movilidad social a partir de los niveles de escolaridad logrados, premisa que sustentó la espiral credencialista de las últimas décadas del siglo pasado.

Se ha señalado como un grave problema nacional el nivel de ineficacia del sistema educativo, así como su baja calidad, pero los datos que se muestran arriba ponen en evidencia también la ineficiencia por parte del Estado para establecer políticas laborales capaces de generar un mercado de trabajo que absorba los cuadros resultantes de sus propios esfuerzos y erogaciones por concepto de gasto educativo. Se estima que en 2011 el *empleo vulnerable* (definido como el porcentaje de trabajadores familiares auxiliares y trabajadores por cuenta propia respecto al empleo total) representaba 58 por ciento de la fuerza laboral en las regiones en desarrollo, lo cual supone un descenso moderado en relación con el 67 por ciento que existía hace dos décadas. En el cuadro 1 se pudo observar que la tasa de condiciones críticas de ocupación (TCCO) fue de 11.9 y que la tasa de ocupación en el sector informal fue de 29.2, aunque para 2010 el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) señala 40 por ciento de trabajadores dentro del sector informal (SITEAL, 2011: 3), lo que resulta más consistente con las evidencias de subocupación en el país (cuadro 3).

En el rubro de la *subocupación* los datos disponibles son: con primaria incompleta, 764 776; con primaria completa, 1 043 170; con secundaria completa, 1 461 811; con bachillerato o educación superior, 975 221 (Inegi, 2013). Datos que en términos de expectativas de mejora de la calidad de vida hacen comprensibles los siguientes aspectos: a) las preguntas incluidas en la ENOE acerca de la búsqueda o no de empleo durante periodos determinados de tiempo (últimos meses); b) la cantidad de jóvenes en situación de desocupación (*ninis*) que no estudian ni trabajan, y c) el aumento de los índices de depresión en la población mexicana (que pueden relacionarse fácilmente con la falta de expectativas y la frustración que genera la necesidad de aceptar la subocupación o mantenerse en el desempleo).

CUADRO 3

Porcentajes de subocupación por año según escolaridad/ población de 14 años y más

Año	Con escolaridad mayor a primaria	Con secundaria completa	Con nivel medio superior o superior
2010	52.54	32.77	19.77
2011	55.51	33.29	22.22
2012	55.21	34.14	21.07

Fuente: Inegi (2012a).

En este contexto de falta de perspectivas para obtener un empleo acorde con el tipo de formación ocupacional y/o profesional, la población joven presenta una grave desmotivación que conlleva la ampliación de una espiral tanto de violencia como de depresión juvenil.

La política de inversión pública en desarrollo social conjugada con el programa social Oportunidades y la ahora denominada Cruzada Nacional contra el Hambre, son políticas de corte asistencialista que no modifican estructuras de producción y distribución de bienes y por lo tanto perpetúan la situación de improductividad del país, el cual, como se vio en los datos sobre desocupación y subocupación, requiere encontrar medidas para la mejor distribución tanto de los espacios de generación de PIB como de distribución de los ingresos nacionales. La situación anterior propicia que México no satisfaga los parámetros e indicadores de bienestar establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los cuales la perspectiva de las personas y los hogares tendría que reflejarse en una mejora de la calidad de vida (OCDE, 2010: 14). Así, de acuerdo con una nota periodística, para 2011

México se coloca como el país con *mayor inseguridad* (medida con la tasa de homicidios y delitos) con una nota de 0, pero también con el *peor resultado en educación* (0.4), uno de los peores en *ingresos por habitante* (0.7) y muy mediocre en compaginación de *vida laboral* y privada (3.3), vivienda (3.6) y salud (3.7) (*El Universal*, 2011, énfasis míos),

y cuya tendencia se constata a través del Better Life Index (OCDE, 2011), con la calificación que los sujetos otorgan directamente a sus diferentes países, según su percepción personal alrededor de los distintos indicadores de bienestar.

Desde la percepción de los propios ciudadanos mexicanos, éstos son los principales problemas (en porcentajes de opinión): falta de empleo o emigración, 20.1 por ciento; falta de infraestructura o servicio de agua: 13.6; falta de carretera o transporte: 9.7; pobreza, marginación o falta de recursos económicos: 7.9; falta de energía eléctrica o drenaje y alcantarillado: 6.9, y, por último, sólo 14.8 por ciento de la población señaló que no enfrentaba los anteriores problemas, que constituyen los requerimientos básicos para el bienestar, y por lo tanto indicarían un nivel adecuado de condiciones para el desarrollo humano (Inegi, 2010: 110).

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria en el marco de las políticas actuales se ubica dentro del conjunto de la educación básica, así como de los proyectos de reforma, descentralización y modernización de ésta.

El proceso de modernización educativa comprende los aspectos relacionados con la eficiencia y calidad de la educación, con la *cobertura de la oferta educativa*, y la búsqueda de nuevos modelos y nuevas formas de participación social en la educación incluidas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) del 18 de mayo de 1992 (Olivera, 2005: 11).

A partir del ANMEB se inicia un proceso gradual de revisión de la educación básica que en 2004 se concreta en la Reforma de la Educación Preescolar, en 2006 en la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y en 2008 en el inicio de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que contempla los tres tipos: preescolar, primaria y secundaria. La tendencia a una integración del ciclo de educación general básica, que culmina con la secundaria, se observa en todo el continente, y para Braslavsky se deriva de las leyes promulgadas en los años noventa (1995: 99).

Mundialmente, los Objetivos del Milenio son ocho, de los cuales el segundo está dirigido a la universalización de la educación primaria y los demás tienen relación con diferentes aspectos del desarrollo que representan necesidades prioritarias para el bienestar de la humanidad; sin embargo, México estableció metas adicionales (Metas Más allá del Milenio, MMM), a través de las cuales expresó el compromiso de emprender un fuerte combate contra la pobreza y el hambre, así como la ampliación de la cobertura y el logro de la eficiencia terminal en preescolar y secundaria. Esta última meta representa un gran desafío, ya que, según la Organización de las Naciones Unidas,

en todo el mundo, en 2010 había 71 millones de adolescentes (en general, de entre 12 y 15 años) que no asistían a la escuela. De ellos, aproximadamente 48 millones vivían en países en los que el primer ciclo de enseñanza secundaria es reconocido oficialmente como parte de la enseñanza obligatoria (ONU, 2012: 18).

En el contexto de la Reforma de la Educación Básica, el trabajo sobre la educación preescolar y secundaria resulta imprescindible para asegurar la articulación eficiente y trascendente de los diversos tipos de educación contenidos en ese nivel. Sin embargo, habrá que resolver las paradojas que surgen entre los énfasis cualitativo y cuantitativo con los que se abordan los problemas y retos educativos.

Relacionado con lo anterior, podemos encontrar que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), presentaron el proyecto Metas Educativas 2021: la Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios, que fue aprobado por la XX Conferencia de Ministros de Educación y por la XX Cumbre Iberoamericana. Su finalidad es

mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Se trata, en definitiva, de abordar con decisión algunos retos aún no resueltos, como el analfabetismo, el abandono escolar temprano, el

trabajo infantil, el bajo rendimiento de los alumnos y la escasa calidad de la oferta educativa pública. Y se pretende hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico (OEI/CEPAL, 2011: 7).

A pesar de este discurso que apunta a una mayor equidad y justicia social, debe reconocerse que si bien la educación es un factor importante para el desarrollo social y un derecho de los individuos, por sí misma no puede resolver las condiciones de desigualdad y la falta de una organización social más orientada, tanto política como jurídicamente, a una mejor distribución de la riqueza y al mejoramiento de las condiciones de vida de todas las personas. Las metas que han recibido mayor atención (a lo largo de los proyectos educativos de los siglos xx y xxi) son aquellas que se enfocan en la cobertura, como una forma de garantizar el derecho a la educación, pero que sin el nivel suficiente de desarrollo social quedan en resultados estadísticos que reflejan cuantitativamente los logros, pero que no alcanzan a consolidar resultados de mediano o largo plazo. De ahí que a pesar del aumento de las poblaciones atendidas en los diferentes niveles educativos, y del supuesto alcance de las metas de universalización de la primaria y secundaria, los resultados lleven a una simple masificación de las escuelas y no al logro de los propósitos educativos a los que supuestamente responden las metas propuestas. La lógica cuantitativa sigue prevaleciendo en contra de una planificación más cualitativa de la educación en el mundo.

El Proyecto Metas Educativas 2021 prevé para su seguimiento la existencia de 11 metas generales, 28 metas específicas, y 39 indicadores y sus correspondientes niveles de logro. Otros dos elementos importantes son los programas de acción compartidos y el fondo solidario.

Las 11 metas generales se refieren a 1) reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora; 2) lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación;

3) aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter formativo; 4) universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior; 5) mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar; 6) favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional; 7) ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida; 8) fortalecer la profesión docente; 9) ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica; 10) invertir más e invertir mejor, y 11) evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del Proyecto Metas Educativas 2021 (OEI/CEPAL, 2011: 16-23).

Éstas son las líneas que desde las políticas internacionales enmarcan las acciones nacionales, en las cuales la Reforma Integral de la Educación Básica tiene un papel preponderante.

Financiamiento

En términos internacionales, el principio de equidad vertical señala que la gente debe ser atendida de manera diferente, según sus necesidades. Para hacer una evaluación de la equidad vertical con la que se distribuye el gasto público se ha construido el índice de equidad vertical (IEV), cuyos valores van de -2 a +2:

Quando el IEV tiene valor positivo, indica que el gasto público favorece a quienes cuentan con un mayor logro educativo; cuando su valor es cero señala que el gasto es exactamente proporcional a las necesidades existentes y cuando es negativo el gasto se concentra en la gente con mayores carencias (PNUD, 2011: 125).

En relación con el gasto por alumno según nivel escolar en México, podemos observar que el gasto es significativamente más alto a partir de la secundaria y hasta el nivel superior; además, en todos los niveles educativos se nota un incremento mayor a partir del año 2000, que en mucho se relaciona con la firma de acuerdos internacionales con los que se adquiere el compromiso de aumentar los

servicios que se ofrecen, y que se suma a un incremento de la demanda debido al bono demográfico del país (cuadro 4).

CUADRO 4

Gasto público por nivel y por alumno matriculado en escuelas públicas (miles de pesos)

Ciclo escolar	Preescolar	Primaria	Secundaria	Profesional técnico	Bachillerato	Superior
1990-1991	0.6	0.5	1	1.7	2.2	4.6
1995-1996	2.2	2.3	3.5	4.4	6.6	15.6
2000-2001	7.6	6.9	10.6	10.7	15.3	34.1
2005-2006	10.4	9.4	14.5	14.2	20.4	45.6
2006-2007	11.1	10.1	15.5	15.2	21.8	48.8
2007-2008	11.9	10.8	16.6	16	22.9	51.3
2008-2009	12.6	11.4	17.6	16.8	24	53.9
2009-2010	13.4	12.2	18.7	17.9	25.7	57.6
2010-2011	14.2	12.9	19.8	18.8	27	60.5
2011-2012	14.9	13.5	20.7	20.2	29.1	65.1
2012-2013	15.5	14.1	21.6	21	30.2	67.6

Fuente: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2012: 48).

Aunque en el cuadro 4 se presentan cantidades por niveles educativos y por año, no se hace una diferenciación entre el costo educativo en las escuelas rurales y urbanas, como sí se aprecia en el cuadro 5.

CUADRO 5

Costo por alumno según tamaño de población

Nivel educativo	Tamaño de población (habitantes)	Costo anual por alumno (pesos)	Índice de costos (más de 2 000=100)
Primaria	500-999	17 983	212
	1000-1999	17 843	211
	Más de 2000	8 472	100
Secundaria	500-999	31 480	269
	1000-1999	21 930	187
	Más de 2000	11 718	100

Fuente: Mancera (2008: 112).

Según un análisis de Mancera (2008), la educación que se brinda en comunidades de menos de 2 000 habitantes incrementa en gran medida el monto por alumno (cuadro 5). Ésta es la razón económica por la cual en muchas localidades no se cuenta con una escuela secundaria propia, por lo que los alumnos tienen que recorrer una

distancia considerable que implica en ocasiones el desplazamiento hasta el siguiente poblado. Lo anterior, como es claro, no responde a una lógica de calidad de la educación y mejoramiento de las condiciones para llevarla a cabo, sino a la lógica mercantil del costo-beneficio, que responde únicamente a criterios cuantitativos.

Porcentaje del PIB destinado a la educación. El porcentaje del producto interno bruto que se dedica a la educación está por debajo de lo que señala la recomendación de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), ya que se ubica en el 4.8 por ciento, ocupando el lugar 82 en la clasificación internacional para 2010. Es importante señalar que para 2008 se gastó 4.9 y para 2009 5.3 por ciento, según datos del Banco Mundial (s.f.), pues estas reducciones del presupuesto educativo tienen una relación directa con los renglones que se consideraron necesarios desde la política del Estado mexicano en un sexenio determinado. Para 2012 apenas si se recupera la cantidad que se asignó en 2005, a pesar de que naturalmente la demanda de servicios educativos ha crecido proporcionalmente con el crecimiento demográfico del país (cuadro 6).

CUADRO 6

Gasto en educación como porcentaje del PIB

Año	Público	Privado	Total
2005	5	1.4	6.4
2010	5.3	1.4	6.7
2012	5	1.4	6.4

Fuente: Inegi (2012a).

Democratización o simple masificación

La política de democratización de la educación se ha basado en la universalización de la educación básica tal y como lo señala el programa internacional Educación para Todos; sin embargo, el establecimiento de una política educativa requeriría ir más allá de la firma de un acuerdo y la enunciación de un nuevo discurso: una política pública tendría

que establecer las condiciones físicas, materiales y financieras –además de las jurídicas–, para que las metas establecidas sean factibles.

El Programa de Financiamiento Educativo Rural (Fiducar) tuvo un carácter compensatorio. Durante el ciclo escolar 2010-2011 se otorgaron 35 011 apoyos económicos a niños y niñas que no cuentan con servicios educativos en las comunidades que habitan, 3.2 por ciento superior al ciclo anterior, de los cuales 1 432 cursan el nivel de preescolar, 11 409 primaria y 22 170 la telesecundaria (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2011: 466).

Los programas compensatorios operados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) representan la asignación más importante de los recursos federales para las escuelas marginadas, principalmente los centros escolares rurales e indígenas:

- Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE 1992-1996),
- Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (Prodei 1993-1997),
- Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-2001),
- Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE 1995-2001) y
- Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB 1998-2007).

Según el informe 2011 del PNUD, el presupuesto destinado a los programas compensatorios ha ido consistentemente a la baja, con excepción del año 2004 (PNUD, 2011: 124).

Los programas del Gobierno Federal (Pronasol, Progres y Oportunidades), aunque abordan otros aspectos además de la educación, representan programas compensatorios de amplio alcance que definen la política de desarrollo social prevista en los planes de desarrollo de cada administración sexenal del Ejecutivo en México.

Todos ellos pretenden subsanar, mediante medidas asistencialistas, la falta de condiciones de equidad en el país para que todos los mexicanos puedan estar en posibilidad de disfrutar del derecho a la

educación, como lo marca la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Pronasol. El Programa Nacional de Solidaridad fue establecido durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari. De carácter asistencialista, se creó para paliar las necesidades de los sectores de la población en pobreza extrema; incluyó diferentes aspectos como el impulso a proyectos productivos (que incluyeron al sector agrícola) y el equipamiento urbano, así como “consolidar, ampliar y mejorar la capacidad de los servicios de educación, salud, de abasto popular y de alimentación en los niveles estatales y municipales” (Rojas Gutiérrez, s.f.: 97).

Progresá. Programa de Educación, Salud y Alimentación creado en 1997 por la presidencia en el periodo de Ernesto Zedillo. Se basó en mecanismos de transferencias económicas y se enfocó en la creación de capital humano para su inserción en el mercado laboral. La asignación de los recursos se condicionó al cumplimiento de la relación de corresponsabilidad social y la utilización de los recursos para el desarrollo familiar.

Oportunidades. Programa de asistencia social con enfoque de género. El programa se articula con las necesidades de los hogares como unidad de asignación, teniendo como criterios la condición de pobreza alimentaria, la existencia de integrantes menores de 21 años, la existencia de mujeres en edad reproductiva y/o los hogares con mayor pobreza.

En relación con el aumento de la matrícula en secundaria en busca de una mayor cobertura que lleve a la universalización del servicio, se presentan los siguientes datos históricos, agrupados en dos cuadros (7 y 8) que ilustran los ciclos escolares de 1900-1901 a 1968-1969 y 1970-1971 a 2013-2014.

En el cuadro 7 los datos disponibles varían, pues no siempre se cuenta con registros de los tres elementos (alumnos, profesores y escuelas). Sin embargo, lo que puede notarse es la constante desproporción en el aumento de los alumnos matriculados respecto al número de escuelas y de profesores disponibles. Aunque desde luego hay un incremento entre el ciclo escolar 1949-1950 con 57 955 alumnos (319 escuelas y 7 923 profesores) y el de 1966-1967, con

560 917 alumnos (1848 escuelas y 41 263 profesores), el dato que se dispara en el cuadro 7 es el de los alumnos, el cual al final de la década (1970) llega a la cifra de 771 955. Ahí se hace evidente la desproporción en el crecimiento de los distintos aspectos, pues mientras los datos de los alumnos se miden en centenas de millar, los de los profesores no rebasan las decenas de millar ni las escuelas las unidades de millar. Se podría afirmar que no es hasta los años setenta, con la reforma educativa, cuando se inicia realmente un proceso de modernización de la educación y el reforzamiento de las políticas educativas, tanto internacionales como nacionales; sin embargo, la desproporción señalada en el cuadro 7 se sostiene para el siguiente periodo (cuadro 8).

CUADRO 7

Estadística histórica: relación escuelas/maestros/alumnos por ciclos escolares (1900-1969)

Año	Escuelas	Alumnos	Maestros
1900-1901	41	7 469	N.D.
1901-1902	42	7 046	N.D.
1902-1903	44	7 347	N.D.
1903-1904	49	7 342	N.D.
1904-1905	36	4 642	N.D.
1905-1906	34	4 231	N.D.
1906-1907	38	4 581	N.D.
1907-1908	42	5 782	N.D.
1910-1911	N.D.	N.D.	N.D.
1921-1922	N.D.	N.D.	N.D.
1925-1926	50	12 435	N.D.
1926-1927	45	10 782	N.D.
1927-1928	79	16 568	N.D.
1928-1929	86	16 028	N.D.
1929-1930	77	15 903	N.D.
1930-1931	81	17 392	N.D.
1931-1932	109	21 757	N.D.
1932-1933	N.D.	N.D.	N.D.
1933-1934	N.D.	N.D.	N.D.
1934-1935	N.D.	N.D.	N.D.
1935-1936	164	25 358	N.D.
1936-1937	N.D.	N.D.	N.D.
1937-1938	N.D.	N.D.	N.D.
1938-1939	N.D.	N.D.	N.D.
1939-1940	N.D.	N.D.	N.D.
1940-1941	N.D.	N.D.	N.D.
1941-1942	N.D.	N.D.	N.D.
1942-1943	N.D.	N.D.	N.D.

1943-1944	N.D.	N.D.	N.D.
1944-1945	N.D.	N.D.	N.D.
1945-1946	N.D.	N.D.	N.D.
1946-1947	N.D.	N.D.	N.D.
1947-1948	N.D.	N.D.	N.D.
1948-1949	N.D.	N.D.	N.D.
1949-1950	319	57 955	7 923
1950-1951	411	69 547	8 702
1951-1952	458	79 389	11 230
1952-1953	469	76 021	11 293
1953-1954	509	82 107	9 929
1954-1955	565	101 291	10 521
1955-1956	611	105 348	9 752
1956-1957	668	118 774	12.464
1957-1958	854	120 595	16 235
1958-1959	908	154 418	15 312
1959-1960	1 056	197 241	16 149
1960-1961	1 140	234 980	19 984
1961-1962	1 215	272 228	23 538
1962-1963	1 337	332 284	26 248
1963-1964	1 427	388 551	29 565
1964-1965	1 503	433 198	35 526
1965-1966	1 858	532 557	41 358
1966-1967	1 848	560 917	41 263
1967-1968	2 108	657 171	49 917
1968-1969	2 200	696 179	49 863

Fuente: SEP (2015).

Notas: -En 1900 se incluyen los datos de educación secundaria (Decreto presidencial del 29 de agosto). De 1949 a 1969 los valores se ajustan según la *Historia de la educación pública en México*, de Solana, Cardiel y Bolaños (2001). De 1908 a 1924 no se dispone de información en ningún nivel educativo. A partir de 1950 las cifras incluyen escuelas del sistema estatal, federal y particular. No se dispuso de información sobre las escuelas dependientes de la UNAM ni del IPN.

-N.D. Datos no disponibles, sin registro de información.

CUADRO 8

Estadística histórica: relación escuelas/maestros/alumnos por ciclos escolares (1970-2014)

Año	Escuelas	Alumnos	Maestros
1970-1971	4 249	1 102 217	67 738
1971-1972	4 388	1 225 468	72 968
1972-1973	4 724	1 347 566	81 259
1973-1974	5 317	1 498 422	88 963
1974-1975	5 752	1 643 881	95 530
1975-1976	6 798	1 898 053	110 921
1976-1977	7 227	2 109 693	125 614
1977-1978	7 160	2 301 617	129 453
1978-1979	7 711	2 505 240	138 376
1979-1980	8 478	2 818 549	155 945
1980-1981	8 873	3 033 856	168 588
1981-1982	11 888	3 348 802	185 039

1982-1983	12 914	3 583 317	193 119
1983-1984	13 590	3 841 673	205 274
1984-1985	14 789	3 969 114	210 295
1985-1986	15 657	4 179 466	224 732
1986-1987	16 513	4 294 596	226 844
1987-1988	17 640	4 347 257	230 785
1988-1989	18 516	4 355 334	233 784
1989-1990	18 686	4 267 156	233 042
1990-1991	19 228	4 190 190	234 293
1991-1992	19 672	4 160 692	235 832
1992-1993	20 032	4 203 098	237 729
1993-1994	20 795	4 341 924	244 981
1994-1995	22 255	4 493 173	256 831
1995-1996	23 437	4 687 335	264 578
1996-1997	24 402	4 809 266	275 331
1997-1998	25 670	4 929 301	282 595
1998-1999	26 710	5 070 552	293 008
1999-2000	27 512	5 208 903	299 999
2000-2001	28 353	5 349 659	309 123
2001-2002	29 104	5 480 202	317 111
2002-2003	29 749	5 660 070	325 233
2003-2004	30 337	5 780 437	331 563
2004-2005	31 208	5 894 358	339 784
2005-2006	32 012	5 979 256	348 235
2006-2007	32 788	6 055 467	356 133
2007-2008	33 697	6 116 274	364 723
2008-2009	34 380	6 153 416	369 548
2009-2010	35 155	6 127 902	374 363
2010-2011	35 921	6 137 546	381 724
2011-2012	36 563	6 167 424	388 769
2012-2013	37 222	6 340 232	394 947
2013-2014	37 924	6 571 858	400 923

Fuente: SEP (2015).

Los datos a mitad de este segundo periodo, para el ciclo escolar 1989-1990, registran 4 267 156 alumnos matriculados atendidos en 18 686 escuelas por 233 042 profesores, y para el ciclo 2013-2014 la matrícula reporta 6 571 858 alumnos atendidos en 37 954 escuelas por 400 923 profesores. Nuevamente la desproporción se presenta y se hace visible cuando el dato de alumnos asciende a millones, mientras el de profesores no alcanza ni el medio millón y el de escuelas no se despega de las decenas de millar. Según los registros oficiales presentados, podemos establecer que en 1950 la proporción entre profesores y alumnos era de siete alumnos por cada profesor y 182

alumnos por escuela; para 2014 encontramos una proporción de 16 por cada profesor y 173 por escuela. Sin embargo, según una investigación comparativa con otros países de la OCDE, México tiene las proporciones más altas de estudiantes por maestro: 30 en educación secundaria, cuando el promedio de la OCDE es de 13 alumnos por profesor (OCDE, 2014: 8).

Obligatoriedad de la educación

En México la educación básica y media superior es obligatoria actualmente. La primaria lo es desde 1934 y la educación preescolar y secundaria, como parte de las reformas establecidas por la Ley General de Educación, lo son a partir de 1993. La educación media superior quedó establecida formalmente como un nivel educativo obligatorio a partir de 2012 (“Ley...”, 2013).

Braslavsky considera que las reformas educativas basadas en las nuevas leyes de los noventa (1993 en México) representaron una iniciativa de mejora que amplió el espectro al incluir “principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares y pedagógico-didácticas diferentes a los de las etapas anteriores” (Braslavsky, 1995: 91). Sin embargo, en el caso de México es necesario determinar si para la secundaria el plan de 1993 en verdad representó un cambio en todos estos aspectos y si se ve un avance en la reforma de 2006 que consolide mejoras en esas dimensiones. La autora relaciona las demandas de cambio –sobre todo desde la educación privada– con las nuevas tendencias de las economías y la necesidad de incrementar la productividad y competitividad de las naciones, pero también con el fortalecimiento de la función de diferenciación social: “la necesidad de reeditar de alguna manera la eficacia en el ejercicio de la función de selección operada por el nivel medio antes de su masificación [desde una] lógica de mercado, cada vez más instalada en el sistema educativo latinoamericano” (Braslavsky, 1995: 93). Esa diferenciación –a pesar de la obligatoriedad– permite observar “una especie de discriminación socioeconómica que no permite el desarrollo personal, académico y social de aquellos que no posean

los recursos económicos necesarios para pagar su derecho a ingresar a colegios costosos y de prestigio” (Medina, 2010: 43), lo cual reduce la posibilidad de tener una mejor calidad de vida. Esto último debido a que –ante la masificación de las escuelas y su cada vez más notoria pérdida de calidad en los procesos educativos que las nuevas condiciones imponen– las familias optan por la oferta de la educación privada, cuando tienen la posibilidad de hacerlo.

Por otro lado, según el censo de 2010 la población mexicana de tres a 17 años que requería en esos momentos algún servicio educativo para cumplir con la NEOEM era de 33 186 005, cantidad a la que habría que agregar toda la población que se encuentra en situación de incumplimiento.

La NEOEM y su incumplimiento. Se entiende como incumplimiento la condición en que se encuentra aquella población de tres a 15 años que no tiene educación básica y no asiste a un centro educativo formal; la de aquella nacida antes de 1982 que no tiene primaria completa (nivel obligatorio a partir de 1934); y la de aquella de 16 años o más que nació a partir de 1982 y no tiene secundaria completa (nivel obligatorio desde 1993).

El incumplimiento de la NEOEM como indicador “resume la incapacidad de la sociedad para propiciar que todos los ciudadanos mexicanos asistan a la escuela y completen el nivel educativo que, de acuerdo con su edad, ya deberían haber cubierto” (INEE, 2010: 107).

Destacan, en el rango de edad de tres a 15 años de incumplimiento de la NEOEM (por encima de la media nacional), los estados de Aguascalientes, Baja California, Campeche, Chihuahua, México, Michoacán, Oaxaca, Veracruz, Chiapas (en todos los rangos de edad), y el Estado de México en particular por el volumen de la población en incumplimiento: 2 735 577 personas (el más alto del país, con 689 729 casos más que el segundo en incumplimiento de la NEOEM, que es Veracruz) y ser puntero en incumplimiento de la obligatoriedad en la totalidad de los rangos de edad (INEE, 2008: 110). Frente a ese escenario, habría que analizar qué impacto real puede tener el reciente decreto de obligatoriedad del nivel medio superior sin el aseguramiento, por parte del gobierno, de la existencia de su-

ficientes escuelas oficiales de ese nivel para que dicha obligación se concrete y no resulte una simple medida demagógica.

Aunque la NEOEM no cuenta actualmente con una ley reglamentaria que sancione el incumplimiento, en términos morales se adjudica la noción de incumplimiento no al Estado, que tendría que dar las condiciones de factibilidad de sus propios decretos, sino directamente a los individuos y a sus familias. Así, los 7 000 820 mil jóvenes que ni estudian ni trabajan (Avilés, 2012) serán los que estarán en incumplimiento de la norma, pues no cuentan con los ingresos que les permitirían pagar una escuela privada y tampoco existen suficientes lugares en las escuelas oficiales ni condiciones en éstas últimas que les aseguren avanzar en su trayecto escolar.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Según el Informe de 2011 del PNUD, en la segunda mitad del siglo XX el sistema de educación pública de México creció masivamente de tres a 21.6 millones de estudiantes en educación básica.

Lo anterior resulta consistente con la tendencia de la política educativa internacional enfocada a la universalización de la educación básica. Sin embargo, hay otros factores que influyen en la calidad del servicio educativo que se brinda a la población y no sólo la expansión de la matrícula, por lo que los indicadores cuantitativos resultan insuficientes cuando hablamos de procesos multifactoriales como la educación.

Composición del sistema educativo nacional

El sistema educativo nacional (SEN) está compuesto por dos sistemas educativos: el escolarizado y el extraescolar. En el sistema educativo escolar se atiende tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación básica y la superior se componen de varios niveles educativos, que a su vez funcionan a través de diferentes tipos de servicios o modelos educativos. En algunos casos, como la educación secundaria, esa diversidad de tipos de servicio (obvia-

mente dirigidos a poblaciones con características particulares) llevan a cabo su función educativa con un plan de estudios único (INEE, 2011a: 2) (cuadro 9).

CUADRO 9

Esquema del sistema educativo nacional

Tipo educativo	Duración en años del nivel educativo y edad normativa	Tipo de servicio o modelo educativo
Educación Básica	(3 años) PREESCOLAR (3 a 5 años)	Cendi General Indígena Comunitario
	(6 años) PRIMARIA (6 a 11 años)	General Indígena Comunitaria
	(3 años) SECUNDARIA (12 a 14 años)	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores
Educación Media Superior	(2 a 5 años) (15 a 17 años)	Bachillerato General Bachillerato Tecnológico Bachillerato Técnico
Educación Superior	LICENCIATURA	Educación Normal Universitaria y tecnológica
	POSGRADO	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: INEE (2011b: III).

Plan de estudios de educación básica

El proyecto actual de la educación secundaria se suma al proceso de integración de la educación básica mexicana a partir de sus propias experiencias y se plantea como finalidad contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011a). Se

ubica dentro de la educación básica, con una duración de tres años y una carga horaria de 35 horas por semana.

Respecto a sus dimensiones,

la dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (SEP, 2011a: 25).

La orientación de su plan de estudios es de observancia nacional, independientemente de la modalidad de secundaria de la que se trate, y reconoce que la equidad en la educación básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que propone que se tome en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos muy diversos. Otro elemento importante del que se hace mención es que los alumnos se hagan responsables de sus acciones y desarrollen las actitudes adecuadas para seguir estudiando; esto a través de la interacción social a partir de un trabajo colaborativo y una actitud respetuosa ante los demás. Ello conlleva en la práctica diaria una mejor formación para la democracia, tanto como

el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional (SEP, 2011a: 26).

Los principios pedagógicos que sustentan el nuevo plan de estudios son:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica en la escuela.

En este capítulo no se cuenta con espacio para analizar las implicaciones pedagógicas de todos y cada uno de los elementos señalados anteriormente como bases o principios orientadores del quehacer educativo en las escuelas secundarias; sin embargo, es preciso señalar que cada uno de ellos requeriría condiciones y relaciones educativas cada vez más personalizadas, imposibles de llevar a cabo en aulas y escuelas masificadas y sin una formación adecuada del personal docente que los debe poner en práctica.

La educación secundaria cuenta con cinco modalidades de servicio educativo: general, comunitaria, técnica, telesecundaria y secundaria para trabajadores. La general atiende a grupos regulares con un modelo de atención tradicional, que es el que dio origen a la secundaria en México; la comunitaria persigue atender a la misma población que la primaria en zonas dispersas o aisladas, generalmente indígenas; la técnica pone énfasis especial en promover conocimientos tecnológicos, y la telesecundaria es un modelo especial donde un solo docente coordina las actividades de todas las asignaturas del plan de estudios, apoyado con materiales impresos y televisivos. Por último, la secundaria para trabajadores ofrece el servicio a mayores de 15 años. A pesar de dirigirse a usuarios con características y condiciones diferentes, todas las modalidades de servicio siguen el mismo plan de estudios.

Regulación de la educación secundaria

Normatividades primarias. El marco normativo de la educación en México. El derecho que tienen los ciudadanos mexicanos a la educación y las condiciones en que se debe prestar este servicio se encuentran establecidos en los artículos 3.º y 31.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su reglamentación en la Ley General de Educación. Este marco legal regula y controla la educación que imparten el Estado, los organismos descentralizados y los particulares con autorización expresa o reconocimiento de validez oficial de los estudios que imparten. También señala las facultades y derechos que tienen las universidades e instituciones que imparten la educación superior con autonomía para organizarse y gobernarse a sí mismas en sus actividades académicas –docencia, investigación y difusión de la cultura– y en sus aspectos administrativos, de acuerdo con los principios y postulados establecidos en el artículo 3.º de la Constitución. El marco normativo además señalaba, hasta antes de su modificación en 2013, que “la educación que imparta el Estado deberá ser laica, gratuita, democrática y deberá contribuir al desarrollo integral de los individuos, favorecer el desarrollo de sus facultades y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía” (“Constitución...”, 1917).

Aunque en general sus rasgos provienen de las modificaciones de 1945, el artículo 3.º constitucional, referido a la educación, actualmente señala que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura (“Decreto...”, 2013).

Asimismo, más adelante queda estipulada la rectoría del Estado en materia educativa:

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos

los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo (“Decreto...”, 2013).

Y se retoma en un cuarto apartado la gratuidad de aquella educación que sea impartida por el Estado: “iv. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita” (“Decreto...”, 2013).

De acuerdo con la Ley General de Educación, en la organización del sistema educativo nacional existen tres tipos de educación: la básica, la media superior y la superior. Asimismo, la educación se divide a su vez en cuatro tipos de administración: federal, estatal, particular y autónoma. La educación básica está integrada por tres niveles, que son preescolar, primaria y secundaria. Con esta reforma el Estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios– impartirá la educación preescolar, primaria y secundaria, que conforman la educación básica, en forma obligatoria y gratuita. Actualmente los niveles anteriores son un requisito para que los jóvenes puedan ingresar a la educación secundaria.

Educación secundaria. Esta fase de la educación se imparte en tres años o grados, su conclusión se acredita mediante un certificado oficial expedido por la SEP que también es requisito para ingresar a la educación media superior.

La SEP es la responsable tanto de realizar los procesos de planeación, programación presupuestal y asignación de recursos humanos, materiales y financieros, como de la evaluación y rendición de cuentas del sector. Dentro de sus funciones está la de integrar los datos y estadísticas básicas que reseñan la situación presente y los avances en el otorgamiento del servicio educativo; dicha integración se efectúa con la colaboración de las autoridades educativas de los estados y del Distrito Federal, con base en un sistema de información que la SEP dirige y coordina.

Normativas secundarias. Uno de los principales documentos normativos de la educación y sus acciones concretas son los planes que sexenalmente se establecen como política educativa de Estado y que, con cada cambio de representante del Ejecutivo, marcan las

pautas de acción a través de sus planes de desarrollo y más precisamente con sus programas sectoriales, en este caso, de educación.

Orientaciones de la educación secundaria

En un contexto variado por ser un país tan extenso, con múltiples grupos étnicos y diversas culturas originales que subyacen a pesar del mestizaje, la población mexicana es muy heterogénea en sus raíces y muy estratificada en sus condiciones de vida. Por lo anterior, el modelo tradicional con el que se originó la educación secundaria en México, si bien sigue vigente en sus rasgos generales, no resulta suficiente para atender la diversidad de la población que demanda el servicio educativo de secundaria. Es importante subrayar que si bien los modelos de atención y las formas de organización escolar son diferentes, así como son diferentes los materiales y las formulaciones didácticas que se emplean en los distintos tipos educativos de la secundaria, existe un plan de estudios único y nacional que debe ser desarrollado en todas las escuelas secundarias del país (cuadro 10).

CUADRO 10

Alumnos, docentes y escuelas por tipo de servicio

Tipo de servicio	Alumnos	Docentes	Escuelas
General	2 649 606	162 185	7 049
Técnica	1 695 184	91 524	4 258
Telesecundaria	1 261 044	67 945	17 930
Para trabajadores	29 997	3 886	300
Comunitaria	27 240	2 551	2 090
Migrante	190	16	10
TOTAL	5 663 261	328 107	31 637

Fuente: INEE (2011a).

Como ya se dijo, la educación secundaria es la tercera y última etapa de la educación básica, un servicio educativo obligatorio desde 1993, atendido en cinco distintas modalidades: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y secundaria para trabajadores (cuadro 11).

CUADRO 11

Distribución de matrícula de secundaria por tipo de servicio

Nivel educativo	Alumnos (miles)	Docentes	Escuelas	Tipo de servicio	Alumnos (miles)	Docentes	Escuelas
%				General	50.3	55.6	30.7
Absolutos					3 085.6	212 118	11 037
%				Técnica	28.2	24.9	12.6
Absolutos					1 731.5	95 074	4 535
%				Telesecundaria	20.6	68 030	50
Absolutos					1 262.9	17.8	17 945
%				Trabajadores	0.5	1	0.8
Absolutos					30.1	3 935	304
%				Comunitaria	0.4	0.7	5.8
Absolutos					27.4	2 567	2 100
Totales	6 137.5	381 724	35 921				

Fuente: INEE (2011a: 46).

Secundaria general. La secundaria general es la que da origen a su reconocimiento oficial como un nivel educativo con características propias y finalidades formativas. Continúa vigente hasta el día de hoy y atiende a la mayoría de los alumnos del nivel. Ha presentado un gran crecimiento tanto en su matrícula como en su infraestructura, pues es la más antigua y tradicional secundaria en México. Recibe grandes grupos, su localización está asentada en el medio urbano y cuenta con el mayor número de docentes.

Secundaria técnica. El proyecto de la educación técnica en México surge con la idea de conformar un fuerte mercado interno, donde poco a poco se fuera logrando la autosuficiencia tecnológica que permitiera un desarrollo nacional más autónomo. Es un proyecto que valora los principios nacionalistas, pero que empieza a trascender hacia otra época de las relaciones comerciales en el mercado internacional. Su propósito es dotar al estudiante de la formación básica del nivel en tanto propedéutico, pero al mismo tiempo dotarlo de una formación que le permita acceder a algún tipo de puesto de trabajo dentro de la estructura productiva.

Telesecundaria mexicana. La ausencia de apoyo para la consolidación de su modelo de atención marca la trayectoria de una de las modalidades que en México han permitido ampliar la cobertura de

la educación secundaria: la telesecundaria, la cual en muchas ocasiones resulta la única modalidad ofrecida en algunas de las zonas rurales. Se implementa desde 1970 y fue retomada por otros países como modelo para lograr una cobertura con equidad.

Secundaria comunitaria. Sus alcances tienen que ver con el desarrollo y fortaleza de las distintas regiones del país. El principal problema que atiende es el de la dispersión de comunidades en pequeñas localidades muchas veces pertenecientes a un grupo étnico.

Secundaria para trabajadores. Representa una opción principalmente urbana, que plantea una alternativa a aquellas personas que, habiendo ingresado al mercado ocupacional, pretenden iniciar o concluir estudios suspendidos para la acreditación del nivel educativo de la secundaria.

Cobertura, equidad, permanencia y egreso

Cobertura. Desde el punto de vista de los datos recabados en las estadísticas históricas del sistema educativo nacional, se ha podido observar un crecimiento sistemático de la matrícula en secundaria. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula por sí mismo es un dato que únicamente señala la importancia que se le han dado a las políticas internacionales de Educación para Todos, los Objetivos del Milenio y las Metas Educativas para 2015 (cuadro 12).

CUADRO 12
Incremento de matrícula en educación secundaria

Ciclo escolar	Alumnos
2000-2001	5 350
2001-2002	5 500
2002-2003	5 650
2003-2004	5 775
2004-2005	5 900
2005-2006	5 975
2006-2007	6 050
2007-2008	6 150

Fuente: Martínez Rizo (2008).

El seguimiento que regional e internacionalmente se hace al avance de la universalización de la secundaria en particular y de la educación básica en general permite explicar este incremento desde las acciones de una política educativa definida. Según las cifras reportadas por la SEP con base en los datos obtenidos en el ciclo escolar 2010-2011, el nivel de secundaria absorbe al 96.5 por ciento de los egresados del nivel primaria y tiene una cobertura de 95.9 por ciento de la población de jóvenes de 13 a 15 años. A pesar del elevado porcentaje, los datos reportados por estados como Chiapas, Guerrero y Chihuahua muestran una marcada disparidad con los demás estados. Ese bajo nivel de absorción de la población que egresa de primaria, aparentemente se contradice con el aumento de la cobertura, pero una cosa es que se cubra la demanda y otra que todos los que tienen la edad y que concluyeron el ciclo anterior se sumen a esa demanda. La anterior disparidad puede explicarse por los movimientos migratorios internos y al exterior del país en busca de trabajo por los padres de familia y por los mismos niños que no ingresan a la educación secundaria, sino que se suman a distintas ocupaciones –generalmente de la economía informal– para complementar el ingreso familiar (cuadro 13).

CUADRO 13

Absorción total en educación secundaria por entidad federativa (porcentajes)

Entidad	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	99.3	99.2	99.4
Baja California	99.4	99.9	98.9
Baja California Sur	100.9	101.6	100.1
Campeche	97.5	98.4	96.6
Coahuila	97.8	98	97.6
Colima	98.6	98.8	98.3
Chiapas	90.3	92.6	88
Chihuahua	93.5	93.2	93.8
Distrito Federal	105.9	106.5	105.3
Durango	98.7	98.9	98.4
Guanajuato	94.5	95	93.9
Guerrero	92.7	93	92.3
Hidalgo	99	99.6	98.4
Jalisco	97.3	98.1	96.5
México	95.9	96.3	95.6
Michoacán	94.9	95.4	94.5

Morelos	99.4	99.8	99.1
Nayarit	97	97.6	96.4
Nuevo León	98.9	99.1	98.7
Oaxaca	95.7	96.7	94.7
Puebla	94.4	95	93.9
Querétaro	98.2	98.9	97.6
Quintana Roo	98.9	98.8	99
San Luis Potosí	97.9	98.5	97.4
Sinaloa	98.7	98.9	98.6
Sonora	101.4	101.8	100.9
Tabasco	98.3	99.2	97.4
Tamaulipas	95.9	96.2	95.5
Tlaxcala	99.6	100.2	98.9
Veracruz	96.2	96.7	95.8
Yucatán	100.6	102.1	99
Zacatecas	97.6	97.7	97.5
TOTAL NACIONAL	97	97.6	96.5

Fuente: SEP (2012a: 85).

El total nacional de alumnos atendidos en los tres grados de secundaria para el ciclo reportado sumó 6 137 546, de los cuales las entidades con mayor número de alumnos fueron el Distrito Federal (114 por ciento), Baja California Sur (105.5 por ciento) e Hidalgo (105.4 por ciento). Se puede observar las diferencias que aún persisten entre diferentes estados del país, por ejemplo en Campeche (91.2 por ciento), Chiapas (89.7 por ciento), Quintana Roo (88 por ciento) y Yucatán (87.5 por ciento). Es importante tomar en cuenta que, además de la matrícula inicial, se debe analizar los índices de reprobación, repitencia, rezago y abandono, con la finalidad de lograr un panorama más preciso de las características que adoptan las trayectorias escolares de los estudiantes y comprender el impacto real del incremento de la matrícula y de la absorción de los estudiantes en el servicio educativo de la escuela secundaria en cada estado de la República (cuadro 14).

CUADRO 14

Cobertura de 13 a 15 años en educación secundaria por entidad federativa (porcentajes)

Entidad	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	95.1	94.5	95.6
Baja California	95.5	92.8	98.4
Baja California Sur	105.5	104.4	106.7

Campeche	90	91.2	88.8
Coahuila	95.3	94.5	96.1
Colima	93.8	92.3	95.4
Chiapas	89.7	93.3	86
Chihuahua	93.1	90.8	95.6
Distrito Federal	114	113.5	114.5
Durango	98.2	97.6	98.9
Guanajuato	98.1	99.3	97
Guerrero	94.9	95.7	94.1
Hidalgo	105.4	106.8	104.1
Jalisco	91.7	90.6	92.7
México	97.5	96.3	98.6
Michoacán	96.1	95.5	96.6
Morelos	98.9	96.8	101.1
Nayarit	102.4	102.8	102
Nuevo León	99.9	99.7	100.1
Oaxaca	94.4	96.5	92.4
Puebla	91.2	91.2	91.1
Querétaro	96.7	96	97.5
Quintana Roo	87	88	86
San Luis Potosí	95.3	95.7	94.8
Sinaloa	100	98.3	101.8
Sonora	101.9	100.5	103.4
Tabasco	101.6	103.4	99.8
Tamaulipas	91.9	91.2	92.7
Tlaxcala	104.7	105.5	103.9
Veracruz	93.6	94.3	92.9
Yucatán	87.5	88.1	87
Zacatecas	99.6	99.3	99.8

Fuente: SEP (2012a: 85).

De manera consistente con la anterior información, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) presenta datos sobre la cobertura (dependiendo del tamaño de las localidades) que permiten ubicar un total de 4 478 723 niños y jóvenes sin matrícula escolar, principalmente de áreas rurales (INEE, 2012: 9). Con base en esa información y comparando con la cifra oficial de inscripción a secundaria que para el ciclo 2011-2012 fue de 6 167 424 alumnos (SEP, 2012a: 72), se tendría un total de 336 708 niños de 12 a 14 años fuera de la educación secundaria obligatoria.

Por otro lado, existen datos que permiten entender mejor las diferencias contextuales e infraestructurales que provocan resultados muy distintos en las entidades, aunque en las cifras nacionales se lea

un avance significativo. Tal es el caso de la proporción entre profesores y alumnos, que en el Estado de México es de 18.73 alumnos por cada profesor, 32.03 alumnos por grupo y 226.73 alumnos por escuela.

En el caso de Baja California Sur son 15.38 alumnos por profesor, 29.75 por grupo y 211.39 por escuela. La proporción nacional absoluta de atención por el servicio es de 16.07 alumnos por profesor, 27.13 por grupo y 170.86 por escuela. Sin embargo estos datos son sólo indicativos, debido a las variaciones entre las zonas rurales y urbanas, y porque se debe tomar en cuenta que en secundaria los grupos son atendidos por más de un profesor, por lo que la proporción de grupos por docente es de 0.59 y de profesores por grupo de 1.68.

Del total de alumnos de secundaria en el país (6 137 546), la secundaria general atiende a 3 085 568, la técnica a 1 731 517, la telesecundaria a 1 263 113, la secundaria para trabajadores a 30 108 alumnos, y se incluye el dato de que la secundaria comunitaria atiende a 27 240 estudiantes.

Las entidades que tienen una mayor cobertura (113 por ciento a 100 por ciento), son Distrito Federal, Tlaxcala, Baja California Sur, Hidalgo, Sinaloa, Nayarit, Sonora y Tabasco.

El índice de retención en secundaria ha variado para aumentar en la última década; sin embargo, en algunos estados de la República siguen focos de alerta: en el año 2000 todas las entidades estaban por encima de 90 por ciento de retención; para 2005 el estado de Guanajuato sólo llegó a 88; para 2008 Chihuahua bajó a 89 y Colima a 84; en 2009 Colima se mantuvo en 84 y en 2010 bajó a 82 por ciento.

Para 2010 las entidades con mayor índice de retención en secundaria fueron Nuevo León, con 98 por ciento, seguido por Guanajuato, Hidalgo, Tlaxcala y San Luis Potosí con 96 por ciento, y en el extremo más bajo se encontraban Michoacán, Sonora, Coahuila y Baja California con 93 por ciento, y Colima con 82 por ciento.

Las cifras nacionales antes expuestas se concentran en lo reportado por el INEE correspondiente al ciclo escolar 2010-2011.

La mayor parte de la población atendida (85.5 por ciento) se cubre con sostenimiento estatal; 6.7 tiene soporte federal y 7.8 por ciento corresponde a las escuelas particulares (cuadro 15).

CUADRO 15

Distribución de alumnos, docentes y escuelas, por tipo de sostenimiento y tipo de servicio (2010-2011)

Sostenimiento	Servicio		Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos promedio por escuela
Público	General	%	43.2	42.5	19.6	
		Absolutos	2 649 606	162 185	7 049	376
	Técnica	%	27.6	24	11.9	
		Absolutos	1 695 184	91 524	4 258	398
	Telesecundaria	5	20.5	17.8	49.9	
		Absolutos	1 261 234	67 961	17 940	70
	Comunitaria	5	0.4	0.7	5.8	
		Absolutos	27 240	2 551	2 090	13
	Trabajadores	5	0.5	1	0.8	
		Absolutos	29 997	3 886	300	100
Total	%	92.3	86	88.1		
	Absolutos	5 663 261	328 107	31 637	179	
Privado	General	%	7.1	13.1	11.1	
		Absolutos	435 962	49 933	3 988	109
	Técnica	%	0.6	0.9	0.8	
		Absolutos	36 333	3 550	277	131
	Telesecundaria	%	0	0	0	
		Absolutos	1 879	85	15	125
	Trabajadores	%	0	0	0	
		Absolutos	111	49	4	28
	Total	%	7.7	14	11.9	
		Absolutos	474 285	53 617	4 284	111
Total	%	100	100	100		
	Absolutos	6 137 546	381 724	35 921	171	

Fuente: INEE (2011f: 53). Cálculos con base en las estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2010/2011).

En términos cuantitativos, el crecimiento en la educación secundaria sigue constante, lo cual es notorio en el número de escuelas por año: 2000: 27 818, 2005: 29 946, 2009: 34 851, 2010: 35 921 y 2011: 35 563. Con un similar crecimiento en el número de alumnos:

2000: 4 957 491, 2005: 5 643 125, 2009: 5 931 371, 2010: 6 137 546 y 2012: 6 167 424.

A pesar de lo anterior, el índice de demanda potencial para la educación secundaria reflejado en los datos del ciclo 2010-2011 fue alto (93.2), la demanda atendida fue de 6 137 546, mientras que la demanda potencial señala 6 582 172 personas, es decir 444 626 estudiantes que no accedieron a secundaria y que representan una pérdida entre los ciclos escolares, lo cual demuestra que no se ha logrado una cobertura total.

México presenta una situación compartida por varios países del continente: el alto porcentaje de la población que tiene que atender en los niveles de educación inicial, básica y media superior (cuadro 16).

CUADRO 16

Porcentaje de población por rangos de edad en México

Rango de edad	0-2 años	3-5 años	6-11 años	12-14 años	-14 años	15-17 años
%	5.6	5.8	11.9	5.8	23.6	6

Fuente: INEE (2011C: 11).

Equidad. Los elementos complejos que intervienen en los resultados educativos implican la interacción de diversos aspectos estructurales y organizativos que tienen relación tanto con las condiciones de vida de los sujetos participantes (estudiantes y profesores) como con los aspectos operativos de la gestión central de los insumos para el proceso educativo: programas de estudio, materiales educativos, programas de formación y actualización docente. Uno de los principales cuestionamientos que se hacen desde una perspectiva de equidad es justamente que debe haber un reforzamiento de la capacidad y las acciones de gestión de los directivos de los centros escolares, ya que la estandarización de las formas de hacer, de organizar y de administrar las escuelas, en la mayoría de los casos, no contempla las particularidades de los diferentes contextos en los que se encuentran insertas las escuelas mexicanas:

Las secundarias públicas generales atienden a 43.2% de la matrícula y éstas apenas representan cerca de 20% del total de planteles; en las secundarias públicas técnicas sucede algo similar. En cuanto a las telesecundarias, éstas representan casi 50% del total de secundarias en el país y atienden apenas a una quinta parte de la matrícula nacional (INEE, 2011a: 12).

Es importante hacer notar que las telesecundarias representaron una opción desde la política educativa del país para ampliar la cobertura y la igualdad de oportunidades de acceso al nivel y por ello cuentan –en términos de unidades escolares– casi con 50 por ciento del total de escuelas pero sólo 17.8 por ciento de los profesores. La diferencia cuantitativa entonces no tiene que ver directamente con la eficiencia o eficacia del servicio, sino con las características del modelo implementado en ellas, y permite ver que ese 17.8 de los docentes está atendiendo a la quinta parte de la matrícula nacional. El servicio se atiende por un solo docente por grupo/grado, pero en muchos casos (escuelas multigrado) la organización es unitaria (un profesor para todos los grados en un solo grupo o para varios grupos de distintos grados, además de la carga administrativa) o bidocente (dos profesores que se alternan o distribuyen la atención de los grupos y la carga administrativa del plantel). La situación contextual impacta directamente el logro de los fines educativos:

El Sistema Estatal de Telesecundaria [Setel] no ha podido mejorar los índices de aprovechamiento escolar de los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida, debido a que la mayor parte de sus escuelas son multigrado ubicadas en zonas de alta marginación; además por la falta de capacitación y actualización específica a necesidades focalizadas de los docentes, el déficit de infraestructura educativa en las escuelas, la necesidad de recursos humanos y la insuficiente [...] capacitación en gestión de los actores educativos (Setel, 2010: 30).

Durango es el caso extremo, con 63.1 por ciento (363) escuelas telesecundarias unitarias o bidocentes, según los datos del PGO2 Anexo publicado por el INEE (2011d), cuyo indicador pretende ofre-

cer elementos para la evaluación de la eficiencia, suficiencia y equidad educativas. El panorama nacional en este sentido no es más prometedor (cuadro 17).

CUADRO 17

Telesecundarias con uno y dos docentes (2011-2012)

Organización	Número de escuelas	%
Unitarias	1 318	7.3
Bidocentes	1 989	11
Total	3 307	18.2

Fuente: INEE (2012, mesa pública).

Frente a la problemática de las escuelas multigrado, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la SEP ha marcado, como propósito de la línea de acción sobre gestión escolar, crear las condiciones y los mecanismos para la reducción de la irregularidad del servicio educativo, a través de la figura del director o enlace administrativo itinerante, y otras acciones, utilizando para ello programas compensatorios e involucrando a las autoridades educativas de las entidades federativas.

Grados de marginación por tipo de servicio. La secundaria general, que a inicios del ciclo escolar 2010-2011 atendió a 50.3 por ciento de la matrícula nacional de secundaria (tomando en cuenta las escuelas con sostenimiento tanto público como privado), presentó tan sólo 18.6 por ciento de población con grado de marginación de alto a muy alto, y su mayor porcentaje (55.9 por ciento) se concentró en los niveles bajo y muy bajo de marginación. La secundaria técnica atendió a 28.2 por ciento de la matrícula nacional y la mayoría de su población (53.4 por ciento) se concentró en los niveles medio y bajo de marginación. La telesecundaria atendió a 20.6 por ciento de la matrícula nacional y la mayoría de su población (64.8 por ciento) se concentró en los niveles alto y muy alto de marginación. La secundaria comunitaria atendió a 0.4 por ciento de la matrícula nacional y la mayoría de su población (85.3 por ciento) se concentró en los niveles alto y muy alto de marginación. La secundaria para trabajadores atendió a 0.5 por ciento de la matrícula

nacional y la mayoría de su población (60.2 por ciento) se concentró en los niveles bajo y muy bajo de marginación (INEE, 2011a: 56).

Uno de los aspectos contextuales directamente relacionado con el grado de marginación es la dispersión o aislamiento en el que se encuentran las localidades, debido a que estas características dificultan y encarecen la atención educativa que se requiere brindarles. En este aspecto existe una situación contradictoria porque los datos corroboran una tendencia hacia el aumento del porcentaje de población urbana: 1970: 37.70 por ciento, 2010: 62.50 por ciento; pero, al mismo tiempo, un aumento en el total de las localidades: 1970: 97 580, 2010: 192 245, y un notorio incremento del número de localidades rurales con menos de 100 habitantes: 1970: 55 650, 2010: 139 156.

La construcción de indicadores para conocer y atender las diferencias de los grupos poblacionales es una necesidad para alcanzar los niveles deseables de equidad en un país tan grande y tan diverso como México. De acuerdo con el INEE, el *porcentaje de población según tamaño de localidad* permite conocer cómo varía la concentración de la población de una demarcación, en distintos tipos de localidad. Específicamente, permite conocer el peso relativo de

los grupos poblacionales ubicados en localidades pequeñas, las cuales generalmente son las que enfrentan mayores desventajas y desigualdades estructurales. [Este indicador] provee información básica para la definición de políticas presupuestales y sociales que consideren el tamaño de las localidades en la asignación de recursos humanos, materiales y financieros dentro del sistema educativo. En la atención de zonas rurales con poblaciones pequeñas en condiciones de vulnerabilidad, aislamiento y deterioro, el indicador es útil para prever una distribución equitativa de la oferta educativa y/o planear programas escolares que contemplen el efecto de la distribución demográfica (INEE, 2011c: III).

Con respecto a la influencia del contexto en el logro educativo se han hecho diferentes estudios en los que se pone en evidencia que en general las escuelas públicas a las que asisten los niños de los

estratos más desfavorecidos tienen condiciones que impactan negativamente la enseñanza y seguramente también el aprendizaje. Sobre todo se enfatiza el deterioro que ha sufrido la infraestructura de las escuelas por falta de mantenimiento de los edificios o equipamiento de diversa índole. Se estima que

en una escuela privada los niños reciben 1 200 horas de clase anuales, en una pública urbana 800 y en una pública rural 400. Los procesos de deserción, repetición, y las brechas en calidad, están conformando sistemas de educación que pese a los esfuerzos se muestran altamente inequitativos (Macedo, Katzkowicz y Adriaola, 2003: 4).

Por lo general, los alumnos de secundaria asisten a escuelas grandes; según el INEE, 70 por ciento de la matrícula acude a planteles de 201 estudiantes o más:

Al analizar cómo se distribuyen los distintos tipos de servicio de escuelas secundarias por tamaño de localidad, se encuentra que las secundarias generales y para trabajadores se ubican primordialmente en zonas urbanas. Prácticamente la totalidad de secundarias técnicas (96.7%) se ubica en localidades de 500 habitantes o más, así como la mayoría de secundarias comunitarias en pequeñas localidades de menos de 500 habitantes, y casi 90% de las telesecundarias en localidades rurales (INEE, 2010: 17).

Equidad de género en cuanto al acceso y asistencia. La tasa neta de matriculación o escolarización (TNE) en secundaria (12-17 años) es de 71.5, con 70.1 en el caso de los hombres y 72.8 en el de las mujeres (Inegi, 2010).

En 25 de las 32 entidades federativas del país hay más niñas que niños de 12 a 14 años que asisten a la escuela; entre ellas sobresalen nueve entidades con las más grandes diferencias porcentuales: Durango (1.6 puntos), Jalisco (1.7), Zacatecas (1.7), Sonora (1.8), Nayarit (1.9), Sinaloa (1.9), Michoacán (2), Colima (2.5) y Morelos (2.5). Por el contrario, en Campeche, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán la proporción de niños que va a la escuela es mayor,

aunque la diferencia es igual o menor a medio punto porcentual. En Guerrero se tiene la misma cobertura (89.3 por ciento) por sexo. Cobra particular importancia el estado de Chiapas, en donde, además de ser uno de los estados con el menor porcentaje de asistencia escolar, se presenta la brecha más grande entre niños (87.5 por ciento) y niñas (84.5 por ciento) (Inegi, 2012b: 69).

En cuanto a la equidad respecto a la población indígena,

las causas del rezago educativo de la población indígena incluyen, entre otros aspectos, el manejo de un idioma diferente del español, la ausencia de un enfoque intercultural de los centros educativos existentes en gran parte de las zonas indígenas, y la precariedad y marginación de sus pobladores (Inegi, 2004: 55).

En el 2000 más de un millón de personas eran monolingües, lo que significa que 16.6 por ciento de la población hablaba una lengua indígena. Las condiciones contextuales hacen que los hablantes de una lengua indígena tarden más tiempo en adquirir la capacidad de lectoescritura: generalmente no alcanzan esa competencia hasta los 13 años. De los hombres que hablan una lengua, 73 por ciento sabe leer y escribir, y de las mujeres, 72 por ciento. Se señala que hay un número significativo de indígenas que aprenden a leer y escribir en su idioma, pero

sólo dentro de ciertas regiones indígenas y está limitado por la existencia de reglas de escritura en el idioma nativo y de materiales didácticos a partir de aquéllas. Esta modalidad en la educación es aún reducida y las cifras censales muestran la relación entre el manejo del español y la aptitud para leer y escribir entre la población indígena, según cada lengua (Inegi, 2004: 59).

Existen factores pedagógicos y de gestión que pueden ayudar a aumentar la permanencia y evitar la deserción, uno de ellos es conocer el grado de monolingüismo de ciertas zonas del país. En 2011 el INEE hizo los cálculos con base en el censo poblacional y presentó

las evidencias de esa relación en los estados de Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Yucatán y Chiapas en situación extrema:

En 2010, México contaba con un total de 6 768 989 hablantes de lengua indígena de 5 años o más, quienes constituían 6.7% de la población total. Por su parte, para el grupo de 5 a 14 años los hablantes de lengua indígena representaron 6.0% (1 316 710 hablantes), mientras que en la población de 15-17 años tuvieron una participación de 6.2% (417 784 hablantes) (INEE, 2011c: VIII).

Al mencionar la utilidad del indicador, se hace notar “la importancia numérica que tiene este sector de la población, para que los sistemas educativos conciban diseños curriculares apropiados y ofrezcan mecanismos compensatorios que propicien el acceso, la permanencia y un mejor desempeño de este grupo poblacional” (INEE, 2011c: VIII).

En términos generales se observa una relación directa entre ser indígena y ser analfabeto, lo que incumple los acuerdos internacionales de alfabetización universal y de educación inclusiva planteados dentro de las Metas Educativas para 2021.

Permanencia. El índice nacional de retención en secundaria es de 95, donde la entidad con la cifra más alta es Nuevo León, con 98, y la más baja, Colima, con 82.

En 2009 el número de alumnos fue de 5 931 371, con 1 721 810 egresados y un índice de retención de 95, y 85 de aprovechamiento. La tasa de terminación de secundaria fue de 75.5 por ciento (y la meta, de 86.7 por ciento).

Es importante señalar que, ante algunos de los reportes que se entregan alrededor de los indicadores de desempeño de los distintos actores de la educación secundaria, surgen críticas acerca de su verosimilitud: “las cifras de cobertura bruta son tan inadecuadas [en secundaria] como en primaria, con cifras que sobreestiman la realidad [...] llevarían a pensar que relativamente se está ya cerca de la cobertura plena” (Martínez Rizo, 2008: 21). En este informe, el autor señala a la secundaria como el nivel educativo más problemático.

Por otro lado, es preciso señalar que la población en el rango de 10 a 14 años es de cinco por ciento para los hombres y 4.9 para las mujeres, y porcentajes similares para la población de 5 a 9 años (5.1 y 4.9 respectivamente), que representan la población potencial que requerirá el servicio de secundaria. Lo anterior según la pirámide poblacional reportada por el Inegi para 2010.

Señala Medina que el margen de reprobación es más estrecho en primaria que en secundaria (Medina, 2010: 22). Por su parte, Martínez Rizo observa:

Las cifras de reprobación calculadas por el INEE para el inicio del siguiente ciclo escolar, cuando los alumnos pudieron regularizar su situación, es mucho menor: 10.1% en 2000-2001 y 8.2% en 2006-2007, es decir, alrededor de la mitad de las cifras de junio. Incluso si no consiguen regularizarse después de esa primera oportunidad, no pocos alumnos pueden continuar sus estudios en el siguiente grado, si el número de materias que no ha conseguido acreditar no es elevado. (2008: 23).

Aunque las pruebas nacionales indiquen otros resultados, la SEP reporta los siguientes índices de aprovechamiento: 2005: 82.8 y 2009: 85. Según la serie histórica de indicadores del Sistema Educativo Nacional, publicada por la SEP, la deserción en secundaria ha ido consistentemente a la baja y la eficiencia terminal ha aumentado de manera permanente, para pasar la primera de 8.8 en 1995 a 5.3 en 2011, y la segunda, de 75.8 en 1995 a 84.2 en 2011 (SEP, 2012a: 27).

Si bien no se presentan las cifras correspondientes a la reprobación en secundaria, son innumerables los autores que han abordado los problemas (que se consideran generalizados incluso en el ámbito internacional) tanto de la reprobación como de la deserción en este nivel: “acreditar no significa necesariamente aprender y reprobar no siempre es igual a no aprender” (Ponce, 2004: 60; Tedesco y López, 2002; Sandoval, 2006).

Respecto al deterioro de la calidad de la educación secundaria, el Observatorio Ciudadano de la Educación señaló que en el ciclo

1997-1998 no todos los egresados de primaria lograron ingresar al primer grado de secundaria, además de que hubo 328 338 alumnos que abandonaron temporal o definitivamente la escuela secundaria (6.6 por ciento). Y Ponce añade:

La mayoría de esos jóvenes no retornará al sistema educativo pues se encontrarían fuera de la edad legal para ser readmitidos. Por otro lado 1 043 279 (más del 20 por ciento) reprobó al menos una de las asignaturas. *La tercera parte de los alumnos de secundaria no logra terminarla en tres años y aprobando todas sus materias* (2004: 61, énfasis mío).

El problema se agrava cuando los alumnos no logran regularizarse, pues esta situación aumenta el riesgo de deserción y por lo tanto impacta también la eficiencia terminal del nivel. Por todo esto Martínez Rizo afirma que el balance final con base en los indicadores analizados en su informe confirma que el nivel de educación secundaria no se puede calificar como consolidado (cuadro 18).

CUADRO 18

Deserción escolar en educación secundaria (2000-2008)

Año	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
%	8.7	6.4	7.4	7.9	7.4	7.7	7.4	7

Fuente: Martínez Rizo (2008: 21).

Por su parte, el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), entre cuyas funciones está la de atender a los alumnos con rezago educativo que tengan más de 15 años, hace notar que en el ciclo escolar 2008-2009 *abandonaron la secundaria 600 mil estudiantes* y que en el siguiente ciclo se repitió el fenómeno en una dimensión igual. Además, reporta que de 1970 a 2010 11.6 millones “se sumaron a las filas de quienes no concluyeron la secundaria” (Rojas, 2011).

Las causas de la deserción son múltiples e incluyen tanto factores económicos como socioculturales que no han sido suficientemente investigados, pues la evaluación de la eficiencia terminal ha sido un indicador tradicionalmente cuantitativo que no permite discriminar

las distintas causas y situaciones problemáticas que generan la deserción de los estudiantes.

Las marcadas diferencias entre las entidades del país en cuanto al fenómeno de la deserción en secundaria se pueden apreciar en la comparación de sus registros nacionales (cuadro 19).

CUADRO 19

Deserción en educación secundaria por entidad federativa

Entidad / %	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	4.3	5.1	3.4
Baja California	5.4	6.7	4.1
Baja California Sur	2.2	3.6	0.8
Campeche	6.6	8.4	4.7
Coahuila	7.9	9.3	6.4
Colima	5.7	7.3	4.1
Chiapas	5.2	5.5	5
Chihuahua	5.6	6.9	4.3
Distrito Federal	5.6	7.1	4
Durango	6.1	7.1	5.1
Guanajuato	5	6.2	3.8
Guerrero	6.3	7.1	5.5
Hidalgo	3.2	4.1	2.2
Jalisco	6.6	8.3	4.9
México	4.3	5.4	3.2
Michoacán	8.7	10.6	6.9
Morelos	2.8	4.4	1.2
Nayarit	4.5	4.7	4.4
Nuevo León	4.1	4.9	3.1
Oaxaca	6.3	7.1	5.5
Puebla	3.9	5	2.8
Querétaro	7.1	9.1	5.1
Quintana Roo	5.6	7.7	3.5
San Luis Potosí	4.3	5.9	2.7
Sinaloa	5.7	7.1	4.3
Sonora	5.2	5.7	4.6
Tabasco	5.3	6.5	3.9
Tamaulipas	6.5	8	5.1
Tlaxcala	4.9	6.6	3.2
Veracruz	5.1	6	4.2
Yucatán	4.2	6	2.4
Zacatecas	5.7	3.8	7.6
TOTAL NACIONAL	5.3	6.5	4.1

Fuente: SEP (2012a: 85).

En general, la tasa nacional de deserción en secundaria reportada en el ciclo 2011-2012 fue de 5.3, con 6.5 de deserción masculina y 4.1 de deserción femenina. Sin embargo, al analizar los índices de rezago educativo se puede notar que las mujeres aún presentan un mayor rezago educativo que los hombres: en 2010, el porcentaje de hombres y mujeres de 15 años y más con rezago educativo fue de 39.91 y 41.88 respectivamente (Inegi, 2010).

Desde varios años atrás, y de acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación, la educación secundaria enfrenta dos graves problemas: la falta de pertinencia de sus planes de estudio y las condiciones de trabajo de los docentes. Se afirma que la gran cantidad de materias (entre 12 y 13) es una situación que “suscita prácticas de enseñanza y aprendizaje enciclopédicas, repetitivas, memoristas y lejanas a los intereses y posibilidades comprensivas por parte de los estudiantes” (Ponce, 2004: 64).

Egreso. Se puede apuntar distintas variables –tanto internas como externas a las instituciones escolares– que condicionan la eficiencia terminal:

De acuerdo con la información difundida en diciembre del año 2002 por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), se señala que en el Distrito Federal, pese a que tiene el nivel más alto de escolaridad promedio entre todas las entidades federativas del país con 9.8 grados de estudio, tres de cada diez capitalinos no han terminado la educación secundaria (Salgado, 2004: 3).

Antes se subrayó que en el estado de Chiapas se dio la mayor diferencia en el acceso por género: hombres 87.5 y mujeres 84.5; sin embargo, la eficiencia terminal es de hombres 83.3 y mujeres 86.1. El índice nacional de eficiencia terminal es de 84.2, donde los hombres alcanzan 80.9 y las mujeres, 87.6. En todos los casos la eficiencia terminal resultó mayor en las mujeres que en los hombres, dándose el caso extremo en Yucatán, con 82.3 para los hombres y 94.7 para las mujeres (SEP, 2012b: 85). Aunque la eficiencia terminal es un indicador que aparentemente va al alza, los bajos valores que alcanza en los registros desde el año 2000 al 2008 y las posteriores actualizaciones

indican alta permanencia de los datos en sectores que presentan reza-
go, repitencia, abandono temporal y por último deserción (cuadro 20).

CUADRO 20

Eficiencia terminal de la educación secundaria

Entidad/ %	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	87	84.5	89.5
Baja California	83	79.6	86.5
Baja California Sur	92.8	91.2	94.6
Campeche	81.5	78.7	84.3
Coahuila	76.6	73	80.4
Colima	83	78.9	87.4
Chiapas	84.7	83.3	86.1
Chihuahua	81.9	79.2	84.6
Distrito Federal	83.8	79.5	88.4
Durango	82.2	78.9	85.6
Guanajuato	84	80.5	87.6
Guerrero	82.4	80.2	84.7
Hidalgo	90.5	87.9	93.1
Jalisco	78.1	75.4	85.4
México	87.1	83.8	90.5
Michoacán	75.2	70.7	79.7
Morelos	92.1	88.8	95.5
Nayarit	86.1	84.2	88
Nuevo León	87.9	84.6	91.4
Oaxaca	82.7	79.4	86.1
Puebla	88.2	84.9	91.5
Querétaro	78.7	73.2	84.4
Quintana Roo	83	79	87.2
San Luis Potosí	86.9	82.8	91.1
Sinaloa	82.8	79.1	86.6
Sonora	85.1	83.5	86.7
Tabasco	84.3	82.1	86.7
Tamaulipas	80.2	76.8	83.7
Tlaxcala	85	81.3	88.9
Veracruz	85.2	82.7	87.7
Yucatán	88.3	82.3	94.7
Zacatecas	83.7	81.4	86
TOTAL NACIONAL	84.2	80.9	87.6

Fuente: Martínez Rizo (2008: 21).

Resulta necesario investigar a fondo las causas de los fenómenos de reprobación y repitencia, los cuales en muchas ocasiones llevan a la deserción, que para el ciclo escolar 2011-2012 fue de 5.3 en el país.

Es importante que la investigación educativa aborde estos fenómenos desde una perspectiva multirreferencial, ya que los problemas educativos de las comunidades escolares, de las familias y los individuos reflejan una serie de problemáticas que se conjugan a gran escala y que no responden únicamente al número de escuelas o de profesores con los que se cuenta. Las causas endógenas y exógenas de los problemas educativos tendrían que ser analizadas para poder contar con un panorama más claro de los desafíos que señalan diversos autores: Tedesco y López (2002), Sandoval (2006), Ducoing (2007) y Salgado (2004).

Con base en el análisis de las trayectorias educativas, “los indicadores longitudinales exponen importantes fallas del sistema. Apenas la mitad de una generación escolar logra completar su educación básica en el tiempo establecido, y casi una tercera parte abandona sus estudios” (INEE, 2011b: VI).

Desempeño de los alumnos

A fines de 2003 el INEE emitió su primer informe, que se basó en parte en el análisis de los resultados de la aplicación de las pruebas de estándares nacionales que había realizado la SEP en junio de ese mismo año, y cuyo procesamiento había sido encomendado ya al instituto. “La SEP entregó también al INEE las bases de datos derivadas de las aplicaciones de las Pruebas de Estándares aplicadas desde 1998 en primaria y desde 2000 en secundaria” (INEE, 2008: 47).

El instituto se propuso hacer una evaluación comparativa a la distancia de un quinquenio utilizando en 2005 los mismos instrumentos aplicados en 2000 con el fin de evaluar la eventual mejora de los resultados. En secundaria no se observó una mejoría, lo cual se atribuyó a diferentes causas estructurales:

la ausencia de mejora en secundaria puede explicarse, en parte también, por el hecho de que el nivel todavía está creciendo, lo que implica no sólo atender cada año un número mayor de alumnos, sino también una mayor proporción de jóvenes que provienen de sectores más des-

favorecidos de la población que, además, son atendidos principalmente en el tipo de servicio que cuenta con menos recursos humanos y materiales: las Telesecundarias (INEE, 2008: 56).

A partir de 2005 el INEE ha aplicado diferentes instrumentos para evaluar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de pruebas de rendimiento de los tres niveles de la educación básica y en el de media superior. Además de los mencionados instrumentos se llevaron a cabo también diferentes estudios para conocer el estado de otros aspectos que intervienen en dichos resultados y que se relacionan con los recursos humanos y materiales existentes en las escuelas, así como acerca de los procesos pedagógicos y de gestión escolar.

Como marco para la realización de sus evaluaciones, el INEE ha definido el concepto de *calidad educativa*, en el entendido de que señala expresamente que el concepto de calidad es *relativo*, porque los juicios al respecto dependen del referente, y *dinámico*, porque la calidad nunca se alcanza del todo; asegurándose de incluir en él las siguientes dimensiones con el fin de que le den consistencia y claridad, y definan sus características en términos mensurables:

Relevancia y pertenencia, entendidas como la adecuación de la educación respecto a las necesidades de los alumnos a los que se dirige y de la sociedad en que se sitúa.

Eficacia interna y externa a corto plazo, que incluyen el acceso de todos los destinatarios a la escuela (cobertura), su permanencia en ella (lo opuesto a la deserción), y su egreso con los niveles de aprendizaje previstos.

La *eficacia externa a largo plazo o impacto*, o sea la asimilación duradera del aprendizaje y su aplicación en comportamientos provechosos en la vida adulta.

La *suficiencia* de los recursos disponibles en las escuelas y la eficiencia de su uso.

La *equidad*, en el sentido de la existencia de apoyos especiales a quienes lo requieran “para que todos alcancen los objetivos” (INEE, 2008: 3).

A pesar de que es desde este paradigma que se ha llevado a cabo la aplicación de las pruebas internacionales recomendadas por la OCDE, como es el caso del Programme for International Student Assessment (PISA) o Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, la difusión, el uso y el impacto de los resultados que su aplicación logra distan mucho de la utilización de las dimensiones de la calidad arriba señaladas, pues se centran únicamente en el desempeño de los estudiantes al responder los reactivos.

Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en el desempeño de las áreas evaluadas por PISA. El indicador estima la cantidad de alumnos de 15 años que aún no cuenta con los conocimientos y las habilidades suficientes para desempeñar las tareas más básicas en los dominios evaluados (cuadro 21).

CUADRO 21

Porcentaje de alumnos de 15 años con bajo rendimiento en las competencias de lectura, matemáticas y ciencias por tipo de sostenimiento y sexo. PISA (2000, 2003, 2006 y 2009)

Competencias/año	Nacional	Sostenimiento público	Sostenimiento privado	Hombres	Mujeres
Lectura/2000	44.1	50.2	11.5	49.8	38.9
Matemáticas/2003	65.9	71	41.1	63.1	68.5
Ciencias/2006	50.9	54.7	30.3	49.5	52.2
Lectura/2009	40.1	42.6	20.6	46.2	34.1

Fuente: INEE (2011e: 296).

Es importante hacer notar que en todos los casos el porcentaje de alumnos con bajo desempeño se presenta en un número mayor en las escuelas públicas que en las privadas, lo cual, dado que es en diferentes áreas de conocimiento y por lo tanto no atribuible sólo a los niveles de dificultad de los temas o a la didáctica de los profesores, se puede relacionar más con las condiciones en que se trabaja dentro de los grupos, dado que son más pequeños los de las particulares que los de las públicas. No obstante esto último, en la población que asiste a las escuelas privadas se conjugan además otros elementos que tienen que ver con las condiciones concretas en que se desarrollan los procesos educativos, los niveles de escolaridad y de acceso a bienes culturales de las familias y sus hijos y, desde luego,

la formación de los docentes y la planeación y organización escolar, entre otros factores.

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se ha analizado algunos de los factores que más influencia tienen en los pobres resultados logrados por las acciones implementadas desde la política educativa oficial, y algunos de sus efectos, los cuales se hacen evidentes a partir de los mismos registros oficiales que se publican.

Aunque, como se vio, la masificación de los servicios educativos es una tendencia mundial que responde a acuerdos internacionales y a procesos de reformas que se plantean como deseables desde un nivel supranacional, las acciones concretas que se llevan a cabo en el país no se determinan de manera sistemática a la luz de sus características contextuales.

Por lo anterior, es importante hacer notar varios aspectos que debieran influir en las prioridades que se establecen y en las estrategias que se formulan desde el sector educativo. Se señalan algunas de ellas que se desprenden de la información analizada:

- Desde el aspecto demográfico. México es un país de jóvenes que actualmente no tienen cubiertas las condiciones para concretar en la práctica su derecho a la educación. Este último no tiene que ver con los decretos de obligatoriedad sino con las condiciones reales en que vive la población, así como las expectativas que cada persona puede cumplir o no al ingresar y permanecer dentro de los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional.
- Desde el aspecto económico. No se considera el tipo de formación que debe impulsarse en un país con una riqueza natural tan poco aprovechada, en el cual la producción de los bienes de consumo básico está siendo atendida sólo por una minoritaria fracción de la población que se dedica a las actividades productivas primarias (14.68 por ciento).

- Desde el aspecto político. Las políticas educativas y las políticas laborales no trabajan conjuntamente para la sustentabilidad del país, lo cual vuelve a la nación misma y a sus habitantes cada vez más dependientes del mercado externo.
- Desde una perspectiva de desarrollo humano. No se recuperan las características sociohistóricas de la población ni la diversidad cultural y étnica del país para formular las políticas educativas generales que permitan establecer estrategias regionales con el fin de actuar con una mayor equidad. Por lo tanto no se está incidiendo en el aumento de los niveles de bienestar social de todos los ciudadanos.
- Las políticas educativas siguen evidenciando una lógica centralista y poco adecuada a la atención de las diferentes necesidades regionales, lo cual puede notarse en los muy diferentes resultados alcanzados en cada entidad federativa al implementar las mismas acciones determinadas en el centro.
- La masificación a partir del aumento de la matrícula no está arrojando los resultados esperados, pues las condiciones de los procesos no han sido modificadas, ni en la infraestructura escolar ni en las modificaciones curriculares y didácticas.
- Las relaciones educativas que se establecen tienen serias limitaciones formativas como resultado de ese crecimiento masivo, pero esto todavía se agudiza más al no contar con una formación inicial y una subsecuente formación docente acorde con las reformas curriculares que se determinan y aplican de manera vertical sin la participación de todos los actores involucrados.
- Los índices de reprobación, rezago, repitencia y deserción de la educación secundaria y las difíciles condiciones socioeconómicas que los sujetos enfrentan para lograr la subsistencia en un escenario de desempleo y subocupación no permiten mantener la expectativa de retomar los trayectos de escolarización o acceder a procesos de educación permanente no escolarizada.
- La insuficiencia estructural del sistema educativo nacional para atender a las distintas generaciones que presentan una educación básica incompleta se agrava con el inicio de cada ciclo escolar sin que se vislumbre la aplicación de estrategias formuladas de

manera multidisciplinaria para atender un problema socioeducativo de gran complejidad.

- Se hace evidente la falta de planteamientos holísticos que puedan hacer comprensible el problema para los tomadores de decisiones, en mucho por una falta de formación para la gestión educativa de los responsables del diseño de las reformas educativas y de su implementación.

Frente a lo antes expuesto, la masificación de la escuela secundaria se entiende como un discurso y una estrategia demagógica, y no como una alternativa para la democratización de la educación y el mejoramiento de su calidad.

GLOSARIO

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Indicadores generados y utilizados para llevar a cabo análisis comparados entre países –ya sea globales o regionales– que estén definidos por un conjunto de estándares que permitan establecer conclusiones claras a partir de evidencia comparable.

Edad mediana. Edad que divide la población en dos partes numéricamente iguales, es decir, la edad hasta la cual se acumula 50 por ciento de la población.

Eficiencia terminal. Porcentaje de alumnos que concluyen un nivel educativo respecto al número de alumnos que ingresaron a este nivel en la cohorte correspondiente.

Esperanza de vida al nacimiento. Promedio de años que espera vivir una persona al momento de su nacimiento, si a lo largo de su vida se mantuvieran las condiciones de mortalidad del presente.

Gasto corriente monetario de los hogares. Ingreso destinado, durante el periodo de referencia, para la adquisición de productos y servicios de consumo final y privado; el gasto efectuado en dinero o por la compra de productos y/o servicios que fue(ron) pagado(s), donado(s) y/o regalado(s) como una transferencia corriente a personas o instituciones ajenas al hogar.

Gasto público en educación. El gasto público en educación que comprende el gasto público total (corriente y de capital) en educación expresado como porcentaje del PIB en un año determinado. El gasto público en educación

incluye el gasto del gobierno en instituciones educativas (públicas y privadas), administración educativa y subsidios o transferencias para entidades privadas (estudiantes/hogares y otras entidades privadas).

Índice de envejecimiento. Número de personas adultas mayores (60 años y más) por cada 100 niños y jóvenes (0 a 14 años de edad).

Población económicamente activa. Personas de 14 y más años de edad que durante el periodo de referencia realizaron o tuvieron una actividad económica (población ocupada) o buscaron activamente realizar una en algún momento del mes anterior al día de la entrevista (población desocupada).

Población no económicamente activa. Personas de 14 y más años de edad que durante el periodo de referencia no realizaron ni tuvieron una actividad económica, ni buscaron desempeñar una en algún momento del mes anterior al día de la entrevista.

Población ocupada. Personas de 14 y más años de edad que durante la semana de referencia realizaron algún tipo de actividad económica, estando en cualquiera de las siguientes situaciones: a) trabajando por lo menos una hora o un día para producir bienes y/o servicios de manera independiente o subordinada, con o sin remuneración; b) ausentes temporalmente de su trabajo sin interrumpir su vínculo laboral con la unidad económica. Incluye los ocupados del sector primario que se dedican a la producción para el autoconsumo (excepto la recolección de leña).

Producto interno bruto. Es el valor de los bienes y servicios producidos en el territorio de un país en un periodo determinado, libre de duplicaciones. Se puede obtener mediante la diferencia entre el valor bruto de la producción y los bienes y servicios consumidos durante el propio proceso productivo, a precios de comprador (consumo intermedio).

Producto interno bruto per capita. Esta variable indica el PIB por paridad del poder adquisitivo dividido por la población al 1 de julio de ese mismo año.

Relación hombres/mujeres. Es la relación del número de varones entre el número de mujeres en una población determinada, expresada por 100.

Tasa de analfabetismo. Relación porcentual de la población de personas de 15 años o más de edad que no saben leer ni escribir ni comprenden un texto breve y sencillo sobre un tema relativo a su vida cotidiana, respecto a la población total del mismo grupo de edad.

Tasa de crecimiento medio anual. Velocidad o ritmo de aumento de la población en un año determinado.

Tasa de mortalidad general. Número de muertes por cada 1 000 habitantes durante un año determinado.

Tasa neta de escolarización. Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa de ocupación en el sector informal. Porcentaje de la población ocupada que trabaja para una unidad económica que opera a partir de los recursos del hogar, pero sin constituirse como empresa, con una situación identificable e independiente de ese hogar.

Tasa de ocupación parcial y desocupación. Porcentaje de la PEA que se encuentra desocupada, más la ocupada que trabajó menos de 15 horas en la semana de referencia.

Tasa de participación económica. Porcentaje de población de 14 y más años de edad que participa en la producción de bienes y servicios. Resulta de relacionar a la población económicamente activa respecto a la población total de ese mismo grupo de edad.

Tasa de pobreza. La tasa de pobreza nacional es el porcentaje de personas que vive debajo de la línea de pobreza. Las estimaciones nacionales se basan en estimaciones de subgrupos ponderados según la población, obtenidas a partir de encuestas en los hogares.

REFERENCIAS

- Acosta, Dolores (2012), “Asocian bajo nivel de ingresos en México a poca escolaridad”, *El Sol de México*, 10 de abril, 2012, <<http://www.oem.com.mx/laprensa/notas/n2499560.htm>>, consultado el 15 de febrero, 2013.
- Avilés, Karina (2012), “México, segundo lugar de la OCDE en *ninis* con 7 millones 820 mil”, *La Jornada*, 12 de marzo de 2012, <<http://www.jornada.unam.mx/2012/03/12/sociedad/042n1soc>>, consultado el 28 de mayo, 2012.
- Banco Mundial, *Datos*, <http://datos.bancomundial.org/pais/mexico#cp_fin>, consultado entre 2009 y 2013.
- Bárcena, Alicia (2013), *Foro México 2013: Políticas Públicas para un Desarrollo Incluyente*, México, 9 de enero, 2013 <http://www.foromexico2013.org/assets/files/Documentos/Documentos/Miercoles_9/Dis-

- curso_Apertura_Foro_Politicas_Publicas_Alicia_Barcelona.pdf>, consultado el 20 de mayo, 2013.
- Braslavsky, Cecilia (1995), “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 9, pp. 91-123, <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a03.PDF>>, consultado el 20 de agosto, 2012.
- Cantú, Ricardo, Verónica Michel, Sunny Villa y Héctor Villarreal (2011), *Mediciones de las líneas de pobreza ENIGH 2010*, México, Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, julio de 2011, <http://www.ciep.mx/pdf/2011071700Linea_de_pobreza_2010__final.pdf>, consultado el 21 de diciembre, 2012.
- “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (1917), *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero, <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>, consultado el 5 de julio, 2012.
- “Decreto por el que se reforman los artículos 3.º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 26 de febrero, 2013, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013>, consultado el 14 de mayo, 2013.
- Ducoin Watty, Patricia (2007), “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 7-36.
- El Universal* (2011), “México, entre los países con el peor bienestar: OCDE”, 12 de octubre, <<http://www.eluniversal.com.mx/notas/800458.html>>, consultado el 15 de abril, 2012.
- Flores, Guadalupe (2013), “México: campeón de ‘ninis’ en el mundo” <<http://noticierostelevisa.esmas.com/nacional/546607/mexico-campeon-ninis-mundo/>>, consultado el 15 de mayo, 2013.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2012), *Sexto informe de gobierno: anexo estadístico*, <http://sexto.informe.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/ANEXO_ESTADISTICO/01_PRINCIPALES_INDICADORES_DE_LA_PLANEACION_NACIONAL_DEL_DESARROLLO/1_IGUALDAD_DE_OPORTUNIDADES.pdf>, consultado el 27 de febrero, 2013.

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2011), *Quinto Informe de Gobierno*, <http://quinto.informe.gob.mx/archivos/informe_de_gobierno/pdf>, /Quinto-informe-de-gobiernúm.pdf>, consultado el 25 de febrero, 2013.
- Indexmundi (2011), *GDP - per cápita (PPP) (US\$) (1999-2011) México*, <<http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=mx&v=67>>, consultado el 15 de diciembre, 2012.
- INEE (2012), *Estructura y distribución de los servicios de educación obligatoria en México*, <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2012/presentacion13diciembre/presentacionhr.pdf>> (mesa pública del 13 de diciembre, 2012), consultado el 17 de diciembre, 2012; video: <<http://www.youtube.com/watch?v=kMjxT-XwoJY>>, consultado el 28 de febrero, 2013.
- INEE (2011a), *Panorama educativo de México: estructura y dimensión del sistema educativo nacional*, <<http://www.inee.edu.mx/images/panorama2011/estructuraydimension.pdf>>, consultado el 15 de febrero, 2013.
- INEE (2011b), *Panorama educativo de México AT04: ¿cuántos alumnos terminan cierto nivel educativo y acceden al siguiente?, AT04b/ Atención a la demanda potencial (2010/2011)*, <http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT04/2011_AT04__b.pdf>, consultado el 15 de febrero, 2013.
- INEE (2011c), *Panorama educativo de México: contexto social CS02*, <http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS02/2011_CS02__ab.pdf>, consultado el 17 de septiembre, 2012.
- INEE (2011d), *Panorama educativo de México: procesos educativos y gestión escolar PG02d-A*, <http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02/2011_PG02__dA.pdf>, consultado el 17 de septiembre, 2012.
- INEE (2011e), *Panorama educativo de México: ¿en qué medida los alumnos alcanzan los aprendizajes escolares pretendidos durante el tránsito por la educación?*, <http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE01/2011_RE01__cdA.pdf>, consultado el 12 de marzo, 2013.

- INEE (2011f), *Panorama educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional*, <http://www.inee.edu.mx/images/panorama_2011/version13092012.pdf>, consultado el 14 de mayo, 2013.
- INEE (2010), *Panorama educativo de México: incidencia en el incumplimiento de la NEOEM*, <http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS04/2010_CS04__vinculo.pdf>, consultado el 13 de febrero, 2013.
- INEE (2008), *Panorama educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional*, <<http://www.oei.es/pdf/2/panorama-educativo-mexico-2008.pdf>>, consultado el 13 de mayo, 2009.
- Inegi (2013), *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE): actualización de las proyecciones*, <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/LeerArchivo.aspx?ct=39094&c=28822&s=est&f=3>>, consultado el 14 de mayo, 2013.
- Inegi (2012a), *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). InfoLaboral. Sistema para la Consulta de Indicadores Estratégicos*, <<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=25433&t=1>>, consultado el 13 de agosto, 2012.
- Inegi (2012b), *Mujeres y hombres en México 2011*, <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf>, consultado el 4 de febrero, 2013.
- Inegi (2011), *Estadísticas de mortalidad*, <<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>>, consultado el 13 de mayo, 2013.
- Inegi (2010), *Censo de Población y Vivienda: principales resultados*, <http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Inegi (2004), *La población indígena en México*, <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/pub_ind_mex.pdf>, consultado el 14 de febrero, 2013.
- “Ley General de Educación” (2013), *Diario Oficial de la Federación* (Ley de 1993 con las modificaciones realizadas hasta el 10 de junio de

- 2013), <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/,137.pdf>>, consultado el 4 de julio, 2013.
- Macedo, Beatriz, Raquel Katzkowicz y Francisco Adiazola (2003), *Educación secundaria en áreas rurales: relevancia del estudio de esta problemática*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161192S.pdf>>, consultado el 25 de febrero, 2013.
- Mancera Corcuera, Carlos (2008), “Gasto público y educación: documento de apoyo del Informe sobre Desarrollo Humano México 2011”, en PNUD, *Informe Desarrollo Humano México 2011*, <http://www.undp.org.mx/spip.php?page=publicacion&cid_article=1878>, consultado el 28 de julio, 2012.
- Martínez Rizo, Felipe (2008), *¿Avanza o retrocede la calidad educativa?: tendencias y perspectivas de la educación básica en México, informe anual*, México, INEE, <<http://www.oei.es/pdf/,2/informe-INEE-2008.pdf>>, consultado el 11 de febrero, 2013.
- Medina Esparza, Fausto (2010), “Recuperación académica para estudiantes de secundaria en riesgo de reprobación”, tesis de maestría, Ensenada, Universidad Autónoma de Baja California, <http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/cartilla/pdf/,fausto_medina.pdf>, consultado el 4 de marzo, 2013.
- OCDE (2014), *Nota país México. Panorama de la Educación 2014*, <<http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>>, consultado el 25 de marzo, 2015.
- OCDE (2011), *Better Life Index. México*, <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/mexico/>>, consultado el 28 de marzo, 2013.
- OCDE (2010), “FORUM 2010: reunión del consejo a nivel ministerial”, 27-28 de mayo de 2010, <<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/45417139.pdf>>, consultado el 24 de marzo, 2013.
- OEI/CEPAL (2011), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, <<http://www.oei.es/metas2021/Miradas.pdf>>, consultado el 1 de agosto, 2012.
- Olivera Campirán, Maricela (2005), *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*, México, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México, <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm>, consultado el 16 de abril, 2009.

- OMC (2011), *Informe sobre el comercio mundial 2011*, <http://www.wto.org/spanish/res_s/booksp_s/anrep_s/wtr11-1_s.pdf>, consultado el 17 de junio, 2012.
- ONU (2012), *Objetivos de desarrollo del milenio: informe 2012* <http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Informe_ODM_2012.pdf>, consultado el 17 de diciembre, 2012.
- Ponce Grima, Víctor Manuel (2004), “Reprobación y fracaso en secundaria: hacia una reforma integral”, *Revista Educación y Desarrollo*, núm. 2, pp. 59-70.
- PNUD (2011), *Informe sobre desarrollo*, <www.undp.org.mx/desarrollohumano>, consultado el 18 de mayo, 2012.
- Rojas, Héctor (2011), “Crece deserción escolar entre alumnos de secundaria: INEA”, *Educación a Debate*, 20 de abril de 2011, <<http://educacionadebate.org/18842/crece-desercion-escolar-entre-alumnos-de-secundaria-inea/>>, consultado el 6 de agosto, 2012.
- Rojas Gutiérrez, Carlos (s.f.), *El Programa Nacional de Solidaridad*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/74/pr/pr7.pdf>>, consultado el 19 de diciembre, 2012.
- Salgado Porcayo, Raymundo (2004), “La educación y el grado de escolaridad en México”, México, Instituto Nacional de Estudios Políticos, <http://inep.org/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=16>, consultado el 13 de octubre, 2012.
- Sandoval Flores, Etelvina (2006), “Para pensar la Reforma a la Educación Secundaria. Presentación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 31, pp. 1423-1462, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003114>>, consultado el 4 de junio, 2009.
- SEP (2015), *Estadísticas educativas*, <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 15 de mayo, 2013.
- SEP (2012a), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*, <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2011_2012.pdf>, consultado el 25 de febrero, 2012.
- SEP (2012b), *Catálogo nacional de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio 2012-2013*, <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_con>

- tent&view=article&id=277:catalogo-nacional-12-13&catid=35:novedades&Itemid=110>, consultado el 6 de febrero, 2013.
- SEP (2011a), *Plan de estudios (2011): Educación Básica*, <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/finicio/PlanEstudios2011.pdf>>, consultado el 23 de junio, 2013.
- Setel, (2010), *Programa Estatal de Fortalecimiento a la Telesecundaria 2011. Programa Estratégico Estatal*, <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/normatividad/PEFT2011_Estados/PEFT_2011_DGO.pdf>, consultado el 12 de enero, 2013.
- SITEAL (2011), *Perfil de México*, <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_mexico.pdf>, consultado el 9 de enero, 2012.
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.) (2001), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, Juan C. y Néstor López (2002), “Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, núm. 76, pp. 55-69, <http://www.orozco.cc/Educa/Tedesco/sec_America.pdf>, consultado el 9 de marzo, 2010.

4. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PERUANA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

253

Jerson Chuquilin Cubas

INTRODUCCIÓN

La definición de las intenciones educativas y el andamiaje creado para traducirlas en prácticas pedagógicas concretas es el producto de la lucha entre los grupos e individuos interesados en definir el rumbo de la educación. Los discursos hegemónicos sobre la educación, el alumno, el docente, el enseñar y aprender, la organización del trabajo escolar, la selección y caracterización de la cultura que la escuela debe transmitir, han legitimado a la escuela como un espacio de relaciones donde todo hecho debe ser educativo. Se han instalado también en la mente de las personas, al punto de que influyen en sus percepciones, apreciaciones y prácticas educativas.

Se podría decir que esas concepciones hilvanan la trama de la historia de la educación secundaria peruana. Tal es el caso, que su carácter selectivo, enciclopédico y propedéutico para los estudios universitarios son signos que la han acompañado desde su fundación. La reforma que experimentó en los años setenta intentó cambiar ese rostro; sin embargo, las iniciativas que apostaron por darle un nuevo signo no llegaron a transformarla; se diluyeron junto con el régimen político que las promovió.

En la historia reciente del sistema educativo peruano, una nueva oleada de cambios trata de reconfigurarlo. Estas reformas plantean una ruta de cambio que se apoya, aunque sólo sea en el discurso, en el Acuerdo Nacional y el Proyecto Educativo Nacional. En este con-

texto, la educación secundaria vuelve a ser nombrada como parte de la educación básica que todo ciudadano debe poseer y se da un nuevo impulso a la incorporación de sectores de la población tradicionalmente segregados; sin embargo, muchos de ellos aún permanecen excluidos. Asimismo, las propuestas de cambio no han transformado sus viejas estructuras y las prácticas educativas no logran sintonizar con las culturas y subjetivaciones de las nuevas generaciones.

El presente trabajo tiene como propósito mostrar y poner en discusión los aspectos antes señalados y otras problemáticas que enfrenta hoy la educación secundaria en el marco de su desarrollo histórico. Para cumplir con esta intención, el texto se organiza en dos ejes temáticos. El primero de ellos se refiere al desarrollo histórico de la educación secundaria, pretende abrir su pasado y relacionarlo con la lógica de su presente, ya que tanto las personas como las instituciones son producto de la historia, de la historia del espacio social donde se desenvuelven y de la experiencia acumulada a lo largo de su trayecto histórico. Este eje temático se organiza en torno a cuatro aspectos: los orígenes, siglo XIX; entre los liceos y los colegios; los inicios de la expansión, la integración y la irrupción neoliberal.

El tema relacionado con los orígenes, siglo XIX, describe algunos hechos importantes de la educación secundaria en un periodo que abarca la segunda mitad de ese siglo. La explicación se basa en las reglamentaciones a través de las cuales quienes ostentaron el gobierno manifiestan su interés en la construcción de un sistema de instrucción pública que contribuya a la consolidación y legitimación del nuevo Estado-nación. El tema titulado “Entre los liceos y los colegios” analiza el primer intento reformador de la educación secundaria. Éste, al influjo de la polémica sobre los fines de la educación, promovió la reestructuración de los planes de estudio, abriendo de manera incipiente dos vías de formación en la educación secundaria: una orientada hacia la formación de los estudiantes para su inserción en los ámbitos laborales y otra orientada a la inserción de los estudiantes en la educación superior. Asimismo, se describe los cambios introducidos en la década de los veinte con influencia norteamericana. Finalmente, se explica el inicio de la formación de los

profesores de educación secundaria en las escuelas normales con una lógica basada en el principio de la especialidad disciplinar.

El tema relacionado con los inicios de la expansión abarca un periodo que va de los años cuarenta a los setenta. Se abordan brevemente tres aspectos: los reajustes en la estructura de la educación secundaria, los tibios intentos de gratuidad y los inicios de su expansión. El tema relacionado con la integración se focaliza en el proceso de reforma de los años setenta que estructuró al sistema educativo peruano en tres niveles: educación inicial, educación básica (que comprende las modalidades de educación básica regular y educación básica laboral), y el nivel de educación superior. El tema referido a la irrupción neoliberal abarca las dos última décadas del siglo pasado y los inicios del presente siglo. Este periodo se caracteriza por la promulgación de dos leyes generales de educación que han introducido cambios importantes en la educación y las políticas de signo neoliberal que intentan legitimar cambios en el currículum, en la formación de los maestros, en la gestión y la estructura de la educación secundaria.

En el segundo eje temático se analiza las tendencias actuales en la educación secundaria. Para ello relaciono las principales marcas que han hilvanado la trama de su historia con las iniciativas de política educativa que intentan cambiar su rostro. La comprensión de estas dimensiones, de algún modo, puede ayudar a entender las condiciones que estructuraron su funcionamiento y que están perdiendo sentido, pero que resisten a los cambios. Este apartado se organiza en torno a varios aspectos: cambios en su definición y en sus objetivos; su estructura y organización; cobertura, permanencia y egreso; equidad y calidad; evaluación; docentes, y currículum.

El aspecto relacionado con su definición y objetivos se refiere a los cambios que se están operando en la manera de entender la educación secundaria y su relación con la redefinición de sus objetivos. Estas nuevas formas de entenderla se concretizan en una serie de iniciativas destinadas a reestructurarla y gestionarla desde un enfoque centrado en los aprendizajes. Acompañan a estas iniciativas políticas destinadas a promover la expansión de la escolarización, asegurar la permanencia y culminación exitosa de los estudiantes que tienen

la oportunidad de estar escolarizados. Este tema está atravesado por iniciativas destinadas a promover su equidad y calidad; para ello, se han implementado programas como la jornada escolar completa, los colegios de alto rendimiento y cambios en las prácticas pedagógicas. Asimismo, se ha reestructurado el currículum con el propósito de hacerlo menos denso, de tal manera que sólo prescriba los aprendizajes considerados básicos, cuyos logros se expresan en términos de competencias. De igual manera, se está implementando políticas que modifican las relaciones laborales de los maestros con el Estado, la formación docente inicial y la formación de los maestros en servicio; los esfuerzos están destinados a controlar y evaluar la calidad de su desempeño. Obviamente que estas medidas están lejos de alcanzar un consenso general. Sin embargo, es urgente alcanzar ese consenso, ya que los profesores son elementos claves en los procesos de reforma y sin su concurso las iniciativas de cambio están condenadas al fracaso. Finalmente, para medir el logro de los aprendizajes se han creado instituciones (Unidad de Medición de Calidad Educativa) y se promueve la participación de los estudiantes en pruebas internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment o Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos).

Antes de entrar a los apartados anunciados, es preciso señalar que este trabajo se apoya en los resultados de una investigación desarrollada en dos instituciones educativas con la participación de ocho profesores. El modo de proceder para construir los datos, más que un conjunto de preceptos o pasos predefinidos que orientaron el quehacer investigativo, fue un proceso reflexivo y sistemático. Así, para construir los datos relacionados con la evolución histórica de la educación secundaria, en un primer momento procedí a la recolección de material informativo explorando las fuentes que consideré más importantes. Entre ellas destacan el Archivo Digital de la Legislación en el Perú, administrado por el Congreso de la República del Perú, y el archivo Estadística de la Calidad Educativa, administrado por el Ministerio de Educación del Perú. El análisis de esta información se focalizó en la búsqueda de conexiones entre los hechos para determinar los hitos que han marcado la constitución del campo de la educación secundaria. Para ello construí dos matrices de

entradas múltiples: en la primera se enlistan las normas educativas relacionadas con la educación secundaria producidas desde el año 1850; frente a cada una de ellas resumo la manera como en ese entonces se estructuraba el sistema educativo peruano. Asimismo, frente a cada una de ellas sintetizo las implicancias que estas normas tuvieron para la educación secundaria y las organizo alrededor de tres aspectos: la duración de la educación secundaria expresada en años de escolarización, los propósitos que pretende alcanzar y los procedimientos para seleccionar los profesores.

Para acceder a las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores construyen una imagen de su desempeño y de la escuela secundaria, utilicé la observación y la entrevista. Los discursos que los maestros produjeron en las entrevistas relacionan los condicionamientos de la situación educativa en la que intervienen con la reconstrucción personal que hacen de tales vivencias. Las entrevistas se vinculan fundamentalmente con los cambios que experimenta la educación secundaria y las condiciones de su trabajo.

RESEÑA HISTÓRICA

El conocimiento histórico ayuda a comprender las condiciones en las que se desenvuelve el fenómeno educativo; permite comprensiones más dinámicas de los problemas que hoy afronta. En tal sentido, este eje temático pretende abrir el pasado de la educación secundaria y relacionarlo con la lógica de su presente, ya que tanto las personas como las instituciones son producto de la historia, de la historia del espacio social donde se desenvuelven y de la experiencia acumulada a lo largo de su trayecto histórico. Este conocimiento ayuda a su mejor comprensión y por tanto a avanzar en la generación de nuevas posibilidades y soluciones.

Si bien es difícil demarcar temporalmente el proceso histórico de la educación secundaria, a riesgo de soslayar sus matices, en los acápite siguientes intento visibilizar los principales hitos que lo han constituido. Para ello recurro al andamiaje jurídico a través del cual se han legitimado diversas propuestas destinadas a estructurarla,

gestionarla y configurar su sentido en el contexto del momento histórico en el que fueron gestadas (López, 2004).

Los orígenes, siglo XIX

La independencia del Perú fue el corolario de la guerra de emancipación que se inició en América del Sur en la primera década del siglo XIX. Manrique Gálvez (2006) sostiene que la clase dominante limeña se opuso a los movimientos independentistas y financió acciones militares contra las fuerzas revolucionarias. La derrota final del ejército realista en 1824 significó también la liquidación de la élite limeña como clase dominante. Si bien los criollos y mestizos apoyaron la lucha de independencia, no lograron erigirse en una clase dirigente capaz de conducir el nuevo estado independiente. De este modo, “el Perú emergió a la vida independiente sin una clase dominante que encarnara el nuevo orden y el vacío de poder fue llenado por los militares durante el siguiente medio siglo” (Manrique Gálvez, 2006: 17). En este proceso inicial de constitución de la nueva república peruana, caracterizado por la ingobernabilidad y la ausencia de una clase dirigente capaz de orientar la constitución del nuevo Estado, los caudillos militares, a través de guerras civiles, ocuparon el poder y trataron, a su modo, de darle direccionalidad al país.

En este contexto, la educación conservó las instituciones y los métodos de instrucción pública erigidos durante el virreinato, mantuvo sus carácter aristocrático y el concepto retórico y literario de la educación. Asimismo, continuó siendo privilegio de la clase social acomodada y el pueblo no tenía derecho a la instrucción (Mariátegui, 2007). Con esta lógica, al finalizar la primera mitad del siglo XIX se intentó direccionar la instrucción pública a través del Reglamento General de Instrucción Pública. Según esta norma, la instrucción pública comprendía tres grados: el primer grado se impartía en las escuelas, el segundo grado en los colegios menores y el tercero en los colegios mayores y las universidades. La educación secundaria que hoy conocemos correspondía al segundo grado y se estudiaba en los colegios menores. Aquí se aprendía las reglas generales de literatu-

ra castellana, lenguas francesa, inglesa y latina, geografía universal antigua y moderna, historia general antigua y moderna, nociones de lógica y ética, elementos de matemáticas puras, rudimentos de física, de química y de historia natural, economía política, las disposiciones de la Constitución política, dibujo, música y teneduría de libros (OEI, s.f.).

En 1876 la instrucción popular fue reemplazada por la educación primaria, la instrucción media conservó el mismo nombre y la instrucción profesional adquirió la denominación de superior. La educación media pretendía que los estudiantes logaran una formación científica general y formación inicial en las disciplinas de la profesión de su elección. Se impartía en los colegios y comprendía dos grados. El primer grado tenía una duración de cuatro años y el segundo grado dos años. La instrucción media estaba reservada para los alumnos que habían aprobado las materias correspondientes a la instrucción primaria de segundo grado, aquellos que podían pagarla o recibían una beca del Estado a través de sus fundaciones. Los estudiantes aprobados en los exámenes del segundo grado de instrucción media recibían un certificado de aspirantes a las facultades de ciencias o de letras de las universidades (*Reglamento General de Instrucción Pública*, 1876).

En 1895, con el regreso de la oligarquía al gobierno, se inició un proceso de modernización del Estado sin transformar las estructuras coloniales que lo sustentaban; durante este periodo primó un ambiente de reconciliación y de convivencia civil y democrática (Basadre Grohmann, 2004). Mariátegui (2007) lo describe como el inicio de un periodo caracterizado por la reorganización de la economía devastada por la guerra bajo la dirección del gobierno de Piérola, de filiación civilista.

En el ámbito educativo, el periodo se caracterizó por la revisión del régimen y los métodos de enseñanza. Se planteó el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de una economía capitalista embrionaria. El Estado volvió a asumir su responsabilidad en la educación primaria, que en los momentos de aguda crisis fue entregada a los municipios. Se fundó la Escuela Normal de Preceptores, sentando de este modo las bases de la escuela

primaria pública, y el restablecimiento de la escuela de artes y oficios perfiló una ruta en el orden de la enseñanza técnica. De este modo, se inició un periodo de acercamiento progresivo hacia el modelo educativo norteamericano (Mariátegui, 2007).

Vale la pena destacar que los reglamentos antes señalados expresan la preocupación de quienes ostentaron el gobierno por constituir un sistema de instrucción pública que contribuyera a la consolidación y legitimación del nuevo Estado-nación. En este sentido, los profesores inculcaron a las élites que asistían a la escuela secundaria el sentido de nación y las preparaban para su ingreso a la universidad, como parte de un proceso de formación de dirigentes. Asimismo, estas normas reafirmaban el carácter excluyente de la educación secundaria, legitimando mecanismos de exclusión de las clases populares y los pueblos indígenas.

Entre los liceos y los colegios

Al iniciarse el siglo xx, en un escenario en el que la élite civilista dominó la política y la economía del país, Villarán y Deustua polemizaron sobre los fines de la educación peruana. Sus planteamientos influyeron en las decisiones de política educativa de la época. Mariátegui (2007) explica que el discurso de Villarán sobre las profesiones liberales en el Perú pronunciado en 1900 fue la primera voz contra el concepto literario y aristocrático de la enseñanza heredada del virreinato. Villarán defendió la idea de una escuela destinada a promover el progreso material y, por consiguiente, el progreso cultural. Para ello propuso que el sistema educativo peruano focalizara su atención en el establecimiento de carreras prácticas. Por su parte, Deustua encarnó la reacción del espíritu aristocrático de la casta latifundista. Consideró que el problema principal de la educación era la formación moral de la clase dirigente, por eso propuso la formación de una aristocracia que con su inteligencia y moralidad se pusiera al servicio del país.

Es así como durante el gobierno de Eduardo de Romaña se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción. Según esta norma, la ins-

trucción pública se dividió en enseñanza primera, segunda y superior. La enseñanza segunda se daba en los liceos y colegios. El liceo, inspirado en el modelo francés, estaba destinado a los jóvenes de las clases medias y del interior del país. En estos espacios, además de las asignaturas generales, se enseñaba materias relacionadas con agricultura, minería, comercio y mecánica, con la finalidad de que los estudiantes logaran desempeñarse en estos ámbitos laborales. Se inició así una reorientación de la enseñanza hacia el desarrollo de capacidades técnicas. En los colegios se preparaba a los estudiantes para su inserción en la educación superior. La duración de los estudios en ambas instituciones era de seis años. Durante los tres primeros se enseñaba las mismas materias. La segunda enseñanza estaba reservada para los estudiantes que eran beneficiarios de una beca o podían pagar las pensiones de enseñanza; además, tenían que aprobar un examen de selección (De Romaña y Villanueva, 1901).

Sin embargo, en 1902, mediante una ley inspirada en el pensamiento de Deustua, se reformó la organización y se reestructuró los planes de estudio de la educación secundaria. En el ámbito organizativo se suprimieron los liceos, se mantuvieron los colegios y su duración se redujo a cuatro años. Al suprimirse los liceos, en los colegios se impartieron, además de los conocimientos necesarios para las funciones generales de la vida social, los conocimientos indispensables para la industria y el comercio (*Ley reformando*, 1902). Este hecho, según Basadre Grohmann (2004), reafirmó el carácter enciclopédico de la formación y el énfasis en la preparación de los estudiantes para los estudios universitarios.

La reestructuración de los planes de estudio abrió de manera incipiente dos vías de formación en la educación secundaria: una orientada hacia la formación de los estudiantes para su inserción en los ámbitos laborales y otra orientada a la inserción de los estudiantes en la educación superior. Si bien ambas vías compartían en los primeros años un mismo plan de estudios, en el tramo final la formación pretendió ser diferenciada. Aunque esta propuesta no logró consolidarse, se instaló un discurso favorable a la enseñanza técnica para la formación de mano de obra calificada.

A partir de 1919, a pesar de que el país experimentó una leve bonanza económica, la agitación política y social alcanzó niveles alarmantes para la aristocracia gobernante. Se intensificó la lucha por la jornada de ocho horas laborales, el Partido Comunista del Perú y el Partido Aprista Peruano intervinieron activamente en la vida política del país y se gestaron insurrecciones campesinas en la sierra sur del Perú. Este escenario de actividad política y social intensa es aprovechado por Augusto B. Leguía, quien, a pesar de haber derrotado en las elecciones a los civilistas, organizó un golpe de Estado y ocupó el poder por 11 años consecutivos.

En este contexto, en 1920 se inició un proceso de reforma de la instrucción pública peruana a través de la Ley Orgánica de Enseñanza. Esta reforma, en palabras de Mariátegui (2007), significó el triunfo de las orientaciones propuestas por Villarán, con predominio de la influencia norteamericana a través de la presencia de Bard y su comisión. En efecto, “la educación, hasta entonces basada en preceptos tradicionales de índole hispánica, pasó a regirse por métodos y objetivos norteamericanos, adecuándose así a los objetivos originalmente propuestos por Manuel Vicente Villarán” (Cotler, 1982: 161). Si bien la educación secundaria se estructuró en dos ciclos, mantuvo intacta la idea de la enseñanza secundaria como antesala de la educación superior. Aunque se dividía en enseñanza común y enseñanza profesional, enfatizaba la orientación de los estudiantes hacia las profesiones liberales. La reforma conservó todos los privilegios de clase pues, al igual que en los lustros anteriores, estaba reservada a los hijos de las clases dominantes. Por ejemplo, en 1925 existían 28 colegios nacionales de enseñanza secundaria, en los cuales 502 profesores atendían a 4 596 estudiantes; de estos, 1 165 eran blancos, 2 287 mestizos, 541 indígenas, dos asiáticos y un negro (Contreras, 1996).

En cuanto a la formación de los profesores de educación secundaria, importa destacar que en 1929 la sección normal superior de los institutos superiores pedagógicos se encargó de la formación de profesores de enseñanza secundaria. Podían acceder a la sección normal superior los candidatos que habían concluido la enseñanza secundaria y aprobado un examen de ingreso. Al término de cuatro años de estudios recibían un diploma refrendado por el Ministerio

de Instrucción que los acreditaba como profesores de enseñanza secundaria en letras o ciencias (*Ley 6636, 1929*).

Es así como la formación de los profesores de educación secundaria, desde sus inicios, se organizó de acuerdo con una lógica fuertemente diferenciada en relación con los maestros de enseñanza primaria. Estos últimos recibían una formación general para garantizar la socialización de los niños. Los profesores de educación secundaria recibían una formación basada en el principio de la especialidad disciplinar. En efecto, los institutos pedagógicos enfatizaron la enseñanza de una serie de asignaturas encaminadas a que los futuros profesores de la enseñanza secundaria adquirieran conocimientos sobre las disciplinas de su especialidad, pero también focalizaron su atención en la formación relacionada con los saberes pedagógicos y didácticos. Es así como el sistema de formación de profesores de educación secundaria se basó, desde el principio, en especialidades claramente delimitadas.

Los inicios de la expansión

En la década de los años cuarenta se gestaron dos leyes que intentaron cambiar el rostro de la educación secundaria peruana. Ésta se estructuró en función del principio de diferenciación y especialización; es decir, planteó recorridos formativos distintos: la educación secundaria común y la educación secundaria técnica. Esta última tendió hacia la formación especializada requerida para el desempeño en determinadas áreas del campo laboral. La educación secundaria común se brindaba en los colegios y conducía a los estudios superiores, pero también, después de tres años, los estudiantes tenían la opción de continuar estudiando en la modalidad de educación secundaria técnica (*Ley 9359, 1941*). Por otra parte, en 1945, mediante ley, se estableció la gratuidad parcial de la enseñanza secundaria. Accedió a este beneficio solamente un determinado número de estudiantes de los colegios nacionales regionales y de los colegios de las provincias y departamentos. La mayoría de los estudiantes egresados de la educación primaria quedó excluida de este beneficio.

Ahora bien, junto a este proceso de reestructuración y a los tibios intentos de gratuidad, la enseñanza secundaria reservada para las élites dominantes, a partir de la década de los cuarenta, empieza a expandirse lentamente (Contreras, 1996). Se produjo una fuerte expansión de la cobertura educativa expresada en el crecimiento del número de colegios, maestros y alumnos a escala nacional (cuadro 1). En 1948 los colegios apenas eran 223 en todo el país, 19 años después existían 1 248. Entre esas mismas fechas, de 60 661 alumnos que estudiaban en estos colegios, pasaron a 368 565 estudiantes matriculados en todos los colegios del país. En estas instituciones educativas, en 1948 trabajaban 4 739 profesores, mientras que en 1966 lo hacían 22 443. Esto significa que en los colegios se matriculaban cada vez más estudiantes y los profesores atendían a un mayor número de ellos.

CUADRO 1

Evolución de la matrícula en la educación secundaria entre los años 1920-1966

Años	Colegios			Maestros			Alumnos		
	núm.	núm.	%	núm.	núm.	%	núm.	núm.	%
1920	28			372			3744		
1930	36	8	29	697	325	87	7796	4052	108
1948	223	187	519	4739	4042	580	60661	52865	678
1952	282	59	26	5081	342	7	78211	17550	29
1960	524	242	86	11017	5936	117	158900	80689	103
1966	1284	760	145	22443	11426	104	368565	209665	132

Fuente: Contreras (1996).

La ampliación de la cobertura educativa fue una respuesta del Estado a la demanda de las familias para que sus hijos accedieran a la educación formal. Este proceso creció junto al deterioro de las condiciones de la enseñanza en cuanto a su contenido y condiciones materiales. En efecto, la inversión estatal en el sector educativo no siguió el mismo ritmo de tal crecimiento; de este modo, mientras más maestros trabajaban en el sistema educativo, menos dinero se destinaba para pagarles, menos recursos para formar nuevos maes-

tros y dotar a las instituciones educativas de los materiales y la infraestructura necesaria (Comisión de la Verdad, 2003).

Integración

Durante el periodo de 1950-1970, la migración del campo a la ciudad transformó el perfil demográfico; el viejo país rural paulatinamente se transformó en urbano. En el ámbito político, el desborde popular cercó al Estado y surgieron movimientos políticos y sociales ligados a un proceso de paulatina democratización. En este proceso destaca la presencia de los partidos de izquierda, la democracia cristiana y la llegada de Belaúnde al gobierno. Asimismo, tanto la Iglesia como miembros del Ejército construyeron visiones alternativas de sociedad (Aljovin de Losada, 1999). Esta inspiración fue utilizada por el general Juan Velasco Alvarado para justificar el golpe militar de 1968 que derrocó al gobierno de Belaúnde e instauró el autodenominado gobierno revolucionario de las fuerzas armadas. Este régimen inició una serie de reformas económicas, sociales y políticas de ordenación de la vida nacional. Tamayo Herrera (1994) afirma que se inició desde la cúspide un proceso modernizador que se recubría de una retórica revolucionaria y significó un proceso de rompimiento, de discontinuidad y cambio con los valores de la oligarquía peruana tradicional.

En este marco, la educación fue considerada por el gobierno militar como uno de los ejes fundamentales para la creación de un nuevo orden socioeconómico. En este sentido, el gobierno encargó a un equipo de distinguidos intelectuales la elaboración de un diagnóstico sobre la educación peruana. Éste sirvió de base al proceso de reforma que estructuró al sistema educativo peruano en tres niveles: educación inicial, educación básica (que comprende las modalidades de educación básica regular y educación básica laboral), y el nivel de educación superior.

Los tres primeros años de la antigua educación secundaria se reagruparon con la educación primaria para dar lugar a la modalidad de educación básica regular, y los dos últimos años se reagruparon

con los primeros años de la universidad para dar lugar a la escuelas superiores de educación profesional (ESEP), destinadas a brindar una calificación para el trabajo y para acceder a la educación universitaria. La educación básica regular era gratuita y obligatoria; comprendía nueve grados y se organizó en tres ciclos: el primero tenía una duración de cuatro años, el segundo se cursaba en dos años y el tercero en tres años. El discurso oficial la consideró como el eje del sistema educativo peruano y como un medio para que el poblador peruano lograra un grado de capacitación que le permitiera desarrollarse como persona y lo habilitara para el desempeño en un trabajo útil para sí mismo y su comunidad. Los estudiantes que lograban concluir con éxito la educación básica regular accedían directamente al primer ciclo de la educación superior (bachillerato profesional) (*Ley General de Educación, 1972*). La reforma puso fin, al menos por un periodo corto, a la antigua educación secundaria técnica y general. Terminó con la concepción de una educación secundaria académica, selectiva y elitista. Afirmó la concepción de una educación básica de nueve grados gratuita y obligatoria como paso automático hacia el primer nivel de la educación superior (ESEP). De este modo, se intentó superar la disociación entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, pues la educación básica regular tenía su sentido y culminación en el bachillerato profesional que daba la opción de obtener una calificación para ocupar determinados puestos de trabajo o continuar estudiando en el segundo ciclo del nivel superior.

Estos cambios estructurales intentaron sintonizarse con los cambios curriculares. Así, se introdujo un cambio importante en la concepción del currículo. Inspirados en el enfoque tecnológico, los expertos enfatizaron el diseño de programas curriculares con objetivos claros, precisos y unívocos de las conductas que los estudiantes debían lograr al final de un determinado ciclo escolar. Los contenidos curriculares se organizaron con base en asignaturas estructuradas en los planes y programas, que por cierto no llegaron a consolidarse. El diseño curricular fue una tarea de “expertos”. Éstos elaboraron los programas curriculares que consistían en una lista detallada de objetivos combinados con contenidos y sugerencias de actividades. Los profesores se limitaron a la tarea de interpretar las

indicaciones de las guías metodológicas que acompañaban a los programas curriculares (Churchill, 1980).

La irrupción neoliberal

Entre 1980 y 1990 se sucedieron dos gobiernos que no lograron afianzar al país en la senda democrática. Si bien se restituyó el sistema democrático tras dos décadas de gobierno militar, el nuevo gobierno dirigido por Fernando Belaúnde Terry enfrentó, sin éxito, el inicio de la violencia armada que desangró al país por más de dos décadas. Esta situación se empeoró con el deterioro de la economía peruana; en efecto, el gobierno aprista conducido por Alan García provocó una inflación incontenible y empobreció a millones de peruanos. En este periodo la corrupción institucionalizada saqueó al Estado, se acrecentó la violación de los derechos humanos y la violencia armada alcanzó su máxima expresión, llegando a poner en peligro la continuidad del Estado (Comisión de la Verdad, 2003).

En este contexto se promulgó la Ley General de Educación 23384, que abolió el concepto de educación básica con nueve grados de escolaridad obligatoria introducida por la reforma educativa de los años setenta. Dispuso el retorno al sistema educativo anterior estructurado en tres niveles con objetivos propios: educación inicial, educación primaria con seis años de duración, educación secundaria y educación superior. La educación secundaria tenía como finalidad profundizar los resultados obtenidos en la educación primaria, y orientar y capacitar a los estudiantes en diferentes temas vocacionales acordes con sus aptitudes. Se impartía en la modalidad de adultos y menores, duraba cinco años y fue el paso previo para el acceso al nivel de educación superior.

En el ámbito de la formación docente las escuelas normales se consolidaron en institutos superiores pedagógicos, previa evaluación del Ministerio de Educación. Posteriormente, en 1984 se promulgó la Ley del Profesorado y seis años después fue modificada y reglamentada. Estos dispositivos legales normaron el régimen del profesorado como carrera pública hasta el año 2007.

Para ejercer la docencia en las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria era indispensable el título de profesor otorgado por los institutos superiores pedagógicos, las universidades y las escuelas superiores de formación artística. Sin embargo, debido a la expansión de la matrícula escolar y la carencia de profesores con título en educación, los egresados de la educación secundaria y otros profesionales con títulos distintos al pedagógico también tuvieron la posibilidad de ejercer la docencia en áreas afines a su especialidad, y su incorporación al escalafón magisterial estuvo condicionada a la obtención del título pedagógico o posgrado en educación (*Reglamento de la Ley*, 1990).

Ahora bien, a partir de la década de los ochenta se inició en América Latina y el Caribe una serie de reformas inspiradas en las propuestas neoliberales. No obstante, estas permearon el sistema educativo peruano en la última década del siglo pasado. El neoliberalismo educativo se caracteriza por enfatizar políticas que limitan al máximo la intervención estatal en el sector educativo y promueven la participación privada. De este modo crean un mercado educativo regulado por la oferta y la demanda destinado a proveer recursos humanos calificados para el sector productivo (Moreno, 1995). Frente a la constatación del fracaso del sistema de educación pública en términos de equidad, eficiencia y calidad, las políticas reformistas neoliberales justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación (Puiggròs, 1996). Así, las reformas de los ochentas estuvieron centradas en la descentralización (transferencia de recursos y responsabilidades) de los sistemas educativos y la reducción del gasto público. En los noventa las reformas enfatizan cambios en los modos de gestión y evaluación del sistema, los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela (Martinic, 2001).

En el Perú estas iniciativas fueron promovidas con mayor énfasis por el gobierno de Fujimori. Éste, a pesar de haber llegado al gobierno por la vía electoral, conspiró un autogolpe e instaló un gobierno que se caracterizó por generar y mantener una relación funcional entre el poder político y la conducta criminal. Desde el gobierno, intencional y progresivamente, se organizó una estructura estatal que

controló los poderes del Estado, así como otras dependencias claves, y utilizó procedimientos legales para asegurar impunidad a los actos violatorios de los derechos humanos, y de corrupción (Comisión de la Verdad, 2003). Es importante destacar que, durante este periodo, el gobierno de facto encargó al denominado Congreso Constituyente Democrático la elaboración de una nueva constitución política; ésta fue aprobada mediante un referéndum en 1993.

En este escenario, con el financiamiento de organismos internacionales se promovió la llamada modernización educativa. Para ello las políticas educativas se focalizaron en tres grandes aspectos: la adopción de una serie de medidas privatizadoras, la reestructuración de la educación básica y la formación inicial y continua de los maestros. En el primer caso se dictaron una serie de medidas privatizadoras que no llegaron a cuajar, como la entrega de la administración de la educación a entidades promotoras; la transferencia inmediata y gradual de los centros educativos estatales a los municipios; la transferencia mensual y directa de los recursos económicos asignados a educación (una cantidad mensual por alumno con asistencia regular a la escuela) a los consejos comunales de educación (Mclauchlan de Aregui, 1993).

En este mismo periodo, específicamente en 1993, la Constitución política vigente dispuso la obligatoriedad de la educación inicial (preescolar) y la educación secundaria. Asimismo eliminó la obligatoriedad del Estado para asignar al sector educativo 20 por ciento del presupuesto del gobierno central (Mclauchlan de Aregui, 1993). Si bien se declaró la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria, en la práctica son las familias quienes asumen una gran parte de los gastos en la educación de sus hijos. En el año 2007, del total de los recursos públicos y privados invertidos por cada estudiante, en promedio el gasto familiar anual en el nivel inicial representó 17.8; en primaria 16.1 y en secundaria 16.3 por ciento (Benavides y Mena, 2010).

En 1999 se pretendió una reestructuración del sistema educativo con la finalidad de integrar los niveles de educación inicial y educación primaria, reducir la duración de la educación secundaria de cinco a cuatro años e introducir el bachillerato de dos años de

duración. Sin embargo, este intento reformador fue rechazado por amplios sectores de la sociedad peruana, pues el bachillerato postsecundario no era obligatorio, pero sí el paso necesario a los estudios superiores. Esto fue visto como un recorte del compromiso estatal con la educación, ya que la duración de la secundaria se reducía a cuatro años (Mclauchlan de Aregui, 1993).

Por otra parte, al finalizar la década de los noventa, con financiamiento del Banco Mundial se inició el programa de mejoramiento de la calidad de la educación secundaria. Uno de los componentes de este programa promovió la introducción de medidas destinadas a reformar el currículum (el paso de un currículo disciplinar a un currículo por áreas y competencias), la dotación de textos y materiales educativos, la capacitación de los maestros y los directores (Mac Arthur, 2006).

Mientras estas reformas permeaban tímidamente el sistema educativo, el ámbito político se tornaba cada vez más tenso. El conflicto social estalló cuando, tras un oscuro proceso electoral, Fujimori es reelegido para un tercer periodo de gobierno. Este hecho provocó el inicio de protestas estudiantiles, sindicales y de la sociedad civil; las intensas movilizaciones y la resistencia nacional provocaron la dimisión de Fujimori, quien aprovechando una visita oficial salió del país y valiéndose de su doble nacionalidad, antes desconocida, se refugió en el Japón. Posteriormente fue extraditado, juzgado y sentenciado a 25 años de prisión por el delito de violación a los derechos humanos.

De vuelta a la democracia, en 2001 el nuevo gobierno de transición liderado por Valentín Paniagua y, posteriormente, el gobierno de Toledo, concibieron la idea de la nueva secundaria. Uno de los ministros de educación observó que “la nueva secundaria, tenía como objetivo producir una drástica mejora de este nivel educativo y brindar opciones múltiples que permitieran a los jóvenes tanto formarse para el mercado de trabajo como para ingresar a la universidad” (Lynch, 2006: 80).

Cabe señalar que, en el marco de reestructuración del sistema educativo, la educación secundaria junto a la educación primaria e inicial se agrupan en la etapa denominada educación básica. En ésta, la educación secundaria aparece como un periodo constitutivo

de la educación fundamental a la que todos los ciudadanos deben acceder. Como último nivel de la educación básica, profundiza en el aprendizaje logrado en la educación primaria en los ámbitos científico, humanista y técnico. Pretende capacitar simultáneamente para el trabajo y para el acceso a niveles superiores de estudio (*Ley General de Educación 28044, 2003*).

Con lo dicho hasta aquí, he tratado de presentar un panorama histórico de los cambios y las continuidades de ciertos aspectos relacionados con la educación secundaria. Anoto que, desde el momento en que se constituyó el nuevo Estado peruano independiente del poder político español, quienes ostentaron el poder político y económico se encargaron de fundar y normar la organización y funcionamiento de las instituciones que conforman lo que hoy conocemos como sistema educativo. En este proceso la educación secundaria ha experimentado desarrollos peculiares que la diferencian de los otros niveles educativos en lo que se refiere a las instituciones en las que se imparte, su cultura, sus propósitos, la formación de sus profesores, las posiciones instituidas y el sentido asignado al quehacer educativo. En suma, la educación secundaria nació ligada a la educación superior universitaria y al servicio de una minoría privilegiada. Hoy enfrenta una oleada de cambios que intentan transformar su rostro; sin embargo, los elementos que progresivamente se han ido ensamblando para consolidarla como escuela siguen resistiendo. Estos aspectos se abordan en el eje temático siguiente.

TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lo que conocemos hoy como escuela secundaria se ha ido consolidando y expandiendo mediante complejas relaciones con una serie de factores, sociales, políticos y culturales. Este proceso ha implicado la adopción de ciertas formas de entender la educación, la escolarización, la organización de su funcionamiento, la selección y caracterización de la cultura que debe transmitir, la organización del trabajo escolar y los modelos y prácticas pedagógicas que hoy impe-

ran. Estos elementos son hoy objeto de cuestionamientos; a ellos me refiero en los subtítulos siguientes.

Cambios en su definición y objetivos

Como hemos mencionado en la sección anterior, la educación secundaria, desde el momento en que fue concebida en 1850 como el segundo grado del sistema de instrucción pública, fue ubicada por las reglamentaciones como un nivel de la enseñanza destinado a una minoría privilegiada y estrechamente vinculado con la enseñanza superior universitaria. En tal sentido, se ha caracterizado por ser elitista, selectivo y propedéutico para los estudios universitarios.

No obstante, a partir de la última década del siglo pasado, la educación secundaria experimentó una transformación importante en su definición. El discurso oficial empezó a nombrarla como parte de la educación básica que todo ciudadano debe poseer y no como una situación de privilegio. Esta redefinición quedó incorporada en la legislación; tal es el caso, que la Constitución política del Perú de 1993, admitiendo que la educación es un derecho fundamental y un derecho ciudadano, declara la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria en las instituciones del Estado.

Ahora bien, la prolongación de la educación obligatoria trajo consigo la diversificación de la población escolar. En las escuelas secundarias, hoy abiertas a todos, se siente cada vez más la presencia de estudiantes procedentes de sectores sociales menos favorecidos. Éstos consideran la escolarización como una vía para evitar el desempleo y el desprestigio, pero también como una esperanza de ascenso social. Así, las aulas están pobladas de estudiantes diversos y diferentes entre sí, en sus características internas y en sus circunstancias socioeconómicas y culturales. Este hecho plantea la necesidad de un tratamiento pedagógico diferenciado que elimine la brecha en las exigencias escolares; también, la anulación de jerarquías escolares fundadas en la competencia meritocrática que soslaya las desigualdades en la cultura académica asociada al origen social y a la posición en el espacio social. Sin embargo, las prácticas educativas

imperantes, a través de diversos mecanismos que favorecen la competencia meritocrática, lejos de asegurar el progreso de los estudiantes que ya están escolarizados y compensar las desventajas ligadas a su origen social, los jerarquizan y en muchos casos los expulsan, por considerar que su esfuerzo y dedicación no son los adecuados.

Lo anterior podría estar indicando que las lógicas del trabajo educativo que históricamente han caracterizado a la educación secundaria no sintonizan fácilmente con el derecho a la igualdad de oportunidades educativas consagrado en la Constitución política.

Conviene ahora señalar que el derecho a la educación rebasa ampliamente la igualdad de oportunidades para acceder a ella. Ésta es insuficiente ya que admite resultados escolares desiguales con la condición de que sean proporcionales a las condiciones de partida; es decir, que todas las personas tengan las mismas oportunidades para acceder al sistema educativo (Demeuse *et al.*, 2004). Al respecto, Dubet (2006) sostiene que la igualdad meritocrática de oportunidades es un modelo de justicia escolar que permite la participación de todos los estudiantes en una misma competencia, sin tener en cuenta que las desigualdades socioeconómicas y culturales determinan directamente sus posibilidades de éxito. La escuela instala una forma de entender el éxito escolar como el producto del mérito, es decir, como la consecuencia directa del trabajo, del esfuerzo y de la constancia de los estudiantes. Así, la igualdad meritocrática de oportunidades se torna cruel, pues las prácticas educativas responsabilizan a los estudiantes del éxito o el fracaso en su trayectoria escolar.

Por otra parte, la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria exige al Estado el despliegue de esfuerzos y recursos para que todos los ciudadanos alcancen trece años de escolarización; también, para apoyarlos en sus itinerarios educativos con independencia de su origen socioeconómico y cultural. No obstante, la promesa de universalización, calidad y equidad de la educación es palabrería oficial. Tal es el caso, que los gobiernos no han honrado el compromiso legal y político de incrementar gradualmente el presupuesto del sector educativo hasta alcanzar seis por ciento del producto interno bruto (PIB), conforme se establece en la política 12 de los acuerdos nacionales (Acuerdo Nacional, 2002). Han pasado 13 años desde

que se firmó este acuerdo y el PIB asignado al sector educativo sigue siendo exiguo. Según Proexpansión, el Perú destina tres por ciento del PIB al sector educativo, mientras que Bolivia asigna 6.9 por ciento; Argentina, 6.3; Brasil, 5.8, Paraguay, 4.8; Chile y Uruguay, 4.5, y Colombia y Ecuador, 4.4 por ciento (Proexpansión, 2014). Estos datos muestran que la inversión del Estado peruano en la educación de sus ciudadanos continúa siendo una de las más bajas en América Latina. Desafortunadamente, en el Perú el PIB no es considerado como un parámetro para establecer el monto del gasto en educación, a pesar de que casi todas las economías modernas aceptan el principio según el cual el monto del gasto en educación debe tener relación con el monto de la producción (Chirouque y Miranda, 2007).

De hecho, el financiamiento público de la educación está lejos de ser un tema exclusivamente técnico; es principalmente un espacio de concreción de intereses y de opciones políticas e ideológicas. Las decisiones que el poder hegemónico toma en relación con la proporción de la riqueza producida en el país que se destina a la educación afectan al sistema educativo y al crecimiento económico del país. Si bien es cuestionable la asociación mecánica entre crecimiento económico y mejores empleos y salarios, la educación puede contribuir al progreso social, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo económico (Preal, 1998). De ahí que las decisiones que los gobiernos toman en relación con los recursos económicos destinados al sector educativo puedan conducir al país a un horizonte de progreso o puedan incrementar los problemas sociales y económicos. En efecto, López (2004) advierte que en la región latinoamericana coexisten altas tasas de crecimiento económico con altas tasas de desempleo, exclusión y pobreza.

También, la incorporación de la educación secundaria a la etapa de educación básica regular (*Ley General de Educación 28044*, 2003) ha modificado sus objetivos fundamentales. Pretende una formación para la vida, en el sentido de promover en los jóvenes el desarrollo de habilidades que les permitan continuar aprendiendo con mayor autonomía. Al mismo tiempo, procura una formación para la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía, temas crí-

ticos para una sociedad multicultural como la peruana. Asimismo, enfatiza una formación simultánea para el trabajo y para el acceso a niveles superiores de estudio.

Como se ve, la educación secundaria se ha tornado más ambiciosa; ha hecho suyo el signo de los nuevos tiempos al ofrecer una formación para la vida, la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía. Esto tiene consecuencias en las prescripciones curriculares señaladas en apartados anteriores.

Ahora, vale la pena decir que el cambio en la definición y en los objetivos de la educación secundaria no ha zanjado la tensión entre la formación para el trabajo o la formación para el acceso a niveles superiores de estudio; por el contrario, reconoce ambos como destinos probables. Tal es el caso, que la educación secundaria pretende preparar simultáneamente a los estudiantes para que accedan a los estudios del nivel superior y para que se inserten en el mercado laboral. Sin embargo, la formación que ofrece no encarna adecuadamente esas promesas. Existe la percepción de que este nivel de educación prepara mal a los estudiantes para satisfacer las exigencias múltiples y frecuentemente contrapuestas de la educación superior y del mercado del trabajo. En efecto, la educación secundaria está desconectada del mundo del trabajo cada vez más diverso, cambiante y segmentado; además, está desarticulada de la educación superior. Para la mayoría de los jóvenes que logran concluir la educación secundaria la promesa de educación superior es un horizonte lejano. Solamente 22 por ciento de los estudiantes que han finalizado sus estudios secundarios logra acceder a la educación superior; 38 por ciento decide trabajar únicamente y 41 por ciento no estudia ni trabaja (León y Sugimaru, 2013). Cabe señalar que los estudiantes no acceden a la educación superior inmediatamente después de haber concluido la educación secundaria. Están obligados a cursar algunos ciclos de preparación en las academias preuniversitarias con la esperanza de superar los exámenes de selección que, además, difieren de una universidad a otra.

Estructura y organización

La educación secundaria peruana ha funcionado con base en un modelo estructural segmentado en el ámbito social, institucional y académico. En los inicios del siglo XX se empezó a cuestionar la exclusividad de su rol en la preparación de las élites para acceder a los estudios universitarios. Este cuestionamiento tuvo su correlato en la creación de los liceos y los colegios. Tal dualidad institucional promovió también su segmentación social y académica. Por un lado, los liceos que se crearon en las capitales de algunos departamentos y provincias enfatizaron un proyecto curricular orientado hacia el aprendizaje de oficios. Por otro, los colegios promovieron una formación más general y orientada a la universidad. Si bien los liceos tuvieron una vida muy corta, la formación orientada hacia los empleos impregnó también el proyecto curricular de los colegios. Esta opción formativa se fue consolidando en los llamados colegios técnicos, mientras que la formación más general y orientada hacia la universidad se impartía en los colegios de orientación científica y humanística.

Ahora bien, en la década de los años setenta cambió radicalmente esta forma de organización de la educación secundaria. Se empezó a considerarla como una extensión de la educación primaria. Antes que una formación orientada hacia los oficios, se impulsó una formación de carácter general. En este sentido, la función de formar a los estudiantes para que se insertaran en el mercado del trabajo o para los estudios superiores se trasladó hacia las escuelas superiores de formación profesional (ESEP). Aquí los estudiantes tenían la opción de obtener una calificación para ocupar determinados puestos de trabajo o continuar estudiando en el segundo ciclo del nivel superior. Sin embargo, estos cambios estructurales no lograron consolidarse, ya que el nuevo régimen dispuso el retorno al sistema educativo anterior estructurado en tres niveles (inicial, primaria y secundaria) con objetivos propios.

De cierta forma, es posible afirmar que el discurso democratizador de la educación secundaria ha contribuido a diluir la segmentación institucional que históricamente la ha caracterizado. Actualmente

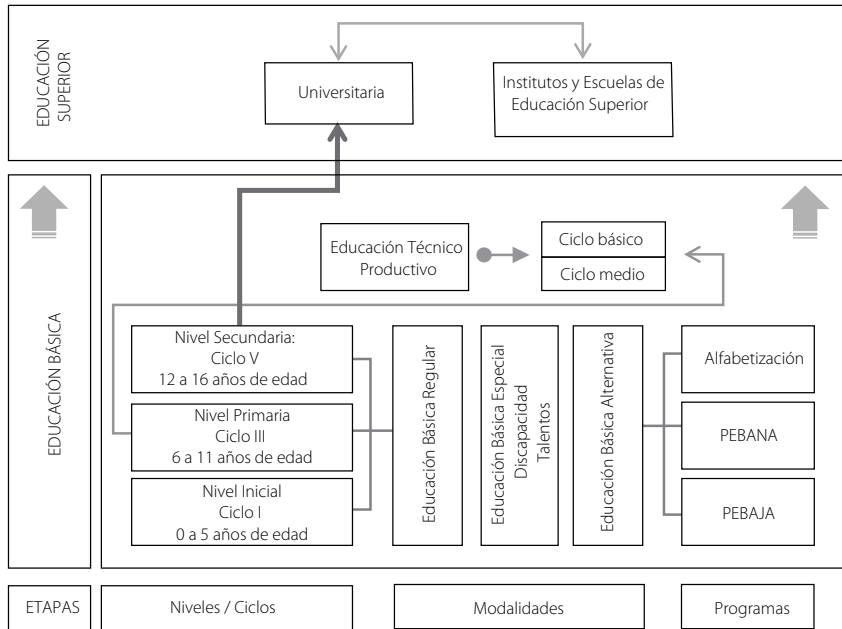
está asimilada a la educación básica obligatoria y es definida como continuación o extensión de la educación primaria. Prima un modelo de enseñanza general, con posibilidad de formación técnica específica en las mismas instituciones. Esta formación está asociada al desarrollo de capacidades respecto a las funciones, tareas y actividades que se realizan en determinadas especialidades ocupacionales. Para ello, en el espacio curricular de educación para el trabajo en el VI ciclo (primer y segundo grado) se enfatiza el desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes explorar sus aptitudes, intereses y actitudes vocacionales. En el VII ciclo (tercero, cuarto y quinto grado) se desarrollan competencias técnicas específicas de ocupaciones con demanda laboral. Puede hacerse en las mismas instituciones, en las empresas o en instituciones de educación superior tecnológica. Sin embargo, son escasas las instituciones educativas que cuentan con talleres y docentes especializados para desarrollar esta tarea. También es limitada la capacidad de gestión del personal directivo para el establecimiento de tales convenios. La situación se torna más compleja en las escuelas secundarias ubicadas en zonas rurales y urbanas marginales.

Es importante notar que los 13 años de duración de la educación básica regular obligatoria se organizan en siete ciclos. El VI ciclo (primer y segundo año) y VII ciclo (tercero, cuarto y quinto año) corresponden a la educación secundaria (figura 1). Estos ciclos de aprendizaje pretenden cumplir una función de bisagra entre los niveles de educación inicial, primaria y secundaria que constituyen la etapa de educación básica. Para cada uno de ellos se han definido logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar. Éstos se expresan en un conjunto de competencias organizadas con criterios de secuencialidad y articulación a lo largo de los siete ciclos que comprende la educación básica regular (Minedu, 2008).

En el ámbito organizacional se observa una tendencia hacia la descentralización de responsabilidades educativas en los diferentes niveles de gobierno; pero, también, la presencia del Estado es más visible en los ámbitos del currículo y evaluación externa de los logros de aprendizaje y el desempeño de los maestros. Estos últimos aspectos se glosan en acápites posteriores.

FIGURA 1

Estructura del sistema educativo peruano



Fuente: *Ley General de Educación 28044* (2003).

Nota: PEBANA: Programas de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes; PEBAJA: Programas de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos.

El proceso de gestión descentralizada está definido en la Ley General de Educación 28044. En ésta se delimitan las responsabilidades generales de los diferentes niveles de gobierno en materia educativa. Así, el gobierno central a través del Ministerio de Educación define, dirige y articula la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado. Los gobiernos regionales y los gobiernos locales tienen competencias compartidas y específicas en el ámbito educativo dentro de la jurisdicción de sus regiones. Por ejemplo, los gobiernos regionales comparten con el gobierno central y los gobiernos locales la gestión del servicio educativo de los tres niveles de la educación básica y la educación superior no universitaria. De manera específica tienen la obligación de formular, ejecutar y evaluar las políticas regionales de educación, cultura, cien-

cia y tecnología, deporte y recreación; diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto educativo regional, así como los programas de desarrollo de la cultura, ciencia y tecnología y el deporte en concordancia con la política educativa nacional; diversificar los currículos nacionales, incorporando contenidos significativos relacionados con su realidad sociocultural y económica, etcétera.

No obstante, la manera como esas funciones generales se han ido desagregando en responsabilidades específicas evidencia confusión en lo que debería hacer cada nivel de gobierno. Esta situación se complicó aún más cuando el gobierno de Alan García decidió implementar la municipalización como un modelo de descentralización paralelo al de la regionalización (Ugarte, Arguedas y Ángeles, 2012). Estos hechos muestran que el proceso de descentralización carece de un modelo de gestión coherente; prioriza la desconcentración de funciones administrativas en un marco de desorden e incoherencia normativa. Esto genera confusión en las funciones y competencias que deben cumplir los organismos implicados en este proceso (Díaz y Valdivia, 2007).

En el proceso de regionalización, Ugarte, Arguedas y Ángeles (2012) distinguen dos etapas. La primera, que va de 2002 a 2007, se focalizó en la transferencia de funciones y recursos a los gobiernos regionales. Entre las nuevas funciones que asumieron destacan la formulación de una política de desarrollo regional a través de la elaboración de los proyectos educativos regionales y la definición de lineamientos para fortalecer los vínculos entre las instancias regionales de gestión educativa y las escuelas de su jurisdicción. En la segunda etapa, que va de 2008 hasta la fecha, los gobiernos regionales se han planteado dos objetivos: superar las restricciones en el presupuesto regional a fin de poder implementar las políticas trazadas en su proyecto educativo regional y enfrentar las limitaciones institucionales y pedagógicas para mejorar la educación en sus regiones.

Paralelo al proceso de regionalización, el gobierno central a través del Ministerio de Educación, en el año 2007 inició un plan piloto de municipalización de la gestión educativa en los niveles de inicial y primaria. Este plan tuvo como propósito entregar a los órganos de gobierno local la dirección y conducción de los servicios educativos

que se brindan en el ámbito de su jurisdicción, lo que permitiría fortalecer la autonomía pedagógica y administrativa de las instituciones educativas (Minedu, 2007a).

La oposición al modelo de municipalización no sólo fue expresada por el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, sino que un amplio sector de académicos hizo públicas sus críticas al modelo. Por ejemplo, Iguñiz (2008) afirmaba que la municipalización de la educación en el Perú profundizaría las desigualdades en tanto se entregaba la educación pública, con su baja calidad y desigualdades, a los distritos, muchos de ellos pobres y precarios. Asimismo, Díaz y Valdivia (2007) advertían que la baja capacidad de gestión que evidencian la mayoría de municipalidades y los peligros que implica la existencia de fuertes diferencias de recursos entre ellas, ahondarían la desigualdad educativa entre zonas, distritos y regiones con mayores o menores niveles de pobreza.

Actualmente, el plan piloto de municipalización de la gestión educativa ha sido suspendido por considerar que se limitaba a transferir competencias, funciones y recursos sin tener en cuenta la realidad de los municipios del país. Además, la ausencia de un plan de acompañamiento pedagógico y la heterogeneidad de las instituciones educativas ubicadas en distritos pobres y rurales trae consigo el riesgo de incrementar las desigualdades y las inequidades del sistema educativo.

Por otra parte, la idea de la participación social, como un componente clave para modificar la gestión tradicional, promueve la corresponsabilidad entre la sociedad y las instancias de gestión educativa en la mejora de la calidad, la pertinencia y la equidad educativa. Al respecto, la Ley General de Educación 28044 dispone la creación obligatoria de los consejos participativos institucionales, locales, regionales y nacionales como órganos consultivos de apoyo y vigilancia de la gestión escolar. El Consejo Educativo Institucional, como órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana, es presidido por el director de la institución educativa e integrado por otros miembros de la comunidad educativa. En este órgano pueden participar instituciones de la comunidad. En el ámbito rural, se constituye un consejo educativo institucional por red educativa. En la

Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) se constituye el consejo participativo local de educación como órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana. Está integrado por representantes de los estamentos que conforman la comunidad educativa, sectores económico-productivos, municipalidades e instituciones más significativas. En todas las direcciones regionales de educación (DRE) se constituyen los consejos participativos regionales de educación como una instancia de participación, concertación y vigilancia. Están integrados por el director regional de educación y representantes de docentes, universidades e institutos superiores, sectores económico-productivos, comunidad educativa local e instituciones públicas y privadas de la región.

En suma, el andamiaje legal que norma la participación social en la gestión educativa, pretende que las escuelas salgan de su endogamia y se vinculen con la comunidad. Este intento de reforma impuesto desde la cúspide administrativa no ha sido acompañado de niveles de autonomía suficientes para que los consejos educativos y los maestros tomen decisiones sobre aspectos sustantivos de su quehacer en las escuelas secundarias ni éstos han recibido los apoyos necesarios para que modifiquen sus prácticas y relaciones. Tal es el caso, que en las escuelas secundarias se conforman consejos educativos con el propósito de cumplir una exigencia burocrática. No tienen vida orgánica. Esto plantea el reto de pensar nuevas formas de gestionar la institución educativa, considerando sus diferencias, contextos y particularidades, pues el cambio en las escuelas no es un asunto de intervención programada, cuyos objetivos y estrategias se cumplirán inexorablemente según el guión establecido.

Cobertura, permanencia y egreso

Como fue señalado en la sección primera, la ampliación de la cobertura educativa fue una respuesta del Estado a la demanda de las familias para que sus hijos accedieran a la educación formal. En este contexto, la redefinición de la educación secundaria como un derecho fundamental y como parte de la educación básica obligatoria

que todo ciudadano debe poseer, tiende a diluir el signo elitista que la ha caracterizado históricamente; asimismo, refuerza el proceso de expansión institucional y cobertura escolar iniciado en la primera mitad del siglo xx. Tal es el caso, que en el año 1980 la tasa bruta de matrícula en la educación secundaria era 59 por ciento (León y Sugimaru, 2013), mientras que en el trimestre octubre-diciembre de 2014, conforme se observa en la cuadro 2, 94.3 por ciento de adolescentes tuvieron la oportunidad de ser escolarizados.

CUADRO 2

Tasa de cobertura en la educación secundaria

Año	Primaria (6-11 años de edad)				Secundaria (12-16 años de edad)			
	Nacional		Urbana	Rural	Nacional		Urbana	Rural
	Bruta	Neta	Neta	Neta	Bruta	Neta	Neta	Neta
2010	97.7	93.3	93.3	93.2	90.7	78.5	84.1	67.1
2011	98.1	93.0	92.7	93.7	91.5	79.6	84.8	69.0
2012	97.4	91.6	91.4	92.0	91.2	80.3	85.2	69.9
2013	98.4	92.4	92.0	93.4	92.2	81.0	85.7	71.2
Oct.-dic., 2014	98.5	89.9	90.1	89.5	94.3	81.8	86.3	72.0

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015: 14-15).

Asimismo, se observa que la desigualdad en el acceso a la educación básica se concentra principalmente en la educación secundaria. En este último nivel, de la población de 12 a 16 años de edad, 94.3 por ciento asistió a la escuela en el trimestre octubre-diciembre de 2014; de éstos, 82 por ciento estuvo en algún año de educación secundaria y 12 por ciento probablemente asistió a otro nivel educativo. En términos reales, se observa que la tasa neta de asistencia es mayor en las zonas urbanas (86.3 por ciento) que en las rurales (72 por ciento).

Si bien estos resultados muestran que cada vez es mayor el número de escuelas de educación secundaria y la incorporación a ellas de más adolescentes provenientes de sectores sociales desfavorecidos por cuestiones económicas, culturales y geográficas, todavía seis por ciento de la población en edad oficial para ingresar a la educación secundaria sufre la exclusión de este derecho. Esta situación les

impide hacer efectivos otros derechos individuales y políticos y, en consecuencia, el ejercicio pleno de la ciudadanía (Blanco Guijarro, 2005).

Ahora bien, los criterios de no selectividad, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza en las escuelas públicas son insuficientes para atender el derecho a la educación de todos los peruanos. Con el propósito de universalizar este derecho, se han implementado programas como Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Secundaria en Alternancia (ESA).

La EBA está destinada a estudiantes que por diversos motivos no tienen acceso a la Educación Básica Regular (EBR) y se implementa a través del Programa de Educación Básica Alternativa para Niños y Adolescentes (PEBANA) y el Programa de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos (PEBAJA). Estos programas comprenden tres ciclos (inicial, intermedio y avanzado) y se ofrecen de manera presencial, semipresencial y a distancia.

La EIB pretende mejorar el logro de los aprendizajes de estudiantes de contextos pluriculturales y bilingües y ampliar, focalizada y progresivamente, la cobertura en todos los niveles educativos, respondiendo a las demandas de desarrollo de las comunidades y pueblos indígenas (*Ley General de Educación 28044*, 2003).

La ESA está destinada a los jóvenes de zonas rurales de difícil acceso. Es gestionada por las familias y la comunidad. Se da en dos espacios: los centros rurales de formación en alternancia (CRFA) y la comunidad. Un CRFA funciona bajo el régimen de internado en un determinado periodo; es decir, de manera alternada, los estudiantes permanecen en este espacio durante dos semanas, y dos semanas continuas en el ámbito socioeconómico y familiar. En estos espacios los estudiantes reciben una formación humana, académica, productiva y empresarial. Al concluir exitosamente los cinco años de formación, los estudiantes, además de la certificación de educación secundaria, reciben un certificado de las competencias productivas y empresariales de acuerdo con lo establecido en el perfil de egreso del plan de formación del CRFA (Minedu, 2014a).

A pesar de estos esfuerzos, los datos muestran que las medidas destinadas a favorecer la cobertura no han beneficiado a toda la

población y los más pobres siguen siendo víctimas de la exclusión. Miles de ellos están fuera del sistema educativo a pesar de que la educación ha sido reconocida por organismos internacionales y el ordenamiento jurídico peruano como un derecho humano fundamental.

En términos de permanencia y progreso, la tendencia dominante es que la mayoría de los jóvenes escolarizados aprueba el grado de educación secundaria en el que se matricularon (cuadro 3). En efecto, en 2013, del total de estudiantes matriculados en algún grado de educación secundaria, 86.1 por ciento demostró contar con los conocimientos básicos para concluir el grado; 10.3 (desaprobado) no logró un rendimiento adecuado a los objetivos del grado y 3.6 por ciento (retirado) no llegó a concluir el año escolar.

Asimismo, en el cuadro 3 podemos observar que del total de estudiantes que desaprobó o se retiró del grado, un reducido porcentaje (2011: 4.8; 2012: 4.3, y 2013: 4.5) se matricula por segunda vez o más en el grado que no logró concluir o desaprobó. Por otra parte, se observa una tendencia hacia la disminución en la deserción; es decir, disminuyó (7.8 por ciento) el número de alumnos del año escolar anterior que no se matriculó en el año en curso, a pesar de no haber completado el nivel.

CUADRO 3

Porcentaje de indicadores de permanencia y progreso en secundaria

Indicadores	Años		
	2011	2012	2013
Retirados	4.0	3.9	3.6
Desaprobados	8.5	8.7	10.3
Aprobados	87.5	87.4	86.1
Repetidores	4.8	4.3	4.5
Deserción	8.8	8.2	7.8

Fuente: Estadística de la Calidad Educativa (2014).

Si bien más de 85 por ciento de estudiantes que ingresa a la educación secundaria permanece en ella y logra un rendimiento adecuado a los objetivos del grado, más de 13 por ciento padece la exclusión dentro de las jerarquías escolares que rigen lo que se denomina éxito

o fracaso escolar (Perrenoud, 2008). El fracaso escolar probablemente conduce a los estudiantes a la depresión y genera en ellos sentimientos de indignidad, pues aquellos que enfrentan dificultades en su proceso de escolarización y carecen de las herramientas para afrontar con éxito el trabajo intelectual, sienten que su presencia en la escuela es humillante. Este sentimiento posiblemente los lleva a perturbar la relación pedagógica, a evitar las situaciones escolares o abandonar la escuela (Mauger, 2012).

En lo que se refiere a la conclusión del nivel, 64.8 por ciento de la población escolar entre 17 y 18 años, 69.2 por ciento de la población entre 17 y 19 años y 82 por ciento de la población entre 20 y 24 años de edad concluyeron la educación secundaria durante el año 2013 (Estadística de la Calidad Educativa, 2014). Estos datos revelan que la brecha entre el derecho a la educación básica y la realidad es amplia; cerca de 20 por ciento de estudiantes no logra completar la educación secundaria.

Frente a estos hechos, se ha implementado una serie de medidas tendientes a favorecer la permanencia. Por ejemplo, en la mayoría de las escuelas secundarias se implementan programas de recuperación pedagógica para estudiantes que al término del año escolar desaprobaron una, dos o tres áreas curriculares. El propósito es que estos estudiantes al concluir el programa aprueben por lo menos dos de las tres asignaturas desaprobadas; de este modo serían promovidos de grado y en el transcurso del año escolar presentarían el examen de recuperación de la asignatura pendiente de aprobación.

Asimismo, el plan de estudios de la EBR incluye una hora obligatoria de tutoría y orientación educativa (TOE). Este espacio curricular debería estar destinado al tratamiento de los asuntos relevantes de la tutoría y la promoción de la interacción y el diálogo entre los estudiantes (Minedu, 2007b). Si bien cada sección (grupo de estudiantes que comparten una misma aula) tiene asignado un profesor tutor, responsable de acompañar y orientar en el aula los procesos personales y grupales, esto no garantiza una adecuada orientación. De hecho, los directores señalan que es una hora que se asigna a cualquier profesor de la escuela para completar su carga horaria. Se observa que en este espacio curricular el encuentro grupal de los

estudiantes con su tutor y de los estudiantes entre sí está gobernado por la contingencia. En algunas ocasiones el profesor complementa los temas de clase de sus asignaturas o desarrolla algunos temas sugeridos en la guía de tutoría; en otras, los estudiantes desarrollan sus tareas pendientes. Esto podría estar indicando que muchos de los maestros que están a cargo de la hora de tutoría carecen de las herramientas necesarias para ofrecer un proceso sistemático de ayuda permanente y acompañamiento socioafectivo, cognitivo y pedagógico a los estudiantes. Aún más, éstos señalan que no han recibido ningún tipo de capacitación para asumir esa tarea.

Equidad y calidad

El mundo está experimentando profundas y sustanciales transformaciones en todos los ámbitos sociales. Al compás de ellas se amplían las desigualdades estructurales y emergen nuevas desigualdades sociales (Fitoussi y Rosanvallon, 2010). En este contexto de creciente desigualdad, la educación es considerada como un factor fundamental y determinante en los procesos que definen la situación de las personas en la sociedad. Este posicionamiento se ha proyectado en la agenda política, de tal manera que hoy existe consenso en torno a que el Estado debe garantizar a todas las personas las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo, muy aparte de sus condiciones socioeconómicas y culturales. También debe garantizar que todos permanezcan escolarizados y accedan a un conjunto de saberes necesarios para afrontar los retos que supone hoy la vida en sociedad.

No obstante, los datos muestran que las medidas de política educativa orientadas en esa dirección son insuficientes para que los ciudadanos hagan efectivo su derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. El Estado no entrega todos los elementos necesarios para alcanzar la promesa de educarse y la educación no entrega los elementos necesarios para afrontar con éxito la vida en sociedad. En efecto, la insatisfacción con la calidad de la educación secundaria es generalizada. Se

critica la frondosidad de su currículum y la falta de pertinencia con las exigencias del mundo de hoy. No prepara a los jóvenes adecuadamente para que se inserten en el mundo del trabajo o para que accedan a los estudios del nivel superior. Se cuestiona también el carácter academicista de la educación secundaria, su desencuentro con las culturas y subjetivaciones de las nuevas generaciones, y las prácticas pedagógicas que privilegian la memorización de contenidos.

La aspereza de estas críticas no ha convergido en la concretización de reformas radicales. Las propuestas de cambio apenas han introducido ligeros ajustes en sus estructuras y prácticas históricamente institucionalizadas. Éste es el caso de las políticas orientadas a promover la equidad y mejorar la calidad. En el ámbito de la equidad, a diferencia de otros países, en el Perú no se han implementado programas compensatorios (por ejemplo el programa Prospera en México) que otorguen becas consistentes en apoyos monetarios para fomentar la matrícula, asistencia regular y culminación de la educación secundaria de los jóvenes procedentes de los sectores sociales menos favorecidos. Se podría decir que los cambios más importantes se orientan en dos sentidos: la atención de estudiantes de alto desempeño y la inclusión de personas con características especiales en clases de estudiantes comunes. De hecho, todas las escuelas secundarias están obligadas a reservar por lo menos dos lugares por aula para personas con características educativas asociadas a discapacidad leve o moderada (*Normas y orientaciones*, 2014). No obstante, la ausencia de seguimiento y apoyo continuos a los maestros que atienden estos casos, sumada a la enseñanza centrada en la exposición que prima masivamente en las escuelas, parece poner en riesgo la iniciativa de inclusión. A partir de la observación y el diálogo con los maestros, es posible afirmar que éstos programan y concretizan la relación pedagógica partiendo del supuesto de que todos los alumnos son iguales por el simple hecho de estar matriculados en un mismo grado, estar en un mismo rango de edades o haber aprobado las áreas curriculares correspondiente a los grados inferiores. En esas condiciones, difícilmente podrá tener éxito la inclusión de personas con diferencias más profundas que las habituales.

Por otra parte, el servicio educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño, recientemente implementado, según la *Resolución Ministerial 274-2014* (Minedu, 2014b), es un modelo educativo inclusivo que atiende a estudiantes de escuelas secundarias públicas del VII ciclo de la EBR (3.º, 4.º y 5.º grado del nivel de educación secundaria) que demuestran un alto desempeño académico, artístico y/o deportivo. Las 14 instituciones creadas para este fin se denominan colegios de alto rendimiento (Coar) y ofrecen un proceso formativo de gran rigor y exigencia académica, artística y/o deportiva. Prepara a los estudiantes en una especie de academia de doble turno para que ingresen a la universidad. Sólo aquellos estudiantes de escuelas públicas que obtuvieron el primero, segundo o tercer puesto en el 2º grado de secundaria con un promedio igual o mayor a 15 pueden presentar el examen de selección. Superado éste, los estudiantes reciben una beca integral (alimentación, alojamiento, salud, seguridad y otros servicios).

Como se ve, si entendemos la equidad como una noción ligada al principios de igualdad y autonomía, al cumplimiento del derecho y la calidad, este modelo educativo llamado “inclusivo” está lejos de ser equitativo. Al respecto, Fitoussi y Rosanvallon sostienen que equidad e igualdad se complementan; así, la equidad se instituye como una propiedad del o de los criterios de igualdad, y en ese sentido conduce a la búsqueda de una dimensión más exigente de igualdad, pero en ningún caso renuncia a ella.

Es más, el Estado, lejos de promover una reforma del conjunto de la educación secundaria que atienda la diversidad de los estudiantes y mejore sus aprendizajes, los segrega canalizando ingentes recursos públicos para atender a una minoría de ellos en los Coar. Es decir, da más a quienes más tienen o pueden. Ofrece al grupo escogido de becarios una educación de alto nivel en condiciones diferentes al resto de estudiantes del país. Los separa de sus pares en nombre de una supuesta superioridad académica para atenderlos en colegios especiales.

Esta segregación contribuye a perpetuar el carácter selectivo e injusto de la educación secundaria en la que unos pocos están destinados al éxito y la mayoría condenados al fracaso. Con razón Bello

Domínguez (2014) sostiene que este modelo es un mal ejemplo de segregación y privilegio con dinero del Estado. Argumenta que esta iniciativa colisiona con los valores y los conceptos de inclusión educativa promovidos por organizaciones internacionales, la legislación peruana y el acuerdo nacional. Además, la investigación educativa aporta evidencias empíricas que nos obligan a ser prudentes en la adopción de medidas de política educativa que, en nombre del mérito, aíslan a los meritorios en colegios de “alto rendimiento” y legitiman la no promoción del resto. Las investigaciones han demostrado que la influencia mutua entre estudiantes es muy importante para el aprendizaje de habilidades académicas y aquellas habilidades llamadas “blandas”; asimismo, han demostrado que la permanencia de estudiantes talentosos en colegios integrados y con estudiantes diversos no perjudica su desarrollo académico.

Habría que decir también que este modelo educativo segregacionista enaltece el mérito individual y la competencia como elementos ordenadores de la práctica educativa y como referentes ineludibles en el establecimiento de jerarquías que marcan profundamente las trayectorias escolares. Así, es común en las escuelas responsabilizar a los estudiantes por sus éxitos o fracasos escolares, creyendo ingenuamente que la desigualdad en sus desempeños es legítima en la medida en que son producto de su propio mérito y esfuerzo; es decir, la consecuencia directa de su trabajo, de su esfuerzo y de su constancia (Dubet, 2006). Sin embargo, sabemos que los estudiantes que provienen de sectores sociales menos favorecidos, con escaso acceso y permanencia escolar, enfrentan dificultades en su proceso de escolarización; pues su limitado acceso a la cultura académica limita también sus posibilidades para apropiarse de las herramientas fundamentales para afrontar con éxito el trabajo intelectual.

Por otra parte, la cuestión de cómo asegurar que los estudiantes accedan a una educación de calidad que les permita construir una realidad social más equitativa, es también una preocupación del Estado. En este sentido, la noción de calidad acompaña y legitima las medidas y decisiones de reforma educativa. Tal es el caso, que el discurso oficial invoca una educación de calidad como vía estratégica para sentar las bases de mayor equidad y responsabiliza a la

escuela por la generación de procesos educativos de calidad para todos los estudiantes. Sin embargo, no queda claro cuáles serían las características de esa educación de calidad. Al respecto, Casassus (2007) explica que el concepto de calidad en educación es ambiguo y tautológico. Su fuerza reside precisamente en su carga emocional y valorativa, porque refleja ese algo más que es necesario construir. En este sentido, la manera como se entiende la calidad está lejos de ser neutra, depende de los contextos sociales, políticos e ideológicos en los que se manifiestan las preocupaciones por la calidad de la educación. Retomando a Escudero (1999), podemos decir que el Estado peruano ofrece calidad educativa como un paraguas cargado de promesas con las cuales no podemos estar en desacuerdo. Sin embargo, esta promesa de calidad sólo es una especie de filosofía poco elaborada, difusa y general, portadora del don de la ubicuidad.

Ahora bien, las políticas educacionales orientadas a promover la calidad se han focalizado en el desarrollo de estrategias que asocian mecanismos de mejoramiento y de aseguramiento de la calidad. Entre las primeras destacan el modelo de servicio educativo de jornada escolar completa (JEC) y la promoción de cambios en la relación pedagógica. Las políticas de aseguramiento de la calidad se concretizan en los programas de evaluación, acreditación y certificación de las instituciones educativas.

El modelo JEC se inició en marzo del 2015 en 1 000 escuelas secundarias de todas las regiones del país. Nace como una media destinada a mejorar la calidad del servicio de educación secundaria ampliando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. El modelo articula tres componentes básicos: pedagógico, gestión y soporte (Minedu, 2015). En los párrafos siguientes se describe sucintamente cada uno de estos componentes.

El *componente pedagógico* organiza dos ejes de intervención: acompañamiento al estudiante y apoyo pedagógico a los profesores. El primero implica los siguientes aspectos: a) atención tutorial integral (grupal e individual) a los estudiantes a partir de un plan anual de trabajo de tutoría elaborado en coordinación con el comité de tutoría y orientación educativa; b) reforzamiento pedagógico para estudiantes con dificultades académicas. La atención que se brinda

a estos estudiantes debe ser diferenciada y durante las horas lectivas asignadas a las áreas curriculares de comunicación, matemática, ciencia, tecnología y ambiente. El apoyo pedagógico a los profesores comprende acciones de acompañamiento y capacitación que desarrollan en la institución educativa los coordinadores pedagógicos, de innovación y soporte tecnológico. Enfatizan acciones relacionadas con el acompañamiento pedagógico de los profesores en el aula, el manejo de herramientas pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de la plataforma virtual JEC y la incorporación de la tecnología al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El *componente de gestión* pretende instalar en las instituciones educativas un modelo de gestión centrado en los aprendizajes y el ejercicio de un gobierno democrático, horizontal y transformacional; para ello se oficializa una estructura organizacional que comprende los siguientes órganos: órgano de dirección (director y subdirector), órgano pedagógico (coordinadores pedagógicos de áreas curriculares, de tutoría y de innovación y soporte tecnológico), órgano de soporte al proceso pedagógico (coordinador administrativo y de recursos educativos, psicólogo, personal de oficina o secretariado, de mantenimiento, vigilancia y seguridad) y órgano de participación (integra a todos los actores educativos).

El *componente de soporte* implica programas de capacitación para el fortalecimiento de capacidades del personal directivo, los coordinadores y los profesores, principalmente de las áreas de inglés y otras áreas curriculares consideradas básicas. Comprende también mejoramiento de la infraestructura, equipamiento y mobiliario, la implementación de aulas funcionales (espacios que promueven el aprendizaje autónomo y cooperativo) y tecnologías de la información (computadoras, proyector, internet, etcétera).

Como se ve, esta propuesta educativa introduce ajustes en algunas de las características que estructuran la vida en las escuelas secundarias: el tiempo escolar, las prácticas pedagógicas y la gestión educativa. Con esta política la jornada escolar aumenta dos horas de clase por día. Con ello, el tiempo que los estudiantes permanecen en la escuela alcanza un total de 45 horas pedagógicas (de 45 minutos) a la semana, dedicando mayor tiempo de estudio a las áreas curri-

culares de matemática, comunicación, inglés, formación ciudadana y cívica, ciencia, tecnología y ambiente, y educación para el trabajo. Así, el 100 por ciento del tiempo del modelo JEC se destina a las clases definidas en el plan de estudios obligatorio, pero sin cambios en el horario tradicional de clases. Los maestros, por su parte, aumentan su jornada laboral de 24 a 30 horas semanales, de las cuales 24 dedican al desarrollo de sesiones de aprendizaje, dos para la atención de los padres de familia, dos para la elaboración de materiales y revisión del logro de los estudiantes y dos para las reuniones de trabajo colegiado.

De esta manera, se intenta reestructurar el uso del tiempo en las escuelas para ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y la innovación pedagógica. Sin embargo, más horas de clase no redituarán en más y mejores aprendizajes si los estudiantes no se comprometen cognitivamente y afectivamente con su tarea, si los profesores continúan concretizando relaciones pedagógicas que enfatizan el discurso frontal y anulan el diálogo basado en argumentos, y si no se introduce cambios en la forma de gestionar el tiempo en las aulas. Al respecto Bruns y Luque (2014), a partir de una investigación desarrollada en siete países latinoamericanos, sostienen que en ellos se pierde 20 por ciento del tiempo posible de instrucción, en comparación con la meta establecida en las buenas prácticas; la mayoría del tiempo perdido de instrucción se dedica a actividades de gestión del aula (pasar lista, borrar el pizarrón, corregir la tarea o repartir papeles). Asimismo, en todos los países los profesores ocupan al menos nueve por ciento del tiempo en tareas ajenas a la clase (no están enseñando ni gestionando el aula); en el Perú este porcentaje se eleva al 13. Los autores señalan también “que los resultados insatisfactorios en el aprendizaje de los estudiantes pueden vincularse directamente con el fracaso de los profesores en lo que respecta a mantener a los alumnos involucrados en el aprendizaje” (Bruns y Luque, 2014: 17).

Lo anterior pone de manifiesto la importancia que tienen los profesores y la cultura de la escuela en la gestación y desarrollo de los cambios. Es preciso, ante todo, que las propuestas de cambio consideren que los individuos que actuamos en el campo de la educación como espacio de relaciones construimos las características que nos

hacen comunes, nos diferencian de otros campos y sirven como marcos de percepción y apreciación de la realidad, pero también como guías de nuestros comportamientos y prácticas. Desde ese punto de vista, los profesores configuran una lógica de acción (Dubet, 2013) en la que subyace un conjunto de significaciones, motivos y justificaciones que son compartidos y que pueden ser transformados. Por eso, no se debe ver a los profesores como meros ejecutantes de las propuestas de cambio impuestas desde las esferas de poder; por el contrario, se les debe considerar como agentes constructores de ese mundo social llamado escuela en el cual las relaciones se tornan cada vez más complejas, ya que ésta no existe aislada de su contexto sociopolítico.

En este sentido, conviene analizar el apoyo pedagógico ofrecido a los profesores en el marco del modelo JEC, particularmente en lo referido a las herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias (unidades didácticas y sesiones de aprendizaje desarrolladas para cada grado de estudios y para todo el año escolar). Si bien la organización didáctica de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como su puesta en práctica en el aula, constituyen procesos claves para mejorar y alcanzar los logros de aprendizaje, entregar a los maestros estos instrumentos de planeación debidamente elaborados, lejos de contribuir a la profesionalización de su trabajo, limita al máximo su autonomía al incidir en prescripciones cada vez más precisas sobre lo que tienen que hacer. Los anula como agentes constructores de situaciones de enseñanza y aprendizaje relevantes, como agentes que asumen riesgos, que saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo cada vez mejor. Los convierte en meros implementadores de soluciones elaboradas por expertos, supuestamente dueños de una verdad posible de aplicarse en cualquier contexto.

Si bien es probable que muchos maestros, ganados por la desesperanza, enfrenten dificultades para imaginar situaciones de enseñanza y aprendizaje relevantes, ¿por qué no darles un amplio margen de confianza y contribuir a elevar su nivel de competencia a través de la reflexión sobre su propia práctica y el intercambio de experiencias entre docentes? Para este fin podría aprovecharse el tiempo destinado al trabajo colegiado y el acompañamiento pedagógico. En

estos espacios, siguiendo a Perrenoud (2007), los profesores, con el acompañamiento de los coordinadores, deberían analizar su práctica como una vía para el cambio personal, focalizando la atención en los problemas nodales y relevantes y teniendo en cuenta el contexto sistémico en el que desarrollan su tarea.

Volviendo ahora al tema de las políticas de aseguramiento de la calidad, es preciso señalar que, en el Perú, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) define y establece los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación de las instituciones educativas públicas y privadas, con el propósito de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones que integran el sistema educativo nacional (*Ley 28740*, 2006: Art. 2). El Sineace está dirigido por un consejo superior que se instituye como un organismo público descentralizado adscrito al Ministerio de Educación. Tiene personalidad jurídica de derecho público interno y autonomía normativa, administrativa, técnica y financiera (*Ley 28740*, 2006: Art. 8). Los órganos operadores del Sineace son tres: uno de ellos se encarga de garantizar la calidad educativa en la educación básica y técnico-productiva; otro, en la educación superior tecnológica y pedagógica, y un tercero, en la educación superior universitaria (*Ley 28740*, 2006: Art. 13).

Tras el funcionamiento de los organismos responsables del proceso de acreditación y certificación de la calidad educativa, en el ámbito de la educación básica, es muy poco lo que se ha avanzado. El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba) ha promovido la elaboración de estándares de aprendizaje que deben alcanzar todos los estudiantes del país a lo largo de su escolaridad básica. Éstos han sido elaborados como mapas de progreso que describen claramente la secuencia en que progresan los aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar (Ipeba, 2013).

El proceso de acreditación comprende cuatro etapas: etapa previa, autoevaluación, evaluación externa y acreditación. Para facilitar este proceso se ha puesto a disposición de las instituciones educativas una matriz de evaluación de la calidad de la gestión de instituciones

de educación básica, instrumentos para la recolección de información y manuales para la elaboración de los planes de mejora. En la actualidad 525 instituciones de educación básica están siguiendo este proceso, la mayoría está desarrollando procesos de autoevaluación y unas pocas se han sometido a la evaluación externa.

Evaluación

La mayoría de los sistemas educativos reconocen las posibilidades que puede aportar la evaluación externa del rendimiento académico como base para fundamentar medidas tendientes a mejorar la calidad de la educación. En el transcurso de las últimas décadas se ha generalizado la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes como medio para determinar el grado de eficacia del currículum, la enseñanza y el funcionamiento de los sistemas educativos. Tal es el caso, que muchos organismos internacionales promueven la realización de estudios comparativos del rendimiento de los estudiantes en áreas claves del aprendizaje escolar y muchos países han creado instituciones encargadas de evaluar el sistema educativo (Coll y Martín, 2006).

El sistema educativo peruano se ha sumado a esta oleada internacional y ha creado la Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMCE), como una instancia técnica del Ministerio de Educación encargada de evaluar el rendimiento estudiantil. Esta institución gestiona desde 1996 diferentes evaluaciones nacionales de los aprendizajes con distintos niveles de representatividad. Coordina también la participación del Perú en estudios internacionales de evaluación estudiantil (UMCE, 2013a).

La UMCE ha enfatizado la evaluación nacional de los aprendizajes de los estudiantes de algunos grados de la educación primaria en las áreas de comunicación y matemática. La última evaluación nacional de los aprendizajes de esa escala en la que se incluyó a estudiantes de 3.º y 5.º grados de educación secundaria se desarrolló en 2004. Esta evaluación tuvo como finalidad proporcionar información sobre el grado de desempeño de los estudiantes respecto a las principales competencias de las áreas de comunicación, matemática y el eje cu-

ricular de formación ciudadana. Los resultados son desalentadores, pues el porcentaje de estudiantes que logró el nivel suficiente en el área curricular de matemática es muy bajo: sólo seis por ciento de los estudiantes de 3.º grado y 2.9 por ciento de los estudiantes del 5.º grado de secundaria se ubican en el nivel suficiente, lo que significa que únicamente esta población demuestra un manejo suficiente y necesario de las capacidades evaluadas, considerando lo propuesto por el diseño curricular. En el área de comunicación, sólo 15.1 por ciento de los estudiantes de 3.º grado y 9.8 de estudiantes de 5.º de secundaria se ubican en el nivel suficiente en comprensión de textos. Esto significa que sólo esta escasa población demuestra un manejo suficiente, necesario y aceptable de las capacidades evaluadas, considerando los objetivos propuestos por el diseño curricular (UMCE, 2013b). Estos resultados muestran que los estudiantes tienen serias dificultades para emplear la lectura como herramienta eficiente para incorporar información que les permita ampliar sus conocimientos y seguir desarrollando sus capacidades en otras áreas.

El Perú también participa en los estudios internacionales de evaluación del aprendizaje, como la del PISA y la del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que permiten la comparación de los resultados con los de otros países. Así, participó en PISA 2000, 2009 y 2012, y al escribir este trabajo había confirmado su participación en PISA 2015.

Los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos en la prueba PISA 2012, diseñada para medir los niveles de dominio de matemática, lectura y ciencias de los estudiantes de 15 años de ambos sexos de 65 países del mundo, muestran que los estudiantes peruanos evaluados se ubican en el nivel más bajo de desempeño identificado por PISA. Veamos: en matemática, en promedio los estudiantes peruanos evaluados se ubican en el nivel 1, aunque un porcentaje significativo (47 por ciento) ni siquiera logra desarrollar las habilidades del nivel 1; respecto a las habilidades lectoras, en promedio, los estudiantes peruanos evaluados se ubican en el nivel de desempeño 1a, y en ciencia la situación de los estudiantes peruanos es similar a las anteriores, pues se obtuvo un puntaje de

373 y en promedio los estudiantes se ubican también en el nivel 1 (Minedu, 2013).

En síntesis, la UMCE ha focalizado su atención en la evaluación externa de los aprendizajes de los estudiantes del nivel de educación primaria, principalmente en las áreas de matemática, lectura y ciencias. Respecto a la evaluación externa de los aprendizajes de los estudiantes de educación secundaria, se ha limitado a administrar la aplicación de la prueba PISA. Los bajos puntajes que han obtenido los estudiantes que se sometieron a estas pruebas estandarizadas han sido utilizados para señalar a la escuela y al cuerpo de profesores como ineficaces. Si bien los resultados que proporcionan estas pruebas pueden ser de gran utilidad, es un equívoco utilizarlas para calificar de ineficaz al cuerpo de profesores. Es más, estas pruebas dejan fuera del parámetro evaluativo muchas habilidades y competencias que son claves para desempeñarse con éxito en el mundo de hoy.

Docentes

El Estado peruano ha estructurado progresivamente el trabajo docente. En efecto, ha fundado y normado las instituciones encargadas de la formación de los maestros, ha definido lo que deben aprender y ha reglamentado su ingreso y permanencia en el servicio educativo. Asimismo, determina los contenidos curriculares que deben enseñar y establece los mecanismos para controlar el cumplimiento de tales disposiciones, al punto que hoy prescribe de forma cada vez más precisa lo que tienen que hacer en las aulas. A estas regulaciones hay que agregar la influencia de otros factores institucionales, sociales y políticos en la vida de los profesores en las instituciones.

Si bien el trabajo docente en gran parte es el resultado de tales condicionamientos, es una verdad indubitable que estos son actores claves del sistema educativo y su contribución es fundamental para el logro de las intenciones educativas. Al respecto, Bruns y Luque (2014) señalan que en los últimos diez años los trabajos de investigación han aportado evidencias que indican que, una vez que los niños

ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores.

Posiblemente la relevancia que tiene la función de los maestros en la escuela ha hecho que su trabajo y su formación estén en el centro de las reformas educativas, no sólo en Perú, sino también en otras latitudes. En efecto, los proyectos reformistas no sólo suscitan cambios en la formación y el trabajo de los docentes, sino que también promueven la construcción de una imagen docente que encaje en el modelo educativo y simbolice el sistema.

Ahora bien, en la literatura especializada encontramos formas de comprender la formación y el trabajo docente en su contradicción y en su complejidad. Estas cuestiones no son recientes ni algo que haya madurado sin controversias. Sobre estos temas se puede rastrear algunas huellas discursivas en los planteamientos que aluden al profesor como investigador (Stenhouse, 1988), como práctico reflexivo (Perrenoud, 2007; Schön, 1998 y 1992) y como actor social comprometido con el cambio (Freire, 2006). Estas imágenes del docente y la profesionalización de su oficio reflejan los cambios sociales, la redefinición de los propósitos de la educación y las perspectivas ideológicas sobre el papel que deberían desempeñar los docentes, no sólo en la escuela, sino también, en la sociedad.

En el caso peruano, la formación y el trabajo de los docentes ha tenido matices diferentes en función de la coyuntura histórica. En cuanto al tema relacionado con el trabajo docente en el Perú, concretamente en lo que se refiere a la carrera pública magisterial, cabe señalar que para obtener un puesto de trabajo en cualquier institución de educación básica regular los aspirantes deben acreditar el título de profesor que otorgan los institutos pedagógicos y las escuelas de arte o el título de licenciado en educación que otorgan las universidades; asimismo, deben estar debidamente integrados al Colegio de Profesores del Perú. Acreditados estos requisitos, los aspirantes se someten a un proceso de evaluación para el ingreso en calidad de nombrados en la primera de ocho escalas de la carrera pública magisterial. El proceso de evaluación comprende dos etapas: una nacional y otra en la institución educativa. La etapa nacional está a cargo del Ministerio de Educación y se realiza a través de una

prueba nacional clasificatoria. La segunda etapa está a cargo de un comité de evaluación constituido en la institución educativa, cuyos miembros evalúan las competencias prácticas de los aspirantes con base en los procedimientos, instrumentos y sistema de calificación definidos por el Ministerio de Educación.

La promoción de la mejora continua del profesor, su ascenso (ocho escalas magisteriales) y movilidad por las diferentes áreas de desempeño laboral (gestión pedagógica, gestión institucional, formación docente, investigación e innovación) que conforman la carrera pública magisterial, está condicionada a su éxito en cuatro tipos de evaluación: evaluación para el ingreso a la carrera, evaluación de desempeño docente, evaluación para el ascenso y evaluación para el acceso y desempeño en los cargos (*Decreto Supremo*, 2013).

En cuanto a la formación de los maestros de educación básica, esencialmente se han utilizado dos estrategias que a mi juicio son relevantes. La primera se refiere a lo que hoy se conoce como la formación inicial y la segunda a los programas de capacitación para maestros en servicio. A estos aspectos me refiero sucintamente en los párrafos siguientes.

Cabe señalar que el Ministerio de Educación regula la formación inicial que se imparte en los institutos superiores pedagógicos y escuelas de arte y coordina con las universidades (todas tienen autonomía de gestión) la actualización de los programas de educación para que incorporen en ellos las necesidades del servicio educativo (*Decreto Supremo*, 2013). A esto hay que agregar que la formación inicial se desarrolla en las siguientes instituciones de formación docente: institutos superiores pedagógicos, que otorgan –después de cinco años de formación– el título de profesor de educación inicial, primaria y secundaria con mención en alguna especialidad, por ejemplo, ciencias naturales, comunicación, matemática, etcétera; escuelas superiores de formación artística, que otorgan el título de artista profesional con mención en alguna especialidad y, en algunos casos –después de cinco años de formación–, el de profesor de educación artística con mención en música, artes plásticas, teatro, etcétera, y las universidades, que otorgan –también luego de cinco años de for-

mación— el grado de bachiller y el título de licenciado en educación con mención en alguna especialidad.

En cuanto a las medidas de política educativa vinculadas con la formación inicial, Ugarte y Martínez (2011) destacan las siguientes: a) el fomento de la inversión privada para la creación de instituciones educativas particulares, cualquiera que sea su nivel o modalidad; b) la descentralización y flexibilización de la organización de los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación docente públicos y privados, con el propósito de optimar la administración del proceso de formación docente y mejorar la calidad del servicio educativo; c) el aumento de las restricciones para el acceso de los aspirantes a las instituciones de formación docente, a través de la implementación de un examen nacional y la nota 14 como calificación mínima aprobatoria para el ingreso a estas instituciones. Esta decisión ha impactado en la reducción significativa de los institutos superiores pedagógicos y la disminución de ingresantes a estas instituciones (CNE, 2011).

Volvamos ahora al tema de la formación de los docentes en servicio para comentar brevemente los programas destinados a este fin. Cabe señalar que estos programas se han caracterizado por su improvisación, discontinuidad y ausencia de sistematización. Dicho esto, veamos algunos de los programas de capacitación que se han desarrollado en el país desde la década de los setenta. En 1972, como parte del proceso de reforma, se oficializaron programas de capacitación pensados para remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación inicial de los maestros; para ello se creó el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, y los programas de capacitación cubrieron áreas como tecnología educacional, educación bilingüe, educación por el arte, educación psicomotora y problemas de aprendizaje; estos programas enfatizaron la capacitación de los docentes para la adecuación de los contenidos de los programas de las asignaturas elaborados por los técnicos del Ministerio de Educación (Churchill, 1980).

En 1980, frente a la constatación de un considerable número de profesores no titulados en el ejercicio de la tarea docente, los institutos superiores pedagógicos junto con muchas universidades asu-

mieron la tarea de profesionalizar a los miles de docentes en servicio a través de programas en las modalidades presencial y a distancia. A estos programas asistían los maestros sin título pedagógico que ocupaban una plaza docente en calidad de nombrados con una antigüedad de dos años y cumplían los requisitos de admisión exigidos por las universidades e institutos superiores pedagógicos. Las clases presenciales se desarrollaban en los periodos vacacionales y la fase a distancia en los periodos de trabajo. La estructura de los ciclos de profesionalización era muy parecida a la de los ciclos regulares de formación docente; sin embargo, su duración era menor y su calidad dudosa (Tovar, Gorriti y Morillo, 1989).

En la década de los noventa, el Ministerio de Educación, con el financiamiento de organismos como el Banco Mundial, implementó programas dedicados a la capacitación de maestros en servicio. Entre 1995 y 2011 Cuenca (2012) identifica los siguientes programas de capacitación docente: Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad), Programa Nacional de los Docentes en Servicio (PNDS) y Programa de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap). El Plancad se inició en 1995 con el propósito de capacitar a los docentes en el llamado nuevo enfoque pedagógico, enfatizando aspectos metodológicos. Este programa, en su primera fase, se dedicó a la capacitación de los maestros de educación primaria, posteriormente se capacitó a los profesores de educación inicial y secundaria. En 2002 se inició el PNDS con el propósito de articular la formación inicial con la capacitación en servicio de los docentes. Los eventos de capacitación y formación priorizaron el fortalecimiento de capacidades relacionadas con el manejo curricular. En el 2007 se inició el Pronafcap, focalizando su atención en el desarrollo de talleres de capacitación basados en la actualización de conocimientos disciplinares y de manejo curricular. Este programa benefició sólo a los docentes que se sometieron a la evaluación censal, que tuvo como finalidad conocer las condiciones, habilidades, capacidades y conocimientos de los maestros, así como identificar el nivel de aplicación del currículo. El Pronafcap es una forma tradicional de capacitación que combina espacios presenciales de formación con visitas a las aulas y espacios virtuales (Cuenca, 2012).

Actualmente, la política de formación docente en servicio debe gestionarse a través de un plan nacional y planes regionales descentralizados. Las acciones de formación en servicio, según su finalidad, pueden ser de actualización, de especialización, de segunda especialidad y de posgrado (*Decreto Supremo*, 2013). En aplicación de la ley, se espera que en los próximos años el Ministerio de Educación cumpla con diseñar planes de formación docente en servicio, que trasciendan las medidas coyunturales y contribuyan a revalorar la tarea docente fortaleciendo las competencias y desempeños profesionales de los maestros.

Ya hemos visto cómo las decisiones de política educativa tienden a gestionar el trabajo de los docentes, su formación inicial y en servicio en función de las circunstancias económicas, sociales y políticas, que en cierto modo han llevado a redefinir las intenciones educativas. Llegados a este punto, vale la pena destacar que la redefinición de los propósitos de la educación cambia también el trabajo de los profesores y con ello la cuestión de la profesionalización de la enseñanza. La discusión académica sobre este tema, según Hargreaves (1999), oscila entre dos corrientes de pensamiento: la intensificación y la profesionalización.

La perspectiva de la intensificación hace notar la desprofesionalización y el deterioro del trabajo de los docentes. Éste se ha vuelto más rutinario y ha perdido su carácter especializado, pues los maestros se han convertido en meros ejecutores de instrucciones cada vez más precisas y concretas. Además, la intensificación del trabajo docente supone mayores exigencias; se espera de los maestros respuestas a presiones más fuertes y se les exige innovar su trabajo en condiciones cada vez más precarias.

La perspectiva de la profesionalización destaca los cambios en el rol (enseñanza cada vez más compleja y más técnica) y en la ampliación de las tareas del docente (su trabajo trasciende el aula y la escuela). Para atender esta creciente complejidad del quehacer docente se sugiere una mayor profesionalidad. Esta idea, como construcción alternativa de la profesión docente, según Medina Moya (2006), se debería nutrir de las características que provienen de las cualidades intrínsecas de la práctica docente. Dichas cualidades serían respon-

sabilidad social, obligación moral y competencia profesional. Esta concepción de profesionalidad recoge dos atributos característicos de la idea de profesión aceptados por los enfoques sociológicos: un cuerpo de conocimientos teorico-prácticos sobre el objeto de estudio e intervención y una relativa autonomía en el trabajo.

Por su parte, Perrenoud (2007) propone la práctica reflexiva como una estrategia para profesionalizar progresivamente el oficio del enseñante. Argumenta que el practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, pues su autonomía y responsabilidad no se entienden sin una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción.

Las ideas que se vislumbran en los planteamientos antes señalados constituyen aún espacios de debate. Sin embargo, queda claro que el trabajo docente resulta una tarea de complejidad notable y su dimensión profesional constituye la esencia de lo que un docente es y debe hacer (Zabalza y Zabalza, 2012). En suma, “la profesionalización conduce a considerar a los docentes como expertos en pedagogía y aprendizaje que basan sus prácticas profesionales en conocimientos científicos” (Tardif, 2013: 31). Esto no significa considerar a los maestros como técnicos que aplican conocimientos producidos por otros, sino como actores que problematizan su práctica, reflexionan sobre ella, generan conocimiento y lo utilizan para mejorar la enseñanza.

Finalmente, las políticas focalizadas en la evaluación de los docentes peruanos han suscitado controversias que están lejos de resolverse. Así, en 2007 se evaluó a los docentes a través de una prueba estandarizada. Los resultados, que no fueron los mejores, se hicieron públicos con el propósito de hacerlos merecedores de una condena pública, iniciada anticipadamente por el presidente Alan García. Con esta misma lógica, el círculo de poder no sólo denuncia la baja calidad de la docencia, sino que ha instalado un discurso que culpabiliza a los docentes por los bajos resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas y al mismo tiempo espera de ellos un aporte importante para la mejora de la educación. Esta suerte de paradoja dibuja la imagen de un docente que debe ser controlado en el desempeño de su trabajo y, para que lo haga bien, cada

vez más se prescribe lo que tiene que hacer y cómo hacerlo mejor. En pocas palabras, podríamos decir que ese afán de control es evidencia de la existencia de una ruptura del vínculo de confianza que existía entre los docentes y el Estado durante la época del oficio (Tardif, 2013).

En este contexto de cuestionamiento y a la vez de valoración de la formación y el trabajo docente, vale la pena traer a colación los planteamientos de Dubet, quien sostiene que la erosión de los principios y valores fundantes de la escolarización moderna desmoronó la legitimidad de la escuela y de su cultura; con ello, “el oficio del docente cambia profundamente de naturaleza y en muchos casos estos cambios son percibidos como una caída, como el compromiso con una actividad cada vez más pesada y al mismo tiempo menos reconocida” (2004: 38). A pesar de ello, los profesores siguen ocupando un lugar fundamental en la escuela y son los principales mediadores de la cultura y los saberes escolares. Así, en múltiples foros se insiste en la calidad del desempeño de los maestros como condición para el éxito de los sistemas educativos y de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Para la Organización de los Estados Iberoamericanos (2010), el fortalecimiento de la profesión docente (meta general octava) es uno de sus ejes prioritarios de actuación. En este mismo orden de ideas, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) –u Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura– sugiere a los gobiernos enfatizar cuatro estrategias para mejorar la calidad de la educación: atraer y mantener a profesores de buena calidad en el sistema escolar; mejorar la formación inicial y continua de los docentes; distribuir a los educadores de manera más equitativa, y retener a los mejores docentes ofreciendo los incentivos pertinentes (UNESCO, 2014).

Currículum

El currículum condensa la selección cultural que una determinada sociedad considera relevante transmitirle a las generaciones jóvenes;

dicha selección implica un orden y un principio de legitimidad que no es fácil lograr, dado que en la selección cultural intervienen múltiples actores con intereses y perspectivas no coincidentes (Pinkasz, 2011). En el caso peruano, esta selección cultural visibiliza el proyecto político de la élite gobernante y su manera de entender al país en varios momentos de su trayecto histórico. Así, en la historia de la educación básica es posible identificar dos reformas curriculares importantes: la primera se inició en la década de los setenta y la segunda en las primeras décadas de este siglo. A continuación se describe brevemente cada una de ellas.

El cambio curricular de los años setenta se dio en el marco de la reforma general del sistema educativo peruano. El nuevo proyecto curricular, al influjo del cambio en la ideología de la escolarización (Terigi, 2012), planteó un recorrido formativo que trató de unificar la oferta institucional (educación básica regular de nueve grados organizados en tres ciclos) y curricular (formación común para todos los estudiantes de la educación básica regular). Este proceso implicó la revisión de todo el conjunto de los objetivos de la educación básica y la elaboración de programas escolares adaptados y programas escolares reformados. Los programas escolares adaptados estuvieron destinados a las escuelas en transición entre los modelos antiguo y nuevo. Los programas escolares reformados se aplicaron en las escuelas y grados incorporados totalmente al sistema reformado. Asimismo, las prescripciones curriculares se dieron en listas detalladas de objetivos combinados con sugerencias de actividades; además, las guías metodológicas de los programas escolares contenían indicaciones detalladas para ayudar al docente en el desarrollo del proceso de enseñanza (Churchill, 1980). Los contenidos curriculares destacaban el desarrollo de una conciencia política nacionalista y revolucionaria y, para su implementación, el Estado impulsó el desarrollo de un proceso de capacitación y revalorización del papel de la pedagogía como medio principal de la reforma (Ferrer, 2004).

Durante el presente siglo, en la mayoría de los países del mundo se buscan formas de mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos. Estas iniciativas se dan en un contexto en el que la reflexión académica y la investigación empírica promueven

cambios conceptuales en la comprensión del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. La circulación de estos nuevos discursos, sumada al impulso de organismos internacionales interesados en el tema educativo, ha impactado en la forma de hacer el currículo; tal es el caso, que estos nuevos enfoques aparecen explícitamente en los diseños curriculares, aunque no necesariamente están orientando las prácticas cotidianas de los maestros en sus aulas. Así, la revisión de los modelos curriculares vigentes ha generado debates y tensiones que se han focalizado, según Coll y Martín (2006), en los siguientes aspectos: a) la función social de la educación y de la educación básica en particular; b) la selección y caracterización de los aprendizajes escolares; c) los estándares y la evaluación del rendimiento, y d) la participación de los actores educativos en los procesos de reforma y cambio curricular.

El cambio curricular en el Perú se inscribe en el marco de estos debates. Y la dirección que ha tomado se caracteriza por un aumento en los niveles de consulta, la discusión sobre lo que los estudiantes deben saber y poder hacer, la introducción de estándares curriculares y la adopción de un marco curricular como documento abierto de escala nacional. El corolario de este largo proceso (se produjeron seis propuestas de diseño curricular que no llegaron a institucionalizarse) fue la producción del llamado Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCNEBR). Sin embargo, muchos sectores critican su densidad y su falta de coherencia entre lo deseable y lo que se logra en las aulas. El gobierno actual ha hecho suyas estas críticas y sus autoridades educativas se han apurado a elaborar y oficializar el Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 (CNEB), que se implementará a partir del año escolar 2017 (Minedu, 2016). A continuación vemos algunas de las características del DCNEBR en vigencia.

Enfoque curricular

Los discursos sobre el currículum están lejos de constituir visiones monolíticas; pero, cualquiera que sea el enfoque desde donde se lo

miere, responde a diferentes concepciones sobre la educación, el desarrollo y la cultura; sobre la enseñanza, el alumno y sus aprendizajes, etcétera. Esto significa que el currículum abarca un amplio ámbito de la realidad educativa y está en permanente tensión por la existencia de opciones diferentes de lo que debería ser. No obstante, este cuerpo de ideas es usado para dar significado y legitimar determinadas prácticas curriculares.

En este mismo sentido, se puede decir también que la proyección de ese cuerpo de ideas en el diseño curricular comporta una decisión política en cuanto a los ámbitos de planificación curricular y quienes tienen la competencia para hacerlo en cada uno de esos ámbitos (Clemente, 2010). En el Perú, siguiendo la estructura administrativa del sistema educativo peruano, se ha planteado tres niveles escalonados en la toma de decisiones curriculares: el nivel político, que corresponde al Ministerio de Educación; el nivel regional y el nivel de centros escolares (Minedu, 2008).

En el nivel de decisión política, el Ministerio de Educación ha formulado el DCNEBR como de obligado cumplimiento en todo el país. Éste sintetiza las intenciones educativas, contiene los aprendizajes que todo estudiante de educación básica debe desarrollar y los lineamientos para la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, admite la incorporación de competencias (capacidades, conocimientos y actitudes) en función de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales y etarios. En el ámbito de decisión regional y local, las direcciones regionales de educación (DRE) elaboran los lineamientos regionales para la diversificación; éstos se expresan en el diseño curricular regional o el proyecto curricular regional. Según el Consejo Nacional de Educación del Perú, solamente ocho de 24 regiones se encuentran elaborando sus diseños curriculares regionales de una manera muy heterogénea, algunos se desvinculan del DCNEBR y elaboran sus propias versiones curriculares y otros toman al DCNEBR como base para la diversificación (CNE, 2013). Las unidades de gestión educativa local (UGEL) elaboran orientaciones para su diversificación en las instituciones educativas de su jurisdicción. Para hacerlo, utilizan como insumos el DCNEBR, el proyecto educativo regional y el proyecto educativo local. En los centros edu-

cativos, considerando el DCNEBR y los lineamientos anteriores, los profesores construyen participativamente su propuesta curricular diversificada en el marco de su proyecto educativo institucional (Minedu, 2008). El proyecto curricular institucional contiene las demandas educativas locales, los programas curriculares diversificados, las orientaciones metodológicas, de evaluación y de tutoría. A partir de los programas curriculares diversificados, los profesores elaboran las programaciones curriculares anuales y las unidades didácticas para cada área curricular y grado de estudios.

Vale la pena destacar que el proyecto curricular institucional no es más que un simple instrumento administrativo. A partir de las observaciones y el diálogo con los profesores y directores es posible afirmar que los procedimientos y reglas fijadas para elaborarlo y llevarlo a la práctica no son asumidas en la escuela; tal es el caso que, con el propósito de cumplir un requisito administrativo, el director, con algunos maestros, se ha dado a la tarea de elaborarlo. Sin embargo, este documento formal no es utilizado como un instrumento de gestión pedagógica para favorecer la coordinación y la colaboración entre profesores que enseñan áreas curriculares afines.

Si bien los profesores valoran positivamente el trabajo conjunto y reconocen los beneficios que puede traer para su trabajo, esta forma de trabajar no es común en su práctica educativa cotidiana. Posiblemente el conjunto de disposiciones interiorizadas a lo largo de su trayectoria educativa y de vida, hace que los acuerdos para el trabajo conjunto, en última instancia, sólo queden en el terreno del discurso. Esto se observa en el trabajo curricular de los profesores que enseñan una determinada área curricular. La dinámica de este trabajo es muy simple: los maestros se reúnen para determinar responsabilidades relacionadas con la distribución temporal de los contenidos curriculares de acuerdo con el calendario escolar y la impresión del documento. En algunos casos determinan de manera conjunta los criterios de evaluación y seleccionan los contenidos curriculares; el cumplimiento de estas tareas significa el fin del trabajo grupal.

Volvamos ahora la mirada al DCNEBR para describir brevemente las concepciones sobre la educación, la enseñanza, los estudiantes

y sus aprendizajes. Retomando a Terigi (2012), podemos decir que este proyecto curricular refleja una nueva ideología de la escolarización, entendida ésta como el sentido que se le asigna a la educación y en consecuencia la selección y caracterización de los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. Esta nueva ideología podría ser lo que la autora denomina “nuevas alfabetizaciones”.

La idea de educación que promueve el DCNEBR se refleja en la función que la educación debe cumplir en los ámbitos del desarrollo personal y social de los estudiantes. Así, la educación que se imparte en la secundaria tiene como fin afianzar la identidad personal y social de los estudiantes, y el desarrollo de capacidades que les permitan acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos necesarios para el trabajo, la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía (Minedu, 2008). La concretización de estas intenciones educativas involucra no sólo el trabajo de selección y caracterización de los contenidos básicos necesarios, sino también su desarrollo práctico en las instituciones educativas. Esto comporta determinadas concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

En lo que corresponde al desarrollo práctico del currículo, en el DCNEBR se explicitan algunos principios que intentan racionalizar la práctica pedagógica en las instituciones educativas. Entre estos principios es posible destacar los siguientes: principio de construcción de los propios aprendizajes, de necesidad del desarrollo de la comunidad y el acompañamiento en los aprendizajes; de significatividad de los aprendizajes; de organización de los aprendizajes; de integralidad de los aprendizajes y de evaluación de los aprendizajes (Minedu, 2008). Como se ve, estos principios revelan la influencia de las teorías del desarrollo y del aprendizaje (constructivismo cognitivo, socioconstructivismo). Asimismo, traslucen un conjunto de ideas que configuran la concepción de enseñanza, aprendizaje y alumno. Destaca la importancia de una educación centrada en el alumno y éste es considerado como el “centro y agente fundamental del proceso educativo” (Minedu 2008: 17). El proceso educativo implica la tarea de enseñar y aprender; aquí “el docente asume el rol de mediador entre el objeto de aprendizaje, los recursos educativos y

los estudiantes; lo cual favorece el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes” (Minedu 2008: 474). Así, enseñar supone una actividad mediadora dirigida a lograr un engarce y una sintonización entre los significados que construye el alumno y los significados que transmiten los contenidos escolares (Coll, 1997). En esta lógica, el profesor deja de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para convertirse en el mediador entre los alumnos y los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje. El alumno es considerado como el principal responsable de su aprendizaje y participa en el proceso educativo cumpliendo un rol activo y creativo, a fin de desarrollar al máximo sus potencialidades.

En cuanto a la selección y naturaleza de los contenidos curriculares, habría que decir que este proceso no está exento de contradicciones. Si bien existen objeciones al currículum común, básico y obligatorio para todos, la tendencia a prescribirlo es mayoritaria; sin embargo, no hay una respuesta consensuada sobre la selección de la cultura o los conocimientos que debe transmitir la escuela, en el sentido de su expansión para abarcar nuevas temáticas o simplificarla desde lo básico e imprescindible. Asimismo, los criterios para determinar el valor intrínseco y la relevancia de los contenidos curriculares comportan una carga ideológica que hace difícil los consensos (Clemente, 2010).

En el caso peruano, el DCNEBR promueve la concretización de las intenciones educativas mediante la organización de los contenidos de aprendizaje en áreas curriculares y los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos definidos en términos de competencias que integran conocimientos conceptuales, habilidades, valores y actitudes (Minedu, 2008). La redefinición de los aprendizajes básicos en términos de competencias supone el renacimiento de los enfoques técnico-rationales sobre el currículum. Al respecto, Clemente (2010) señala que, al igual que la taxonomía de objetivos, las competencias se convierten en metas por alcanzar y pasan de ser indicadores que muestran el logro de determinados fines a convertirse en los fines mismos; dicho de otro modo, la competencia aparece como objetivo principal y reducida al ámbito instrumental.

Componentes del DCNEBR

El DCNEBR, como instrumento normativo que guía las prácticas curriculares en las instituciones educativas, explicita las intenciones del Estado respecto de la educación, define los aprendizajes básicos que los estudiantes deben lograr y los docentes enseñar, y las orientaciones metodológicas y de evaluación. Estos aspectos se describen brevemente en los párrafos siguientes.

Las intenciones del Estado respecto a la educación se traducen en los siguientes componentes: propósitos de la educación básica regular; logros educativos para cada uno de los niveles de educación (inicial, primaria y secundaria), y competencias. Los propósitos son 11 y se pretende alcanzarlos progresivamente en 14 años, es decir, no hasta 2021. Estos propósitos expresan la diversidad de necesidades de aprendizaje, orientan la formación de la persona y otorgan cohesión al sistema educativo peruano. Los logros educativos son las características que se espera tengan los estudiantes al finalizar la educación básica regular. En la educación secundaria los logros educativos previstos son ocho y se desarrollan a través de áreas curriculares (Minedu, 2008). Por su parte, las competencias por ciclo expresan los logros educativos en términos de capacidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deben alcanzar en cada una de las áreas curriculares al concluir un determinado ciclo. Las competencias aumentan su grado de complejidad a lo largo de los siete ciclos en los que se organiza la educación básica regular. La secuenciación de las competencias por ciclo rebasa el límite temporal de los grados de estudio. Así, en el caso de la educación secundaria, los alumnos deberían lograr 69 competencias asociadas a 11 áreas curriculares: 35 en el VI ciclo (1.º y 2.º grados) y 34 en el VII ciclo (3.º, 4.º y 5.º grados) (Minedu, 2008).

Los logros de aprendizaje expresados en términos de competencias se organizan en áreas curriculares. Éstas integran el plan de estudios y se complementan a lo largo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria (cuadro 4). En los tres niveles de la educación básica observamos un espacio curricular llamado tutoría, destinado a brindar ayuda y acompañamiento socioafectivo, cogni-

tivo y pedagógico a los estudiantes para contribuir a su formación integral. En el caso de la educación secundaria, son 11 las áreas curriculares; de éstas, las áreas de matemática y comunicación están presentes en el currículum desde la educación inicial.

CUADRO 4

Áreas curriculares de la educación básica

Niveles Ciclos Años/ grados	Educación inicial		Educación primaria					Educación secundaria					
	I	II	III	IV	V	VI	VII						
	0 - 2 años	3 - 5 años	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Áreas curriculares	Relación consigo mismo	Matemática	Matemática		Matemática		Matemática		Comunicación		Comunicación		
		Comunicación	Comunicación		Comunicación		Comunicación		Inglés		Inglés		
			Arte		Arte		Arte		Arte		Arte		
	Comunicación	Personal social	Personal social		Personal social		Personal social		Historia, Geografía y Economía		Historia, Geografía y Economía		
			Formación Ciudadana y Cívica		Formación Ciudadana y Cívica		Formación Ciudadana y Cívica		Formación Ciudadana y Cívica		Formación Ciudadana y Cívica		
	Relaciones con el medio ambiente natural y social	Ciencia y Ambiente	Ciencia y Ambiente		Ciencia y Ambiente		Ciencia y Ambiente		Ciencia, Tecnología y Ambiente		Ciencia, Tecnología y Ambiente		
			Educación Física		Educación Física		Educación Física		Educación Física		Educación Física		
			Educación Religiosa		Educación Religiosa		Educación Religiosa		Educación Religiosa		Educación Religiosa		
	Tutoría	Tutoría	Tutoría		Tutoría		Tutoría		Tutoría		Tutoría		

Fuente: Tomado de Minedu (2008: 48).

Cada una de las áreas curriculares representa agrupamientos que toman en cuenta los siguientes componentes: fundamentación, ejes ordenadores del área, competencias por ciclo y cartel de capacidades, conocimientos y actitudes. Los ejes ordenadores funcionan como organizadores de las competencias de área por ciclo, con sus respectivas capacidades, conocimientos y actitudes que los alumnos deben lograr en cada una de las áreas curriculares; también se instituyen como los criterios de evaluación del progreso de los estudiantes en cada una de las áreas. Por ejemplo, para el área curricular de historia, geografía y economía del primer grado de educación secundaria se han definido tres ejes organizadores: manejo de información, comprensión espacio-temporal y juicio crítico. Cada uno de

estos ejes contiene una competencia por ciclo; es decir, en el VI ciclo, que corresponde al 1.º y 2.º grados, se han previsto tres competencias (una por eje organizador) y en el VII ciclo, que corresponde al 3.º, 4.º y 5.º grados, se han previsto otras tres competencias; esto significa que al concluir la educación secundaria el alumno debería demostrar, en el área de historia, geografía y economía, el logro de seis competencias. Los ejes organizadores son también los referentes alrededor de los cuales se describe un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes relacionadas con las competencias que el estudiante debe lograr durante el año escolar. Las capacidades están relacionadas con los bloques de conocimientos que aluden a los grandes temas (historia del Perú en el contexto mundial; espacio geográfico, sociedad y economía; desarrollo y economía) de las disciplinas de historia, geografía y economía, que pretenden articular un área curricular (Minedu, 2008).

Esta forma de organizar los contenidos en áreas curriculares busca superar la organización del currículo en torno a las clásicas asignaturas. El área aparece como un espacio curricular que “permite articular conocimientos originados en ciencias, disciplinas y saberes diversos, orientados a lograr un aprendizaje integral por parte del estudiante” (Minedu, 2008: 39). La pretensión de articular en áreas curriculares los saberes de disciplinas distintas que aún no se encuentran articuladas es una tarea epistemológica difícil de cumplir desde el ámbito pedagógico. Esta pretendida articulación no es más que la yuxtaposición de bloques de contenidos provenientes de disciplinas distintas. Por ejemplo, el área curricular de historia, geografía y economía es un conjunto yuxtapuesto de bloques de contenido afines a la historia, la economía y la geografía que no alcanza a constituir un cuerpo articulado; pues, en el área curricular, se distingue claramente los bloques de contenidos de las antiguas asignaturas de historia, geografía y economía.

Por otra parte, con la finalidad de incorporar en la práctica curricular temáticas excluidas del currículum, se recomienda la previsión y desarrollo de temas transversales. Éstos orientan la práctica educativa y todas las actividades que se desarrollan en la institución educativa. Los temas transversales no se circunscriben

a contenidos de orden cognoscitivo, sino que se posicionan como elementos potenciales para la enseñanza de valores y actitudes que sensibilicen y posicionen a los alumnos ante los problemas, para que los enjuicien y actúen con compromiso (Minedu, 2008). Al respecto, Díaz-Barriga (2006) afirma que los temas transversales son ejes vertebradores del trabajo académico que atraviesan el currículo en sentido vertical y horizontal. Son verticales porque pueden constituirse en temas que cruzan varios ciclos de organización curricular, es decir, pueden trabajarse en el primer bimestre o trimestre y luego en los subsiguientes. Su horizontalidad se hace evidente cuando se constituyen en temas posibles de trabajarse en diferentes áreas curriculares en un mismo lapso de tiempo escolar.

Veamos ahora el tema relacionado con las orientaciones metodológicas. Al respecto, Coll (1997) señala que la presencia o la ausencia de prescripciones metodológicas en el diseño curricular es un asunto polémico. Para algunos, los aspectos curriculares y las cuestiones metodológicas son temas independientes que deben tratarse por separado. En cambio, para otros, los aspectos curriculares y los asuntos metodológicos son indisolubles, incluso sugieren la descripción detallada de las actividades de aprendizaje y las actuaciones del profesor en el transcurso de este proceso.

En el caso peruano, el DCNEBR no describe en detalle cómo impartir la enseñanza, sólo puntualiza algunas orientaciones generales que debería tener una buena práctica pedagógica en los espacios que permiten las áreas curriculares. Así, se atribuye al maestro el rol de mediador entre los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, los recursos educativos y los estudiantes. Se enfatiza la necesidad de un trabajo metodológico que permita una visión total de la realidad; para ello, recomienda a los maestros diseñar situaciones de aprendizaje que favorezcan la comprensión de la dinámica interna y las interrelaciones entre las disciplinas que constituyen las áreas curriculares. Destaca también la importancia de plantear situaciones o problemas que se vinculen con la cotidianidad de la vida de los estudiantes. Asimismo, recomienda la consideración de los principios relacionados con la construcción de significados y de atribución de sentido a las experiencias y los contenidos escolares, y los principios

relacionados con la revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento (Minedu, 2008). Las consideraciones precedentes abogan por la adopción flexible de las opciones que perfila la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica sobre el cómo enseñar.

La evaluación de los aprendizajes es también uno de los componentes que se explica en el DCNEBR. Se dice que aquella cumple una función pedagógica y social y su finalidad es formativa e informativa. Asimismo, se presentan los criterios evaluables en cada área curricular y se define la escala de calificación de los aprendizajes. Los ejes organizadores de cada una de las áreas curriculares se instituyen como los criterios de evaluación y son utilizados como unidades de recolección de información y comunicación de resultados a los estudiantes y sus familias. Por ejemplo, el área curricular de educación para el trabajo tiene los siguientes ejes: gestión de procesos, ejecución de procesos, y comprensión y aplicación de tecnologías. Estos elementos, además de instituirse como ejes ordenadores de las competencias por ciclo y de las capacidades y conocimientos que los alumnos deben lograr en el área, son también utilizados como criterios de evaluación, a partir de los cuales se formulan los indicadores de evaluación del área curricular; también sirven para comunicar a los alumnos y a sus familias la calificación obtenida en cada uno de los criterios al finalizar cada bimestre o trimestre (Minedu, 2008).

Es importante indicar que se recomienda a los profesores elaborar los indicadores relacionados con el producto o la tarea que el estudiante debe realizar para demostrar que logró el aprendizaje previsto con la competencia del área curricular, a partir de los criterios de evaluación establecidos para cada una de las áreas curriculares. A fin de evaluar la actitud del estudiante frente al área, el profesor elabora también una serie de indicadores relacionados con las predisposiciones de los estudiantes para actuar positiva o negativamente en relación con los aprendizajes de cada área curricular (Minedu, 2008).

Cada criterio de evaluación de las áreas curriculares es calificado con base en una escala que va de 0 a 20. Al finalizar cada periodo de estudios (bimestre o trimestre), los estudiantes obtienen una ca-

lificación en cada criterio de evaluación; esto significa que si el área tiene cuatro criterios de evaluación, el estudiante obtendrá cuatro calificaciones y el promedio de éstas será la calificación de área en cada periodo. Considerando que el año escolar se puede organizar, según la institución educativa, en cuatro bimestres o tres trimestres, la calificación final del área –aprobado (11 a 20) o desaprobado (0 a 10)– será el promedio de las calificaciones obtenidas en todos los bimestres o trimestres.

Finalmente, retomando a Gimeno (2002), se puede decir que la evaluación constituye la última concreción del significado que el currículum tiene para los profesores y alumnos, y sus repercusiones en la trayectoria escolar y la vida de los estudiantes son enormes.

A MODO DE CIERRE

Hemos intentado en este trabajo mostrar y poner en discusión las iniciativas que tienden a cambiar los elementos que, en el trayecto histórico de la escuela secundaria, se han ido ensamblando para configurarla como un espacio de relaciones donde la totalidad de hechos y experiencias deben ser potencialmente educativos.

Como hemos visto a lo largo de este texto, la escuela secundaria vive hoy un momento de crisis y de tensión entre lo nuevo que pretende transformarla y lo viejo que se resiste a ser mudado. Tal es el caso de las iniciativas que intentan cambiar su rostro y encuentran resistencia en la naturalización de ciertas formas de entender la educación, la escolarización, la organización de su funcionamiento, la selección y caracterización de la cultura que debe transmitir, la organización del trabajo escolar y prácticas pedagógicas que no logran sintonizar con el nuevo signo de estos tiempos.

El modelo estructural segmentado de la educación secundaria ha experimentado cambios en los ámbitos social, institucional y académico. En el ámbito institucional su asimilación a la educación básica gratuita y obligatoria ha llevado a la introducción de la noción de ciclos de aprendizaje; éstos están destinados a cumplir una función de bisagra entre los niveles de educación inicial, primaria y secunda-

ria que constituyen la etapa de educación básica. Para cada uno de ellos se han definido logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar. Sin embargo, la organización del trabajo escolar se mantiene incólume; las asignaturas, hoy llamadas áreas curriculares, siguen siendo el referente para organizar los horarios escolares y la distribución de las tareas de los maestros (se especializan en cada una de las áreas). En suma, el sistema de evaluación acredita el tránsito de los estudiantes por el currículum escolar en función de años académicos y no de ciclos de aprendizaje.

En cuanto a la selección y caracterización de la cultura que la escuela debe transmitir, la tensión oscila entre la ampliación del currículum para incorporar nuevas temáticas y la definición de lo básico e imprescindible que la escuela debe garantizar a todos los alumnos del país. Este debate no está exento de posiciones contrapuestas. Así, el DCNEBR actualmente en vigencia ha sido producto de conflictos, compromisos y alianzas políticas, académicas e institucionales. Prueba de ello es que le antecedieron otras propuestas y ahora se cuestiona su densidad y su falta de coherencia con lo que realmente se logra en las aulas. Todo parece indicar que el debate iniciado en los últimos años anclará la escuela por algunos años más en un nuevo proyecto curricular que conserva lo esencial del anterior. Al enfoque de competencias ahora se adiciona la idea de estándares de aprendizaje. Éstos definen los niveles de desarrollo de las competencias que se espera alcancen los estudiantes en las áreas curriculares al término de cada ciclo escolar.

Lo anterior ha llevado a la administración educativa a prescribir con mayor precisión el trabajo en las escuelas; de lo contrario, se corre el riesgo de no alcanzar la calidad y equidad definida en esos términos. Por eso, el afán de direccionar con mayor precisión las prácticas pedagógicas a través de un nuevo marco curricular, los mapas de progreso que describen con precisión lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y valorar (estándares), las rutas de aprendizaje, las unidades y sesiones de aprendizaje para apoyar la labor de los profesores y el marco de buen desempeño. Todo un andamiaje normativo destinado a racionalizar la práctica pedagógica que convierte a los maestros en meros implementadores de soluciones elabo-

radas por expertos, supuestamente dueños de una verdad posible de aplicarse en cualquier contexto. A esto se suma la evaluación como una práctica ineludible para sancionar el progreso de los estudiantes y el desempeño de los docentes.

En este mismo orden de ideas, se puede decir que no es una casualidad que la escuela secundaria siga resistiendo al discurso de igualdad de derechos en el acceso, permanencia y culminación exitosa de los estudios. Las prácticas de segregación y selección educativa que históricamente la han caracterizado perviven. Por una parte, las prácticas educativas animan la competencia entre estudiantes y los clasifican en una escala de jerarquías que otorga sanciones positivas o negativas que tienen implicación en su vida dentro y fuera de la escuela. Por otra, la administración educativa promueve la selección y formación diferenciada de los meritorios en colegios de alto rendimiento y condena a la gran mayoría a permanecer en los colegios que, desde esta lógica, podrían llamarse de bajo rendimiento.

Para terminar, a modo de síntesis, podemos decir que probablemente las iniciativas tendientes a solucionar la crisis de la escuela secundaria no lleguen a transformar radicalmente la organización de su funcionamiento, el modo de organizar el trabajo escolar y las prácticas pedagógicas que hoy imperan. Pero suponemos que la posibilidad de lograrlo radica, en gran parte, en la comprensión de su devenir a lo largo de su historia y la desnaturalización de viejas prácticas y conceptualizaciones.

REFERENCIAS

Acuerdo Nacional (2002), “12. Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte”, <[http://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado por cientoE2 por ciento80 por ciento8B/politicas-de-estado-castellano/ii-equidad-y-justicia-social/12-acceso-universal-a-una-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad-y-promocion-y-defensa-de-la-cultura-y-del-deporte/](http://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%20por%20ciento80%20por%20ciento8B/politicas-de-estado-castellano/ii-equidad-y-justicia-social/12-acceso-universal-a-una-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad-y-promocion-y-defensa-de-la-cultura-y-del-deporte/)>, consultado el 22 de febrero, 2015.

- Aljovin de Losada, Cristóbal (1999), *Visión del Perú: historia y perspectivas*, Lima, Agenda Perú.
- Basadre Grohmann, Jorge (2004), “Capítulo v: Los resultados de la experiencia histórica”, en *Memoria y destino del Perú. Jorge Basadre, Textos esenciales*, Lima, Fondo Editorial del Congreso de la República del Perú, pp. 343-493.
- Bello Domínguez, Manuel (2014), *Inclusión educativa o segregación por “alto rendimiento”*, 10 de diciembre <<http://www.losandes.com.pe/Opinion/20141211/84695.html>>, consultado el 10 de diciembre, 2014.
- Benavides, Martín y Magrith Mena (2010), *Informe de progreso educativo, Perú 2010*, Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo/Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Blanco Guijarro, María (2005), “La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia”, *Revista Enfoques Educativos*, vol. 1, núm 7, pp. 11-33.
- Bruns, Bárbara y Javier Luque (2014), *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, Banco Mundial.
- Casassus, Jesús (2007), *A escola e a desigualdade*, Brasília, UNESCO.
- Chiroque Chunga, Sigfredo y Arturo Miranda Blanco (2007), *Informe 66, 2008: financiamiento y presupuesto de la educación peruana*, Lima, Instituto de Pedagogía Popular.
- Churchill, Stacy (1980), *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*, París, UNESCO.
- Clemente Linuesa, María (2010), “Diseñar el currículum: prever y representar la acción”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*, Madrid, Morata, pp. 269-293.
- Coll Salvador, César (1997), *Psicología y currículum*, México, Paidós.
- Coll Salvador, César y Elena Martín (2006), “Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares”, *Revista Prelac*, núm. 3, pp. 6-27.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), *Tomo III. La década de los noventa y los dos gobiernos de Alberto Fujimori*, pp. 59-159, <<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>>, consultado el 10 de enero, 2013.

- CNE (2013), *CNE: Proyecto Educativo Nacional. Balance y recomendaciones 2012*, Lima, Consejo Nacional de Educación.
- CNE (2011), *Proyecto Educativo Nacional 2007-2010. Balance y recomendaciones*, Lima, Consejo Nacional de Educación.
- Constitución Política del Perú*, Lima, 29 de diciembre, 1993, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/ConstitucionP.htm>>, consultado el 10 de noviembre, 2012.
- Contreras, Carlos (1996), *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo xx*, <<http://www.cholonautas.edu.pe/biblioteca.php>>, consultado el 26 de enero, 2012.
- Cotler, Julio (1982), *Clases, Estado y nación en el Perú*, México, UNAM.
- Cuenca Pareja, Ricardo (2012), *¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011*, Lima, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, sede Perú/Proyecto Suma.
- Decreto Supremo 004-2013-ED: el presidente de la República aprueba el Reglamento de la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial* (2013), Lima, 3 de mayo, <http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx>, consultado el 13 de marzo, 2015.
- Demeuse, Marc, Ariane Baye, Marie-Hélène Straeten y Julien Nicaise (2004), “A equidade dos sistemas educativos Europeus. Síntese a propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade”, *Revista de Estudos Curriculares*, vol. 2, núm 2, pp. 217-237, <http://orbi.ulg.ac.be/request-copy/2268/85028/91743/2004_equidade-dos-sistemas.pdf>, consultado el 15 de enero, 2015.
- De Romaña, Eduardo y Rafael Villanueva (1901), *Ley Orgánica de Instrucción*, Lima, 9 de marzo, <<http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1901098.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Díaz-Barriga, Ángel (2006), “La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 2-15, <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F2Fredie.ens.uabc.mx%2Findex.php%2Ffredie%2Farticle%2Fdownload%2F117%2F201&ei=5H2VUZGzCun6iwLpxYcGcg&usg=AFQjCNFshgnr_8gwNi56JkVzE>

- YR5SfG8Q&bvm=bv.46471029,d.cGE>, consultado el 21 de octubre, 2011.
- Díaz, Hugo y Néstor Valdivia (2007), “Descentralización educativa y niveles intermedios: algunos temas pendientes sobre el rol de las UGEL”, *Revista Foro Educativo*, núm. 12, pp. 26-35.
- Dubet, François (2013), *El trabajo de las sociedades*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Dubet, François (2006), *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, François (2004), “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberales?”, en Emilio Tenti (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 15-43.
- Escudero, Juan Manuel (1999), “Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas”, *Heuresis*, vol. 2, núm. 5, pp. 1-18, <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n5.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2014.
- Estadística de la Calidad Educativa (2014), *Indicadores*, <<http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2014>>, consultado el 10 de abril, 2015.
- Esteve, Jorge (2006), “Identidad y desafíos de la condición docente”, en Emilio Tenti (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 19-69.
- Ferrer, Guillermo (2004), *Las reformas curriculares del Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados*, Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Fitoussi, Jean-Paul y Pierre Rosanvallon (2010), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Freire, Paulo (2006), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José (2002), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Iguíñiz, Manuel (2008), “Piloto de municipalización de la gestión educativa en el Perú: cuestionamientos a lo avanzado”, *FLAPE. Boletín de referencias*, núm. 23, <<http://www.foro-latino.org/flape/boletines/>

- boletin_referencias/boletin_23/referencias23_peru.htm#opinion3>, consultado el 20 de agosto, 2012.
- INEI (2015), *Condiciones de vida en el Perú. Octubre-noviembre-diciembre 2015*, Lima, Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Ipeba (2013), *Mapas de progreso del aprendizaje: nuestros estándares nacionales de aprendizaje*, Lima, Ipeba/Sineace/Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- León, Juan y Claudia Sugimaru (2013), *Entre el estudio y el trabajo: las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*, Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Ley 6636: *Transformando la Escuela Normal de Preceptores en Instituto Pedagógico* (1929), Lima 16 de agosto, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/06636.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Ley 9359: *Ley Orgánica de Educación Pública* (1941), Lima, 1 de abril, <<http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/09359.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Ley 28740: *Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa* (2006), Lima, 23 de mayo, <<http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28740.pdf>>, fecha de consulta, 12 de diciembre, 2014.
- Ley General de Educación 28044 (2003), Lima, 16 de julio, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/28044.pdf>>, consultado el 14 de agosto, 2012.
- Ley General de Educación 23384 (1982), Lima, 18 de mayo, <<http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/23384.pdf>>, consultado el 14 de agosto, 2012.
- Ley General de Educación, Decreto Ley 19326 (1972), Lima, 19 de marzo de <<http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/19326.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Ley reformando la organización de la educación secundaria (1902), Lima, 7 de enero, <<http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1902001.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- López, Néstor (2004), *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

- Lynch, Nicolás (2006), *Los últimos de la clase: aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*, Lima, Universidad Mayor de San Marcos.
- Mac Arthur, Ian (2006), *Informe de terminación de proyecto PCR: Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria*, Inter-American Development Bank, <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1657984>>, consultado el 20 de agosto, 2012.
- Manrique Gálvez, Nelson (2006), “Democracia y nación: la promesa pendiente”, en PNUD, *La democracia en el Perú: proceso histórico y agenda pendiente*, Lima, PNUD, pp. 13-58.
- Mariátegui, José Carlos (2007), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (3.ª edición con correcciones y adiciones de nuevos textos), Caracas, Venezuela, Biblioteca Ayacucho.
- Martinic, Sergio (2001), “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, pp 17-33, <<http://www.rieoei.org/rie27a01.PDF>>, consultado el 20 de junio, 2010.
- Mauger, Gerard (2012), “La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar”, en Emilio Tenti (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 9-53.
- Mclaulchlan de Aregui, Patricia (1993), *Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú*, Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Medina Moya, José (2006), *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Minedu (2016), *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Lima, Ministerio de Educación del Perú.
- Minedu (2015), *Resolución de Secretaría General 008-2015*, Lima, 16 de enero, <http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resoluciones-externas/consultanormas.aspx>, consultado el 12 de febrero, 2015.
- Minedu (2014a), *Resolución de Secretaría General 1624-2014*, Lima, 9 de septiembre, <http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx>, consultado el 9 de abril, 2015.

- Minedu (2014b), *Resolución Ministerial 274-2014. Crean el Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes de Alto Desempeño*, Lima, 1 de julio, <http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinad-med_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx>, consultado el 30 de marzo, 2015.
- Minedu (2013), *PISA 2012: primeros resultados. Informe nacional del Perú*, Lima, Ministerio de Educación del Perú.
- Minedu (2008), *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*, Lima, Ministerio de Educación del Perú.
- Minedu (2007a), *Plan de Municipalización de la Gestión Educativa y Lineamientos del Plan Piloto 2007*, <http://www.oei.es/pdfs/plan_municipalizacion_peru.pdf>, consultado el 23 de agosto, 2010.
- Minedu (2007b), *Manual de tutoría y orientación educativa*, Lima, Ministerio de Educación del Perú.
- Moreno, Prudencio (1995), “Neoliberalismo económico y reforma educativa”, *Perfiles Educativos*, núm. 67, pp. 3-8, <<http://campus.dokeos.com/courses/F0077/document/ACTIVIDAD4.pdf?cidReq=F0077>>, consultado el 20 de julio, 2010.
- Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la educación básica* (2014), Lima, 15 de diciembre, <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/norma_tecnica_eb2015.pdf>, consultado el 31 de marzo, 2015.
- OEI (s.f.), *Primera Ley de instrucción pública (1850). Reglamento de instrucción pública para las escuelas y colegios de la república*, Lima, Organización de los Estados Iberoamericanos.
- OEI (2010), *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, documento final*, <<http://www.oei.es/metas2021.pdf>>, consultado el 12 de diciembre, 2014.
- Perrenoud, Philippe (2008), *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.
- Pinkasz, Daniel (2011), “Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad”, en Silvia Finocchio y Nancy Romero

- (comps.), *Saberes y prácticas escolares*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 17-39.
- Preal (1998), *El futuro está en juego. Informe sobre la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*, Washington/Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe/Corporación de Investigaciones para el Desarrollo.
- Proexpansión (2014), *Perú es el país de Sudamérica que menos invierte en Educación*, 23 de junio <<http://proexpansion.com/fr/articles?tag=Ministerio+de+Educaci+por+cientoC3+por+cientoB3n>>, consultado el 22 de febrero, 2015.
- Puigròs, Adriana (1996), “Educación neoliberal y quiebre educativo”, *Nueva Sociedad*, núm. 146, pp. 1-13, <<http://www.nuso.org/revista.php?n=146>>, consultado el 10 de diciembre, 2012.
- Reglamento de la Ley del Profesorado 24029 y su modificatoria Ley 25212* (1990), 29 de julio, <<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegProfesorado.php>>, consultado el 10 de junio, 2013.
- Reglamento General de Instrucción Pública* (1876), 18 de marzo, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/LeyesXIX/1876041.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Reglamento General de Instrucción Pública* (1850), 14 de junio, <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/LeyesXIX/1850040.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, México, Planeta.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, México, Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1988), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Tamayo Herrera, José (1994), “Panorama de los estudios históricos en el Perú contemporáneo (1960-1993)”, en Bernardo Tovar (comp.), *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, vol. 2, Bogotá, Universidad Nacional, pp. 745-755.
- Tardif, Maurice (2013), “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro”, en Margarita Poggi (coord.),

- Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 19-57.
- Terigi, Flavia (2012), “Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria”, en Emilio Tenti (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 55-77.
- Tovar, Teresa, Luis Gorriti y Emilio Morillo (1989), *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú*, Santiago de Chile, UNESCO.
- Ugarte, Mayen, Cinthya Arguedas y Nerina Ángeles (2012), *Balance de la descentralización de la educación 2009-2012*, Lima, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, sede Perú/Proyecto Suma.
- Ugarte Pareja, Darío y Jonathan Martínez (2011), *Políticas de formación y desarrollo docente: balance y temas críticos*, Lima, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, sede Perú/Proyecto Suma.
- UNESCO (2014), *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*, París, UNESCO.
- UMCE (2013a), *¿Qué es la UMCE?*, <http://umc.minedu.gob.pe/?page_id=6>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- UMCE (2013b), *¿Cuánto aprenden nuestros niños? Nacional. Resultados de la evaluación censal de estudiantes-2012, 2do. grado de primaria*, <http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2012/informes_ECE2012/Difusion/Encartes_regionales/INFORME_ECE2012_Nacional.pdf>, consultado el 15 de mayo, 2013.
- Zabalza Beraza, Miguel y María Ainoha Zabalza Cerdeiriña (2012), *Profesores y profesión docente: entre el ser y el estar*, Madrid, Narcea.

PATRICIA DUCOING WATTY es doctora en Pedagogía por la UNAM, especializada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Sorbona. Investigadora del IISUE y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (ambos de la UNAM). Presidenta de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE por sus siglas en francés). Líneas de investigación: formación de profesores y formación profesional en la educación; institucionalización de la pedagogía en la universidad de México; educación secundaria; pensamiento crítico en educación y problemática teórica y epistemológica de la investigación en educación. Publicaciones recientes: (coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (AFIRSE/Plaza y Valdés, 2016); (coord.), *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato* (UNAM/AFIRSE, 2012) y (coord.), *Pensamiento crítico en educación* (UNAM, 2011).

LOURDES M. CHEHAIBAR NÁDER es maestra en Pedagogía por la UNAM, profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM), que dirigió entre 2006 y 2014. Líneas de investigación: currículum universitario y formación de profesores, políticas de educación superior e historia contemporánea de la UNAM. Últimas publicaciones: (coord.), *La Universidad Nacional, un siglo de historia, 1910-2010* (UNAM, 2014), y “La Universidad Nacional: tránsito hacia la tercera década del siglo XXI”, en *Memoria La UNAM y el futuro, Foro conmemorativo 20-20* (UNAM, 2015).

JERSON CHUQUILIN CUBAS es doctor en Pedagogía por la UNAM. Ha recibido becas para estudios de posgrado del Ford Foundation International Fellowship Program y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291-Tlaxcala, con las siguientes líneas de investigación: trabajo y desarrollo profesional docente y gestión y política educativa en educación básica. Últimas publicaciones: “Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo” (*Revista Educación*, 38, 2, 2014), y (con Maribel Zagaceta), “El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú” (*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 72, 2017).

ANA MARÍA DE LOS ÁNGELES ORNELAS HUITRÓN es doctora en Pedagogía por la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I; docente de asignatura del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y del posgrado del Colegio de Morelos. Sus tres líneas de investigación son: naturaleza humana, pensamiento crítico y pedagogía y educación. Publicaciones recientes: (coord.), *Eros, Tánatos y Mammón: hipótesis antropopedagógica de la naturaleza humana* (Plaza y Valdés, 2013); (coord.), *Habilidades básicas del pensamiento* (Pearson, 2014), y (coord.), *Pedagogía y naturaleza humana, II. El pensamiento mágicoanimista en la naturaleza humana. Engendrando al pensamiento crítico* (Plaza y Valdés, 2017).

LILIA BEATRIZ ORTEGA VILLALOBOS es doctora en Pedagogía por la UNAM y académica de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la misma Universidad, donde colabora en la carrera de Pedagogía y está adscrita al Programa de Investigación. Publicaciones recientes: “Formación y tutoría”, en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.), *Procesos de formación, vol. II: 2002-2011* (ANUIES/Comie, 2013).

*La educación secundaria en el mundo:
el mundo de la educación secundaria (México y Perú)*

se terminó de imprimir en agosto de 2017 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en Calle 5 de Febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabon LT Std, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Rober Slimbach y Carol Twombly.

Para papel de interiores se utilizó cultural de 90 gramos y para el papel de forros, couché de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

El tiro consta de 200 ejemplares.

