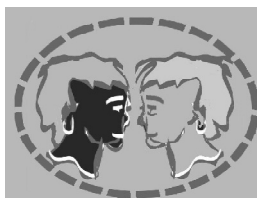


## La Educación Secundaria para todos

Beatriz Macedo\*  
Raquel Katzkowicz\*\*



La consideración de la problemática de la educación secundaria en la región latinoamericana y caribeña deberá tener en cuenta una nueva dimensión que implica la integración de este tramo educativo, de manera efectiva y eficaz, en una propuesta de Educación para Todos.

La discusión y reflexión sobre la educación secundaria mantiene un interés marcado para todos los países de la región, que reside no sólo en las disfunciones que varios estudios han señalado, sino también en la importancia que se le asigna a este nivel educativo en el marco de los procesos de modernización y desarrollo y en el cuestionamiento permanente que recibe en función de la calidad de la educación que ofrece.

Este tramo educativo es el más desfasado respecto de lo que la sociedad espera del proceso educacional y lo que en realidad se brinda.

Muchas veces las familias y los jóvenes ven en la educación secundaria la vía de acceso a la promoción social y económica, pero a su vez se acusa a este tramo de ser inequitativo, preparar mal a los estudiantes tanto para estudios superiores como para la entrada al mercado laboral y mantenerse muy separado del mundo exterior.

América Latina es en este momento la región que posee los indicadores más dramáticos respecto de la equidad y en la cual la pobreza no deja de aumentar. En lo que tiene que ver con la educación, el decil más pobre tiene un promedio ponderado de 3.1 años de escolaridad mientras que el más rico tiene un promedio ponderado de 11.4. Esto tiene un serio impacto en la equidad social. En el año 2000 América Latina tenía el mismo nivel de cobertura de educación secundaria que los países desarrollados tenían en 1970 según un informe de López y Tedesco en una publicación de la CEPAL(2002). Los autores señalan que "la enseñanza secundaria está recibiendo y recibirá aún por algunos años más, estudiantes con serios déficits en el dominio de los códigos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo. También sabemos que los profesores se desempeñan sobre la base de representaciones, intereses corporativos y tradiciones profesionales que no se modificarán simplemente porque cambien los contenidos de los planes de estudio o sus condiciones de trabajo".

Muchos de los problemas que hoy afectan con fuerza esta etapa no son nuevos, sino que están planteados desde hace décadas. Durante años el fin de la educación secundaria fue propedéutico, brindando preparación para la educación superior, la que estaba reservada a minorías que podían acceder a ella por su origen socioeconómico o por proximidad geográfica. Era una etapa intermedia, sin una definición propia y específica, salvo la de completar la preparación general y preparar para los estudios superiores.

---

\* Especialista regional de la UNESCO para los programas de Educación Secundaria y Educación Científica en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, para América Latina y el Caribe.

\*\* Consultora UNESCO / OREALC.

Las necesidades del mercado laboral, surgidas principalmente de la industrialización, impactaron en el sistema educativo y llevaron a la creación de caminos paralelos a la educación secundaria general, con el objetivo de formar a los obreros y técnicos, lo que dio surgimiento a las llamadas escuelas de artes y oficios. Estos caminos estuvieron, en general, reservados a aquellos estudiantes que tenían muy pocas posibilidades, por distintas razones, de continuar estudios superiores. Estas escuelas se transformaron posteriormente en las que brindaban ofertas de educación técnica y profesional.

En muchos países estos dos caminos, separados y con muy pocas posibilidades de transitabilidad, supusieron situaciones discriminatorias graves.

La equidad, como plantea Rivero (1999) se asocia muchas veces únicamente al logro de una mayor cobertura. Pero establece la necesidad de lograr que los estudiantes en situación de pobreza obtengan una oferta de calidad suficiente, que les proporcione conocimientos socialmente significativos y los denominados "códigos universales de la modernidad". Se trata, dice el autor, de que la educación se constituya en un factor que permita superar el círculo vicioso de la pobreza, por el que los niños de las familias carentes no tienen otro futuro que seguir siendo analfabetos absolutos o funcionales como sus padres, ocupando puestos de trabajo marginales y viviendo en ambientes sin suficiente calidad de vida.

Uno de los problemas que la educación secundaria ha tenido dificultades en resolver para así responder a las expectativas de la sociedad, ha sido la falta de definición de su rol. La definición de una política que establezca el sentido de este tramo es un gran desafío, ya que el mismo debe dar respuesta de formación en el presente a quienes vivirán y actuarán en una realidad futura distinta. Es por ello que el sistema debe ser lo suficientemente flexible para no correr el riesgo de formar para escenarios sociales, económicos y laborales perimidos o en vías de serlo.

La indefinición acerca de los fines, de la función social, política, económica, cultural, pedagógica y formativa y de la propia estructura de la educación secundaria, ha determinado una situación de ambigüedad y disfuncionalidad de sus propuestas curriculares.

Este tramo educativo ha sido concebido como una etapa de tránsito, un puente que en la actualidad se sabe de dónde sale pero no adónde llega. Desde el punto de vista de la edad de los estudiantes que acceden a esta etapa también supone una suerte de "tránsito", de transición, como un pasaje que debe permitir a los estudiantes dejar atrás la niñez para llegar a la vida adulta.

El tramo educativo que atiende a las edades de 11–12 a 14–15 años es particularmente interesante y ha constituido tradicionalmente una etapa intermedia entre la educación primaria y la secundaria superior. Sin embargo, en los distintos países de la región su ubicación en los sistemas educativos no es la misma, y eso ha traído aparejado distintas consecuencias. En algunos países este tramo es atendido por la educación básica, habiéndose impregnado esta etapa por la cultura de la educación primaria, en otros casos ha sido asimilado a la secundaria superior, con una cultura preuniversitaria y universitaria, con impactos bien marcados en su estructura y en la definición de contenidos.

Una propuesta educativa para estos tramos de edades debería ser analizada a partir de su especificidad y superar los cambios que la asimilan ya sea a la educación básica o la educación superior.

Existen algunos problemas específicos que presenta la atención de alumnos y alumnas de estas edades, que surgen por un lado de los cambios impuestos por los propios sistemas educativos y por otro de las transformaciones físicas, psíquicas y emocionales que están ocurriendo en estos adolescentes. Tanto unos como otros le dan a este tramo educativo la característica de **etapa de**

**transición** sometida a tensiones y rupturas. Del mismo modo podemos afirmar que la educación secundaria es una **etapa de transición entre dos culturas distintas**, cada una de las cuales está orientada a cumplir funciones educativas y sociales marcadamente diferentes. Esta ubicación “intermedia” ha aumentado la inconsistencia característica de la secundaria a la hora de definir su política de formación, no pudiendo responder, tal vez, a la paradoja que supone formar en la situación presente a los jóvenes que vivirán en una realidad futura distinta.

Además, como establece Morin (1999), habría que instruirse acerca de la autonomía que adquirió el mundo adolescente desde las décadas de los años 1960 y 1970 en relación con la cultura familiar y la cultura escolar, sobre las formas comunitarias y las reglas específicas de los grupos adolescentes que llegan, en los lugares en donde existe desintegración del tejido social o familiar, a la formación de clanes que constituyen verdaderas microsociedades. En suma, tratar de avanzar en el conocimiento y el reconocimiento mutuos de dos universos imbricados uno en el otro y que, no obstante, no se conocen. A su vez, el cuerpo docente no debería encerrarse sobre sí mismo, como una ciudadela asediada por la cultura mediática, exterior a la escuela, ignorada y desdeñada por el mundo intelectual. El conocimiento de esta cultura es necesario para comprender no sólo los procesos de industrialización y de hipercomercialización culturales, dice este autor, sino también lo que los temas de los medios masivos de comunicación traducen y traicionan de las aspiraciones y obsesiones propias de nuestro “espíritu del tiempo”.

Desde cierto punto de vista la extensión de la obligatoriedad ha sido un paso importante en relación con la equidad de la educación, ya que permitió poner a disposición de un mayor número de alumnos las ofertas de educación secundaria; este logro, como vimos, debería estar acompañado de una especial consideración por las diferencias que caracterizan las distintas edades que se atienden en este nivel educativo.

Es válido hablar de importantes logros desde el punto de vista cuantitativo en cuanto al crecimiento del promedio de años de escolaridad de los jóvenes latinoamericanos al que hacemos referencia, esta situación dista en forma significativa del promedio mundial, y de los países asiáticos en particular, por lo que nos queda aún mucho por hacer también en este terreno.

La obligatoriedad de los primeros años de la educación secundaria busca ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos, y este tramo debería actuar como un mecanismo compensador de las desigualdades evitando discriminaciones o posibles segregaciones. El gran avance cuantitativo en la educación secundaria en los países latinoamericanos puede ligarse a la voluntad de brindar una mayor igualdad de oportunidades para todos los adolescentes, lo que se ha logrado en una de sus dimensiones, en la que refiere a la igualdad en el acceso.

Este logro trajo, a su vez, la discusión y la preocupación por la calidad de la educación secundaria, hasta el momento altamente cuestionada. Esta discusión se resiste a una interpretación reduccionista, y en las próximas líneas se intenta, sin pretender definiciones absolutas ni categóricas, acercar algunas reflexiones acerca de esta problemática.

Nos aproximamos al concepto de calidad educativa como un concepto polisémico. Muchas veces se pretende simplificarlo apuntando únicamente a la calidad de los resultados del aprendizaje en los aspectos estrictamente académicos, sin tomar en cuenta otras dimensiones que entendemos de enorme relevancia para la formación de los alumnos como los resultados vinculados al aprendizaje de estrategias, valores y actitudes en sus más amplias dimensiones, su formación como ciudadanos y su preparación para la vida adulta y la inserción laboral. Evaluar la calidad de la educación desde esta perspectiva supone reconocer, como plantea Edwards (1991), que el hecho educativo es un hecho cultural, que el núcleo del proceso educativo es la formación

del alumno, que la evaluación de la educación es una evaluación de las prácticas institucionalizadas en el sistema escolar, y que dicha evaluación debe hacerse desde una perspectiva holística, es decir, considerando la integralidad de los procesos educativos y la interrelación entre proceso y producto educativo. Los juicios sobre la calidad educativa se construyen socialmente, por lo que su significado es histórico, su naturaleza de carácter múltiple y está intrínsecamente ligado al tema de la equidad.

No parece posible en la actualidad separar la discusión de la calidad de la educación de la de equidad de la misma, lo que nos conduce a un análisis del binomio calidad / equidad de manera indisoluble e indisociable y de esa manera será tratado en el presente documento.

Tedesco (1997) plantea que no es posible seguir ofreciendo lo mismo a todos. Debe darse una oferta pedagógica distinta, que permita recuperar el déficit inicial desde el punto de partida. La homogeneidad tiene que estar en las posibilidades que tengan los jóvenes en el egreso de la secundaria. No podemos suponer resultados homogéneos sino equitativos en función de las potencialidades de cada uno y las posibilidades semejantes que tengan al egreso. Se debe establecer la distinción entre diferenciación y desigualdad. La tarea de la educación es tratar de eliminar la desigualdad pero no la diferencia. Debe fortalecerse el respeto a la diferencia y la utilización de la misma como riqueza. Por ese motivo, debemos afirmar lo propio pero eliminar la desigualdad compensando las carencias desde el punto de partida. Como señala el informe de la OCDE (1991), la calidad apunta más bien a los niveles educativos alcanzados mientras que la equidad hace referencia a la distribución de los beneficios educativos. En estos momentos no podemos interpretar calidad sin equidad, es decir que ya no es posible hablar de calidad si la misma no implica equidad.

Por otro lado, el incremento cuantitativo de la educación secundaria no sólo supone un aumento de la matrícula, es decir, mayor cantidad de estudiantes, sino la incorporación de una población heterogénea marcada por la diversidad, en centros educativos pensados y estructurados para una población homogénea. Este hecho ha evidenciado una profunda crisis en el ámbito de los centros educativos que se expresa en la pérdida de su función social, en la ausencia de saberes relevantes en los procesos de aprendizaje y en la falta de una identidad.

Como señalan Marchesi y Martín (1998): "el término equidad, aunque puede considerarse sinónimo de igualdad incluye algunos rasgos específicos que le otorgan una mayor significación". En este sentido nos parece oportuno diferenciar ambos conceptos, no sólo por provenir de ámbitos de significación diferentes, sino y además, por haber impactado en propuestas educativas distintas. Sin embargo, se debe mencionar que ambos conceptos son muy amplios y, como la calidad, también polisémicos, y lo que parece importante son las orientaciones que se les dé y las consecuencias que estas tengan en las políticas educativas.

Históricamente aparece, como hemos visto en lo que refiere a la educación secundaria, una preocupación por el cumplimiento de la igualdad de oportunidades, significando en un primer momento **igualdad de oportunidades en el acceso** a este tramo educativo. Esto se entendió como la necesidad de ofrecer a todos las posibilidades para acceder al mismo. De hecho, la posibilidad de cursar la secundaria existía en la región aunque no era una posibilidad real en virtud de que el acceso no era posible -y en muchos casos no lo sigue siendo hoy- en función de distintas realidades geográficas y socioeconómicas.

Hoy se insiste en la necesidad de profundizar más aún en el concepto de igualdad en el acceso y tender sobre todo hacia la **igualdad durante el proceso educativo**, lo que implica e incluye la igualdad en el acceso. Es aquí donde tal vez se diferencien más los conceptos de igualdad y de equidad y es este último el que realmente se debería buscar. La igualdad durante el proceso educa-

tivo en determinadas situaciones ha traído como consecuencia un tratamiento “igualitario” entendido como homogéneo e igual para todos y no un tratamiento equitativo, que supondría potenciar las posibilidades de cada uno en función de sus características, sus identidades, y en particular atendiendo a sus puntos de partida con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el egreso.

No sin dificultad se han ido superando en la región distintas formas de discriminación encubiertas o de selección que se traducían en caminos paralelos no equitativos en las oportunidades de egreso ni en cuanto a la valoración social.

En este sentido, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) plantean: “la institución escolar, por su estructura organizativa y funcionamiento, es más coherente con prácticas no diferenciadoras que estandarizan los tratamientos homogeneizando la cultura que imparte, estableciendo niveles promedio de rendimiento y de ritmos de trabajo que dificultan la integración de los «retrasados» y de alumnos «diferentes» en general, de suerte que en el sistema escolar cualquier alumno se convierte en «distinto» por alguna inadecuación a esos estándares de funcionamiento. La homogeneización de sus clientes se logra por la vía de condenar a la categoría de «fracasados escolares» a los que no siguen su estándar de cultura y de rendimiento o no son capaces de progresar de acuerdo con su ritmo de funcionamiento”. Estos autores manifiestan que “el problema fundamental es el de que en una sociedad con desigualdades, lógicamente los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionarles a todos lo mismo en la escolaridad obligatoria no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece.”

Una vez que comprendemos la problemática, el desafío es procurar encontrar soluciones para compensar las desigualdades en el espacio educativo. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) entienden que esto “plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currículum, funcionamiento y mentalidad que arroja el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del currículum común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente”.

El factor institucional, como veremos, puede mediar y definir un cambio entre la situación de partida del alumno y sus resultados apuntando a la equidad. A este respecto plantea Marchesi (2000) que los procesos de centro no operan en forma independiente sino que son contingentes a las variables situacionales. Las expectativas sociales, el contexto sociocultural y el tamaño son algunas de las variables que influyen en el funcionamiento de los centros. La mayoría de ellos son difíciles de modificar y exigen el concurso de agentes y programas externos a la institución en muchas oportunidades. Los centros pueden intervenir para modificar favorablemente algunos elementos del contexto. La participación de la comunidad educativa, el compromiso mutuo, la cooperación de la institución con proyectos locales e institucionales y la ampliación de la oferta de actividades extraescolares pueden abrir caminos para la mejora del centro.

En la discusión acerca de la educación secundaria, por lo que estamos considerando, un tema central en su propia definición es qué se entiende **por igualdad de oportunidades en el egreso** y esto ha sido tal vez lo que ha demorado la superación de algunas tensiones a la hora de definirla.

Un tratamiento equitativo en la secundaria no supondría que todos los alumnos deban obtener resultados idénticos al finalizar este tramo educativo, sino que las diferencias en los resultados no reproduzcan causas sociales, culturales y económicas y que las opciones de futuro no estén condicionadas por estos mismos factores.

La preocupación y las acciones propuestas en el ámbito político para la promoción de una educación equitativa y de calidad para todos pueden encontrarse en reuniones internacionales como la Conferencia de Jomtien, las Cumbres de las Américas, las Cumbres Iberoamericanas, entre otras. Así por ejemplo, los jefes de Estado en la II Cumbre de las Américas realizada en Santiago de Chile en abril de 1998 definen la equidad educativa como “la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género ...”. En esta misma declaración se plantea que la calidad educativa comprende el logro de altos niveles y orientaciones cognitivas, de competencias, de habilidades y de actitudes éticas. Con el objetivo de mejorar la situación en nuestra región se promueve con gran énfasis llevar a cabo “políticas educativas compensatorias e intersectoriales, según sea necesario, y desarrollar programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja con énfasis en las mujeres, las minorías y las poblaciones vulnerables”.

Con respecto al tema de la calidad se plantea en esta declaración que se “establecerán o reforzarán sistemas nacionales o subnacionales y, donde sea aplicable, subregionales, de evaluación de la calidad de la educación, que permitan medir el desempeño de los diversos agentes educativos, las innovaciones y los factores asociados a los logros de aprendizaje”. Los jefes de gobierno se comprometen asegurar para el año 2010 el acceso para por lo menos el 75% de los jóvenes a una educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores para los que culminen la escuela secundaria.

La notable expansión cuantitativa de la educación secundaria en la región no es el resultado de un crecimiento de la población en edad de asistir a este tramo educativo, la que no ha acusado mayores variantes en la región. Este crecimiento obedece fundamentalmente a la incorporación de estudiantes que anteriormente no accedían a este tramo educativo por razones de origen socio-cultural o geográfico. Este fenómeno se inscribe en un marco de fuerte demanda social por estudios de educación secundaria. Se aprecia una conciencia en todos los sectores de la población sobre la importancia de proporcionar a los adolescentes y jóvenes mayores niveles de educación, comportamiento reforzado por las dificultades que encuentran para ingresar al mercado laboral, lo que ocasiona una fuga hacia adelante de las credenciales educativas requeridas para acceder a ofertas laborales.

Estos logros de democratización, para ser realmente significativos, deberían tender a combinar la universalización en el acceso no sólo a los niveles formales del sistema educativo sino a un conocimiento socialmente significativo. El desafío que este tramo educativo no ha podido resolver hasta la fecha es evitar que el logro de un nivel de excelencia y calidad se conquiste a costa del elitismo, es decir, al precio del fracaso y de la marginación de amplios sectores de la población en los procesos de formación. Del mismo modo tampoco es posible quedarse con una democratización vacía de contenido, carente de significación y relevancia social, que no aporte a los estudiantes que transitan por esta etapa educativa, los conocimientos necesarios para afrontar los requerimientos de la vida actual y para su futura inserción en los escenarios políticos, sociales y económicos en los que deberán desarrollar su vida adulta. Esta es una de las mayores críticas que recibe en la actualidad la educación secundaria.

Para responder a las demandas de mayor equidad y a los compromisos contraídos por los Ministros de la región en las distintas reuniones mencionadas anteriormente, se asiste en los distintos países, en la década de los '90, a la puesta en práctica de diferentes estrategias incluidas en el marco de políticas de discriminación positiva o de focalización de la atención.

Las mismas toman distintas modalidades según los países, todas ellas tendientes a “compensar desigualdades”. No obstante, se debe mencionar que estas estrategias se han mantenido como medidas complementarias, no habiéndose integrado a las políticas nacionales, lo que en muchos casos se ha reflejado en una discontinuidad en la aplicación de las mismas. Además han focalizado la atención en determinados centros educativos priorizados por su ubicación, o por sus resultados desfavorables en pruebas nacionales. Muchos textos de esa década señalan que la puesta en marcha de medidas de focalización de la atención respondía a la necesidad de priorizar la educación secundaria en determinados sectores de la sociedad, con la intención de avanzar hacia el logro de igualdad de oportunidades.

Estas estrategias de acción han desconocido la heterogeneidad y la diversidad al interior de todos y cada uno de los centros educativos de secundaria. Un debate de actualidad es establecer si se deben priorizar determinados centros educativos, en función de criterios claramente establecidos, o si por el contrario se debe trabajar con todos y cada uno de los centros de secundaria.

Otros países, con el fin de avanzar hacia la igualdad de oportunidades, han orientado la atención a las ayudas estudiantiles. Sin embargo no parece adecuado identificar los problemas de la equidad con el volumen de las ayudas estudiantiles. Al contrario, creemos que es necesario encarar el tema de la equidad como una dimensión de la problemática general de la educación secundaria íntimamente relacionada con otras dimensiones de la misma y especialmente con su calidad y relevancia. Abordarlo exclusivamente desde la perspectiva de las ayudas estudiantiles es desconocer la complejidad del problema y arriesgar el fracaso de los esfuerzos que se hagan en esa dirección.

En nuestra región, por otra parte, entendemos como importante tomar en consideración también que la expansión de la matrícula no fue acompañada, en la mayoría de los países, por una política de construcción de espacios educativos, lo que ha traído como consecuencia que el tiempo real de exposición al proceso educativo en la secundaria sea muy escaso. El tiempo pedagógico se vio afectado por la carencia de espacios educativos. Pero, a su vez, los espacios existentes se observan, en muchos casos, muy deteriorados, lo que despierta en los estudiantes sentimientos de rechazo y además no permite ofrecer distintas alternativas tendientes a la recreación y distensión de los estudiantes, a la vinculación entre los pares y con las distintas manifestaciones del medio.

La calidad y la equidad deberían enfatizar el papel que la educación secundaria puede desempeñar en la distribución de saberes relevantes para la participación social y ciudadana, con el fin de consolidar sociedades democráticas, asociadas al desarrollo humano. Calidad y equidad de la educación secundaria deberían analizarse también desde la posibilidad que tienen los centros educativos como espacios de formación en la construcción y distribución de conocimientos; la construcción de conocimientos que permitan la integración, inserción y participación en la sociedad y la distribución de conocimientos con sentido de justicia y equidad social.

La búsqueda de la equidad en la secundaria supone acercarse a la problemática de este tramo educativo desde la visión de una **educación secundaria para todos**, sea obligatoria o no. A nuestro juicio, la necesidad de asegurar una educación secundaria de calidad para todos, impone transformaciones profundas en las distintas dimensiones de la problemática que hemos considerado.

## **Estructura de la secundaria**

Como lo planteamos, la propia estructura del sistema educativo ha impuesto a la secundaria una función de puente. Un puente que hasta hace pocos años unía dos márgenes bien definidos: por un lado la educación primaria y por el otro la educación superior. Hoy, esta perspectiva ha cambia-

do y cada vez se reconoce con mayor claridad que hay sólo un margen nítido: el de partida. Esta situación no sólo se refiere al sistema educativo sino también al puente entre la niñez y la vida adulta. Esa zona intermedia de la adolescencia, que en el pasado no tenía identidad propia sino que era únicamente un ámbito de pasaje entre esas dos edades, hoy en día se reconoce como poseedora de una cultura propia, objeto de estudios interminables desde el punto de vista psicológico, sociológico, económico, y educativo entre otros. En este caso lo que se desdibuja es el margen de llegada a la vida adulta, ya que cada vez aparece más como una zona de incertidumbre en cuanto a las posibilidades de inserción laboral y social.

Es en este marco teórico y conceptual que se debería insertar la discusión de la transformación de la educación secundaria. Transformar la oferta educativa para estas edades requiere, a nuestro juicio, tomar en consideración algunos de los siguientes aspectos:

- Discutir la denominación del propio nivel educativo ya que el mismo nombre de educación secundaria está cargado de significación y tradiciones ideológicas, pedagógicas y profesionales.
  - Definición de la concepción de la educación secundaria a la luz de las transformaciones económicas, sociales, científico-tecnológicas y culturales de cada país, de la región y del mundo.
  - Análisis de la estructura de la educación secundaria e introducción de los cambios necesarios para adaptarla a la nueva concepción definida.
  - Propuesta de los nuevos contenidos que les permitirán a los alumnos de la educación secundaria desarrollar capacidades que les habilitará a afrontar los cambios culturales que se están produciendo no sólo en la vida social, sino sobre todo en los perfiles profesionales y laborales y en la propia organización y distribución social del conocimiento.
  - Cambios metodológicos que contemplen las nuevas formas de aprender y de usar el conocimiento.
  - Redefinición del papel del profesor de secundaria y por lo tanto de su perfil.
  - Los centros educativos de secundaria en esta nueva estructura.

Redefinir la educación secundaria supone:

- **Dotar a este tramo de un fin en sí mismo.**
- **Pensar en una nueva estructura curricular que permita responder a:**
  1. Las diferencias de intereses, expectativas y necesidades de los alumnos que acceden a la educación secundaria y que deben reflejarse en estructuras curriculares flexibles y abiertas. Estas estructuras deberían permitir la adaptación a las necesidades diferenciales de cada centro y la atención a la diversidad desde la consideración de aspectos como los siguientes:
    - La heterogeneidad de la población a atender.
    - La utilización de la diversidad como recurso que enriquezca el proceso de aprendizaje y de apropiación de los conocimientos, lo que impone prever mecanismos de intervención y organización escolar y un replanteo de la gestión de los centros educativos de educación secundaria.



2. A su vez la nueva estructura debería poder contemplar algunas de las tensiones de más difícil solución a la hora de transformar la secundaria: comprensividad frente a diversificación; generalidad frente a especialidad.
3. Esta nueva estructura debería tomar en cuenta los aportes de la comunidad escolar representada por los padres, los alumnos, los docentes, el equipo directivo, y las autoridades de la educación. Como establece Espínola (1994) en el caso particular de la educación nos encontramos en la región con sistemas educativos que muestran una gran resistencia al cambio; se defienden de los nuevos modelos de gestión compartida. A nivel institucional, al interior de las instituciones, nos encontramos con personal administrativo y con docentes que muchas veces se resisten a delegar, a entregar y a dejar que la comunidad y los padres se incorporen al sistema educativo y tomen decisiones. Es decir, no sólo son los padres y la comunidad los que no se muestran dispuestos a participar muchas veces, sino que, cuando lo quieren hacer, se encuentran con que los sistemas educativos no les facilitan la entrada. De hecho otra forma de expresión de esta resistencia es la falta de voluntad de dar cuenta a los padres y a la comunidad por el servicio que están prestando, tanto las instancias de administración de los sistemas educativos, en el nivel local, como las escuelas que se resisten a mostrar sus resultados.

- **Identificar los nuevos contenidos de la educación secundaria**

Tradicionalmente la educación secundaria se ha estructurado sobre la base de una yuxtaposición de asignaturas, cada una de ellas generalmente atendida por un profesor distinto. En este contexto, además, cada asignatura estructuraba su currículo como un listado temático que respondía a la lógica particular de cada disciplina. Esta situación ha aparejado inconvenientes, entre los cuales, podríamos destacar:

- La inflación de los conocimientos, que en los últimos tiempos ha conducido a la introducción de nuevos contenidos y de nuevas asignaturas en el currículo, ante la incapacidad de establecer criterios sobre los cuales basarse para definir qué contenidos debían ser incluidos. De esta manera ha ido creciendo el mosaico de asignaturas y las asignaturas internamente.
- La presentación parcelada ha llevado a que los profesores de este nivel educativo realicen su tarea en forma aislada en el interior de su ámbito disciplinar.

Los aspectos señalados afectan obviamente la necesaria unidad y coherencia de la propuesta curricular y entendemos que frente a esto cabe la pregunta: ¿Cómo podrán los alumnos, por sí solos, realizar la síntesis de los contenidos dispersos/atomizados que reciben?

Hoy se reconoce la imposibilidad de proporcionar a los alumnos «todos» los conocimientos y habilidades que les serán necesarios dentro de unos años; además las demandas sociales cambian más rápidamente que los sistemas educativos y, por lo tanto, como señalan Monereo y Pozo (2001) “los conocimientos que puedan proporcionarse a los alumnos hoy no sólo son relativos, sino que tienen fecha de caducidad”. Por este motivo se insiste en la necesidad de proporcionar estrategias de aprendizaje, de forma que puedan utilizarlas de manera autónoma y flexible. Pero estas estrategias de aprendizaje no se desarrollan al margen de los contenidos. Es bien importante, entonces, la selección de contenidos.

En este punto parece importante recalcar que las asignaturas no son enseñadas por derecho propio, sino por la contribución específica de cada una a la formación cultural, social e integral de los alum-

nos. Quienes defienden la presentación integrada de los contenidos sostienen que una de las causas de la excesiva distancia entre la escuela y la vida es la organización de la educación por disciplinas.

El carácter complejo y multidimensional de los problemas del mundo contemporáneo y la necesidad de una educación que esté en armonía con el medio, adaptada a las necesidades de cada comunidad y orientada a resolver los problemas del ser humano y de la colectividad, requiere nuevas vías educativas, más pertinentes y mejor integradas en la vida de hoy.

Este debate no es nuevo y no debería centrarse, a nuestro juicio, en si hay que abandonar las asignaturas, cuya utilidad no se pone en tela de juicio, sino más bien en cómo presentarlas y estructurarlas. Tampoco queremos significar que se deben demoler las fronteras entre los distintos campos del conocimiento sino que deberían ser redefinidas para que se adecuen más a los nuevos propósitos de la secundaria y a las necesidades de formación de los adolescentes. Lo importante es que las fronteras enfatizen las interfases que permitan la comunicación y la movilidad fluida de un campo del saber con los demás.

Una de las críticas más importantes que tiene que enfrentar la educación secundaria es su divorcio con la vida cotidiana del alumno. Según múltiples investigaciones realizadas, los saberes escolares no se transfieren a la vida cotidiana. La nueva secundaria debería superar:

- La concepción de aprendizaje por adición o yuxtaposición, independiente del contexto social y de factores afectivos y motivacionales, sumamente arraigada en este tramo educativo. Las propuestas curriculares deberían reflejar la concepción de aprendizaje como una reestructuración continua de las ideas ya existentes, a partir de un proceso de construcción personal y colectivo en un contexto social y condicionado por factores afectivos y motivacionales.
- El habitual reduccionismo conceptual que impera en los currículos de la educación secundaria.

Con ello se podría asegurar una presentación abierta y flexible que permita la adecuación y la atención a la diversidad.

La organización curricular tradicional en educación secundaria se ha basado en la selección de asignaturas. A favor de esta organización se ha argumentado que las asignaturas constituyen un método lógico para aprender conocimientos, permitiendo ejercitar mecanismos específicos de pensamiento y desarrollar las diversas potencialidades intelectuales.

La organización de los contenidos se ha realizado en función de la estructura lógica de cada asignatura desconociendo los aportes psicológicos, sociales y didácticos. En este sentido es conveniente recordar a Taba (1962) cuando plantea: "Se mantiene en la secundaria el concepto de saber tradicional resumido en una enciclopedia de las ciencias y caracterizado por un recargo innecesario de materias (...), un afán de información exhaustiva e inoportunamente especializada". También señala que "esto es contradictorio con los avances contemporáneos de las teorías de aprendizaje, en las que el énfasis se da en la necesidad de la comprensión global e integradora de la realidad en su conjunto".

No parecería adecuado ocuparse del establecimiento de los contenidos de la educación secundaria, sin antes haber profundizado en el análisis de los aspectos ya mencionados.

- **Integrar, como base de la propuesta, las nuevas formas de aprender y por lo tanto las nuevas formas de enseñar.**

Si nuestro objetivo es mejorar la educación secundaria, será preciso redefinir su rol, aclarar su pertinencia como nivel educativo, considerar las características típicas de los jóvenes a los que se

dirige, redefinir su organización curricular, ocuparse de la adecuada formación de sus docentes y asegurarles condiciones de trabajo que permitan mejorar su desempeño y construir una adecuada relación pedagógica con los jóvenes. Sólo una propuesta educativa de calidad asegurará los resultados esperados en el aprendizaje de nuestros jóvenes y la deseada equidad en los puntos de llegada y no sólo en el acceso.

Las nuevas propuestas de la educación secundaria que pretendan contribuir a superar las situaciones profundas de desigualdad e inequidad, que caracterizan a nuestra región, deberán asegurar el acceso de todos y cada uno de sus estudiantes a las destrezas, capacidades y códigos que les permita enfrentar los desafíos de la actual «civilización y sociedad cognitiva».

Por lo anterior es necesario atender muy particularmente una adecuada **formación de profesores**.

Una educación secundaria renovada necesita de profesores actualizados, capaces de innovar y dispuestos a integrarse en una estructura de investigación y reflexión permanentes. La modernización de la educación requiere de una participación activa, comprometida y responsable de los profesores. La participación que se requiere implica, a su vez, fortalecer la profesión docente. Esto supone actuar simultáneamente sobre varios aspectos de la misma: la formación inicial de los futuros profesores, la formación en servicio y el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio, la creación de ámbitos de reflexión e investigación, el mejoramiento de las condiciones salariales y de trabajo.

La formación de los profesores de educación secundaria debe modificarse sustancialmente para poder facilitar la renovación del nivel en cuestión. Tradicionalmente se ha mantenido una discusión acerca de si los profesores de secundaria deben poseer una sólida formación en ciencias de la educación como requisito fundamental para el desempeño de la tarea docente, o si, por el contrario, deben poseer una sólida formación en la especialidad, lo que aseguraría el dominio de los contenidos a enseñar. Una vez reconocida la necesidad de ambas formaciones, la discusión se centró en si, durante la formación inicial, las mismas deberían darse paralelamente o la formación en ciencias de la educación debería situarse en primer término. Algunas propuestas de formación de profesores de secundaria que contemplan equilibradamente ambas formaciones han evidenciado, de todas maneras, que no es suficiente, dada la dificultad que presenta el futuro docente en integrar ambas áreas.

En este sentido recordamos lo que planteaban Furió y Gil (1989) cuestionando la orientación de los cursos de formación y en particular lo que suponía “una mera yuxtaposición del tratamiento de los conocimientos específicos y de una preparación psico/socio/pedagógica general”. Un modelo sumativo de saberes académicos como base de la formación de los profesores, tiene como principal obstáculo la falta de integración de los principios teóricos estudiados en los cursos de educación con la práctica docente. Este hecho es señalado desde ámbitos como las investigaciones sobre el pensamiento y la toma de decisiones del profesorado o el análisis de las escuelas eficaces.

Es fácil encontrar que los saberes proporcionados por las áreas de conocimiento como la psicología, la sociología, la pedagogía, las ciencias de la educación en general, se presentan desintegrados de los saberes que serán objeto de aprendizaje por parte de los alumnos de la secundaria. Asimismo, deberíamos preguntarnos cómo presentan los profesores de las áreas específicas los conocimientos a adquirir por los estudiantes-futuros docentes. ¿Qué concepción de aprendizaje se maneja en los cursos de las áreas específicas, cuánto han reflexionado los profesores de las áreas específicas acerca de lo que es aprender y lo que es enseñar? Y aún más concretamente, ¿cuánto han reflexionado acerca de cómo aprenden los estudiantes de secundaria y por lo tanto cómo se debería enseñar en la secundaria?

Hemos mencionado que nuestros países deben transformar su secundaria para asegurar una secundaria para todos, y que ello implica una definición de sus nuevos roles, propósitos, estructura y contenidos. Cabe preguntarse ¿qué profesores para esta nueva secundaria? ¿Qué significa ejercer la docencia en esta nueva secundaria y en función de ello qué competencias, destrezas, conocimientos deben manejar los profesores de secundaria para desempeñar su tarea?

Creemos que sólo a partir de la búsqueda de estas respuestas podremos comenzar a definir las necesidades de formación inicial de los futuros docentes de la secundaria. Pero, ¿dónde y cómo buscar respuestas a estas preguntas? ¿Cómo no caer en la repetición de modelos tradicionales de formación inicial de profesores de secundaria?

Parecería que una fuente riquísima de preguntas y respuestas deberían ser las propias aulas de las instituciones de educación secundaria, ya que es ahí donde se juega el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza, es ahí donde podemos ver las necesidades de formación de los adolescentes y las necesidades de formación de los profesores para responder a las nuevas exigencias de este tramo educativo. También fuera de las aulas, en los espacios de recreación de las instituciones podríamos obtener una rica información de las características de los jóvenes, de sus necesidades, sus demandas y lo que podríamos aportar para transformar toda la institución en un entorno rico y favorecedor del aprendizaje desde sus más amplias perspectivas. Ello nos lleva a prestar una especial atención a la formación permanente y en servicio de los profesores de secundaria.

Esto supone un abordaje distinto de la problemática de la formación de los docentes. Debemos reconocer que estamos acostumbrados a implementar la formación inicial de nuestros docentes y luego, y generalmente en forma descoordinada, decidir distintos cursos de actualización y perfeccionamiento que se ofrecen a los profesores en ejercicio y que llenan el espacio de la formación en servicio.

Nuestra mirada no sólo integra la formación de los docentes con la pretensión de generar un sistema de formación en el cual se podrán distinguir etapas para profesores que ejercen y etapas anteriores al ejercicio, sino que, además, modifica sustancialmente el papel de la formación en servicio y por lo tanto sus modalidades. Apostamos a una formación en servicio que promueva la creación de espacios en los cuales los profesores en ejercicio expliciten los problemas encontrados en el proceso de aprendizaje y en el proceso de enseñanza, los problemas que deben enfrentar en el aula y en el centro educativo, para asegurar que la formación que brinde la secundaria llegue a todos y cada uno de los estudiantes. Estos son los reales problemas a los que hay que buscar respuestas, frente a los cuales hay que innovar, probar, investigar.

La investigación aparece íntimamente ligada a la formación y transforma los problemas cotidianos y que hacen a la vida de la secundaria y a los aprendizajes que ahí deben darse en cuestiones de investigación. Esta **interfase investigación-formación** debe ir proporcionando a los docentes en ejercicio las nuevas competencias, los nuevos saberes, destrezas y conocimientos que estos necesitan para que la transformación de la secundaria sea efectiva y logre su principal objetivo: ser una respuesta formativa válida para los adolescentes y los jóvenes.

Pero, a su vez, esta interfase permitirá establecer cuáles son las necesidades y las modalidades de formación para los futuros docentes.

Proponer una formación de los docentes de secundaria a través de la investigación no significa incluir en los planes de formación una nueva asignatura (metodología de la investigación) o asegurar a través de las propuestas la capacidad investigadora de los futuros docentes, sin duda necesaria pero no suficiente. Significa, a nuestro juicio, promover la interacción entre los centros de secundaria, las instituciones formadoras y la investigación.

Se comprende así claramente que la tarea docente requiere de un trabajo en equipo en el cual se dé el planteamiento de la docencia como una tarea de investigación colectiva, de producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En definitiva, lo que sucede es que la enseñanza debe ser encarada con toda la complejidad que tiene y este reconocimiento nos obliga a introducir nuevas exigencias en la formación inicial y la formación permanente del profesorado, con el fin de cambiar sustancialmente la idea que se tiene acerca del trabajo docente. Estas nuevas modalidades de formación deben promover necesariamente cambios significativos en el rol del profesor de la secundaria.

El papel del docente de secundaria se reduce hoy, en la mayoría de los casos, a impartir clases, y debería ser sustituido, desde esta nueva mirada, por entender que la labor docente implica la asociación con tareas de innovación e investigación.

El hecho de que, en la educación secundaria, un mismo grupo de alumnos tenga distintos profesores, ha producido un acostumbramiento al trabajo de cada profesor, de tipo individual, o entre docentes de la misma área del conocimiento. Esto impide una visión de conjunto del fenómeno educativo. Al respecto se debe recordar que el centro educativo constituye el eslabón más pequeño en el cual el proceso de enseñanza y el de aprendizaje encuentran su coherencia. Un curso determinado, con su profesor, debe integrar un primer conjunto coherente que es la clase. La clase se entiende como un grupo de alumnos estables, que es atendido por un equipo de profesores. Para dotar de coherencia y unidad a este eslabón, ninguna clase debería dissociarse de las demás. Ello implica dotar al establecimiento de la necesaria coherencia que implica un proyecto compartido.

Los establecimientos de educación secundaria han tenido enormes dificultades para lograr la necesaria unidad y cohesión, y este es uno de los problemas que más aflige a los directivos de los mismos. El logro de esta unidad implica una nueva concepción del trabajo docente en el seno del centro educativo y reconocer que un centro de educación secundaria es, fundamentalmente, un espacio de formación y desarrollo, en el sentido más amplio del término: intelectual, social, profesional y humano. De esta manera aseguraríamos la formación de los alumnos a través de la formación permanente de sus docentes.

Es en el seno de los establecimientos educativos donde debe promoverse la reflexión de los docentes, inscribiéndose en una red dinámica de formación permanente e investigación.

Esta visión cambia radicalmente la forma en que la institución secundaria o liceo ha sido tradicionalmente visto: como un "lugar de tránsito" para los profesores y para los alumnos como una sucesión de asignaturas independientes, con profesores distintos, poseedores de formaciones diversas, exigencias y modalidades también diferentes. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que en muchos de nuestros países, un liceo de secundaria se ha reducido a ser un "local" donde se dictan clases.

Este hecho no es menor ya que de él se derivan consecuencias importantes a destacar, entre otras:

- Ausencia de sentido de pertenencia a ese establecimiento de los profesores que dictan clases en más de un instituto; de los alumnos por percibir ese sentimiento de lugar de tránsito y de los padres que frecuentan cada vez menos el centro educativo puesto que no se sienten convocados ni necesarios.
- Ausencia de sentido y significación de "una comunidad educativa".

- Ausencia de “una cultura institucional” y de un clima afectivo favorables al aprendizaje.

Esta situación atenta rotundamente contra la unidad y coherencia de la propuesta, por lo cual el ámbito donde se realiza el proceso de enseñanza y el de aprendizaje debe cambiar significativamente. Profesores, alumnos y familias deben desarrollar un sentido de pertenencia con respecto al centro educativo; reconocerse como parte integrante de un equipo y de un ambiente favorable a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en definitiva, de un verdadero ámbito de formación.

Gairín (1999) establece que numerosos testimonios confirman que las características internas de las instituciones tienen una influencia clave sobre el progreso de los alumnos. Serían éstas las que les confieren a las instituciones su carácter único y diferenciado. El proyecto ISIP, apadrinado por la OCDE, sobre mejoras de la escuela insiste en las características del proceso (Hopkins, 1994). La hipótesis sobre las que se estructura hace referencia a:

- La escuela como unidad de cambio.
- Una aproximación sistemática al cambio, que supone considerar que cualquier mejora debe ser planificada, dirigida y desarrollada durante muchos años.
- Las condiciones internas de las escuelas constituyen uno de los principales aspectos sobre los cuales debe fundamentarse el cambio. Al respecto, se recuerdan las actividades de enseñanza y aprendizaje, los métodos, el reparto de roles y la utilización de recursos sobre los que se apoya el proceso educativo.
- Una realización más eficaz de los objetivos de enseñanza, que además de los rendimientos deben considerar otros aspectos de la formación de los alumnos, las necesidades de perfeccionamiento de los profesores y otras necesidades de la colectividad.

El diseño de los procesos se relaciona con la manera como se organizan los distintos factores que conducen al logro de los resultados (Casassus y Arancibia, 1997). Aquí el énfasis está puesto, por una parte, en la definición de qué corresponde hacer en cada una de las funciones y actividades dentro del proceso educacional de la institución educativa: el programa, los espacios, los métodos, los docentes, los alumnos y, por otra parte, su articulación en el calendario, ritmos del programa, el uso de espacios y recursos, y las otras variables que se combinan para proporcionar un nivel de calidad. Por otro lado la calidad de los resultados trata de qué y cuánto han aprendido los alumnos, qué porcentaje de logro se alcanza. No se plantea aquí el problema de la calidad del diseño del programa educativo. En la década de los '90 se le ha dado una importancia creciente a la medición del resultado de los aprendizajes. En cambio poca atención se le ha dado al tema de la calidad de los procesos. Definirlos, articularlos y gestionarlos adecuadamente, establecen los autores, aseguraría un resultado de calidad. El diseño de los resultados en sí no produce calidad, los resultados muestran la calidad lograda, constatan lo que ha ocurrido. Pero si lo ocurrido es malo no puede rehacerse el proceso. Por otro lado, los insumos son importantes, pues los adecuados facilitan los resultados de calidad y los inadecuados los limitan, pero en sí mismos los insumos tampoco producen calidad.

La calidad de un sistema tiene lugar en los procesos que transforman los insumos. Todo lo que ocurre en educación son procesos. Un proceso bien diseñado, con información acerca de lo que ocurre, estableciendo controles de calidad incorporados a lo largo del mismo producirá calidad en los resultados. Estos componentes pueden ser considerados separadamente pero si en la planificación de las acciones de la institución educativa se toman en conjunto, pasan a constituirse en un circuito de mejoramiento continuo de la calidad.

Una aproximación global sobre la mejora de los procesos es presentada por Hopkins (1994). Los procesos considerados se relacionan con cuatro dimensiones: estrategias, prácticas y políticas, estructura organizacional o sistema de gestión y resultados, referidos tanto a enseñantes y alumnos como a la cultura.

Las aportaciones más interesantes hacen referencia a la interacción que se establece entre los distintos subsistemas del centro (profesores, padres, alumnos) y de estos con el entorno institucional (padres y autoridades educativas); también a la relación de los logros académicos con los organizativos. En ambos casos, las interacciones se producen en coherencia con la cultura institucional, pero al mismo tiempo superan su consistencia. Las aportaciones del análisis de los procesos constatan el valor de las políticas internas, la orientación general hacia el aprendizaje y el valor de la cultura. Entre otros modelos de mejora de la calidad de centros aportados por Hopkins (1994) se mencionan, entre los criterios de calidad que manejan más de cien de los mejores colegios de España: la existencia de un proyecto educativo consensuado, organización ágil y dirección aceptada, equipo pedagógico estable, existencia de un programa de formación y reciclaje del profesorado y participación de los padres en educación. Se hace referencia, además, al hecho de que la realidad de la enseñanza debe ser evaluada a través de criterios como: favorecer el máximo desarrollo personal de los alumnos, responder a las necesidades de la sociedad, no establecer desigualdades sociales, culturales o de sexo y preparar a los alumnos para la inserción en la vida activa. Paralelamente, se comenta la bondad de un número bajo de alumnos por aula, instalaciones adecuadas, servicios que se ofrecen al estudiante e idiomas que posibilite.

Como plantean Marchesi y Martín (1998) un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de ese tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

En este documento se pretende evidenciar que la transformación de la educación secundaria es un problema serio, difícil y que no concierne solamente a las autoridades educativas o a los profesores, sino a la sociedad en su conjunto. Y que cada uno de nosotros, individual y colectivamente, somos responsables de la formación de los jóvenes estudiantes. Muchas veces el análisis de esta problemática desata pasiones: en los profesores, porque se analiza su tarea y en última instancia se cuestionan sus posibilidades; y en los padres, porque se trata de sus hijos, siendo la opinión de los padres la que se traduce como opinión pública.

Un cambio en la educación secundaria requerirá de una compleja y sólida construcción colectiva y social, que demandará un trabajo integrado y permanente. Si estamos convencidos de que nuestros adolescentes merecen una educación que les brinde las oportunidades de aprender a vivir juntos, de desarrollar un concepto positivo de sí mismos, de adquirir las competencias, las destrezas y los conocimientos que les permitan tomar decisiones en forma autónoma, de acceder de manera crítica e independiente a la información, de relacionarse con sus pares, con los demás y con su entorno de manera constructiva, de interpretar el mundo en el que viven, de actuar, interactuar e integrarse en él, y en definitiva de aprender a seguir aprendiendo, debemos analizar los cambios de la secundaria con coraje y decisión.

Habrán muchos cambios que será necesario introducir, pero sin duda uno de los más trascendentales debe ocurrir en la cultura de la docencia de la secundaria y dicho cambio tiene que ver con hacer efectivo que no se trata ya de ***enseñar más de nuestra asignatura sino de educar a través de la misma.***

Antonio Machado dijo: **“nuestras horas son minutos cuando esperamos aprender y siglos cuando sabemos lo que se puede aprender...”** Tomemos la decisión de darles a nuestros adolescentes las oportunidades de aprender, para vivir y construir un mundo más justo, más equitativo y más solidario.



## Bibliografía

- Casassus, J., y Arancibia, V. *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Crozier, W. R. *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid, Ed. Narcea, 2001.
- Edwards, V. *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO OREALC. Santiago de Chile, 1991.
- Espínola, V. «Algunas reflexiones sobre el concepto de calidad de la educación». En: *La construcción de las políticas educativas en América Latina*. CEAAL, TAREA; Santiago de Chile, 1994.
- Gairín Sallán, J. *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla, 1999.
- Gimeno Sacristán, J. *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Ed. Morata, 1996.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata, 1992.
- Hargreaves, A., y otros. *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro, 1996.
- Hopkins, D. *Dinámica de la mejora de la escuela*, 1994.
- Katzkowicz, R. *Evaluación de la calidad educativa en instituciones de educación secundaria en el Uruguay. ¿Qué opinan los protagonistas?* (Tesis doctoral) Universidad Católica del Uruguay, 2002.
- Londoño y Székely. *Pathways to Growth: Comparing East Asia to Latin America*, 1997.
- Macedo, B. y Nieda, J. *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. UNESCO OEI, 1997.
- Marchesi, A. y Martín, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial, 1998.
- Marchesi, A. y Martín, E. *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. IDEA. Madrid, 2002.
- Monereo, C. (compilador) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona. Ed. Grao, 2001.
- Monereo, C. y Pozo, J. «¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55, 2001.
- Morin, E. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- OCDE. *Education at Glance*, 2000.
- OCDE. «Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.» Barcelona, PAIDOS, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Orfield, G. «Política educativa y equidad: Lecciones de un tercio de siglo de reformas educativas en Estados Unidos». Trabajo presentado en Seminario de UNESCO OREALC, 2002.
- Rivero, J. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid, Miño y Dávila editores, 1999.
- Segunda cumbre de las Américas. 1998. *Plan de acción suscrito por los Jefes de Estado y de Gobierno asistentes a la Segunda Cumbre de las Américas*.
- Taba, H. *Curriculum development*. New York, Harcourt, Brace and World, 1962.
- Tedesco, J. «Conferencias en Jornadas de sensibilización de la experiencia piloto». Montevideo, ANEP - CODICEN, 1997.

UNESCO – CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

UNESCO OREALC. «La educación secundaria en América Latina y el Caribe: objetivos, expansión, demandas y modalidades». En *Proyecto Principal de Educación UNESCO/OREALC*, Boletín Nro. 42, Santiago de Chile, 1997.

