



**USAID**  
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA

**REFORMA  
EDUCATIVA  
EN EL AULA**

# EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MUNDO DESARROLLADO

## LECCIONES PARA GUATEMALA

### ESTADOS UNIDOS



### EUROPA



- Desarrollar el bienestar personal y la salud individual y colectiva
- Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe
- Aplicar el pensamiento lógico-matemático
- Utilizar la tecnología de manera productiva
- Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas
- Actuar con valores en un entorno ciudadano
- Actuar con autonomía e iniciativa personal
- Aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos
- Aprender a aprender
- Especializarse

Este material ha sido elaborado bajo la Orden de Trabajo No. EDH-I-05-05-00033 de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), con Juárez y Asociados: proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, y en apoyo al Convenio de donación del objetivo estratégico No. 520-0436.7, “Inversión Social: personas más sanas y con mejor nivel de educación”.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Guatemala, septiembre de 2013.

---

# **EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MUNDO DESARROLLADO**

## Lecciones para Guatemala

Por Claudio de Moura Castro

---

---



# Educación secundaria en el mundo desarrollado

## Lecciones para Guatemala

### Resumen ejecutivo

Claudio de Moura Castro

¿Qué pasa y qué debe pasar con los jóvenes en las edades que corresponden a la secundaria? Frecuentar una secundaria académica es una posibilidad y, no necesariamente, la mejor para todos. Hay otras opciones a ser consideradas.

La secundaria tiene tres características importantes.

1. Entre países, los sistemas son muy diferentes y no hay convergencia.
2. Es el nivel educativo más conflictivo. Nadie está contento con su sistema y siempre se cambian o se habla de cambiar.
3. Se pide demasiado de la secundaria. Tiene que desarrollar la cultura y los valores, tiene que preparar para el nivel superior y tiene que preparar para irse directamente al mercado de trabajo. Como no es posible cumplir bien las tres tareas, es un sistema que siempre hace mal algunas de ellas. En los cursos técnicos, a la secundaria académica se le agrega una formación profesional, resultando en un modelo que es aún más congestionado de funciones.

En Europa, la secundaria se expandió muy tardíamente, después de los años cincuenta; pero en los Estados Unidos empezó el proceso de universalización a partir de 1910. Es notable que los países menos desarrollados tratan de expandirla antes de tener una buena educación inicial y antes de llegar a los niveles de desarrollo que tenían Europa y Estados Unidos cuando empezó el crecimiento de sus escuelas.

Al largo del tiempo, la evolución de la secundaria fue marcada por dos dilemas relacionados: por un lado fue creada como una institución muy elitista, por eso, el camino hacia la democratización ha sido largo y turbulento. Por otro lado, se debió decidir si proporcionaba ¿más inclusión o más calidad? Delante de tales opciones, se tuvo que escoger entre mantener juntos alumnos muy diferentes o crear escuelas separadas para cada grupo.

Históricamente, las elites y el pueblo empezaban en escuelas separadas; sin embargo, más temprano o más tarde, en

los años iniciales, se juntaron todos los alumnos, por lo menos en las escuelas públicas. Paso a paso, la misma escuela para todos pasa a tener duración cada vez más larga, pero solamente hasta el umbral de la secundaria.

En este nivel, hay dos grandes perfiles de organización de la escuela: el modelo europeo y el americano; en el primero, para cada perfil de alumno se crea una escuela diferente. Mientras tanto, las secundarias puramente académicas siguen siendo muy importantes y prestigiosas, preparando para la universidad. Hay versiones de estas escuelas que son más prácticas y académicamente menos exigentes.

Existen escuelas técnicas que desarrollan programas académicos, a los cuales se añaden asignaturas técnicas y profesionales; es un modelo muy común en Europa y allá funciona bien. Sin embargo, en otras regiones que lo adoptaron las escuelas son muy modestas en sus ambiciones académicas o tienen muy buena calidad, pero los graduados no se interesan por emplearse como técnicos porque prefieren irse a las universidades.

Una opción muy poco adoptada en Europa es aquella donde las escuelas introducen el aspecto vocacional al currículo; es decir, siguen siendo escuelas académicas, pero añaden algunas pocas asignaturas profesionales. Este modelo es el más problemático en las regiones donde ha sido adoptado, pues las investigaciones demuestran que no tiene éxito en profesionalizar.

Finalmente, están las soluciones volcadas a la preparación para el trabajo, en general, por varios años. Pero en ciertos casos, hay posibilidades más o menos fáciles de obtener una equivalencia académica para que el graduado pueda acceder a cursos superiores. En países como Francia, esta formación es ofrecida en lo que podríamos llamar "centros de formación", como son el SENA, SENAI o INTECAP. Es un modelo robusto que funciona bastante bien en muchos lugares. En los países germánicos, la alternancia es la norma; este modelo, conocido como Sistema Dual, funciona a satisfacción pero su aplicación en otras sociedades ha sido casi imposible.

El modelo americano corresponde a la *Comprehensive High School*. En oposición a la diversidad europea de modelos escolares diferentes, en este país, todos los alumnos frecuentan la misma escuela. Sin embargo, hay múltiples opciones de asignaturas y cada uno hace su currículo; por eso, puede prepararse para una universidad de elite o puede aprender una ocupación manual. En el modelo europeo hay muchas escuelas, una para cada perfil de alumno; en el americano, hay una sola, pero cada alumno tiene un portafolio diferente de asignaturas.

En apariencia, el modelo americano es más democrático. Pero en realidad, la convivencia de alumnos de clases sociales distintas y niveles académicos muy dispares crea una interacción dentro de la escuela que puede ser muy negativa para la profesionalización. En este asunto, no hay consenso.

Hay que mencionar la evolución reciente de la evaluación en los dos continentes. De las evaluaciones autónomas, dentro de cada escuela, se pasa a evaluaciones ministeriales comunes a todas, con resultados cada vez más transparen-

tes. En paralelo, se crean iniciativas independientes como el SAT e internacionales como el PISA y el TIMMS.

Finalmente, hay que mencionar las reformas educativas; una mirada histórica muestra pocas reformas grandes. Algunas fueron radicales como la que hubo a principios del siglo XX en los Estados Unidos, cuando fue creada la *Comprehensive High School* y la reforma inglesa de los años ochenta. En general tuvieron buenas consecuencias, pero son poco frecuentes; más comunes son los ajustes progresivos y menos traumáticos que siempre los hay por todas partes.

En este asunto, hay un gran contraste con Latinoamérica en donde cada nuevo ministro quiere hacer su reforma; pero son solo cambios apresurados, implementados en un proceso decisorio precario. En general, no resultan.

# Educación secundaria en el mundo desarrollado

Claudio de Moura Castro

Este ensayo ofrece un panorama de la evolución de la enseñanza secundaria en los países avanzados. Aquí se presenta la experiencia de Estados Unidos, Francia y Alemania pues estos países han tenido más influencia sobre la educación en el mundo. También se presentan referencias cortas de otros países y se hacen algunas comparaciones con Latinoamérica. De hecho, la selección de los temas se basa en los que han sido relevantes para nuestro continente.

## La secundaria y sus alternativas

Abordar la educación secundaria es más que mirar a sus fórmulas y problemas intrínsecos; tiene mucho más sentido discutir qué hacer con los jóvenes en las edades que corresponden a la secundaria, porque estas fórmulas no siempre son las mejores para todos.

En Europa, la secundaria se ha desarrollado muy tardíamente; en Francia, al final de la Segunda Guerra Mundial siendo este país una de las grandes potencias industriales e intelectuales, solo el 5% de esa generación obtenían su diploma (*baccalaureate*). También es importante resaltar que para la siguiente generación, habían logrado una educación básica de altísima calidad; tiempo después, en el 2008, solamente el 64% obtuvo un *baccalaureate* aun cuando la meta era de 80%.

En Latinoamérica se dice constantemente que hay que expandir este nivel, pero habría que preguntarse si es mejor universalizar una primaria con calidad primero —algo que todavía no se ha alcanzado. El argumento en contra de la expansión es que se terminará con un sistema malo en todos los niveles, considerando la debilidad académica de los nuevos estudiantes que ingresan a la secundaria. Este planteamiento responde a la opción de contar con más educación para compensar la baja calidad, aun cuando los estudios demuestran que es más caro ampliar la presencia de los alumnos en escuelas malas que mejorar la calidad de la educación ofrecida<sup>1</sup>; además, que en los países avanzados y, recién, en los países del Extremo Oriente se ha seguido una trayectoria diferente.

El argumento a favor de la expansión aumentó la edad de entrada en el mercado de trabajo y el desempleo de los jóvenes suele ser muy alto. La tendencia ha sido mantenerlos en la escuela, aunque esta funcione como “parqueo”.

También debe considerarse que cuando la secundaria se convierte en obligatoria, incluso con todos los recursos y experiencia educativa de los países más desarrollados, muchos alumnos la rechazan por su academicismo<sup>2</sup>. Según las investigaciones realizadas, los jóvenes estadounidenses se quedaban más horas delante de la televisión que de sus maestros. Hoy día, con las computadoras y los *smartphones*, la televisión recibe menos tiempo, pero la escuela no recibe más.

Estos fenómenos crean problemas de disciplina y alienación; por lo tanto, hay que considerar todas las opciones que existen para estas edades. Asimismo, con los cambios tecnológicos, económicos y sociales de las últimas décadas, aumenta la movilidad ocupacional y de empleo; por lo cual aumenta la incertidumbre hacia el futuro. Esto significa que la educación debe preparar a los jóvenes para una vida que no se sabe cómo será.

A pesar de la situación planteada, la solución alternativa clásica son las escuelas que preparan para el trabajo; algunas ofrecen un bachillerato simultáneo, otras no. Hay muchas fórmulas, cada una de ellas con ventajas y desventajas que más adelante serán abordadas con mayor detalle. En Europa, entre el 50% y 65% de los jóvenes están en escuelas que enseñan contenidos profesionales; en otras palabras, el bachillerato puramente académico sigue siendo minoritario, aunque se haya expandido. Otra gran línea de solución es el aprendizaje o alternancia entre trabajo y escuela; su versión en los países de habla alemana es el Sistema Dual. Este es muy exitoso entre ellos, pero su reproducción integral en otros países es problemática, pero hay versiones más simples y de fácil implementación.

En esta discusión, hay que darse cuenta de que las soluciones están muy asociadas a países y culturas. De hecho, la historia suele ser más importante que la calidad intrínseca de los modelos.

La primaria es un nivel muy parecido en todos los países, aún cuando se incluyen los menos desarrollados; los cursos superiores, igual, tienen muchos rasgos comunes; es como si hubieran sido copiados de un país al otro. Por el contrario, en la secundaria prevalece la heterogeneidad; cada país tiene su fórmula o sus variaciones, pues no hay consenso y no se puede hablar de “soluciones ideales”. Peor aún, nadie parece estar contento con lo que tiene; siempre se están analizando nuevas soluciones con sus propios aciertos y fracasos.

<sup>1</sup>Martin Carnoy, “The changing role of secondary education in highly developed countries and in Latin America”.

<sup>2</sup>Torsten Husen, “An Agenda for the Education of World Citizens”, *Prospects*, vol. XXVII, no 2 (June 1997).

En resumen, es importante considerar que la secundaria académica es una entre muchas otras soluciones y no necesariamente la mejor para todos los perfiles de alumnos en todos los países. No hay buenas razones para definir una sola fórmula para todos, pero las implicaciones en términos de equidad son centrales en todas las discusiones. Este ha sido uno de los motores del cambio en las últimas décadas.

### ¿Se pide demasiado de la secundaria?

La primaria enseña lo básico mientras que la universidad quiere formar para las profesiones clásicas de este nivel, estos son roles bien claros; sin embargo, para la secundaria no es así, pues sus roles pueden ser varios:

- a. **Formación cultural y para la ciudadanía.** Se debe completar el trabajo de la primaria; además, los valores se fijan en estas edades; también hay que ofrecer cultura general con bases sólidas en lenguas, ciencias y humanidades. Esta es la formación tradicional.
- b. **Preparación para los cursos superiores.** En la práctica, es el camino real para muchísimas escuelas, incluso si los alumnos no siguen la enseñanza superior. En estas se refuerzan las matemáticas y las ciencias; también se prepara a los estudiantes para exámenes muy abstractos y teóricos, incluyendo una cantidad extraordinaria de hechos, datos, fórmulas y leyes, aun cuando casi nada de esto sirve en la vida práctica.
- c. **Preparación para quienes no siguen al nivel superior.** Derivadas e integrales pueden ser útiles para entrar en la universidad, pero en Europa cerca de la mitad de los egresados de la secundaria no toman este camino; para ellos, es necesaria una educación más aplicada a las tareas cotidianas y laborales (no es lo mismo que educación profesional).
- d. **Profesionalización.** En Europa, son muy comunes las escuelas que combinan un diploma de bachiller con preparación para el trabajo. Son dos mundos diferentes y la convivencia de un programa académico con talleres y máquinas no es sencillo, aunque resulta posible.

Estos cuatro roles son legítimos e importantes, no hay que depreciarlos, pero cuando se pide que una única escuela ofrezca todas o casi todas estas funciones, estamos exagerando en lo que se puede esperar de instituciones del mundo real; las alternativas resultantes se asocian a los dilemas entre calidad y equidad. Esta diversidad de roles afecta la enseñanza secundaria en todos los países, más adelante, se discutirán las soluciones clásicas para resolverlo; de momento, vale repetir que una escuela no es capaz de tener éxito simultáneamente en todos estos roles, aún sin considerar la formación profesional. Este problema incide igualmente en las escuelas latinoamericanas: tratando de hacer demasiado, se hace todo mal.

### ¿Calidad o equidad?

En el siglo XIX se consolidan los modelos académicos de la escuela secundaria; por ejemplo, en Francia, aparecen a principios del siglo y se expanden, en la medida en que se universaliza la enseñanza primaria. Estas eran escuelas para la aristocracia y para la burguesía que prosperaba, a partir de la Revolución Industrial, se encargaban de preparar para la universidad y para empleos administrativos de buen nivel.

Su expansión siguió siendo limitada, hasta la Segunda Guerra Mundial. Como eran escuelas para las élites, solía ser más fácil mantener una calidad superlativa; para ilustrar, André Malraux, Jean Paul Sartre y Albert Camus eran profesores de secundaria en París. Curiosamente, en los países más avanzados de Europa, los currículos seguían siendo los más tradicionales, con fuerte énfasis en los clásicos de la literatura y las humanidades. El latín, aún ahora, se mantiene en muchos sistemas de secundarias, como el alemán. Este modelo académico elitista fue posible porque en Europa se crearon múltiples modelos alternativos. Estas otras soluciones han permitido que las escuelas académicas tradicionales se mantengan elitistas y volcadas hacia la universidad.

En las últimas décadas, también en las ramas más académicas, hubo una considerable expansión de la matrícula europea. Como es inevitable, la expansión provocó el choque de los ideales de una educación de mayor calidad con la presión igualitaria por tener una escuela más integrada; es muy difícil alcanzar los dos, pero más difícil aún es ignorar la presión hacia la integración.

Mientras tanto, los Estados Unidos tomaron un sendero totalmente distinto con dos características muy fuertes; en primer lugar, contrastando con la segmentación de las ramas educativas en Europa, al principio del siglo XX, crearon una única escuela para todos. Sus *High Schools* tienen el rol de matricular a todos los alumnos que viven en su región administrativa; con lo cual hay una sola puerta de entrada para la enseñanza secundaria. En segundo lugar, adoptaron una política de expansión masiva de la matrícula secundaria, pues a partir de los primeros años del siglo XX, la política oficial ha sido universalizar la secundaria.

En contraste, Europa siguió con su sistema segmentado, con múltiples alternativas para los jóvenes en edad de la secundaria; solamente mucho más tarde, en las últimas décadas, los europeos llegan a niveles de matrícula secundaria próximos a los de los Estados Unidos, es decir, cercano a la universalización. Los números hoy son comparables, si se incluyen las escuelas técnicas, pero la secundaria académica sigue siendo muy modesta en su matrícula; por ejemplo, el *Gymnasium* alemán - la rama puramente académica, que lleva a la universidad - matricula una cuarta parte de los jóvenes en las edades correspondientes.



Aun considerando todas las modalidades que ofrece un bachillerato, a lo largo de la historia, la expansión europea ha sido relativamente lenta. Esta contrasta con una expansión rápida, en países de desarrollo reciente, pero que siguen muy lejos de Europa en sus niveles de poder económico, calidad de vida y realizaciones intelectuales y artísticas. Consideremos el caso particular de Chile que no está lejos de universalizar su matrícula de secundaria; el país tiene estadísticas de matrícula cercana a los europeos, pero sin desconsiderar su gran éxito en muchas direcciones, se queda muy debajo de los niveles de Europa en desarrollo económico y social así como en calidad de la educación.

De esta discusión se pueden reconocer tres trayectorias diferentes en el mundo: la primera es la producida en Europa que tiene sistemas muy segmentados y un avance lento de las secundarias, más modesto aún si consideramos solamente la rama estrictamente académica; la segunda es la de los Estados Unidos, con su *High School* único y un avance rápido de la matrícula; la tercera es la de los países que empezaron su desarrollo en la mitad del siglo 20 - el Tercer Mundo - con políticas de universalización de la secundaria, generando matrículas muy por encima de lo que tenían los países desarrollados cuando estaban en los mismos niveles económicos.

¿Estarán equivocados países como Chile que buscan universalizar su secundaria, antes de tener calidad en la primaria? No se puede contestar del todo esta pregunta, esta sigue siendo una cuestión abierta que no podrá ser contestada sin considerar que, en tales asuntos, la historia y cultura pueden tener más peso que la bondad intrínseca de esta o aquella fórmula. Para ilustrar, nadie puede negar la excelencia del sistema dual alemán; hay quien afirma que sigue siendo la mejor solución, pero también es verdad que solamente tuvo éxito en los tres países de cultura germánica, mientras que las tentativas de llevarlo a otras partes fracasaron.

Todas estas soluciones tienen como telón de fondo el eterno tema de la equidad; históricamente, la tradición europea fue crear escuelas y universidades para la preparación de las élites económicas, aristocráticas y religiosas. El desarrollo pionero de la escuela primaria en los países protestantes no era el resultado de políticas públicas sino del imperativo de leer la biblia. En Francia del siglo XVIII, recién transformada en Nación-Estado, la escuela primaria estaba volcada para el rol de crear ciudadanos franceses - y no de regiones específicas como Languedoc, Savoie, etc.; la igualdad no era un tema presente en la educación, aunque estuviera en la bandera de la Revolución Francesa.

Cualquiera que sean los orígenes, la fuerza del imperativo de equidad es incontestable en el pasado reciente. El tema

de mezclar las clases sociales en las escuelas corresponde de cerca a los ideales democráticos; además de su valor intrínseco, es útil para la socialización y la convivencia - bajo control - de jóvenes de distinto origen social.

Otra manera de mirar este tema tan candente es como hace la izquierda cuando considera el rol social de la escuela; de acuerdo a esta visión, la escuela legítima, de forma meritocrática, la misma selección por origen social de antes. En un pasado no muy remoto, el origen social era determinante de lo que iba a pasar con el joven; con los avances de las políticas de igualdad, los criterios son más discretos y la escuela pasa a ejercer este rol; pero como, de hecho, los alumnos son heterogéneos, cuando se ponen juntas las diferentes clases sociales, se crea para las escuelas un problema que está lejos de tener soluciones fáciles. ¿Cómo manejar escuelas en las que los conocimientos previos y los valores de los estudiantes son tan distintos?

Parece correcta la idea de ofrecer a todos una oportunidad educativa, como lo hizo la secundaria con los más ricos; aunque esto fue entendido como ofrecer a todos la misma secundaria, tallada para una minoría y preparando para entrar en universidades de élite; por ejemplo, excelencia no quiere decir muchas asignaturas de latín o griego.<sup>3</sup>

Si hay mucha heterogeneidad se generan problemas de aprendizaje para los grupos más modestos; así, la mitad inferior de los alumnos de las secundarias francesas tienen bajos niveles de aprovechamiento y al llegar a los 15 años, 38% han repetido un grado. Según investigaciones recientes en los Estados Unidos un hijo de padres analfabetos llega a la escuela con un repertorio de 300-400 palabras; por el contrario, el hijo de un profesional bien educado conoce más de 3,000. Es aún más complicada la situación de estudiantes que provienen de hogares en los que se hablan idiomas extranjeros. Como consecuencia, la escuela convive con el dilema de promover más equidad o más calidad. Toda la historia de la expansión de la secundaria en Europa tiene como fermento ideológico los ideales de la equidad y la democracia; también, existe una larga tradición de mantener elevados niveles de calidad educativa en las ramas académicas.

Los Estados Unidos, en una única decisión de política pública, creó la misma *High School* para todos. ¿Estarían solucionados todos los problemas?, nada más lejos de una conclusión indiscutible: no es claro que la solución estadounidense sea superior al modelo segmentado europeo, en calidad ni en equidad; es decir, poner a todos juntos en una misma escuela puede parecer la solución final para los ideales igualitarios, pero no necesariamente, como trataremos de demostrar a lo largo de este ensayo.

<sup>3</sup>Edmund King, "Change and challenge in secondary education", *Changing Patterns of Secondary Education*, edited by Robert F. Lawson.

Latinoamérica tiene hoy una ideología de equidad muy fuerte; progresó mucho en esta dirección, si se compara con la situación de medio siglo atrás. En estos aspectos comparte valores muy próximos a los del Primer Mundo. Sin embargo, comparada con Europa la fuerza de los nuevos valores convive con dos diferencias muy dramáticas: en primer lugar, el imperativo de la equidad entra en escena antes de obtener un nivel mínimamente adecuado de calidad en las escuelas. Para ilustrar este punto, los resultados de las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) para el cuartil superior de los alumnos brasileños es ligeramente inferior a lo que obtienen los alumnos del primer cuartil en Europa.

En segundo lugar, las sociedades europeas han sido mucho más homogéneas a lo largo de su historia mientras que incluso los flujos migratorios de los Estados Unidos en las últimas décadas han sido una sociedad relativamente homogénea; hubo choques de las poblaciones originales, anglosajonas con inmigrantes irlandeses, italianos, polacos, alemanes y japoneses; pero casi todos provenían de naciones que estaban cerca de los niveles ingleses. La excepción son los descendientes de los africanos que llegaron como esclavos, pero que desde el punto de vista cultural son americanos. Sin embargo, la escuela no logró eliminar las distancias que se dan en los resultados obtenidos en las pruebas convencionales, por tanto, permanece una integración parcial.

La lección para los latinoamericanos es muy clara: no hay que desconsiderar los objetivos de equidad, pero hay que tener en cuenta que su materialización impone una carga mucho más pesada en la tarea de mantener o elevar la calidad de una educación que sigue siendo muy débil. De hecho, los resultados de las pruebas PISA demuestran que incluso los mejores del continente (Chile y Uruguay) están muy mal ubicados con respecto al el conjunto de países que participan.

### La difícil gestión de la heterogeneidad

La sección anterior hace referencia a los problemas centrales de manejar la heterogeneidad de los alumnos, al mismo tiempo que se busca expandir la educación en nuestros países, para ciclos superiores y para una población más amplia. Para entender mejor, vale la pena tener una mirada más profunda.

Históricamente, incluso la educación inicial estaba volcada hacia las élites, pues no se pensaba que debían ofrecerse escuelas a los pobres. En ese tiempo se creía que la educación no les servía para algún objetivo práctico en sus vidas pues tenían dos trayectorias posibles: ser nada más mano de obra por lo cual comenzaban muy jóvenes en la fuerza de trabajo (muchos ya lo hacían a los 10 años) y ser obreros calificados o artesanos formados por un maestro del oficio; para que esto funcionara el sistema se organizaba bajo la

responsabilidad de las corporaciones de oficios, que eran muy rígidas y bien reguladas.

Por siglos, escuelas y talleres de oficios fueron dos mundos separados: para las élites, una escuela clásica, con sus humanidades y liturgia; para los otros, el mundo del trabajo con su método tradicional, pero efectivo, de transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones. Un único puente fue creado para servir a los muy pobres y los huérfanos; según la tradición, había que pagar a los maestros que acogían a los aprendices, pero, ¿qué sucedía con las personas que no tenían los medios? Para superar tal situación, fueron creadas las escuelas vocacionales en Europa; de allí viene la invención de ofrecer formación profesional en escuelas. Esta iniciativa llegó a Latinoamérica, con su explícita orientación hacia los pobres y huérfanos. Es interesante subrayar que las escuelas vocacionales de hoy son herederas de estas escuelas tan modestas y, no por casualidad, muchas mantienen un estigma de bajo estatus.

A lo largo del tiempo, tanto en Europa como en los Estados Unidos, creció el esfuerzo por ofrecer alguna educación para todos; progresivamente, se crearon redes de escuelas públicas: en los países protestantes, las *Sunday Schools* de las iglesias se convierten en escuelas públicas mantenidas por el Estado; en países católicos, como Francia, se universalizaron las redes públicas de escuelas a partir de la mitad del siglo XVIII. Por su parte, las élites atendidas por escuelas religiosas gradualmente se trasladaron a las crecientes redes públicas; este fue un cambio radical pero no duradero, ya que por primera vez pobres y ricos frecuentaban las mismas escuelas, aunque no por muchos años. Cualquiera que fueran las reglas formales, las elites terminaban en las escuelas más académicas y se quedaban por más años estudiando mientras que los más pobres se incorporaban al mercado de trabajo, a las escuelas vocacionales y, más adelante, a las ramas académicas que incluían profesionalización.

A lo largo del siglo XX se observa una tendencia clara: se incrementa el número de años en que toda la generación permanece junta en la misma escuela y sube la edad en que se van separando los que se orientan más hacia lo académico de los que van al mercado de trabajo o entran en escuelas vocacionales.

Los europeos están en proceso de expandir la matrícula en la secundaria académica mientras en los Estados Unidos se hizo muy rápidamente, a principios del siglo XX. No hay indicaciones de que en Europa se vayan a integrar todas las escuelas en una sola, ni ahora ni en un futuro más lejano; una esperanza de la izquierda, fue la *Gesamtschule* alemana, una versión integrada de la secundaria, pero las fuerzas más conservadoras bloquearon su crecimiento y no incluyen más del 4% del total de escuelas. No se puede decir que los europeos hayan llegado a niveles de equidad inferiores a los americanos; son modelos diferentes con ventajas y desven-

tajas, incluyendo en el campo de la equidad, pues no se tiene una única dimensión.

Es necesario reiterar que casi todas las decisiones sobre la educación secundaria tienen como telón de fondo los conflictos entre calidad y equidad, resultantes de la inherente y ahora creciente heterogeneidad de los alumnos. El problema central ha sido cómo incorporar a las capas más modestas de la sociedad en las escuelas secundarias europeas; las soluciones están, por un lado, en la organización de las diferentes ramas y modalidades de escuelas y por otro, en la pedagogía y sus estrategias de enseñar y encontrar contenidos más apropiados para cada grupo social.

### Minorías étnicas, multiculturalismo y bilingüismo

Hay que subrayar que el desafío de incorporar minorías a la escuela es relativamente nuevo en Europa. En el pasado, el rol de las escuelas en la difusión de una única lengua nacional era predominante; por ejemplo en España, fue impuesto el castellano a todo el país, aunque no desaparecieron las lenguas locales, sobretudo el catalán, el gallego y el vasco; en Francia, se alcanzó una casi completa anulación de las lenguas locales; en los países germánicos pasó algo diferente, las docenas de dialectos germánicos siguen siendo hablados en el hogar o en la calle, pero no son enseñados en las escuelas -lo que no crea ningún problema. El denominador común de casi todas estas situaciones es la proximidad lingüística dentro de los países, sean los dialectos y lenguas romances en los países latinos o sean las variedades del alemán; por lo tanto, la diferencia no es la misma que, por ejemplo, entre los idiomas mayas y el español.

Un caso distinto es el de los países como los Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelandia que fueron formados por olas sucesivas de inmigrantes que hablaban lenguas muy distintas. Pero había una ideología de integración total, de absorción cultural. Tanto el joven con abuelo italiano o polaco era americano en su identidad.

En décadas recientes, Europa y los Estados Unidos han tenido el desafío de contar con poblaciones mucho más heterogéneas que en el pasado, pero bajo menos presión hacia la integración. En Europa, las olas migratorias de los países árabes crean problemas que van más allá de las escuelas. Suele pasar que los jóvenes árabes nacidos en Francia son menos franceses que sus padres, también crean dificultades las distancias culturales con los inmigrantes africanos. Por su parte, los Estados Unidos recibe millones de centroamericanos de bajísimos niveles de escolaridad y escasos conocimientos de inglés. En este país permanecen las diferencias en los resultados de los estudiantes, sin presentar problemas muy graves de integración cultural.

El multiculturalismo y su consecuente multilingüismo, en sí

mismo, son grandes desafíos. La fórmula americana de que en una o dos generaciones todos se convierten en americanos no funciona en Europa; los indios en Inglaterra, los musulmanes en Francia y los turcos en Alemania siguen desintegrados y presentando conflictos culturales. La tercera generación de turcos, todos nacidos en Alemania, permanece culturalmente turca y no domina la lengua local. Más allá de los problemas de reducir la diferencia en la calidad intrínseca de las escuelas, hay más desacuerdo que consenso en este campo.

### Escuelas rurales

En todos los países, la educación secundaria en regiones rurales o remotas viene más tarde. En Francia hay un sistema de escuelas iniciales ubicadas en los pueblos más pequeños, la primaria está en ciudades medianas y la secundaria en centros más importantes. Un servicio de buses brinda el transporte a los alumnos. En este país el sistema de escuelas rurales en alternancia es muy exitoso; en este, los alumnos van por una semana o dos a una institución en la que pueden dormir además de recibir una educación académica y profesional (volcada hacia la agricultura). En el período siguiente vuelven a sus hogares para ayudar la familia y son remplazados por otro grupo.

### Escuelas indígenas

En Europa, prácticamente no hay poblaciones indígenas (a excepción del norte de los países escandinavos) como si los hay en los Estados Unidos; en este país, quienes viven en reservas tienen sus propias escuelas. El caso de Brasil es parecido, hay tribus totalmente mezcladas con las poblaciones locales, por lo cual reciben la misma educación que todos, que en general es de mala calidad, pues son regiones pobres y remotas. Para quienes están en reservas en la selva, con el apoyo de la Fundación Nacional del Indio -FUNAI- cuentan con sus propias escuelas y no llegan a la secundaria, sin embargo, reservas en regiones más centrales tienen secundarias que pueden ser de buena calidad. Se observa en este caso un movimiento hacia el bilingüismo, con la recuperación de las lenguas nativas. Este sigue siendo un asunto muy controversial.

### Cambios curriculares

Volviendo a los países avanzados, hubo avances considerables en los contenidos del currículo escolar; es un hecho bien medido que alumnos de capas sociales más modestas son diferentes, en dimensiones que pueden generar problemas de rendimiento escolar. La solución convencional ha sido segmentar los contenidos.

La asignatura de cálculo que se ofrece en cursos de tipo AP (*Advance Placement*) en los Estados Unidos es casi imposible para la mayoría de los alumnos; por eso, las escuelas ofrecen

versiones más sencillas de matemática aplicada; lo mismo ocurre con otras asignaturas. El sueño latinoamericano de enseñar lo mismo a todos es una ilusión trágica.

En Francia, la inclusión creciente de capas sociales más modestas en las escuelas llevó a estos jóvenes los contenidos de las escuelas de las élites; aunque claramente, son inapropiados para ellos. Hoy se habla de una “*différentiation maitrisée*”, cuando hay que definir contenidos para diferentes alumnos en escuelas distintas. La tendencia es concentrar los esfuerzos en las “habilidades básicas” para los alumnos académicamente menos preparados; es decir, reforzar los conocimientos que, efectivamente, se utilizan en lo cotidiano, ya sea del trabajo o de la vida en general; en la estrategia está implícito el dominio real de lo que se aprende. No sirve solo enseñar; el alumno tiene que aprender a aplicar lo estudiado.

En este nivel de abstracción, los *basic skills* (competencias básicas) son una idea sencilla y que hace mucho sentido; el gran desafío es cómo hacerlo en escuelas del mundo real. Para empezar; los latinoamericanos, somos víctimas de las utopías, obligando a que todos tengan que aprender lo mismo y afirmando que pueden hacerlo. Aún nuestras escuelas para las élites tienen currículos imposibles, pero es más evidente la exageración en las escuelas con alumnos más modestos. Cuando se intenta enseñar mucho, se aprende poco; en 1917, Whitehead proponía enseñar poco, pero en profundidad; desafortunadamente, no muchos latinoamericanos lo tomaron en serio.

Es interesante el caso de Singapur respecto a los currículos; en aquel minúsculo país, con excelente educación, los alumnos con dificultades de aprender reciben nada más que las habilidades básicas; se eliminan asignaturas no centradas en el uso de la lengua y de los números. Lo contrario sucede en las *High School* americanas, pues los alumnos de bajo desempeño reciben asignaturas sin importancia, como *basket weaving* o *babysitting*.

### Cómo enseñar el currículo

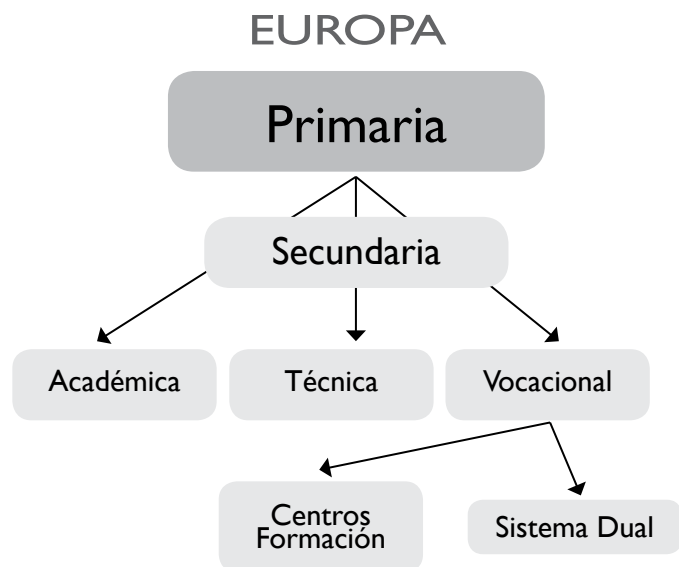
Cuando nos ponemos de acuerdo en los contenidos, hay que saber cómo enseñarlos. En este asunto, hay diferencias considerables, por ejemplo, en Europa prevalece el profesionalismo de los maestros bien preparados en las escuelas de formación de profesores. La pedagogía tiende a ser tradicional, pero es bien manejada; esta es una fórmula de muy difícil implementación, considerando la debilidad de la formación de maestros. Tenemos más que aprender de los Estados Unidos, este es el único país desarrollado donde hay un número muy significativo de pobres y por su condición de avanzado, promueve mucha investigación pedagógica, experimentación e innovación en los métodos, por eso nos ofrece buenas contribuciones en el arte de manejar un salón de clase.

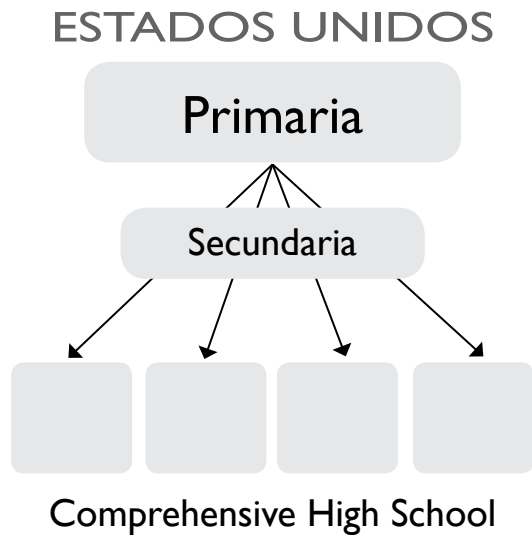
Son bien conocidas las dificultades de aprender que tienen los estudiantes de origen más modesto; en contraste, está la situación de los jóvenes con habilidades muy por encima de la media. Quizás los países del Este Europeo son los más conocidos por crear y operar escuelas para los muy talentosos; ellos tenían, en su ánimo de presentarse bien hacia las otras naciones, escuelas muy buenas de este tipo que fueron reproducidas en Cuba. En todos los países avanzados hay escuelas dedicadas a los que tienen talentos excepcionales, sin embargo y de acuerdo a algunos observadores, no las suficientes.

En resumen, la democratización y la promoción de los objetivos de equidad e igualdad han sido considerables en los países avanzados; pero en todos se observan dificultades para lograrlo, junto con las soluciones implementadas. Se ha avanzado mucho, pero los problemas están lejos de haber sido solucionados y, por lo mismo, siguen vivas las confrontaciones ideológicas.

### Los múltiples modelos de secundaria

Como ya fuera mencionado, nadie está satisfecho con su secundaria; en parte, esto explica la enorme variedad de modelos, pasados, presentes y futuros. Es el nivel educativo del disenso y de la experimentación. Describir individualmente los modelos de cada país nos llevaría tiempo y no resultaría de mucha utilidad; es mejor describir la polaridad entre los dos grandes modelos: el europeo y el americano. Hay muchas más alternativas en el mundo real, pero todas son variantes de estos dos. Debe recordarse que los dos modelos son respuestas a la diversidad de los alumnos y a la variedad de conocimientos a ser desarrollados. Como muestra la ilustración, en Europa, de frente a la diversidad, se crean escuelas diferentes para cada grupo y campo profesional.





En el modelo americano, para todos los niveles hay una única escuela para todos; en contraste con el gran abanico de escuelas europeas más especializadas, la “*Comprehensive High School*” americana tiene un solo edificio y una sola administración, en la que ofrece prácticamente las mismas opciones. Es decir, en Europa se especializan las escuelas; en los Estados Unidos, la misma escuela ofrece todo porque la segmentación es interna.

### Europa: el modelo segmentado

Como fue mencionado, en Europa se desarrolló la tradición de crear escuelas dirigidas a una tarea relativamente reducida y a un grupo específico. Hay escuelas preparando a las élites para la universidad; escuelas para jóvenes más modestos, sin condiciones de enfrentar los mismos currículos abstractos y teóricos; escuelas vocacionales para preparar obreros calificados y escuelas para formar técnicos de diferentes niveles. En el caso de las que imparten formación profesional, hay una clara tendencia a la especialización; es decir, pueden existir escuelas separadas para la mecánica, la carpintería, el trabajo con los textiles o los plásticos, la electrónica, la gastronomía, y otros.

Después de un largo período en que incluso la enseñanza inicial era segmentada entre pobres y ricos, se observa la búsqueda por integrar los años iniciales de escolaridad; aunque a partir de cierto nivel, se mantienen separadas las escuelas especializadas en sus roles específicos. Tradicionalmente, a los 14 años empezaban las bifurcaciones, llevando a los más pobres a escuelas vocacionales de horizontes limitados mientras que los otros permanecían en troncos comunes. A lo largo de la historia estas bifurcaciones son

progresivamente postergadas, es decir, se alargan los ciclos en que todos los alumnos siguen juntos, dentro de las mismas escuelas; la tendencia actual es de tener un ciclo básico de ocho años para todos los alumnos. Este aumento en la edad de las primeras bifurcaciones ha ocurrido a lo largo de un siglo.

El modelo segmentado llegando a la secundaria persiste pues, por ejemplo, en Europa hay una gran variedad de escuelas y no se prevé que la segmentación dentro de la secundaria vaya a desaparecer en un futuro previsible; de hecho, esta es la marca registrada de los sistemas de la región. Muchas de las alternativas ofrecidas no llevan a un diploma o certificado con equivalencia al bachillerato, es el caso del CAP francés (*Certificat d’Aptitude Professionnelle*) que forma obreros calificados y no permite el acceso a cursos superiores; en el Sistema Dual alemán, tampoco se permite acceso directo al nivel superior.

Hay que subrayar la reducción histórica en los efectivos a los cursos de formación de obreros<sup>4</sup>; del lado de la demanda, la industria no avanza como antes, es más, se reduce su participación en el producto nacional; del lado de la oferta, estos son cursos de estatus modesto que atraen a menos jóvenes; en contrapartida, sube la matrícula en los cursos técnicos.

El tema más delicado en el modelo europeo es decidir quiénes van a cursar los programas más prácticos y menos ambiciosos, y quienes tomarán la ruta real de la universidad. En tiempos pretéritos, la clase social era un criterio casi automático de selección; más tarde, como respuesta a las insatisfacciones, los orientadores vocacionales pasaron a tener un rol, junto con las notas, sobre todo en las asignaturas difíciles, como matemáticas y ciencias. Cada vez más, los propios alumnos y sus familias son consultados y esto ha permitido una movilidad social considerable.

No quedan dudas de que hay jóvenes que pueden formarse como excelentes albañiles, pero no estarían contentos estudiando física o griego - y viceversa. Para ellos, el carácter definitivo de estas opciones no trae consecuencias graves; en la medida en que este sea el caso, el sistema es excelente, generando un buen ajuste en la sociedad y un grado elevado de tranquilidad. Los que defienden los idearios igualitarios subrayan el más bajo estatus de tales grupos; la acusación de que hay una especialización prematura no puede ser desestimada. Los más tradicionalistas no encuentran mejores soluciones.

Para quienes les gustan los asuntos más prácticos y concretos, se ofrecen cursos vocacionales; a los que están cómodos en el mundo de las abstracciones, las ramas académicas. Como la escuela académica europea es muy selectiva, sus

<sup>4</sup>Bruce Fuller et alía, “Secondary Education in Developing Countries”, The World Bank, Education and Social Policy Department (September 1993)

currículos y programas son ambiciosos y exigentes. Hay que estudiar mucho más y el riesgo de fallar es mucho más elevado. Jóvenes que se matriculan en ellas sin tener el gusto y la preparación previa son fuertes candidatos al fracaso. En buena medida, los alumnos se dan cuenta del esfuerzo adicional requerido para la rama puramente académica y toman sus decisiones.

En las situaciones típicas, la segmentación - o segregación como algunos podrían acusar- es una fuente de eficiencia y bienestar para todos. El sistema hace la selección de acuerdo con las preferencias personales y habilidades académicas, sin embargo, los defensores de sistemas más integrados no se quedan contentos; en realidad, poco pueden cambiar en Europa. Debe admitirse una franja de ambigüedad y fallas en el sistema; hay injusticias e ineficiencias en la segregación de ramas, pero sobre todo, hay decisiones equivocadas. Hay errores, ya sea de los orientadores o de los propios alumnos y por la naturaleza misma de los cursos, los equívocos son muy difíciles de corregir. Las dificultades de cambiar de rumbo y volver hacia atrás son las más graves limitaciones de los modelos adoptados en Europa.

Como ya se mencionó algunas ramas no ofrecen diplomas académicos; sumado a esto, en las opciones que sí lo ofrecen hay mucha diferenciación pues incluso aquellas puramente académicas, (sin formación profesional) presentan distintos niveles de dificultad y abstracción. Por ejemplo, en Suiza se brinda una secundaria académica y otra más práctica y menos exigente; la primera permite la entrada a la universidad mientras que la segunda apenas da acceso a cursos de enfermería o servicio social, entre otros. Otro caso es el de Alemania donde se ofrecen tres opciones: la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium*. Cada una de estas, como en Suiza, presentan diferentes niveles de exigencia académica: el *Gymnasium* es considerado una escuela para una élite intelectual y garantiza acceso a la Universidad; las otras dos tienen requerimientos más limitados y ofrecen asignaturas con más práctica y menos teoría.

Mientras que los alemanes estaban contentos con esta triple segmentación, fueron sorprendidos con peores resultados respecto a los esperados en las pruebas de PISA (20° y 21°, con la participación de más de 30 países). Estos fueron causados por las dos categorías de escuelas, con niveles de exigencia más modestos; de hecho, como son escuelas para los más pobres y los inmigrantes, las autoridades no se preocupaban demasiado de ellas. "PISA shock" provocó un escándalo y un largo y serio movimiento para mejorar estas escuelas; los resultados han sido promisorios, pero la estructura del sistema no cambió.

En Francia hay una segmentación paralela; aproximadamen-

te 40% de quienes terminan la primaria van a un curso vocacional que puede abrir las puertas de una escuela técnica o al *Certificat d'Aptitude Professionnelle*, esta ofrece un diploma más modesto; los otros alumnos van a una secundaria académica o tecnológica. Dentro de tales programas, los mejores van a las "*classes préparatoires*" que conducen a las "*Grandes Écoles*". La mitad de los alumnos de secundaria toman un "*Bac*" general, 20% cursan un tecnológico y 28% un curso claramente profesional, con su "*Bac*" correspondiente.

Según algunos observadores, esta gran apertura de la secundaria para las clases más modestas se hizo sin que cambiaran suficientemente el currículo, los métodos de enseñanza y la evaluación. No es una situación tan diferente de la alemana pues los mejores alumnos reciben una excelente educación; los otros, no tanto. Además, recordemos que entre el 5 y el 15% de los jóvenes se van de la escuela; para ellos se ofrecen cursos cortos orientados hacia el mercado, pero no siempre eficaces.

Además de la segmentación por niveles de dificultad, en las escuelas puramente académicas hay una amplia y secular segmentación por asunto. Tradicionalmente, en países como Francia, se ofrecían programas separados para los estudios clásicos y los científicos en la misma escuela; posteriormente se amplió el abanico de opciones orientadas a las ciencias físicas, biológicas y las matemáticas, a los estudios de tipo comercial o a las ciencias humanas.

En general, a lo largo del tiempo se ha observado un cambio de interés; este ha disminuido en las humanidades y ha aumentado las matemáticas y ciencias naturales. Es decir, las ramas académicas han cambiado de contenidos sin perder su dimensión de rigor y asignaturas tradicionales. Aun considerando estos cambios, los países más avanzados mantienen las tradiciones clásicas, incluso con cursos de latín y griego; es decir, no tienen los currículos más modernos.<sup>5</sup>

Dependiendo del país, hay más o menos agrupación de las asignaturas, en grupos relativamente homogéneos. Los alumnos pueden elegir los campos en los cuales se sienten más cómodos o más motivados: ¿matemáticas o humanidades? La tendencia es la expansión en el número de opciones ofrecidas; por ejemplo, en Francia, cada una de ellas lleva a una prueba diferente del *Baccalaureate*, aunque todas conducen a un diploma equivalente de estudios secundarios. Hay que entender que no son ramas vocacionales pues pueden ofrecer una muestra de las ocupaciones típicas, pero no preparan para ellas.

Desde el punto de vista cuantitativo, los programas más importantes son los bachilleratos técnicos. En prácticamente todos los países más avanzados, tales programas abarcan

<sup>5</sup>David Kamens y asociados, "The changing content of secondary education", The World Bank, (Junio 1993).

más de la mitad de los jóvenes en estas edades. Este tema tan importante será tratado en la próxima sección, junto con todas las alternativas técnicas y vocacionales.

## La “*Comprehensive High School*” americana

En esta sección se presenta el modelo americano de las “*Comprehensive High Schools*” que contrasta con el modelo europeo. Este mismo término se usa en Europa para designar una escuela que ofrece varias opciones de cursos; la expansión de este modelo híbrido se observa más en Escandinavia mientras que en Alemania con la *Gesamtschule* se ofrece un modelo similar. Sin embargo, el abanico de ofertas es más reducido que en los Estados Unidos, pues, por lo general, en estas no se introducen las asignaturas vocacionales.

En los Estados Unidos, a principios del siglo XX, hubo una gran discusión sobre cómo preparar la fuerza de trabajo para una economía industrial; en la misma fueron rechazadas todas las propuestas para reproducir los modelos segmentados europeos, en beneficio de un modelo novedoso: la escuela única para todos y para todo lo que se deseaba ofrecer para jóvenes en estas edades. Así se creó la “*Comprehensive High School*”.

A cada región educativa le corresponde una única escuela; no hay otras opciones para los alumnos. En contraposición con la mayoría de las escuelas europeas, las americanas ofrecen una gigantesca variedad de asignaturas, excepto por algunas obligatorias, como inglés y matemática; de esta manera, los alumnos pueden elegir las materias que quieran; en consecuencia, en la práctica, no hay dos alumnos con la misma lista de asignaturas.

Debido a que, por lo general, estas escuelas son muy grandes (hasta cinco mil alumnos), existe la posibilidad de ofrecer muchas opciones a los estudiantes; incluso en matemática o inglés, de las cuales hay versiones más o menos difíciles. Por su parte, las humanidades y las ciencias están bien representadas. Sin embargo, la diferencia fundamental entre estas escuelas y las europeas, es la oferta de asignaturas vocacionales; lo que en Europa se hace en diferentes escuelas, en los Estados Unidos está reunido en una sola. Además, de cada 20 escuelas en este país, 19 son “*Comprehensive High Schools*”; en ellas, el 16% de las asignaturas cursadas están orientadas hacia una profesión y casi todos los alumnos toman por lo menos un curso de este tipo.

Desde el punto de vista de una ideología igualitaria - muy fuerte en aquel país - estas escuelas son la solución ideal porque todos siguen en la misma escuela y todos tienen la posibilidad de diseñar su propio currículo. Desde una pers-

pectiva doctrinaria, no hay cómo criticar este modelo; no se puede decir que en la práctica hayan sido un fracaso, pues tuvieron un rol importante en incorporar grandes olas de inmigrantes y prepararlos para el mercado de trabajo, además, fueron motores de un gran desarrollo económico y cambio social.

Según las investigaciones realizadas, estas escuelas son efectivas para formar a los estudiantes que se desempeñarán en ocupaciones de oficina;<sup>6</sup> también se observó que su efectividad está asociada al número de asignaturas vocacionales que han tomado los estudiantes: quienes eligen muchas asignaturas de este tipo tienen más oportunidades de éxito en el mercado laboral,<sup>7</sup> aunque cada día se tornan más claras sus limitaciones.

En Europa, los alumnos con mayores y menores habilidades académicas estudian en locales diferentes; por el contrario, en los Estados Unidos todos siguen juntos y de esta manera se concreta el ideal igualitario. Sin embargo, la sociedad es implacable ya que se crean capas socialmente aisladas dentro de las mismas escuelas; quienes conocen alguna escuela saben en qué rincones del edificio encontrarán a los pobres, los ricos, los atletas, los académicos, etc. Quizás la segmentación por vía de la creación de escuelas separadas sea menos cruel que la convivencia engorrosa de grupos socialmente distantes. En la práctica, es difícil manejar una escuela en la que los alumnos sean tan heterogéneos; quien cursa una asignatura menos exigente de inglés puede ser analfabeto funcional, pero convive con estudiantes matriculados en *Creative Writing* y que se preparan para las universidades de gran prestigio.

Es probable que el rol clásico de estas escuelas en la formación profesional sea lo que más sufre con la presencia de un *ethos* muy académico debido a que el profesionalismo no se improvisa y no se crea en ambientes hostiles a él. Los resultados las escuelas secundarias americanas, son variables, pero en periodos más recientes, tienen más problemas que en el pasado, cuando la manufactura era el centro de gravedad de la economía y las olas de inmigrantes necesitaban ser incorporadas a la fuerza de trabajo.

La mayoría de los maestros de estas escuelas pertenecen a las áreas académicas, lo cual puede provocar que los instructores de talleres sean discriminados y sus asignaturas poco respetadas, además, en algunas escuelas es un castigo ser obligado a cursar las asignaturas vocacionales. Por otra parte, los profesores de talleres en las escuelas europeas no son profesionales ni tienen experiencia real en el sector productivo, por eso, muchos alumnos aprenden solo a utilizar herramientas, lo que suele ser muy útil en el hogar;

<sup>6</sup>John Bishop, “Which secondary education systems work best? United States or Northern Europe? Best Practices in Secondary Education, Brasília 2010”  
<sup>7</sup>John Bishop and Ferran Mane, “Economic Returns do Vocational Courses in US High Schools”, in *Vocationalization of Secondary Education Revisited* (Berlin: UNEVOC / Springer, 2005) p. 329-353

sin embargo, adquirir una ocupación requiere mucho más que cursar algunas asignaturas aisladas. Es muy difícil impartir una formación profesional real porque no se cuenta con el ambiente necesario.

En las últimas décadas, la fatiga del modelo puede ser sugerida por la creación de soluciones alternativas; en ciudades más grandes, la formación profesional puede ser sacada de las escuelas y ubicada en centros de formación profesional, no por casualidad, generalmente están ubicados en edificios separados. Estas nuevas instituciones tienen todas las características clásicas de las buenas escuelas vocacionales pues son manejadas por profesionales del mercado y muy conectadas con el mundo empresarial. Los alumnos que verdaderamente se interesan por una ocupación manual calificada frecuentan estos centros, por la tarde, después de salir de su "High School".

Otras innovaciones exitosas en los Estados Unidos son los PrepTechs y las Career Academies; en estos programas se busca un grado mucho más alto de contextualización de lo que se enseña, en muchos casos, con aplicaciones prácticas. No se trata de empobrecer el currículo, quitando teoría y brindando conocimientos prácticos; al contrario, el esfuerzo está enfocado en enseñar las mismas teorías con aplicaciones en el mundo concreto; aún más, tienen vínculos fuertes con las empresas, es decir, el programa va hacia las teorías más abstractas y a las empresas reales.

Como un indicador de fallas en el modelo, se expandieron los "community colleges", ofreciendo una formación profesional postsecundaria de dos años en múltiples ocupaciones. Se puede decir que estas instituciones, en gran medida, reemplazarán a los cursos vocacionales de las escuelas secundarias americanas, pues existen casi mil instituciones de este tipo, con matrículas de aproximadamente siete millones de alumnos - casi la mitad de los alumnos del nivel universitario-.

Al largo de los años se ha observado alguna aproximación entre el modelo europeo y el americano; por ejemplo, en los Estados Unidos se acortaron o se eliminaron las asignaturas profesionales de los "High Schools" y se reubicaron en centros de formación muy parecidos a los europeos. Por su parte, en Europa, la secundaria sigue segmentada y manifiesta dos tendencias; una a mantener a los alumnos en la misma escuela por períodos de tiempo que se han extendido a ocho años (antes de este nivel) y otra, a crear escuelas que ofrecen un menú más variado de formación; estas *comprehensive schools* europeas no han llegado a la amplitud de ofertas de las americanas.

En conclusión, no pareciera que se vaya a observar mucho más convergencia entre el modelo europeo y el americano, pues la historia pesa mucho y las tradiciones tienen una considerable inercia.

## La preparación para el trabajo

La formación profesional es un tema muy diferente a la educación académica, pues no puede ser entendida bajo los mismos paradigmas. Antes de discutir los modelos y estructuras comunes en los países avanzados, hay que evitar los errores usuales.

### ¿Qué diferencias hay entre la educación y la formación profesional?

La formación profesional es una preparación para ejecutar tareas prácticas; por el contrario, la educación académica se ocupa de desarrollar la mente y forjar los valores de nuestra civilización. Hay algo de verdad en esta noción, pero está más equivocada que correcta, porque hay elementos confunden y complican la comprensión; el primero es la presencia o ausencia de actividades intelectuales, el segundo es la presencia o no de actividades manuales.

Se supone equivocadamente que las ocupaciones manuales son pobres en su dimensión intelectual; es decir, hay que hacer, no pensar; por lo tanto, hay que aprender a hacer. Esto no es verdad. Es bien sabido que hay actividades manuales con ínfimos requerimientos intelectuales (por ejemplo: cargar un camión, lavar platos o retirar la basura) y otras que por su complejidad requieren formación profesional al tener un contenido intelectual muy fuerte (por ejemplo: diagnosticar un defecto en un aparato, reparar un mecanismo de precisión o interpretar un plano de construcción) porque presentan más desafíos intelectuales que muchas actividades administrativas. Por lo tanto, no es la ausencia de desafíos intelectuales la que caracteriza a la formación profesional.

Otra equivocación es asociar las actividades manuales a las que son objeto de formación profesional. La programación de computadoras se aprende en cursos de formación profesional, pero más allá del teclado, no tiene nada manual; en contraste, un médico cirujano tiene una actividad manual muy compleja y delicada que no es muy diferente a la de un ebanista; por lo cual, la presencia o ausencia de actividad manual dice poco sobre formación profesional.

Si quitamos el trabajo con las manos y la intelectualidad de los criterios para diferenciar la formación profesional de la educación académica, ¿con qué nos quedamos? Si formación y educación pueden tener o no requisitos manuales o intelectuales, ¿de qué diferencias estaríamos hablando? Hay una diferencia fundamental entre ambas y es el objetivo que cada una pretende alcanzar; por su parte, la educación académica quiere desarrollar el intelecto, formar ciudadanos, preparar para resolver problemas y muchos otros desafíos en esta dirección, es decir, preparar a las personas para la vida; su objetivo es desarrollar competencias que sirvan en



muchas situaciones distintas, sin preguntarse mucho en dónde y cuándo van a servir. Por su parte, la formación profesional busca preparar a los estudiantes para hacer alguna tarea bien definida, sea esta reparar automóviles o fabricar muebles. Para resumir, la diferencia entre ellas está en el objetivo.

En las sociedades un poco más desarrolladas, gran parte de la formación profesional se fundamenta en las teorías subyacentes al asunto tratado, por ejemplo, mecánicos y carpinteros aprenden matemática y lengua; cuanto más compleja y difícil es la ocupación, más teoría y más cultura general requiere; también necesita más años de escolaridad previa a los cursos. Esto quiere decir que la formación profesional es una mezcla de aspectos prácticos y teóricos; tiene dos lados: teoría y aplicación.

Podríamos pensar que la teoría es suficiente en la educación académica, pues se supone que esta debe permanecer general y polivalente, pero no es así. Gracias a mucha investigación científica realizada sobre el tema, se sabe que aprendemos cuando aplicamos; esto quiere decir que para aprender la teoría es necesario aplicarla en situaciones concretas, no necesariamente con el ánimo de profesionalizar. En la formación profesional se aprende estadística estudiando control de calidad; en la educación académica se puede estudiar estadística de Fórmula 1. Este razonamiento nos permite la conclusión curiosa de que la buena educación académica y la buena formación profesional son, las dos, combinaciones apropiadas de teoría y práctica. Una inferencia adicional es que, si en la formación profesional se aprende mucha teoría, ella puede ser, también, una buena formación general o académica.

Hay una conclusión aún más radical. Considerando que se hace poco de práctica o de aplicación en la educación académica esta no es muy buena. Por su parte, la formación profesional enseña teoría en el contexto de la ocupación, lo que la hace más concreta y más aplicada. De ser así, en el límite, la formación profesional podría ser una educación académica mejor.

## El drama de la formación profesional

Se prescribe que la educación académica prepara para la vida y para el mundo; por definición, siempre será apropiada para la trayectoria profesional subsecuente, pues es muy amplia y general; si es de mala calidad, este es otro asunto. Por otro lado, la formación profesional prepara para una ocupación específica o un grupo de ocupaciones; si el egresado no va hacia aquella ocupación, se considera que hubo un error. Hasta cierto punto, esto es verdad, porque la formación profesional es mucho más cara que la educación académica; tal desviación de funciones puede ser considerada como una mala asignación de recursos. Hay otra diferencia relevante, por así decirlo, la educación tiene un monopolio virtual en la enseñanza académica: nadie más

enseña griego, cálculo o filosofía. Sin embargo, más o menos bien, pero casi todo se puede aprender en los talleres y oficinas. Si la opción de preparar mano de obra en escuelas resulta en una formación peor, las empresas no contratan.

El drama de la formación profesional es que suele ser muy difícil obtener un buen equilibrio entre formación y empleo; un vistazo en el panorama de esta formación en el mundo confirma que este es el problema número uno de la preparación para las ocupaciones. Para cumplir sus objetivos, debe satisfacer, al mismo tiempo, tres condiciones esenciales:

1. ¿La escuela está dispuesta a ofrecer tal formación?
2. ¿Los alumnos están interesados en la ocupación ofrecida? (no es suficiente que frecuenten el curso, pues si es gratuito muchos se inscriben sin intenciones de seguir la carrera)
3. ¿Las empresas están listas para contratar a los egresados?

Este último es un problema que debería recibir más atención que todos los otros; aunque esto no siempre es así. En los países más avanzados -materia de este ensayo-, la formación profesional demuestra más cuidado con la "puntería" de los cursos; sin embargo, no siempre fue así.

En los años setenta, después de un largo periodo de crecimiento y falta de mano de obra calificada, con la crisis del petróleo, se desplomaron las economías; en ese momento, hubo tentativas muy agresivas de ofrecer formación profesional bajo la creencia de que esta sería una buena medicina contra el desempleo. Sin embargo, la capacitación no crea empleo.

Pasados diez años de experimentos de todo tipo, los gobiernos aprendieron sus lecciones y adoptaron políticas más circunspectas con respecto a decidir cuándo ofrecer formación; además, se desarrollaron herramientas, más o menos sencillas, para asegurar que no se ofrecieran cursos sin un mercado, por lo menos, probable. Los contactos permanentes con el mundo empresarial son la fuente más inmediata y confiable para obtener esta correspondencia; más rigurosos, pero más caros, son los estudios de seguimiento de egresados. También hay que tomar en cuenta que las herramientas por sí solas no son suficientes para obtener un buen ajuste; es necesario que el mal ajuste sea penalizado y el bueno, premiado; sin embargo, en la lógica de la enseñanza pública, sobre todo en los ministerios de educación, no hay premios para mejorar la "puntería" y tampoco hay un costo político para cambiar las ofertas, es decir, las reglas del servicio público no permiten cambios fáciles de personal.

La conclusión más importante de estas consideraciones es que, cuando evaluamos los diferentes sistemas de educación técnica y de formación, el principal criterio debe ser el ajuste entre oferta y demanda. Además, podemos considerar cuatro modelos para ofrecer la formación profesional:

1. La formación en alternancia, más conocida en su versión germánica. (la primera por razones históricas)
2. Los centros de formación desconectados de cualquier diploma académico. (en segundo lugar por precedencia histórica)
3. Las escuelas técnicas que combinan formación ocupacional con su programa de bachillerato académico.
4. Los cursos o asignaturas vocacionales dentro de programas claramente académicos.

## El Sistema Dual

El Sistema Dual de los países germánicos (Alemania, Austria y Suiza) puede ser entendido de dos maneras complementarias. En primer lugar, es la evolución natural de las tradiciones medievales del sistema maestro-aprendiz; este sistema estatal-gremial surge en el siglo XX en sustitución de las corporaciones de oficios que se hicieron insuficientes para cubrir la demanda. La regulación del sistema es tripartita: sindicatos, asociaciones patronales y gobierno; estos tres grupos también preparan, en forma conjunta, las pruebas de certificación.

Bajo este sistema, cuando los jóvenes han completado diez años de escolaridad son contratados por las empresas para trabajar y aprender alguna ocupación. Después de tres años y medio de trabajo supervisado por un maestro, el aprendiz toma un examen del oficio. Hay variaciones, pero en general, los aprendices trabajan cuatro días y en el quinto van a una escuela toda la jornada. El sistema se llama Dual porque alterna escuela y trabajo.

Tradicionalmente, en los países germánicos, dos tercios de los jóvenes en edad de secundaria van a la formación en el Dual. Estos números están cambiando, no tanto por reducciones en el sistema, sino por un cambio de clientela. Con el avance de ocupaciones más complejas, se requiere el dominio de conocimientos más abstractos; esto significa reclutar aprendices mayores con más escolaridad formal. Además, una de las dificultades para reproducir el sistema en otras regiones es que solo participan las empresas que pueden emplear a maestros y los requerimientos para formarlos son muy exigentes y largos.

En segundo lugar, el Sistema Dual es la versión más difícil y numéricamente más importante de los sistemas de alternancia que existen en toda Europa; los hay en Francia e Inglaterra; incluso en los Estados Unidos, sobre todo en las ocupaciones de la construcción civil (electricistas, carpinteros, albañiles); sin embargo, fuera de los países germánicos, su alcance numérico es limitado.

En materia de inserción laboral, los sistemas de alternancia son imbatibles: el riesgo de un desencuentro entre formación y empleo es muy bajo porque la formación no empieza antes de que el joven obtenga su contrato en la empresa.

No se da el caso de aprender una profesión para la cual no hay posiciones en el mercado, pues la entrada en el programa es simultánea a la obtención de un contrato de aprendizaje. Esto no quiere decir que los aprendices se queden en el mismo empleo después de recibir su certificado del oficio.

En la realidad, hay muchísima movilidad; muchas empresas ofrecen puestos de aprendizaje para obtener mano de obra más barata, pues los aprendices ganan menos. Cuando se forman, después de un programa muy riguroso, son reemplazados por nuevos candidatos; los egresados tienen casi cuatro años de experiencia laboral de alta calidad y, en general, no tienen dificultad para encontrar un empleo en la misma o en otra ocupación.

A pesar de sus grandes méritos, los sistemas en alternancia tienen, por lo menos, tres limitaciones importantes; la primera es que dependen de arreglos institucionales muy tortuosos y requieren una cooperación tripartita muy estrecha. La segunda es que limita la capacidad de producir formación al número de puestos de aprendizaje con maestros calificados (en comparación con soluciones institucionales, se necesitan mucho más maestros, para formar al mismo número de aprendices). La tercera es que los aprendices aprenden las prácticas de las empresas, sean estas buenas o malas; por eso no funciona una política de mejorar en un sector industrial rezagado. En Latinoamérica, esta puede ser una situación frecuente.

## Los centros de formación

Los centros de formación en Europa ofrecen cursos que corresponden a los desarrollados en el SENAI, SENA o INTECAP en Guatemala; esta no es sorpresa, pues los nuestros fueron inspirados en modelos europeos. La denominación "centro de formación" no es una traducción de una expresión bien conocida en francés o inglés, pues cada país tiene la propia; es usada en este ensayo por ser una expresión común en Latinoamérica. En esencia, los centros ofrecen programas orientados a la enseñanza de las ocupaciones calificadas; cuando los jóvenes abandonan la escuela, tarde o temprano, se matriculan en tales centros. Anteriormente fueron la fórmula dominante en Europa, a excepción de los países germánicos, pero siguen siendo muy relevantes.

Debido a que la edad típica para entrar en el mercado de trabajo era de 14 años, en estos programas matriculaban a los alumnos con estas edades. Sin embargo, la edad de ingreso cambió con el gran empuje hacia la expansión de la escolaridad y la elevación progresiva de la edad para empezar a trabajar. Hoy día, son programas para aquellos que no quieren o no pueden cursar la secundaria; en general, son alumnos de estatus social más modesto. El CAP francés es típico de esta modalidad, este ofrece cursos con algunos años de duración, dependiendo de la ocupación; los egre-

sados toman una prueba de sus habilidades profesionales y reciben una certificación que tiene buen reconocimiento en el mercado.

Debido a que estos programas no comparten el tiempo del alumno con las muchísimas asignaturas académicas de los bachilleres técnicos – que típicamente absorben dos tercios del programa - estos pueden dedicarse mucho más al aprendizaje de las ocupaciones. Por esta razón, siguen como la opción clásica y consagrada para las mejores ocupaciones manuales calificadas. Por otra parte, aún con el más alto prestigio de los bachilleratos técnicos, la formación en estos centros, desconectada del sistema escolar, sigue siendo la fórmula distinguida para las profesiones en las cuales se requieren miles de horas para dominar las competencias necesarias. Es el caso de los ebanistas, soldadores, herreros, lutieres y otras semejantes, con el gran peso de las asignaturas académicas, no queda tiempo para formar en estas ocupaciones mediante cursos técnicos.

Este es un modelo institucional que ofrece capacitación en un formato de salones de clase y talleres, pero mantiene el sistema de certificación, igual al de las corporaciones de oficio, con pruebas prácticas al terminar el curso; este certificado es requerido para el ejercicio profesional en algunas ocupaciones. En general, estos centros se mantienen próximos del mercado de trabajo y de los empleadores; en este sentido, sus contrapartidas latinoamericanas son parecidas. A estos programas se les pueden cuestionar por no tener conexiones con las ramas académicas y esto les resta estatus en la sociedad. En Europa, por el contrario, son los cursos que preparan para ocupaciones respetadas, de bajo desempleo y remuneraciones interesantes; no tienen el mismo prestigio de las soluciones más escolarizadas, pero son socialmente aceptadas.

Debido a que estos programas no son parte del sistema formal, no es necesario que sean cursados después de haber finalizado la escuela. A partir de la crisis del petróleo, en los años setenta, hubo una gran expansión de cursos de capacitación para adultos, sobretodo, los desempleados. En Europa, la tendencia es que sean ofrecidos en instituciones creadas especialmente para este fin; por ejemplo, la AFPA (*Association pour la Formation Professionnelle des Adultes*) en Francia y muchas instituciones locales en Alemania. Este esfuerzo es parte de un movimiento hacia la educación permanente, cada vez más importante en los países desarrollados.

En Latinoamérica, hubo una expansión equivalente de estos cursos, pero con una importante diferencia: los centros de formación, como el SENAI y SENA, ofrecen formación para jóvenes y para adultos; es decir, no hay instituciones separadas, de acuerdo a la edad. Sin duda, es una solución más eficiente y flexible.

## La educación técnica secundaria

La educación técnica es un modelo muy común en Europa y en otras partes del mundo, pero con existencia muy limitada en los Estados Unidos. En este país, tradicionalmente, se han concentrado los esfuerzos en las *Comprehensive High Schools*.

La fórmula de la educación técnica es sencilla; se trata de un curso a nivel de bachillerato que incorpora una considerable carga de asignaturas vocacionales. Por su doble rol es una solución muy atractiva, pues los egresados de estos cursos pueden optar a los estudios superiores o irse directamente al mercado laboral. Sin embargo, este mismo atractivo es el que trae las más graves dificultades para los cursos técnicos. Un curso de formación de obreros especializados tiene un objetivo muy claro - como el CAP francés o el Sistema Dual -; los alumnos saben lo que viene en el futuro y se preparan lo mejor que pueden para ello. El curso enseña la práctica y la teoría que se requiere de un buen profesional. No es el caso del curso técnico que tiene dos focos: prepara para ocupaciones técnicas de "alto nivel" y también para la universidad. Aunque fuera solo por el tiempo de los alumnos, los dos objetivos compiten entre sí.

Los cursos técnicos tienen una dificultad más pues la historia y la sociología de la escuela tienen un rol preponderante: las instituciones tienen sus ethos y una escuela que tiene dos almas, a priori, es conflictiva. Este conflicto ocasiona situaciones difíciles como que los maestros de las ciencias y de las humanidades tienen un estatus más alto que los de talleres; tampoco son raros los casos de "academic drift", es decir, las escuelas se aproximan más a los estilos académicos y se alejan del mundo más práctico de las ocupaciones. Si los maestros académicos tienen mucha presencia y poder, devalúan las tentativas de brindar una profesión técnica a los alumnos, restando el peso de la rama profesional. En contraste, hay escuelas que tienen ambiciones muy limitadas. En ellas, pocos van a aprovechar su diploma de secundaria para entrar a la universidad; es decir, este rol pierde en la competición para ser el centro de gravedad de la escuela.

En Europa se maneja bastante bien esta cohabitación de dos almas conflictivas porque son instituciones con un alma o un ethos profesional; por eso, no se confunden con los bachilleratos académicos. Estas tienen muchos ingenieros y técnicos en su administración, que imponen los valores del trabajo y de las profesiones, incluso, muchos establecimientos están ubicadas en barrios industriales.

Vale la pena mencionar que esta ambigüedad, perfectamente administrable en Europa, se presenta de forma mucho más grave en los países latinoamericanos. En nuestros países, las escuelas técnicas suelen estar en extremos aún más alejados entre sí. Están las escuelas más pobres, menos ambiciosas, con alumnos de cortos horizontes; debido a que

estas tienden a ser mal financiadas, brindan una formación profesional débil; de poco les sirve a los estudiantes la posibilidad de entrar en una universidad, pues casi nadie lo hace. En el otro extremo están las escuelas técnicas “ricas” en donde la profesionalización no se toma en serio, a lo mejor es un “hobby”; lo importante es entrar a una universidad reconocida.

En países menos desarrollados, el mismo perfil profesional ofrecido en estos cursos es ambiguo: ¿qué forman?, ¿obremos calificados?, ¿supervisores o capataces?, ¿personal para ocupaciones más complejas que las que se enseñan en los centros de formación (electrónica, informática etc.)? Con frecuencia, los egresados no tienen el nivel para supervisores ni aprenden bien un oficio. Entre los países europeos hay variaciones en la estructura y funcionamiento de las escuelas técnicas; por ejemplo, en Alemania y Francia hay programas que sobrepasan por uno o dos años el bachillerato, en el nivel postsecundario.

En resumen, este es un buen modelo pero tiene una inestabilidad intrínseca: ¿ocupaciones o ideales académicos? Este es muy común en Europa donde sus limitaciones son bastante bien administradas.

### Introducción de lo vocacional en lo académico

A largo de la historia de muchos países, han existido olas intelectuales proponiendo que las escuelas se conecten más con el mundo del trabajo o que enseñen a trabajar. En algunos casos, estas son manifestaciones equivocadas del deseo que las escuelas sean más prácticas; son equivocadas porque no es lo mismo ser práctica que vocacional. Por otro lado están las visiones ideológicas defendiendo el trabajo en la escuela académica; en general, son propuestas de los discípulos de Gramsci. De forma más concreta, las orientaciones soviéticas en materia de educación llegaron a los países de la Europa Oriental, bajo el comunismo; en todos estos países, las escuelas académicas tenían asignaturas profesionales y talleres. Aún más, sus talleres producían de forma comercial y sus alumnos tenían pasantías en las fábricas. Debido a que los resultados de estas no fueron tan buenos y han sido prácticamente abandonadas, no necesitamos comentar más estas versiones soviéticas.

En este análisis nos interesa discutir la experiencia de introducir asignaturas vocacionales en las secundarias académicas - diferentes a las escuelas técnicas -.<sup>8</sup> Esta introducción busca varios objetivos, entre ellos, hacer la escuela más próxima del mundo del trabajo, reducir la percepción de distancia

entre actividades manuales e intelectuales, preparar para el autoempleo. Hubo muchos intentos en esta dirección, de los cuales, la escuela americana es el más amplio y concreto. Como ya se mencionó, esta coexistencia entre asignaturas vocacionales y académicas es un matrimonio entre sociedades poco congruentes entre sí. Como sucede en los Estados Unidos, aprender a moverse en un taller de mecánica o madera es muy útil para la vida, pero esto no es formación profesional.

Como respuestas a críticas cada vez más fuertes, hace dos décadas se introdujeron asignaturas de tecnología en las escuelas americanas. Los estudiantes en estas escuelas aprendían ciencia, matemática, ingeniería, conocimientos tecnológicos y prácticas de taller por medio de proyectos hechos con las manos. Esta es una muy buena iniciativa que puede ser observada por los latinoamericanos; sin embargo, debe tomarse en cuenta que allí se hacían prácticos los cursos académicos pero no se lograba la orientación vocacional que sí se conseguiría al añadir asignaturas dirigidas hacia las ocupaciones.

En el inicio de los años noventa, el Banco Mundial preparó un documento de política para la formación profesional. Para tener buena evidencia empírica, patrocinó la realización de una serie de investigaciones con el propósito de evaluar la experiencia mundial en la implementación de diferentes maneras de preparación para el trabajo. Es interesante verificar que, de todas las fórmulas examinadas, la que demostró menos éxito fue la hacer vocacionales las secundarias académicas. Una revisión reciente de las investigaciones sobre el tema confirman los malos resultados de programas livianos de introducir asignaturas vocacionales en escuelas que tienen una atmósfera académica.<sup>9</sup>

Como ya se mencionó, las modalidades con mejores resultados fueron los centros de formación que no ofrecen los diplomas oficiales de la secundaria. Las escuelas técnicas, con mucha más densidad de asignaturas vocacionales, tienen problemas de equilibrar el lado técnico y el académico. La situación es más crítica cuando las asignaturas profesionales son pocas y el *ethos* de la escuela es académico. En Latinoamérica se realizaron algunos ensayos en esta dirección, patrocinados por el Banco Mundial antes que cambiara de política. Europa ha experimentado poco con este modelo, excepto en países escandinavos, porque no corresponde del todo al espíritu predominante en sus sistemas de formación.

Investigaciones recientes en los Estados Unidos demuestran buenos resultados para los programas con una carga fuerte de profesionalización, incluyendo proximidad a las empresas;

<sup>8</sup>Términos como “diversified curriculum”, “work orientation” and “pre-vocational education” son usados por diferentes autores para denominar estas escuelas académicas en las cuales se ponen algunas asignaturas vocacionales.

<sup>9</sup>Jon Lauglo and Rupert MacLean, *Vocationalization of Secondary Education Revisited* (Berlin: Unevoc / Springer, 2005).

en contraste, los programas livianos no funcionan.<sup>10</sup> Por otra parte, es interesante subrayar la fuerza del profesionalismo en todo lo que se hace en Europa, en materia de preparación para el trabajo. Cuando los alemanes hablan de *Beruf*, la palabra conlleva mucho más que ocupación o profesión, es casi una religión asociada a la ocupación. Por lo tanto, preparar para un *Beruf* es una conversión a sus valores, sus creencias y no solamente dominar las técnicas y métodos. Por estas razones, las soluciones europeas dominantes son escuelas con una densidad muy elevada de dedicación a las ocupaciones elegidas y con una presencia muy significativa de los profesionales correspondientes.

### ¿Cómo se evalúan alumnos y escuelas?

Europa y Estados Unidos han tenido un desarrollo muy temprano de sus redes escolares. A lo largo de los años, la expansión de los sistemas educativos fue lenta; esto ha permitido mantener los niveles de calidad y también que fueran compartidos valores y percepciones sobre lo que se espera de las escuelas y de los alumnos. En este sistema, los alumnos son evaluados por las pruebas preparadas por los profesores. La calidad y el rigor de las pruebas se garantizaban por el profesionalismo y la tradición de calidad, impartido por buenos cursos de formación de maestros y una administración pública seria.

Más adelante, en Europa aparecen pruebas preparadas centralmente para ser aplicadas al final del ciclo primario o al terminar la secundaria. Si los estudiantes no aprueban esos exámenes no avanzan a la secundaria o no obtienen el diploma de bachiller; hay que subrayar que este último es un examen de salida, no una prueba de acceso al nivel superior, es decir, si no lo pasan no reciben el diploma de secundaria. Algunos ejemplos de los exámenes mencionados son el *Baccalaureate*, en Francia (por muchos años fue una prueba única, pero hoy puede tener contenidos diferentes, de acuerdo con el programa cursado); el temible *Abitur*, en Alemania (que pasan los egresados del *Gymnasium*); el *Maturité*, en Suiza y el *A+*, en Inglaterra. En todos estos países, son exámenes hechos por los ministerios de educación y manejados internamente, sin mucha visibilidad al gran público. Estas evaluaciones funcionan de forma muy rígida, como control de calidad de los alumnos y sus escuelas.

En estos y otros países europeos, los estudiantes que obtienen los diplomas mencionados tienen acceso garantizado a las universidades; no necesariamente en la de su elección. Una excepción son las *Grandes Écoles* francesas que, además del *Baccalaureate*, tienen sus propios exámenes de entrada.

Los Estados Unidos tienen una tradición completamente diferente, más que todo, por el carácter federativo del país: no hay exámenes de salida en el nivel federal ni en el local,

tampoco hay currículos oficiales; aún más, no hay criterios rígidos para aprobar o no a los alumnos egresados de la secundaria. En la práctica, no se le niega el diploma a nadie. Sin embargo, graduarse del nivel secundario no garantiza el acceso al nivel superior; a excepción de los "*Community Colleges*" y los "*State Colleges*" a donde se puede ingresar con un diploma de secundaria. Las universidades y "*colleges*" son más competitivos y tienen otros criterios de acceso. La principal consecuencia de este sistema sin controles de calidad es la enorme heterogeneidad de los egresos; pues hay una proporción alarmante de analfabetos funcionales que reciben su diploma.

Obviamente, esta situación generó un movimiento para crear criterios o medidas de calidad; la primera y la más importante fue la creación del "*Scholastic Assessment Test*" (SAT) por un acuerdo entre Harvard y Princeton. En línea con la tradición americana, se trata de una iniciativa privada, en la cual el Estado nada hace y nada tiene que ver. Es curioso mencionar que la intención de estas dos universidades era ampliar su horizonte de selección y abrir sus puertas para alumnos más modestos, pero talentosos. Como no podrían evaluar los méritos de millones de alumnos en miles de escuelas, esta prueba permitiría una elección más justa, reduciendo el casi monopolio de las *Prep Schools* privadas de Nueva Inglaterra.

El SAT junto a su competencia, ACT, se toman en los criterios casi universales para entrar en el nivel educativo superior; no son los únicos pero tienen considerable peso. Estas pruebas sirven para establecer en qué medida los candidatos tienen mejores o peores oportunidades de éxito en los cursos superiores; no sirven para decir si las escuelas que cursan son buenas o malas porque es una prueba voluntaria y la proporción de egresados de una escuela que la toman es muy variable. Por lo expuesto, los promedios de cada escuela en el SAT no son comparables. Las tecnologías de pruebas masivas, como el SAT, permitió la creación de otros exámenes independientes que, tradicionalmente, son aplicados en muestras aleatorias y permiten evaluar la calidad de las escuelas, por estado. Estas pruebas son privadas, por eso su utilización es limitada.

En los últimos años, dos iniciativas llaman la atención: la primera es la decisión de muchos estados americanos, como ya lo hicieron Nueva York y Maryland, de crear una prueba de salida de la secundaria, al estilo europeo; este es un cambio muy importante y no fue fácil su aprobación. La segunda iniciativa fue consecuencia del movimiento *No Child Left Behind*; el gobierno federal, involucrado en este gran empuje a la calidad de la educación, presionó a los estados para que crearan pruebas comparables entre sí.

La disposición de crear pruebas comparables va en contra

<sup>10</sup>Jon Lauglo and Rupert MacLean, *Vocationalization of Secondary Education Revisited* (Berlin: Unevoc / Springer, 2005) p. 37-39

de las tradiciones de su federalismo y es sorprendente que hayan logrado la creación de este gran sistema nacional;<sup>11</sup> sin embargo, el éxito no fue total, pues el gobierno central no tiene poder para crear pruebas comunes para todos por lo cual cada estado preparó las suyas. En este proceso, algunos estados hicieron más fáciles sus pruebas para mejorar las notas debido a que los resultados no correspondían a las expectativas.

Hay una gran paradoja en el esfuerzo americano por crear pruebas de muy buena calidad, selección múltiple y software sofisticado de análisis: el federalismo exacerbado del país jamás permitió la creación de un buen sistema nacional de evaluación. No obstante, otros países han aprendido las técnicas y las han aplicado con mucho menos fricciones políticas; por ejemplo, Chile lo hizo muy bien, ya hace más de dos décadas. Por su parte, Brasil ha llegado aún más lejos con evaluaciones nacionales que comienzan en el inicio de la primaria y llegan a los programas de doctorado. La respuesta europea ha sido más bien internacional, con la creación de instituciones dedicadas a la evaluación, como la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA por sus siglas en inglés) y, más recientemente, la prueba PISA - de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés) - ha dominado la escena internacional de la evaluación.

Mirando todo ese desarrollo histórico de las evaluaciones, se pueden percibir algunas características que vale la pena subrayar, por sus consecuencias prácticas.

¿Evaluar alumnos o instituciones? Evaluamos alumnos para saber si han aprendido las lecciones o si llegan a los umbrales requeridos para ser aprobados o entrar en alguna escuela; o, por otra parte, evaluamos a las instituciones aplicando pruebas a los alumnos y obteniendo los promedios para saber si son mejores o peores que otras. Desde el punto de vista práctico, hay diferencias entre los dos objetivos; cuando queremos evaluar instituciones, el margen de error de las pruebas puede ser elevada, considerando alumnos individuales. Lo que importa es que el margen de error para todos los alumnos en conjunto sea aceptable. Si queremos decidir si aprobamos o no un alumno, la precisión las pruebas para este alumno individual necesita estar por arriba de un cierto umbral.

¿Evaluaciones con o sin consecuencias serias? En la literatura americana, son las pruebas “*low stakes or high stakes*”. Algunos exámenes determinan el futuro del estudiante o institución; otros son parte de investigaciones que no afectan los evaluados. Es obvio que los primeros son más caros y de

aplicación más complicada, pues hay que evitar fraudes y los errores tienen que tener un margen muy bajo; además, los ítems no pueden ser divulgados ni repetidos con frecuencia. En Brasil, el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) determina la entrada en las universidades públicas, por lo tanto, tiene fuertes consecuencias para quien lo toma y su aplicación es una operación militar. Por otra parte, la *Prova Brasil* mide los niveles promedios de cada escuela; para la escuela puede tener alguna consecuencia, pero no para el alumno; por eso, su aplicación es sencilla y barata.

¿Evaluaciones de entrada o de salida? El *Baccalaureate* y *Abitur* son necesarias para salir con éxito de la secundaria; las consecuencias de no aprobarlas son graves, pues significan que los años de secundaria no son reconocidos, por ello, ponen mucha más presión sobre el alumno. El SAT se usa para dar acceso al nivel superior; si un alumno no es admitido en una universidad puede encontrar otra que lo acepte. Las consecuencias de no pasar son menos graves y la presión que pone en alumnos o escuelas es reducida.

En la última década se produjo un movimiento mundial muy importante para introducir evaluaciones, inspirado por los Estados Unidos y por el PISA. Este generó oposición que fue y sigue siendo considerable incluso en Estados Unidos, más acostumbrado a la idea de evaluaciones, rankings y competencias. Una gran sorpresa fue Diane Ravitch (periodista, profesora y una tradicional defensora de las pruebas educativas) quien inesperadamente escribió un libro en contra este movimiento.

En general, la izquierda educativa está en contra de lo que considera una manera muy sesgada de medir lo que saben los alumnos; de acuerdo con esta línea, se pone demasiado énfasis en lo que se mide y se ignoran los aspectos más cualitativos y afectivos de la educación. También se produjo la reacción federalista en contra el derecho de la autoridad central de imponer evaluaciones a los estados.

Por el contrario, el movimiento “*No Child Left Behind*” ejerció presión, en muchos lugares, sobre las escuelas y ciudades que presentaron resultados deficientes. Algunas investigaciones, bien conducidas, revelaron que cuanto mayor es la presión para obtener buenos resultados en los exámenes, mayores son los avances en la calidad de la educación. También se verificó que divulgar los resultados tuvo menos consecuencias que crear premios y castigos; estas investigaciones confirman el impacto positivo del movimiento hacia la cuantificación de los resultados educativos. La ola hacia esta cuantificación ha avanzado en todo el mundo; aún en la conservadora Europa, el impacto del PISA ha sido fenomenal,

<sup>11</sup><http://www.ed.gov/esea>. Trátase de un programa creado durante la administración del Presidente Bush. Sus objetivos principales fueron apoyar los maestros y su formación, informar las familias sobre la educación de sus hijos, establecer normas curriculares y mejorar el aprendizaje de los alumnos con niveles más críticos de aprovechamiento. Sin embargo, se quedó más conocido por la iniciativa de crear una métrica de evaluación, comparable entre todos los estados

sobretudo en Alemania y Francia, dos países que esperaban mejores resultados.

Antes de terminar esta sección, vale la pena mencionar la migración de estas pruebas hacia el salón de clases. La investigación empírica ha demostrado que la frecuencia de evaluaciones es una de las herramientas pedagógicas más eficaces; también debe tomarse en consideración que las evaluaciones tradicionales imponen al profesor una carga de trabajo adicional en la preparación, aplicación y corrección de pruebas. Por otra parte, hoy en día el desarrollo de la tecnología de evaluaciones mediante procesos automatizados para preparar, aplicar y analizar los resultados de las pruebas permite aumentar la frecuencia de las mismas, con más calidad y menos gasto de tiempo del profesor.

Con base en lo ya expuesto se puede afirmar que hoy en día la migración de esta categoría de pruebas al salón de clases se torna más viable por la posibilidad de aplicarlas mediante la computadora. Ahora es posible, casi fácil, hacer que la prueba cambie de dificultad según el alumno que la toma; después de las primeras preguntas, la computadora evalúa lo que el alumno sabe y concentra las subsecuentes en un nivel de dificultad apropiado.

## Las agendas pendientes

Los temas examinados arriba no son los únicos que merecen atención; hay otros que, por lo menos, vale la pena mencionar.

## Nuevas direcciones: el reto de la creatividad

Hay sistemas que producen resultados impresionantes en las evaluaciones; tal es el caso de Corea, Japón, Singapur y, ahora, China. También hay otros más heterogéneos y más problemáticos, como los Estados Unidos; pero en este país, la creatividad está en su cultura y migra de forma espontánea a la escuela.

Los japoneses quieren que sus escuelas produzcan estudiantes más creativos y este es un tema recurrente en su educación; sin embargo, no avanzan mucho porque la cultura tradicional valora la disciplina y el status quo. Esto hace que cualquier innovación sea rechazada por los padres quienes temen comprometer la capacidad de competir de sus hijos para entrar a las mejores universidades. Por otra parte, un objetivo de los Estados Unidos en el campo educativo es mejorar su desempeño en la prueba PISA; aunque su cultura individualista y tradición de gobiernos locales fuertes no apoyan la implementación de una política nacional vigorosa para mejorar la calidad, a pesar de todos los esfuerzos.

## El reto de la tecnología educativa

Hace medio siglo que empezaron los primeros experimentos para utilizar las computadoras en educación; a cada avance tecnológico le correspondió una previsión gloriosa sobre la revolución educativa que estaba por llegar, como resultado de tal tecnología. Desde entonces, esto se repite.

Desafortunadamente, la gran revolución tecnológica en el salón de clases no ocurrió. Las únicas tecnologías vencedoras fueron la fotocopidora y la combinación PowerPoint/Proyector; pero estas no cambian nada substancial porque son solo maneras más convenientes de hacer lo mismo. La televisión, con todo su potencial, trajo algunas revoluciones en la educación informal, pero nada en el salón de clase de las escuelas tradicionales. Lo mismo sucede con la computadora que sigue sin tener un impacto significativo sobre la calidad de la educación de un país o región; se dice que las computadoras instaladas en las escuelas alemanas ya están obsoletas, pero jamás fueron utilizadas de forma sistemática.

Estas tecnologías han tenido buenos resultados fuera de las escuelas académicas, pero este tema no es el asunto del presente ensayo. Ya sea en Europa o en los Estados Unidos, la utilización de nuevas tecnologías permanece muy restringida y no puede considerarse un éxito; al contrario, algunos autores piensan que tienen la peor relación costo beneficio, entre todo lo que se puede hacer para mejorar la educación.

La gran justificación para el uso de la informática en la escuela sería ofrecer a los más pobres la oportunidad de aprender a utilizarla porque los más acomodados ya cuentan con esta herramienta en su casa y no necesitan de las escuelas para aprender a manejarlas. Sin embargo, esto está cambiando muy rápidamente pues, incluso en los países latinoamericanos, cada vez más alumnos pobres tienen computadora.

## La gestión de las reformas

Los sistemas educativos sufren una inevitable obsolescencia como resultado de avances técnicos, expansión y cambio de valores. Los nuevos modelos pueden ser acomodados por ajustes progresivos o por grandes reformas; para lograr la transición hacia los cambios esperados debe tomarse en cuenta la cultura, las tradiciones y la magnitud de los mismos. Por ejemplo, la creación de la "*Comprehensive High School*" en los Estados Unidos fue una revolución de enormes proporciones, mediante un sistema totalmente distinto a todos los otros. Esta fue precedida por una intensa discusión pública sobre los méritos de diferentes sistemas. Es importante hacer notar que han transcurrido cien años sin que haya sido ejecutada otra reforma de importancia significativa.

Por su parte, Inglaterra hizo una seria reforma en los años 80-90, sacando de los niveles locales la autonomía para decidir los currículos; también creó un sistema nacional de evaluación de los resultados. En contrapartida, permitió al nivel local y a las escuelas mucho más autonomía para operar. Aunque siga siendo hostilizada por la izquierda, que la considera "neoliberal", la reforma resultó en avances considerables en el rendimiento de los alumnos. También es interesante considerar que este país tan conservador tiene una gran propensión a las reformas en su sistema educativo y de formación profesional; se puede decir que es parte de su cultura y de su historia. Finalmente, Suecia hizo una reforma en los años setenta después de mucha discusión; para los latinoamericanos, es interesante registrar que su implementación estaba pensada para diez años.

Las reformas en los países avanzados son preparadas durante muchos años y ejecutadas también lentamente, pero con decisión y orden. Los latinoamericanos hablan con mucha frecuencia de reformas; todos los nuevos gobernantes quieren reformar su sistema educativo. En general, pueden discutir o no las reformas por largo tiempo, pero quieren implementarlas muy rápidamente, pues la próxima administración puede no estar de acuerdo y volver todo hacia atrás. Hay que sorprender a los adversarios con la reforma, para que no se preparen para resistirla; es decir, son reformas hechas con poca legitimidad y, por eso, no resultan en casi nada. Pocas han tenido éxito.

Es interesante advertir que los cambios más positivos han resultado de procesos largos de implementación; es decir, el secreto de las reformas está en la continuidad de las mismas políticas u orientaciones por largos períodos. Un ejemplo interesante es el de Chile; una investigación reveló que cinco ministros consecutivos mantuvieron las mismas orientaciones y cambiaron poco los equipos ministeriales. No por casualidad, ha sido el país latinoamericano con avances más consistentes en su educación.<sup>12</sup> Otro ejemplo es el del estado de Minas Gerais en Brasil; en este se inició una reforma a principios de los noventa y se mantuvieron en su puesto las mismas autoridades educativas por ocho años. El estado pasó de la décima a la primera posición en el país como resultado de políticas bien concebidas y la continuidad.

El panorama general en Europa es de reformas progresivas y poco traumáticas. Los sistemas evolucionan lentamente, incorporando cambios, paso a paso: sube la edad de permanencia en la escuela, se ofrecen más opciones de cursos, se crean más puentes entre el sistema de formación y la secundaria académica, la evaluación cambia. Prácticamente todos los países han hecho estos pequeños y sucesivos cambios, pero son raras las grandes reformas, como las descritas arriba o como la que los americanos impusieron en Japón, después de su derrota.

---

<sup>12</sup>*Economía política de la reforma educacional en Chile: La reforma vista por sus protagonistas* (organizado con Viola Espínola). Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, 1999



# Referencias

1. Alina Tugend, "Public Military Academies put Discipline in the Schools", *The New York Times* (April 6, 2005)
2. Anne West, "La expansión de la educación secundaria: problemas y perspectivas de futuro, 5º Sesión", *La Educación Secundaria en Europa y América Latina: Reformas y Perspectivas de Futuro*. Seminario Internacional (Cuenca, España: 1995).
3. Anne West, "The Education Reform Act 1988 and Markets in Education: Improving efficiency, equity and quality?" (Cuenca, Spain: June 1995).
4. El Sistema Escolar en la República Federal de Alemania, *B&W Bildung und Wissenschaft*, (Ciencia y Educación 5 1/1998)
5. Bill Gates, "O que há de errado com as escolas de ensino médio?", *O Estado de São Paulo* (Março, 2005)
6. Brent Staples, "Why the United States Should Look to Japan for Better Schools", *The New York Times*: November 21, 2005).
7. Bruce Fuller, Donald B. Holsinger, "Secondary Education in Developing Countries", *The World Bank* (September 1993)
8. Caryl Rivers and Rosalind Chait Barnett, "The Myth of 'The Boy Crisis'", *The Washington Post* (April, 2006)
9. Claudia Wallis and Sonja Steptoe, "How to Bring Our Schools Out of the 20th Century", *Time* (December 18, p. 206)
10. Colin Adamson-Macedo, "Education/Training and the Industry-versity".
11. David H. Kamens, John W. Meyer, Aron Benavot, "The Changing Content of Secondary Education", *The World Bank* (June 1993).
12. Debra Viadero, "Report Urges Acceleration for Gifted Students" (September 29, 2004)
13. Denise Vaillant, "El caso de Finlandia", *GTD-PREAL Boletín* (No 14 Marzo 2006)
14. "Des propositions pour recentrer le système éducatif sur les apprentissages", *Le Monde* (2004).
15. Edgar Bloch, "Recrues: le Calcul ne passe plus!", *Tribune de Geneve*, (Suisse: Mercredi 1er juillet 1987)
16. Edmund King, "Change and Challenge in Secondary Education", in *Changing Patterns of Secondary Education*, Edited by Robert Lawson
17. Education Reporter, "Bring back the cane, say half of parents".
18. Eric Nadelstern, "Ensinar a Competir", *Veja* (21 de Novembro, 2007)
19. Eva Gamarnikov, "England: Concept Paper" (London: November 2006).
20. Ferrán Ferrer, "La Enseñanza Secundaria en Europa" *Datos y reflexiones para el proyecto de reforma español*.
21. Gregor Ramsey, "Alternative Models of Secondary Education and Articulation with Technica" *Vocational Education: Accreditation and Skills Certification Frameworks*, Seminar: Best Practices in Secondary Education (Brasília, 2010)
22. "Turning academia into a cafeteria", *The Guardian* (November 23, 2005).
23. "Unnatural Selection" *The Guardian* (October 5, 2004)
24. "Untying Independent Schools", *The Guardian* (October 16, 2003).
25. Gudmund Hernes, "Challenges to Education in Norway: The Quality of Equality" (Oxford: September, 1993)
26. Jean Pierre Jallade, "Education in Europe: Main Trends", *Challenges of Secondary Education*, Inter-American Development Bank (December 2000)
27. João Batista Araujo e Oliveira, "Ensino médio: lições da experiência internacional".
28. Jon Lauglo and Rupert Maclean – Editors, *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*, Technical and Vocational Education and Training Series (Berlin: Springer 2005).
29. John Bishop et alia, "Secondary Education in the United States", *Challenges of Secondary Education*, Inter-American Development Bank (December 2000)
30. José M. Esteve, "La educación en las sociedades del conocimiento" *Una tercera revolución educativa* (PREAL).
31. Laura Casanovas, "Cada vez más alumnos repiten la secundaria", *La Nación*, (Diciembre, 2005)
32. Lizette Alvarez, "Educators Flocking to Finland, Land of Literate Children", *The New York Times*, (April 9, 2004).

33. Ludger Deitmer, Ursel Hauschildt, Felix Rauner, Helmut Zelloth (Editors), "The Architecture of Innovative Apprenticeship", *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects 1* (Germany: Springer 2013) PP.272-276.
34. Maria Glod, Reading and Math Curtailing Other Topics, Study Finds, *Washington Post* (February, 2008)
35. Martin Carnoy, "The Changing Role of Secondary Education in Highly Developed Countries and in Latin America: From Elite to Mass to Universal Schooling" (Stanford University, Stanford CA).
36. Martin McLean, "Secondary education democratization and pupil diversities: curricular implications", *La Educación Secundaria en Europa Y América Latina: Reformas y Perspectivas de Futuro*, Seminario Internacional (Cuenca, España: 1995).
37. Merry I. White, "Japanese Education: How do They Do It?", *The Public Interest*, (Number 76, Summer 1984)
38. Michel Serres, "Eduquer au XXIe Siècle", *Le Monde*. (Dimanche 6, Lundi 7 mars 2011).
39. "An Introduction to Specialized Upper Secondary Schools", *Find yourself and seek out your dreams* (Ministry of Education, Science, Sports and Culture, Japan).
40. "Secondary Education and Articulation with Technical-Vocational Education in Alberta, Canada", OECD – Inter-American Development Bank Seminar (*Brasília – Brazil* 2010).
41. Ole Briseid and Françoise Caillods, *Trends in Secondary Education in Industrialized Countries: Are they relevant for African countries?* (UNESCO: November 2004).
42. Paola Gentile, "Alexander S. Neill: Sumemerhill", *Revista Nova Escola*
43. Philippe Meirieu, "Relatório Meirieu: para a reforma do ensino médio da França" (MEC/INEP, Brasília 1999)
44. José Luis García Garrido, "Génesis y Evolución de la Educación Secundaria em Europa" (UNED: Madrid 1995).
45. John H. Bishop, "Which Secondary Education Systems Work Best? United State or Northern Europe", International Seminar (Brasília, 2010).
46. Robert Tomsho, "When High Schools Try Getting Tough, Parents Fight Back", *The Wall Street Journal* (February, 2005).
47. Rodrigo Constantino, "As Reformas da Islândia".
48. Roger-François Gauthier, "Why has it become so necessary (and difficult) to redefine "Secondary" Education?" (Brasília: Maio, 2010).
49. Thierry Chevaillier & Georges Solaux, "Secondary Education Reform in France" (IREDU-DIJON).
50. Thomas L. Friedman, "Still Eating Our Lunch", *New York Times*, (September 16, 2005).
51. Todd Oppenheimer, "Schooling the Imagination", *The Atlantic Monthly* (September 1999) pp 71-83.
52. Tor F. Jansson, "Comparing Secondary Education: Issues and Data", The Inter-American Development Bank (August 1995).
53. Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education – Second Edition*.
54. Torsten Husén, "An Agenda for the Education of World Citizens", *Prospects*, vol XXVII, no. 2, June 1997).
55. Vern L. Bullough, "Intellectual Achievement in Eighteenth Century Scotland: A Computer Study of The Importance of Education" (February, 1970)
56. Winnie Hu, "Schools Move Toward Following Students' Yearly Progress Tests", *The New York Times*, (July 6, 2007).
57. Wolfgang Mitter, "Educational Adjustments and Perspectives in a United Germany' *Comparative Education* (Volume 28 No 1 – 1992).

# Explicación de acrónimos y algunos términos usados

<b>Ethos o etos</b>	Rasgos y modos de comportamiento que forman parte del carácter o la identidad de una persona o una comunidad.
<b>State Colleges</b>	En Estados Unidos se denomina así a una escuela secundaria pública.
<b>No Child Left Behind</b>	Esta ley (Que ningún niño se quede atrás) fue aprobada en el 2002 por el Congreso de los Estados Unidos para ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados en educación.
<b>IEA</b>	Por sus siglas en inglés, Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.
<b>OECD</b>	Por sus siglas en inglés, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>ENEM</b>	Examen Nacional de Enseñanza Media. Es aplicado en Brasil para ingresar a la enseñanza superior.
<b>Abitur</b>	Denominación utilizada en Alemania, Finlandia y Estonia para los exámenes finales que los alumnos toman al final de su educación secundaria, por lo general, después de los 12 ó 13 años de escolaridad.
<b>ACT</b>	Examen de admisión a escuelas de enseñanza superior que cubre las siguientes áreas: inglés, lectura, matemáticas y ciencias.
<b>Baccalaureate</b>	Bachillerato francés, su aprobación es prerequisite para ingresar a la universidad.
<b>CAP</b>	Certificat d'Aptitude Professionnelle. Diploma francés de la educación secundaria y la formación profesional.
<b>Career Academies</b>	Programas destinados, en los Estados Unidos, a que los estudiantes obtengan experiencia laboral significativa.
<b>Community colleges</b>	También son conocidos como escuelas técnicas. En los Estados Unidos se cursan durante dos años en establecimientos públicos que imparten educación superior.
<b>Comprehensive High School</b>	Escuelas secundarias en los Estados Unidos que atiende a todos los estudiantes de este nivel.
<b>FUNAI</b>	Fundación Nacional del Indio. Órgano del Gobierno brasileño que establece y desarrolla las políticas relacionadas con los pueblos indígenas.

<b>Gesamtschule</b>	Forma de enseñanza secundaria utilizada en Alemania a la cual asisten los estudiantes después de la escuela primaria.
<b>Grandes Écoles</b>	Designa en Francia a una serie de establecimientos públicos de Educación superior de alto nivel, que se caracterizan por la selección de los alumnos mediante un concurso, un número pequeño de alumnos y formación de cinco años.
<b>Gymnasium</b>	Escuela secundaria más alta en Alemania que da ingreso a la universidad.
<b>Hauptschule</b>	Escuela secundaria más baja en Alemania que, a partir de la enseñanza primaria, permite realizar aprendizajes artesanales.
<b>High schools</b>	Institución que proporciona toda o parte de la educación secundaria en Estados Unidos.
<b>Lutier</b>	Persona que construye o repara instrumentos musicales de cuerda.
<b>PISA</b>	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Su informe se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países para determinar la valoración internacional de los alumnos.
<b>Realschule</b>	Escuela media en Alemania que permite realizar ciertos aprendizajes generales y estudiar algún idioma extranjero, generalmente, inglés.
<b>SAT</b>	Examen estandarizado que se usa en admisiones a universidades en los Estados Unidos. Este es publicado y desarrollado por el College Board.
<b>SENA</b>	Institución colombiana cuya función es brindar formación profesional a trabajadores, jóvenes y adultos. Atiende las siguientes áreas: industria, comercio, campo, minería y ganadería.
<b>SENAI</b>	Sistema federativo en Brasil responsable de la capacitación de trabajadores. Cuenta con centros modelo de educación profesional.
<b>Sistema Dual</b>	Sistema de formación profesional que funciona en Alemania y ofrece una combinación de capacitación teórica con formación directa en centros de trabajo.
<b>TIMMS</b>	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (del inglés Trends in International Mathematics and Science Study). Evaluación internacional de los conocimientos de las matemáticas y la ciencia de los estudiantes de cuarto grado y octavo grado en todo el mundo.
<b>Vocacional</b>	Orientado a una profesión o carrera.



**USAID/Reforma Educativa en el Aula**

Avenida La Reforma 6-64 zona 9  
Plaza Corpotativa Reforma, Torre II  
Nivel 9, Oficina 901  
Guatemala, C.A.  
Tel: (502) 2390-6700  
website:reaula.org

Correo electrónico:reaula@juarezassociates.com