



El currículum prescrito de la educación secundaria baja de Latinoamérica. Un análisis comparativo de los casos de Bolivia, México, Perú y Uruguay

The prescribed curriculum of lower secondary education in Latin America. A comparative analysis of the cases of Bolivia, Mexico, Peru and Uruguay

Patricia Ducoing Watty e Ileana Rojas Moreno

Ducoing Watty, P. y Rojas Moreno, I. (2019). El currículum prescrito de la educación secundaria baja de Latinoamérica. Un análisis comparativo de los casos de Bolivia, México, Perú y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 72-93.

Resumen

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación institucional (DGAPA-PAPIIT N° 402712, Universidad Nacional Autónoma de México) sobre la educación secundaria obligatoria en trece países de América Latina y Europa. Aquí se analiza una muestra de cuatro países latinoamericanos (Bolivia, México, Perú y Uruguay) como casos representativos en los que la educación secundaria baja (Nivel CINE 2/UNESCO: 2011) constituye el corolario del compromiso nacional de oferta de educación obligatoria. De entre los objetivos principales destacamos las semejanzas y diferencias sobre el currículum prescrito de educación secundaria baja desde una perspectiva vinculante con el contexto internacional. Con base en una aproximación metodológica de corte comparativo, argumentamos que los casos aquí presentados permiten observar rasgos diversos de la universalización de la educación secundaria en el contexto de tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad y estandarización de la oferta de educación secundaria básica. En este texto hemos incluido los siguientes rubros: a) panorama demográfico sobre la población de referencia; b) estructura y organización de los sistemas educativos nacionales; c) breve caracterización analítica de los currículos nacionales de educación secundaria baja; y, d) semejanzas y diferencias en la configuración de modelos curriculares para dicho nivel educativo.

Palabras claves: Sistemas educativos, educación secundaria baja, currículum prescrito, investigación comparada.

Abstract

This article is derived from an institutional research project (DGAPA-PAPIIT N ° 402712, National Autonomous University of Mexico) on compulsory secondary education in thirteen countries in Latin America and Europe. Here, a sample of four Latin American countries (Bolivia, Mexico, Peru and Uruguay) is analyzed as representative cases in which lower secondary education (ISCED Level 2/UNESCO: 2011) constitutes the corollary of the national commitment to offer compulsory education. Among the main objectives we highlight the similarities and differences on the prescribed



curriculum of lower secondary education from a perspective binding with the international context. Based on a comparative methodological approach, we argue that the cases presented here allow observing different features of the universalization of secondary education in the context of global internationalization trends, obligation and standardization of the basic secondary education offer. In this text we have included the following items: a) demographic overview of the reference population; b) structure and organization of national education systems; c) brief analytical characterization of the national curricula of lower secondary education; and, d) similarities and differences in the configuration of curricular models for said educational level.

Keywords: Educational systems, lower secondary education, prescribed curriculum, comparative research.



Introducción

Dado que partimos de considerar las condiciones que caracterizan el contexto de la educación en la región latinoamericana, destacamos que en la confluencia de factores económicos, sociales y políticos de los países seleccionados se ubican similitudes sociohistóricas en los complejos procesos de recomposición cultural y transformación de los sistemas educativos. Así, durante más de quinientos años, los países latinoamericanos Bolivia, México, Perú y Uruguay han experimentado formas de gobierno vinculadas con la dependencia del imperio español, los movimientos independentistas y la instauración de gobiernos republicanos, gobiernos militares en algunos casos, así como la transición a los gobiernos civiles hacia finales del siglo XX. Por otra parte, sus respectivas economías, asentadas en el desarrollo del sector agropecuario, se han transformado a lo largo de todo este tiempo hasta alcanzar una condición de industrialización importante, con un predominio notable del capital extranjero pero con rasgos notablemente diferenciados, derivando, por ejemplo, en la implantación de estrategias político-económicas conservadoras de corte neoliberal (México, Perú, Uruguay) o bien consideradas tendencias nacionalistas de centro-izquierda (Bolivia).

En lo concerniente al abordaje de la educación secundaria baja como objeto de estudio, utilizamos dicha denominación para situar la formación destinada a los adolescentes de entre 11 y 14 años como edad ideal.¹ Asimismo, para efectos del presente artículo definimos dos ejes transversales: el primero se refiere a la contextualización del nivel educativo elegido en el marco de los sistemas educativos nacionales; el segundo resalta el basamento en el estudio de algunas pautas del currículum prescrito de educación secundaria baja. En este sentido, nos enfocamos en demostrar dos argumentos centrales: a) en primer lugar destacamos que los casos analizados son representativos de cómo este nivel educativo se ha universalizado en un contexto de tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad y estandarización de la oferta educativa; b) en segundo lugar, concluimos que la definición e implantación de cada uno de los currículos prescritos que conforman la muestra acotada da cuenta de la vinculación entre los procesos curriculares globales y los proyectos educativos nacionales, oficializados mediante las agendas políticas de cada uno de los Estados nacionales en cuestión.

En breve, enfatizamos que si bien la educación secundaria baja en América Latina comparte tradiciones y rasgos comunes (Tedesco y López, 2004), no se puede negar la heterogeneidad de situaciones que caracteriza a la región, lo que obliga a una mirada particularizada de cada Estado nacional mediante un análisis, en el que la ubicación de aspectos de corte político, sociodemográfico, étnico y cultural permita comprender la especificidad del respectivo proyecto formativo en este nivel educativo. De ahí que enfatizamos cómo las reformas curriculares emprendidas en las últimas décadas han marcado una tendencia a favor de la sustitución de disciplinas por áreas de conocimiento y la incorporación de competencias y nuevos valores.

1. Aproximación teórico-metodológica de investigación

Para efectos de este documento, la categoría de análisis central es la de “currículum prescrito de educación secundaria baja” utilizada a manera de eje articulante entre los contextos nacionales y el panorama internacional. En lo que se refiere a los planteamientos de soporte para dicha categoría y los nexos con la política educativa, puntualizamos aquí los siguientes.

¹ De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, mediante la denominación de “educación secundaria baja (Nivel CINE 2)” ubicamos la preparación de niños y jóvenes que de manera formal abarca entre los 11 y 14 años de edad con una duración promedio de tres años. La preparación académica de este nivel está encaminada a reforzar los resultados de aprendizaje del nivel educativo precedente a fin de establecer “...las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida sobre las cuales los sistemas educativos puedan expandir oportunidades de educación adicionales... (2011: 35)”. Dado el carácter vestibular de este nivel educativo, en algunos subsistemas la oferta educativa incluye modalidades vocacionales.



En primer lugar retomamos los aportes de Marsch y Willis (citados por Adamson y Morris, 2010: 322), a partir de los cuales se derivan las siguientes acepciones de currículum: a) herencia clásica a manera de asignaturas tradicionales; b) conocimiento organizado en ramas, ciencias o disciplinas que dan lugar al establecimiento de instituciones; c) utilidad social y económica de conocimientos y habilidades adquiridos; d) planificación de los resultados de aprendizaje; y, e) transformaciones personales, tanto de alumnos como de docentes. En segundo lugar y con base en Lundgren (1992), Grundy (1998) y Gimeno Sacristán (2010), situamos el currículum no solo en términos de una formulación teórica, sino de una herramienta que regula y controla las prácticas en educación, toda vez que representa una construcción cultural concretada en un plan en el que se combinan sustentos psicopedagógicos con prescripciones académicas y administrativas, mismos que la institución escolar hace realidad en un contexto determinado y con matices muy específicos. En tercer lugar y concretamente en cuanto a la categoría de currículum prescrito, retomamos de nuevo a Gimeno Sacristán (1989) para situar el vínculo entre la enseñanza obligatoria y el encuadre de los sistemas educativos, en un conjunto que reúne los contenidos y los métodos formalizados por diferentes instancias (expertos, autoridades, directivos, profesores y demás miembros de las comunidades escolares). Según Gimeno Sacristán (1989), a través del currículum prescrito se organiza, ordena y regula la vida académica de las instituciones educativas, estas últimas en su papel de entidades autorizadas socialmente como distribuidoras de saberes, oportunidades y redes de relaciones. Por último, en cuarto lugar, destacamos la perspectiva política del currículum desarrollada por Casimiro (2015: 50) al situar como una constante la articulación entre “política” (politics) y “lo político” (political), así como su aplicabilidad específica en lo que se refiere a la construcción nacional contextualizada (idiosincrática, según Schriewer, 2011) de un modelo educativo impulsado desde planteamientos universalizantes (internacionalizantes, nuevamente de acuerdo con Schriewer, 2011).

Asimismo, nos interesa remarcar que el encuadre anterior se corresponde con el vínculo ineludible entre la política y la didáctica (Goodson, 1995), nexa a partir del cual se puede comprender el currículum como una construcción social tanto en el nivel prescriptivo (macro-político), como en el nivel de prescripción-desarrollo en los establecimientos (meso-político) y en el aula (micro-político). Como apunta Mouffe: “la política requiere decisión y, a pesar de la imposibilidad de encontrar un fundamento final, cualquier tipo de régimen político consiste en el establecimiento de una jerarquía de valores políticos” (1999; p-205). En el ámbito curricular, la construcción social a nivel prescriptivo-macro representa la definición y control de los gobiernos estatales, pero deja un espacio de intervención y transformación a las instituciones y a los docentes, no solo para las definiciones curriculares que aquellas establecen, sino también para las prácticas que los profesores despliegan en las aulas.

En cuanto al tratamiento metodológico *ad hoc* para realizar una lectura sociohistórica de contraste, recuperamos los planteamientos de Schriewer (1993, 2011) sobre la educación comparada, considerando la articulación de las perspectivas nacionales en un marco amplio de procesos de internacionalización de sistemas, niveles y modelos educativos. Así, en la metodología utilizada se han incluido dos etapas. La primera abarcó la investigación monográfica de cuatro estudios de caso nacionales (Bolivia, México, Perú y Uruguay), tomados de una muestra que reúne trece países en total mediante el trabajo de gabinete (análisis documental), seguida del trabajo de campo a través de breves visitas de tres días a dos escuelas secundarias de cada país, durante las cuales se entrevistaron a autoridades y docentes, sin llegar al desarrollo de acompañamientos *in situ* en los procesos áulicos. En la segunda etapa se realizó el análisis comparativo a partir de las siguientes preguntas: a) ¿cuáles son las tendencias internacionales concernientes a la educación secundaria?; y, b) con base en el contexto sociohistórico y económico de cada país, ¿qué rasgos son comunes o bien específicos de este nivel educativo? Sin duda, al centrarnos en la categoría de análisis de “currículum



prescrito de educación secundaria baja” estimamos pertinente proponer como objeto de futuras investigaciones la comparación entre el currículum prescrito, el currículum real y el currículum oculto.

2. Panorama sociodemográfico sobre la población de referencia

Al proponernos desarrollar una mirada comparativa de la educación secundaria baja en la región latinoamericana mediante la selección de los casos de Bolivia, México, Perú y Uruguay, delimitamos como punto de partida el esbozo de un contexto compartido. Como señalamos al inicio, históricamente este bloque de países comparte procesos de configuración social y económica propios de los siglos de la colonización española, marco en el que se entretene la construcción de sus respectivos sistemas educativos (Cf. Ducoing, 2017a, 2017b). A modo de perfilar un panorama sociodemográfico abreviado sobre los casos en cuestión, incluimos aquí algunos datos estadísticos de soporte para contrastar condiciones socioeconómicas y educativas de los casos seleccionados.

Por ejemplo, un primer conjunto de datos de corte comparativo entre estos países se ha definido a partir de rubros como el de Producto Interno Bruto (PIB) y el nivel de ingresos económicos. Según observamos, los cuatro casos se ubican por debajo del promedio de 25,908 dólares fijado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), siendo Bolivia el país que queda en el lugar 154 del ranking mundial en tanto que Uruguay se sitúa en el lugar 85. Respecto del porcentaje de población ubicada por debajo del umbral de pobreza, nuevamente el caso de Uruguay destaca por ser el país con el porcentaje más bajo (9.7 %), mientras que en México casi la mitad de la población total (46.2 %) se encuentra en una situación económica desfavorecida (ver Cuadro 1).

CUADRO 1			
COMPARATIVO DE PIB, ÍNDICE DE POBREZA Y SECTORES DE LA PRODUCCIÓN ECONÓMICA (2018)			
PAÍS	PIB PER CÁPITA EN DÓLARES CORRIENTES	LUGAR EN EL MUNDO	POBLACIÓN CON INGRESOS POR DEBAJO DEL UMBRAL DE POBREZA
BOLIVIA	7,600	154	38.6%
MÉXICO	19,900	90	46.2%
PERÚ	13,500	119	22.7%
URUGUAY	22,400	85	9.7%

FUENTE: Cuadro elaborado por las autoras con datos de Central Intelligence Agency (2017) *The world factbook*. Bolivia, México, Perú y Uruguay (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>) consultados el 10 de junio de 2019.

Un segundo conjunto de datos a comparar está enfocado en el porcentaje de población de 0 a 14 años en relación con la población total de cada país, y a partir de esos referentes, contrastamos tanto el porcentaje de dicha población que está escolarizada, como la expectativa de vida escolar -en número de años- incluyendo los niveles preescolar, primaria y secundaria baja comprendidos en esta etapa de la vida. A semejanza del bloque de datos anterior, es Bolivia el país que se encuentra en una situación de mayor desventaja socioeducativa al contar con un mayor porcentaje de población entre los 0 y los 14 años de edad (31.34%), de la cual solo el 60.85% se encuentra en condición de escolarización, seguida de México con un 82.56%, Perú con un 85.90% y Uruguay con un 93.10%. Según las estadísticas reportadas, es Uruguay el país con una mayor expectativa de vida escolar al alcanzar un 9.96 sobre 10 años del acumulativo promedio de los niveles preescolar (un año), primaria (seis años) y secundaria baja (tres años) (ver Cuadro 2).



CUADRO 2				
COMPARATIVO DE POBLACIÓN TOTAL, POBLACIÓN DE 0 A 14 AÑOS, PARTE PROPORCIONAL Y POBLACIÓN DE 0 A 14 AÑOS ESCOLARIZADA (2018)				
PAÍS	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN DE 0 A 14 AÑOS (TOTAL Y PORCENTAJE)	POBLACIÓN DE 0 A 14 AÑOS ESCOLARIZADA (TOTAL Y PORCENTAJE)	EXPECTATIVA DE VIDA ESCOLAR INCLUYENDO PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA BAJA (AÑOS)
BOLIVIA	11,306,341	3,543,412 (31.34 %)	2,156,184 (60.85%)	7.87278
MÉXICO	125,959,205	33,521,433 (26.61 %)	27,675,167 (82.56%)	9.95916
PERÚ	31,331,228	8,148,476 (26.01 %)	6,999,820 (85.90%)	9.27345
URUGUAY	3,369,299	670,876 (19.91 %)	624,599 (93.10%)	9.96923
FUENTE: Cuadro elaborado por las autoras con datos de: 1) Banco Mundial (17 junio 2019) (https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ENRR?locations=BO); y, 2) Banco Mundial (17 junio 2019) (https://databank.bancomundial.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators#).				

Para un tercer bloque incluimos datos sobre el porcentaje bruto de matrícula de nivel secundario en 2016 y 2017, y la tasa total de finalización del ciclo de educación secundaria baja en los mismos años. En este contraste y dada la no disponibilidad de datos sobre el caso de Uruguay, destaca el caso de México con una diferencia porcentual mínima respecto del caso peruano en cuanto a la matrícula de nivel de educación secundaria en 2017 (99% y 98%, respectivamente), quedando un tanto más rezagado el caso de Bolivia (91%). Respecto de la tasa total de finalización del ciclo de educación secundaria baja en el grupo etario pertinente, México destaca con un 93.6%, seguido de Perú y Bolivia (86.8% y 84.0%, respectivamente) (ver Cuadro 3).

CUADRO 3				
COMPARATIVO DE PORCENTAJE BRUTO DE MATRÍCULA DE NIVEL SECUNDARIO (2016, 2017) Y TASA TOTAL DE FINALIZACIÓN DEL CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJA (2016, 2017)				
PAÍS	MATRÍCULA DE NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (% BRUTO)		TASA TOTAL DE FINALIZACIÓN DEL CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJA (% DEL GRUPO ETARIO PERTINENTE)	
	2016	2017	2016	2017
BOLIVIA	86.4552307	91.8091507	87.4955826	84.0502701
MÉXICO	97.2714691	99.9046326	91.6214828	93.6385574
PERÚ	98.0147629	98.5243835	86.1460114	86.8589478
URUGUAY	115.23867	-----	-----	-----
FUENTE: Cuadro elaborado por las autoras con datos de 1) Banco Mundial (17 junio 2019) (https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.CMPT.LO.ZS?locations=BO); y 2) Banco Mundial (17 junio 2019) (https://databank.bancomundial.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators#).				



Para complementar la información precedente, en el cuarto y último bloque de datos correspondiente también a los años de 2016 y 2017, la información agrupada incluye la edad promedio (12 años), el porcentaje de adolescentes que no asiste a la escuela, la duración total en años del ciclo de educación secundaria y la duración total en años de la educación obligatoria, retomando nuevamente el porcentaje bruto de matrícula de educación secundaria, así como la tasa total de finalización del ciclo de educación secundaria baja en el grupo etario pertinente. Nuevamente cabe destacar aquí la no disponibilidad de datos sobre el caso peruano por lo que, con base en la información de 2016, observamos las diferencias entre el caso de Uruguay con un porcentaje mínimo de adolescentes que no asiste a la escuela (1.4%), y los casos de México con 6.9% y de Bolivia con un 13.0% (ver Cuadro 4).

CUADRO 4 COMPARATIVO DE EDAD PROMEDIO, PORCENTAJE DE ADOLESCENTES QUE NO ASISTE A LA ESCUELA, DURACIÓN PROMEDIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, DURACIÓN PROMEDIO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA, PORCENTAJE BRUTO DE MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TASA TOTAL DE FINALIZACIÓN DEL CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJA (2016, 2017)												
PAÍSES	EDAD PROMEDIO		% ADOLESCENTES QUE NO ASISTE A LA ESCUELA		EDUCACIÓN SECUNDARIA (BAJA Y ALTA) DURACIÓN (AÑOS)	EDUCACIÓN OBLIGATORIA DURACIÓN (AÑOS)	MATRÍCULA DE NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (% BRUTO)				TASA TOTAL DE FINALIZACIÓN DEL CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJA (% DEL GRUPO ETARIO PERTINENTE)	
	2016	2017	2016	2017	2016-2017	2016-2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
BOLIVIA	12	12	11.20943	13.06303	6	14	86.45523	91.80915	77.98679	77.61952	87.49558	84.05027
MÉXICO	12	12	6.97444	8.79258	6	14	97.27147	99.90463	77.15181	77.67261	91.62148	93.63856
PERÚ	12	12	--	--	5	14	98.01476	98.52438	79.6003	80.5418	86.14601	86.85895
URUGUAY	12	12	1.49643	--	6	14	115.2387	--	82.76461	--	--	--

FUENTE: Cuadro elaborado por las autoras con datos de 1) Banco Mundial (17 junio 2019) (<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.CMPT.LO.ZS?locations=BO>); y 2) Banco Mundial (17 junio 2019) (<https://databank.bancomundial.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators#>).

3. Estructura y organización de los sistemas educativos nacionales

Conviene señalar que tanto investigadores como expertos sobre educación comparada coinciden en una referencia común: el estudio de los sistemas educativos de los diferentes países del mundo tiene como momento de anclaje la consolidación de los Estados nacionales más desarrollados del continente europeo desde la Era Moderna. En este sentido, estamos de acuerdo entonces con uno de los argumentos de Schriewer (2011) sobre la pertinencia de situar históricamente la emergencia y consolidación de modelos racionalizados del Estado-nación y los respectivos servicios educativos, particularmente desde el siglo XIX y hasta la actualidad.

En cuanto a la estructura y organización actual de los sistemas educativos nacionales de referencia y con base nuevamente en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE/UNESCO, 2011), los cuatro países comparten elementos comunes a propósito de los agrupamientos para los niveles 0 de Educación de la primera infancia y 1 de Primaria, en lo concerniente a grupos etarios, obligatoriedad y duración. Las variaciones se observan en cuanto a las denominaciones oficiales (ver Cuadro 5).



CUADRO 5				
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE BOLIVIA, MÉXICO, PERÚ Y URUGUAY				
CASO / NIVEL EDUCATIVO	DENOMINACIÓN, RANGO DE EDAD, OBLIGATORIEDAD Y DURACIÓN			
PAÍS	BOLIVIA	MÉXICO	PERÚ	URUGUAY
CLASIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN SEGÚN CINE				
CINE 0 / EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA CATEGORÍAS: a) Desarrollo educacional de primera infancia (entre 0 y 2 años) b) Educación preprimaria: de tres años hasta inicio de primaria	Nivel inicial Comunitaria escolarizada no (1 - 3 años)	Nivel inicial (0 - 2 años)	Inicial No escolarizada Ciclo I (0 - 2 años)	Educación en la primera infancia (0 - 2 años)
	CINE 0 10			
	Nivel Inicial Comunitaria escolarizada (4 - 5 años) Obligatoria Duración: 2 años	Preescolar (3 - 5 años) Obligatoria Duración: 3 años	Inicial Escolarizada Ciclo II (3 - 5 años) Obligatoria Duración: 3 años	Inicial (3 - 5 años) Solo obligatoria de 4 y 5 años Duración: 2 años
CINE 0 20				
CINE 1 / PRIMARIA	Educación Primaria Comunitaria Vocacional (6 - 11 años) Obligatoria Duración: 6 años	Educación Primaria Obligatoria (6 - 11 años) Obligatoria Duración: 6 años	Primaria Obligatoria Ciclos III, IV y IV (6 - 11 años) Obligatoria Duración: 6 años	Educación Primaria (6 - 11 años) Obligatoria Duración: 6 años
CINE 2 Secundaria baja	Educación Secundaria Comunitaria Productiva (12 - 17 años) Obligatoria Duración: 6 años	Educación Secundaria (último tramo de educación básica) (12 - 14 años) Obligatoria Duración: 3 años	Secundaria Ciclos VI y VII (12 - 16 años) Obligatoria Duración: 5 años	Educación Media Básica Primer ciclo (12 - 14 años) Obligatoria Duración: 3 años
CINE 3 Secundaria alta		Educación Media Superior (15 - 17 años) Obligatoria Duración: 3 años		Educación Media Superior Segundo ciclo 15 - 17 años) Obligatoria Duración: 3 años
DURACIÓN TOTAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (AÑOS)	14 años	15 años	14 años	14 años

FUENTE: Cuadro elaborado por las autoras con datos de: 1) CINE (2011) (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>); 2) SITEAL (17 junio 2019) (<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/5/estado-plurinacional-de-bolivia>); 3) SITEAL (17 junio 2019) (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/assets/pdf/educacion/siteal_ed_mexico_20180802.pdf); 4) SITEAL (17 junio 2019) (<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/23/republica-del-peru>); y, 5) SITEAL (17 junio 2019) (<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay>).

Respecto al nivel de educación secundaria baja que nos ocupa, además de las diversas denominaciones oficiales encontramos semejanzas entre los casos de Bolivia y Perú por cuanto a la unificación de los niveles de Educación secundaria baja y Educación secundaria alta, aunque con diferencias en los años de duración (6 y 5 años, respectivamente). En los casos de México y Uruguay y salvo las diferentes denominaciones oficiales, las semejanzas destacadas son la diferenciación entre los niveles de Educación secundaria baja y Educación secundaria alta, la obligatoriedad y la duración. Por último, en cuanto a la duración total de la educación obligatoria en los casos de



Bolivia, Perú y Uruguay, esta es de 14 años, mientras que en el caso mexicano es de 15 años (ver Cuadro 5).

A continuación, destacamos algunos rasgos definitorios de la estructura y organización actuales de los casos estudiados.

3.1 El sistema educativo de Bolivia

Con base en la Ley 071 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en 2010, el Estado boliviano puso en marcha la llamada “revolución educativa” instrumentada para la consolidación del sistema educativo plurinacional (Morales, 2010). El principio rector de este proceso reformista fue el de implantar una educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, democrática, intra e intercultural, plurilingüe, productiva, territorial, científica y técnica, garante de un Estado Plurinacional (Ministerio de Educación, 2012: 25). En este contexto se redefinió la estructura del sistema educativo estipulándose una duración de seis años para la educación primaria y de seis años más para la educación secundaria baja y alta, previa a la educación superior.

Actualmente, el sistema educativo boliviano está conformado por los subsistemas de educación regular, educación alternativa y especial, y educación superior de formación profesional (Morales, 2010). El subsistema de Educación Regular comprende el tramo de estudios obligatorio ofrecido a toda la población infantil y juvenil desde el nivel de la educación inicial hasta el del bachillerato, con la posibilidad de incorporarse a la educación superior (ver Cuadro 5). Esta oferta incluye la Educación inicial en familia comunitaria, la Primaria comunitaria vocacional y la Secundaria comunitaria productiva. El subsistema de Educación Alternativa y Especial está destinado a satisfacer las necesidades de la población que desea continuar sus estudios y se inscribe en el marco de la educación inclusiva, popular y comunitaria, ofrecida a poblaciones en situación de marginación. El subsistema de Educación superior corresponde a la formación profesional considerada de recreación de saberes y conocimientos con base en las aportaciones y el desarrollo de las ciencias y la tecnología.

3.2 El sistema educativo de México

La educación en México se funda en los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013). En la actualidad y de acuerdo con la estructura del sistema educativo mexicano, la oferta está distribuida en los sistemas escolarizado y no escolarizado, así como en los subsistemas de educación básica, la educación media superior y la educación superior. El subsistema de educación básica comprende cuatro niveles: el preescolar, la Educación primaria, la Educación secundaria y la Educación media superior (ver Cuadro 5). El subsistema de educación superior abarca las universidades públicas y autónomas, los institutos tecnológicos, las universidades interculturales y las escuelas normales, principalmente.

De entre los objetivos que orientan el citado subsistema de educación básica destacan los siguientes: a) garantizar el derecho a la educación básica, entendido como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país; y, b) garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen dicho nivel educativo adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen competencias, valores y comportamientos necesarios para ejercer una ciudadanía responsable y comprometida (Subsecretaría de Educación Pública, 27 agosto 2017).



3.3 El sistema educativo de Perú

En el Perú, el gobierno central define, dirige y articula la política de educación, cultura recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado, a partir de estrategias tales como: a) la conducción de la educación peruana a través de la formulación de políticas y programas diversos, a fin de lograr la mejora de los aprendizajes; b) la respectiva descentralización de responsabilidades educativas a los diferentes niveles de gobierno; y, c) la introducción del principio de participación social, promoviendo la corresponsabilidad entre la sociedad y las instancias de gestión educativa en la mejora de la calidad, la pertinencia y la equidad educativa.

En este contexto, el sistema educativo peruano está organizado en dos etapas: educación básica y educación superior (Ley General de Educación N° 28044). En el caso de la primera y cuando sea el Estado el proveedor de esta oferta de servicios, dicha educación tendrá el carácter de gratuidad y obligatoriedad en todos sus niveles y modalidades. En cuanto a la Educación inicial y la Educación primaria, ambas se complementan obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos. En el caso de la segunda etapa, la Educación superior está destinada a consolidar la formación integral de las personas, teniendo como requisito de acceso la conclusión oficial de los estudios correspondientes a la educación básica. Respecto de las modalidades ofrecidas se destacan las de educación básica regular, educación básica alternativa y educación básica especial. Acerca de la diferenciación por niveles, en el caso de la educación básica regular se ubican tres (ver Cuadro 5): el Nivel de Educación Inicial (Ciclos I y II, dos y tres años, respectivamente), el Nivel de Educación Primaria (Ciclos III, IV y V, seis años) y el Nivel de Educación Secundaria (Ciclos VI y VII, cinco años).

3.4 El sistema educativo de Uruguay

En la República Oriental del Uruguay, el Estado cuenta con la Administración Nacional de Educación Pública (2014), entidad autónoma encargada de la planeación de la educación pública y del control de la educación privada en todos los niveles del sistema educativo. Los principios en que se funda la educación pública uruguaya son los de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades, y el sistema nacional de educación establece el acceso gratuito y obligatorio de toda la población infantil y juvenil para asegurar un mínimo de diez años de escolarización. La oferta incluye las modalidades de educación formal e informal.

La estructura y organización de la educación obligatoria en el sistema educativo uruguayo incluye los niveles de Educación en la primera infancia y Educación inicial, Educación primaria, Educación media básica y Educación media superior (ver Cuadro 5). La Educación inicial se destina a la población infantil de entre 3 y 5 años, aunque sólo es obligatoria para las edades de 4 y 5 años. La Educación primaria es obligatoria y se ofrece bajo tres modalidades (regular, especial y rural) a fin de garantizar la adquisición de conocimientos fundamentales y el desarrollo de habilidades comunicativas y de razonamiento. La Educación media se subdivide en dos ciclos: el primero es obligatorio y se enfoca al desarrollo de competencias y la adquisición de elementos teórico-prácticos en campos científicos, tecnológicos y artísticos. El segundo ciclo adopta las modalidades general (áreas básicas: biología, humanística y científica), tecnológica (ámbitos: agrario, industrial, artístico artesanal y servicios) y técnica profesional (preparación para estudios universitarios y de formación de profesores). La educación terciaria comprende cursos técnicos no universitarios y de educación tecnológica superior; formación en educación universitaria en diferentes carreras, así como el posgrado (Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2008: s/p).



4. Rasgos de la formación académica en el currículum prescrito de la educación secundaria baja latinoamericana

Con base en el encuadre precedente y tomando como eje la categoría de análisis de currículum prescrito de educación secundaria baja, ubicamos a continuación rasgos sobresalientes de la oferta educativa oficial para este nivel educativo en los cuatro países seleccionados (ver Cuadro 6). Esto último al ponderar el lugar que ocupa el estrecho vínculo entre la política educativa derivada de una política pública (nacional y/o internacional) y la implantación del currículum prescrito como construcción sociocultural que regula y orienta el desarrollo de las prácticas educativas en el conjunto de instituciones de un determinado nivel de los sistemas educativos (articulación entre macro-política, meso-política y micro-política).

CUADRO 6		
FORMACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA		
PAÍSES	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	ORIENTACIONES DEL CURRÍCULUM PRESCRITO
BOLIVIA	<p>- Campo “Comunidad y sociedad” Áreas a) Comunicación y lenguajes: lengua castellana y originaria, Lengua extranjera b) Ciencias sociales c) Educación física y deportes d) Educación musical e) Artes plásticas y visuales</p> <p>- Campo “Ciencia, tecnología y producción” Áreas a) Matemática b) Técnica tecnológica</p> <p>- Campo “Vida, tierra, territorio” Áreas a) Ciencias naturales b) Biología-Geografía c) Física d) Química</p> <p>- Campo “Cosmos y pensamiento” Áreas a) Cosmovisiones, filosofías y psicología b) Valores, espiritualidad y religiones</p>	<p>* Propuesta curricular gestada en el movimiento revolucionario democrático y cultural de 2007, derivándose el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.</p> <p>* Fundamentos político-ideológicos, sociológicos, epistemológicos, filosóficos y pedagógicos vinculados a los principios de: educación descolonizadora, liberadora, antiimperialista, comunitaria, democrática, intracultural, intercultural, productiva territorial, científica, tecnológica y artística.</p> <p>* Búsqueda de una articulación entre la formación humanístico-filosófica y la técnica-tecnológica, siempre desde una perspectiva intercultural y comunitaria.</p> <p>* Conformación de campos posibilitadores de una dimensión integradora de los saberes, garantizando la transversalidad de conocimientos y habilidades.</p>



<p style="text-align: center;">MEXICO</p>	<p>1. Primer componente: Aprendizajes clave</p> <p>- Campo formativo: lenguaje y comunicación a) Lengua materna y literatura. Español b) Lengua extranjera. Inglés</p> <p>- Campo formativo: pensamiento matemático a) Matemáticas</p> <p>- Campo formativo: exploración y comprensión del mundo natural y social a) Ciencias y tecnología. Biología b) Ciencias y tecnología. Física c) Ciencias y tecnología Química d) Historia e) Geografía h) Formación cívica y ética</p> <p>2. Segundo componente: Desarrollo personal y social</p> <p>Áreas de desarrollo: a) Desarrollo artístico y creatividad b) Desarrollo corporal y salud c) Desarrollo emocional</p> <p>3. Tercer componente: Autonomía curricular</p> <p>Ámbitos: 1. Profundización de aprendizajes clave 2. Ampliación de oportunidades para el desarrollo personal y social 3. Nuevos contenidos 4. Contenidos regionales y locales 5. Proyectos de impacto social</p>	<p>* Modelo curricular estructurado con base en tres componentes: campos formativos, aprendizajes clave y desarrollo personal y social.</p> <p>* Delimitación de campos formativos para articular los contenidos, a fin de que los alumnos les otorguen significados mediante el desarrollo de capacidades y habilidades tendentes a fomentar el pensamiento crítico, el análisis y el razonamiento lógico, entre otros.</p> <p>* Promoción del desarrollo personal y social a fin de fomentar un sentido de responsabilidad, colaboración, reflexión, inclusión, convivencia y respeto a los derechos humanos.</p> <p>* Orientación de corte humanístico-social centrada en atender la formación integral del alumno.</p>
<p style="text-align: center;">PERÚ</p>	<p>Áreas curriculares Desarrollo personal, ciudadanía y cívica Ciencias sociales Educación religiosa Educación para el trabajo Educación física Comunicación Arte y cultura Castellano segunda lengua * Inglés Matemática Ciencia y tecnología</p> <p>* Para los alumnos cuya lengua materna es una de las 47 lenguas originarias</p> <p>*** Tutoría y orientación educativa</p>	<p>* Proyecto curricular para la educación básica fundado en finalidades, valores y principios orientadores de la educación peruana, tales como formación integral de los alumnos y formación para la ciudadanía.</p> <p>* Énfasis en una perspectiva intercultural e inclusiva, a partir del respeto a la diversidad de los alumnos.</p> <p>* Presentación del currículum nacional como la dimensión articuladora entre las políticas educativas y las estrategias institucionales posibilitadores de su puesta en marcha.</p>
<p style="text-align: center;">URUGUAY</p>	<p>Asignaturas</p> <p>Español Matemática Literatura (solo 3º grado) Inglés Taller de informática (solo 1º y 2º grados) Historia Geografía Educación social y cívica (sólo en 3º grado) Geografía Biología</p>	<p>* Fundamentación del currículum de educación media básica en tres principios: ética del pensamiento, de la ciudadanía y del bienestar, relacionados con aspectos culturales, habilidades y actitudes socio-emocionales, conocimientos básicos, capacidades y competencias requeridas para formar al alumno en el ejercicio de una ciudadanía crítica.</p> <p>* Adhesión al pensamiento de Cullén, ideólogo que planteó la vinculación entre ética, derechos humanos, formación y aprendizajes, como dimensiones que preparan al alumno para participar en la vida democrática.</p>



	<p>Ciencias físicas (en 3º. grado esta asignatura se sustituye por Física y Química al quedar como asignaturas separadas)</p> <p>Área de expresión Educación física y recreación Educación visual, plástica y dibujo Educación sonora y musical</p> <p>*** Espacio curricular abierto (se suprime en 3º.) Espacio de estrategias pedagógicas inclusoras</p>	
<p>FUENTE: Cuadro elaborado por las autoras con datos de: 1) Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Regular (2019) (https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/ver/dges/planes-programas/PROGRAMAS-DE-ESTUDIO-2019--SECUNDARIA.pdf); 2) México. Secretaría de Educación Pública (2016) (https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf); 3) República de Perú. Ministerio de Educación (2016) (http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf); 4) República Oriental de Uruguay. Consejo de Educación Secundaria (2016) (https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20150).</p>		

4.1 Bolivia y el currículum prescrito de educación secundaria comunitaria productiva

Para el Ministerio de Educación de Bolivia (2019), el currículum prescrito de la educación secundaria constituye un modelo sociocomunitario productivo que recupera pautas emanadas de las reivindicaciones de la sociedad boliviana, buscando atender las problemáticas educativas de larga data aún vigentes. En este sentido, la base político-ideológica del currículum prescrito boliviano esgrime la descolonización como una alternativa contra la hegemonía capitalista, mediante la introyección de valores y saberes sociocomunitarios de los pueblos originarios, así como del reconocimiento de las identidades culturales. Desde la perspectiva estatal, el principio del “Vivir Bien” representa el fundamento filosófico para propiciar prácticas educativas proclives a la complementación entre el hombre, la tierra, el cosmos y las espiritualidades, intentando abordar holísticamente las temáticas sobre educación, trabajo, salud, organización social y vida comunitaria (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

Acorde con estos fundamentos y en paralelo con todo el sistema educativo plurinacional, el currículum prescrito de este nivel adopta tres modalidades: el currículum base, el regionalizado y el diversificado. El currículum base pretende entrelazar los saberes de la ciencia con los saberes locales para producir nuevos conocimientos y potenciar la creatividad y productividad de los alumnos. El currículum regionalizado recupera las especificidades del contexto cultural y productivo que definen la identidad de sus habitantes, y se gestiona a partir de la vinculación entre el Estado y las comunidades autónomas. El currículum diversificado también recupera la realidad del contexto de las escuelas considerando la lengua de la comunidad, las prácticas educativas de la misma y su proyecto productivo.

En cuanto al currículum base de la educación secundaria comunitaria productiva, este modelo se caracteriza por pretender modificar la lógica disciplinar para dar paso a una estructura por campos de saberes y conocimientos, a manera de criterios organizacionales que responde a la realidad de la vida desde una perspectiva holística y siempre favorable para la comunidad. Cada uno de los campos establecidos ofrece elementos ordenadores que definen articulaciones entre las áreas (ver Cuadro 6).

El primer campo de “Comunidad y sociedad” pretende fomentar los valores de la vida en comunidad a fin de contener las prácticas individualistas y la violencia de la sociedad contemporánea, mediante el abordaje de saberes y conocimientos tendentes a contribuir a favor de la consolidación del “Estado Plurinacional”. Este campo comprende las áreas de comunicación y lenguaje, ciencias



sociales, artes plásticas y visuales, educación musical, educación física, deportes y recreación. El segundo campo de “Ciencia, tecnología y producción” busca fomentar conocimientos, capacidades y habilidades en el ámbito de las técnicas y tecnologías, a fin de atender las necesidades de producción tendientes a la soberanía alimentaria de cada región y del país en su conjunto. En este campo se inscriben las áreas de matemáticas, técnicas y tecnologías aplicadas a procesos productivos. El campo “Vida, tierra, territorio” se propone fomentar la conciencia sobre la importancia del espacio de interacción humana, así como del compromiso con la preservación de la vida, basados en la relación armónica entre el ser humano, la tierra y el cosmos. A este campo corresponden el área de ciencias naturales y el estudio de las disciplinas de biología, física, química y geografía. El campo “Cosmos y pensamiento” representa el elemento medular para promover la descolonización e introducir la mirada intercultural entre los diferentes modos de vida y cosmovisiones de los diversos pueblos originarios. Aquí se desarrollan contenidos orientados a la reflexión sobre diversas formas de pensamiento y espiritualidad, aquellas que han generado lenguajes, símbolos y conceptos diversos. Las áreas delimitadas incluyen: a) cosmovisiones, filosofía y psicología, y b) valores, espiritualidad y religiones.

4.2 México y el currículum prescrito de educación secundaria

En lo concerniente a la educación básica en México, durante las últimas tres décadas se han puesto en marcha tres reformas curriculares importantes (años 1993, 2011 y 2016). Con vigencia en la actualidad, la reforma de 2016 se impulsó para concretar la integración de los tres primeros ciclos de la educación básica y la educación media superior, implantados mediante reformas separadas y con lógicas diversas de construcción curricular. La orientación de base del currículum prescrito para dichos niveles educativos responde al desarrollo de competencias básicas, a fin de que los estudiantes adquieran la capacidad de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos, promoviendo una diversidad de oportunidades de aprendizaje articuladas y distribuidas a lo largo de la trayectoria escolar para alcanzar –al término de la educación secundaria baja- un perfil que incluya los siguientes rasgos: a) comunicación eficaz; b) desarrollo del pensamiento crítico; c) resolución de problemas; d) trabajo colaborativo; e) responsabilidad del propio cuerpo; f) regulación de emociones; g) conocimiento de algunos de los fenómenos del mundo natural y social; h) aprecio por la belleza, el arte y la cultura (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Respecto del currículum prescrito para la educación secundaria baja mexicana, este se ha organizado por componentes, campos formativos, asignaturas y áreas de desarrollo. Sobre los componentes se ubican los siguientes: 1) aprendizajes clave, 2) desarrollo personal y social, y, 3) autonomía curricular (ver Cuadro 6).

En el caso de “Aprendizajes clave”, este primer componente de carácter obligatorio abarca los contenidos fundamentales, básicos y comunes obligatorios para toda la población estudiantil, al comprender conocimientos, habilidades y competencias como elementos promotores del desarrollo intelectual de los alumnos bajo el principio de “aprender a aprender”. Para tal efecto se delimitan tres campos formativos, organizados por asignaturas y con las siguientes denominaciones: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social. En el campo formativo de “Lengua y comunicación” se propone desarrollar competencias comunicativas y se incluye el estudio del idioma inglés. En el campo formativo de “Pensamiento matemático” se propone la articulación entre aritmética, geometría, medición, álgebra y razonamiento deductivo, para apoyar al estudiante en el tránsito de la intuición hacia la deducción, y de la búsqueda de información al análisis. En el campo formativo de “Exploración y comprensión del mundo natural y social” se pretende integrar saberes biológicos, histórico-sociales, políticos, económicos, geográficos, culturales y científicos, como sustento para la formación del pensamiento



crítico mediante la impartición de asignaturas de corte disciplinar (biología, química, física, geografía, historia, tecnología y asignatura estatal).

En el caso de “Desarrollo personal y social”, mediante este segundo componente -también de carácter obligatorio- se busca el desarrollo de rasgos como la creatividad, la valoración y la expresión artística, la promoción de la vida saludable y el manejo y control de las emociones, todo ello bajo el principio de “aprender a ser y aprender a convivir”. Para ello se definieron tres áreas de desarrollo: a) desarrollo artístico y de creatividad; b) desarrollo corporal y de salud; y, c) desarrollo emocional. A partir de este componente se pretende la formación de valores asociados a la democracia, la libertad, el respeto al otro, la solidaridad, la legalidad y los derechos humanos, así como a coadyuvar a la construcción de la identidad personal. Aquí el listado de asignaturas incluye formación cívica y ética, educación física, artes y tutoría (anteriormente denominada orientación escolar y vocacional).

En el caso de “Autonomía curricular”, este tercer componente representa un sustento de la educación inclusiva para atender las necesidades educativas especiales, quedando distribuido en cinco ámbitos: a) profundización de aprendizajes clave; b) ampliación de oportunidades para el desarrollo personal y social; c) nuevos contenidos; d) contenidos regionales y locales; y, e) proyectos de impacto social. Cabe mencionar que si bien al igual que los anteriores este componente es de carácter obligatorio, cada institución escolar puede determinar los contenidos programáticos con base en las horas disponibles de la carga horaria semanal.

Por último nos interesa señalar que, si bien en el currículum prescrito se enfatiza el esquema de las competencias como elementos integradores de conocimientos, habilidades y actitudes, en la concreción de la estructura organizativa se establece la impartición de asignaturas aisladas.

4.3 Perú y el currículum prescrito de secundaria (Ciclos VI y VII)

De acuerdo con la Ley General de Educación N° 28044, la educación secundaria baja y alta, en este país, responde a los propósitos de profundizar los aprendizajes logrados en la educación primaria, formar para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. En la configuración del currículum de la educación secundaria baja y alta peruana se identifican dos reformas importantes: la primera al inicio de la década de los años setenta del siglo pasado, y la segunda en la primera década del presente siglo. A lo largo de poco más de cuatro décadas se concretó el *Currículo Nacional de la Educación Básica*, documento normativo para todo el país, en el cual se sintetizan las orientaciones académicas del modelo educativo peruano basado en competencias así como los aprendizajes previstos, además de unificar la cartera de servicios educativos (Ministerio de Educación, 2016).

De acuerdo con la perspectiva oficial, mediante este modelo se pretende brindar una formación humanística, científica y tecnológica en el Ciclo VI (1° y 2° grados), que habrá de profundizarse y ampliarse en el Ciclo VII (3°, 4° y 5° grados). Acorde con los principios educativos declarados en la normativa oficial, para este planteamiento se han definido los enfoques transversales de Interculturalidad, Atención a la diversidad, Igualdad de Género, Ambiental, de Derechos, de Búsqueda de la Excelencia y de Orientación al Bien Común. Este esquema se entreteje con el de competencias transversales a las áreas, orientadas al desenvolvimiento en entornos virtuales generados por las TIC y la gestión personal del aprendizaje. Así, el Currículo Nacional de la Educación Básica está estructurado con base en cuatro definiciones curriculares clave (competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeño), a partir de las cuales se concretarán los rasgos del perfil de egreso en la práctica educativa (ver Cuadro 6).



En el caso de la educación secundaria baja y alta, los alumnos deben lograr 69 competencias incluidas en once áreas curriculares: 35 competencias en el VI ciclo (1° y 2° grados) y 34 competencias en el VII ciclo (3°, 4° y 5° grados). Las áreas curriculares son las siguientes: a) desarrollo personal, ciudadanía y cívica; b) ciencias sociales; c) educación religiosa; d) educación para el trabajo; e) educación física; f) comunicación; g) arte y cultura; h) castellano como segunda lengua; i) inglés; j) matemática; k) ciencia y tecnología. Cada área representa un bloque con los siguientes componentes: fundamentación, ejes ordenadores del área, temas transversales, competencias por ciclo y cartel de capacidades, conocimientos y actitudes. Se ha destinado un espacio curricular denominado “Área de tutoría y orientación educativa”, con el propósito de brindar ayuda y acompañamiento socio-afectivo, cognitivo y pedagógico que complemente la formación integral de los alumnos.

Mediante esta propuesta oficial de organización de contenidos por áreas curriculares se pretende superar la estructura clásica de distribución por asignaturas, asignándole un carácter democratizador e incluyente a los contenidos académicos, a modo de atenuar las complejas desigualdades educativas que han aquejado a Perú durante poco más de cuatro siglos.

4.4 El currículum de educación secundaria en Uruguay.

De acuerdo con la normativa oficial, la educación secundaria baja (educación media básica en la denominación del sistema educativo uruguayo) abarca el nivel inmediato posterior a la educación primaria y tiene como propósitos centrales los de profundizar en el desarrollo de conocimientos y competencias previamente adquiridos, y promover el dominio teórico y práctico de diferentes disciplinas (artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas). A semejanza de los demás niveles del sistema educativo uruguayo, el de la educación secundaria baja incluye ocho líneas transversales: a) educación en derechos humanos, b) educación ambiental para el desarrollo humano sostenible, c) educación artística, d) educación científica, e) educación lingüística, f) educación a través del trabajo, g) educación para la salud, y h) educación sexual (Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2008).

En cuanto al currículum prescrito, este nivel educativo ha experimentado dos reformulaciones en las tres últimas décadas, basadas en la búsqueda de la calidad y la equidad educativas: la reforma de 1996, de la autoría de Rama (2004), y la reforma de 2006, ambas sin diagnósticos ni evaluaciones previas. En el caso de la reforma de 1996, si bien se pretendió superar la organización disciplinar introduciendo una estructura por áreas (instrumental, ciencias sociales, ciencias naturales y expresión), el currículum prescrito terminó concretándose en la reorganización por asignaturas. Así, el área instrumental comprendió las asignaturas de matemáticas, español, inglés e informática para 1° y 2° grados, y para 3° grado solo se incluyeron las asignaturas de matemáticas, español e inglés. El área de ciencias sociales se mantuvo de manera integrada en 1° y 2° grados, mientras que en el 3° grado se distribuyó en tres asignaturas: historia, geografía y formación ciudadana. El área correspondiente a ciencias naturales se mantuvo como tal en 1° y 2° grados, pero en 3° grado se dividió en ciencias biológicas, física y química. Finalmente, el área de expresión artística se integró con las siguientes asignaturas para los tres grados: educación física y recreación, educación visual y plástica, y educación sonora y musical. Se mantuvo un espacio al trabajo de análisis de los problemas de los adolescentes bajo la denominación “curricular abierto” (Consejo de Educación Secundaria, 2001, 2016).

Para 2006 y como se mencionó ya, sin una evaluación precedente ni justificación fundamentada respecto de nuevas finalidades y nuevos perfiles de egreso, se reformuló el mapa curricular y se eliminó la distribución por áreas, dejando específicamente asignaturas en todos los grados. En este contexto únicamente se diseñaron programas y se definieron pautas para la evaluación de cada



asignatura. Las modificaciones efectuadas en 2006 no revelaron un cambio de tendencia en cuanto a la organización curricular, toda vez que se mantuvo la orientación disciplinar y, de manera genérica, las mismas asignaturas. En contraste con la reforma de 1996, los cambios más significativos consistieron en el incremento de dos horas semanales así como en la introducción de la asignatura llamada “espacio de estrategias inclusoras”, a fin de apoyar a los alumnos que así lo requieran. En cuanto a los programas, estos están organizados con base en objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y bibliografía, además de algunos lineamientos para evaluar cada asignatura (ver Cuadro 6).

5. Similitudes y diferencias de los contextos nacionales y su articulación en la configuración de modelos curriculares de educación secundaria baja

Llegado este punto nos interesa enfatizar una de las ideas de guía planteadas al inicio del documento: la de realizar una lectura sociohistórica de contraste (Schriewer: 1993, 2011) mediante el abordaje de un panorama regional latinoamericano de corte comparativo, sustentado en la articulación de los diversos estudios de casos. Así por ejemplo y de acuerdo con Tedesco y López (2004), un referente de esta contextualización se deriva de análisis estadísticos sobre los aspectos de incremento de población y Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, a partir de los cuales los países de la región latinoamericana se distribuyen en cuatro grupos: a) países con bajas tasas de crecimiento poblacional y con el PIB per cápita más alto en la región (caso Uruguay); b) países en transición demográfica, pero cuyo PIB per cápita equivale a la mitad del ingreso obtenido en los países del inciso anterior (casos México y Perú); c) países en transición demográfica incipiente e ingresos bajos, entre los que se encuentran Colombia, Ecuador y otros más; d) países con alto crecimiento poblacional e ingresos muy bajos, en donde poco más del 50% de la población habita en zonas rurales (caso Bolivia). En breve, para una mejor comprensión de este abordaje es necesario considerar las condiciones bajo las cuales opera cualquier sistema educativo y, particularmente, la educación secundaria baja, a fin de poder comprender las particularidades en cuanto a finalidades y estructuras de los procesos formativos. Bajo esta lógica reiteramos que el marco sociodemográfico y económico de cada uno de los países analizados constituye un elemento nodal para comprender la toma de decisiones en materia de políticas educativas nacionales para la implantación de los respectivos currículos obligatorios de educación secundaria.

Por cuanto a destacar los rasgos de contraste de la educación secundaria obligatoria como objeto de investigación, observamos una denominación diversificada pero que en esencia corresponde a los propósitos de formación básica y su vinculación con el subsiguiente nivel educativo. Sin embargo, un rasgo acentuado en estos países latinoamericanos revela que la educación secundaria básica se ha constituido como el corolario del compromiso nacional de oferta de la educación básica obligatoria, ya sea pública o privada. Ahora bien, en los casos de referencia se ubican niveles similares que coinciden en la denominación, el rango de edad en promedio, la oferta de servicios diversificada y la duración promedio. La denominación por niveles incluye preescolar (o equivalente), primaria (o equivalente), secundaria baja (o equivalente), y secundaria alta (o equivalente). Las diferencias se observan en el caso de Bolivia en cuanto a que los tres primeros niveles incluyen la denominación de “comunitaria productiva”.

Respecto del carácter obligatorio de este nivel educativo, resaltamos las características siguientes. Aunque en cada país la educación secundaria baja se ha establecido a partir de criterios específicos, el reconocimiento de su importancia derivó en su incorporación al bloque de formación básica y como respuesta de las políticas nacionales frente a la tendencia internacional de institucionalización de la educación (cobertura amplia, equidad, calidad, diversificación de servicios y modalidades, y evaluación). Por ejemplo, en Bolivia la escolarización obligatoria comprende tres grados (uno de



educación inicial, uno de educación primaria y otro de educación secundaria, con una duración total de 14 años; en el caso de México, la obligatoriedad se establece en doce años (tres de educación preescolar, seis de educación básica primaria y tres de educación básica secundaria); en cuanto a Perú, la obligatoriedad se establece en trece años y comprende los tres primeros ciclos de la educación general básica (educación inicial, educación primaria, educación secundaria básica y educación diversificada); en el caso de Uruguay, la obligatoriedad de la educación básica es de diez años (un año de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria básica). Desde esta mirada comparativa destacamos entonces el vínculo estrecho entre el nivel de desarrollo socioeconómico de cada país y el período de duración de la educación básica, al observar que en contextos nacionales de mayor atraso se incrementan los años de escolaridad en detrimento de la calidad de los contenidos curriculares (casos Bolivia, México y Perú). En contraste, en los países con un desarrollo socioeconómico por encima del promedio la tendencia oficial es reducir el tiempo de escolaridad obligatoria compensando esta condición con currículos obligatorios más compactos y académicamente mejor estructurados (caso Uruguay).

Llegado este punto nos interesa enfatizar que los currículos de educación secundaria baja, al igual que los de toda la educación básica, se han configurado en el marco de tendencias y momentos políticos, sociales, económicos y educativos, ocurridos a lo largo del siglo XX latinoamericano. En la actualidad observamos que la educación secundaria baja se ha orientado hacia la conformación de un modelo formativo que recupera los lineamientos de las políticas neoliberales basadas en la recentralización de los servicios, la ampliación de la oferta privada, el énfasis en la calidad y la evaluación de servicios y resultados. Como rasgo específico a resaltar destacamos la naturaleza utilitarista de la educación, al centrarse en los resultados del aprendizaje entendidos como estándares básicos de competencias, tal y como ocurre en los casos de México y Perú. Un contraste relativo se observa con el caso de Bolivia, toda vez que desde la perspectiva oficial la estructura curricular se autodenomina integradora porque busca articular saberes y conocimientos. Sin embargo, en su concreción la agrupación de campos y áreas deriva en asignaturas de corte disciplinar, altamente fragmentadas. De manera genérica se puede reafirmar que el currículum prescrito de Bolivia descansa más en planteamientos de corte ideológico, que en argumentos de índole didáctico-pedagógica, al declarar en la justificación de motivos su carácter antioccidental, antietnicista, anticapitalista. En el caso de Uruguay, resulta interesante observar el predominio del Estado (Estado de bienestar-Estado educador), el carácter centralista y la preminencia del sector público en la organización de la oferta educativa, todo ello con un acentuado basamento en tradiciones históricas de corte “batllista”.

Respecto del Estado como entidad centralizadora y el carácter político de los modelos curriculares prescritos (Casimiro, 2015), se insiste en que desde esa condición y por medio de las políticas públicas para la educación, por ejemplo, dicha entidad planifica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones a través del sistema educativo, a fin de responder a las necesidades de la sociedad, de acuerdo con un modelo de desarrollo económico-social determinado. En términos generales, las diferentes propuestas curriculares para la educación secundaria de los casos de referencia son representativas de las decisiones de política educativa, es decir, de esfuerzos financieros, organizativos y académicos por parte de agentes gubernamentales y/o privados que buscan influir en el panorama de la oferta educativa.

Comentarios finales

De acuerdo con el panorama perfilado podemos apreciar la similitud en el desarrollo de procesos sociohistóricos que hermana a los países de la región latinoamericana (orígenes de comunidades indígenas ancestrales, procesos de colonización europea, reconfiguración de sociedades modernas, entre otros procesos). Lo anterior, dado que este conjunto de procesos resultó favorable para el



establecimiento de instituciones más o menos homogéneas en los distintos países. Al paso del tiempo es posible observar que los modelos educativos mundiales han influido decisivamente en la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, dando lugar a una homogeneización relativa y una estandarización en aumento. Así, los modelos educativos de prototipo se han difundido cada vez más a partir de las organizaciones internacionales y de las ciencias y profesiones educativas, y cada vez menos directamente desde las naciones importantes hacia las periféricas (Schriewer, 2011).

A manera de cierre para esta presentación abreviada, enfatizaremos algunos de los puntos de contraste que caracterizan la visión panorámica propuesta. En primer lugar resaltamos que los casos de países aquí reunidos son representativos de cómo la educación secundaria baja se ha universalizado bajo la influencia de complejas tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad y estandarización de la oferta educativa. De acuerdo con esta apreciación destacamos una semejanza compartida por los cuatro países, consistente en el paso de la educación secundaria al tramo formativo considerado como educación básica.

En cuanto a las distinciones de contraste del contexto latinoamericano, nos interesa ubicar el referente del debate que, al menos en Europa, prevalece respecto de que la educación secundaria baja se diversifique o no en términos de separar la formación propedéutica reservada para los estudiantes talentosos, de la educación secundaria baja de carácter tecnológico y/o terminal que habría de ofrecerse a los estudiantes menos favorecidos.

En los países de referencia se evidencia una fuerte disyuntiva toda vez que las agendas de políticas gubernamentales se han ocupado de posicionar la educación secundaria baja ya sea como el ciclo propedéutico orientado a los estudios de bachillerato y la educación superior (caso Uruguay), o bien como el complemento y clausura de la etapa infantil, para abrir el paso a una capacitación básica e incipiente, de corte técnico y encaminada a la incorporación de los jóvenes a un complejo mercado laboral (casos Bolivia, México y Perú, sin perder de vista los matices respectivos).

Para concluir enfatizamos que, al situarnos en la revisión de las tendencias de institucionalización e internacionalización de la educación secundaria, compartimos la argumentación de Schriewer (2011) en el sentido de anticipar que las dinámicas complejas de los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) influyen de manera decisiva sobre fenómenos internos a estas sociedades, tales como los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Para el nivel de la educación secundaria baja y tomando los casos de referencia, conviene destacar también que la redefinición de los ideales educativos y el replanteamiento de la formación humana son necesariamente el resultado de momentos históricos específicos.

Referencias bibliográficas

Adamson, B. y Morris P. (2010). La comparación de currículos. En M. Bray y otros (Comps.). *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 321-342). Buenos Aires, Argentina: Granica.

Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). *Proyecto de Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez*. La Paz, Bolivia: EJU Selectos destacados. Recuperado de <http://eju.tv/2010/12/proyecto-de-ley-avelino-siani-elizardo-prez/>

Banco Mundial (17 junio 2019). *Datos estadísticos: Bolivia, México, Perú y Uruguay*. Estados Unidos de Norteamérica: Banco Mundial. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/>



Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación*. México: Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/074_DOF_10jun13.pdf

Casimiro, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En A. Alba y A. Casimiro (Coords.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 43-61). Ciudad de México, México: UNAM/IISUE.

Central Intelligence Agency (12 junio 2019) *The world factbook. Bolivia, México, Perú y Uruguay*. Estados Unidos de Norteamérica: Central Intelligence Agency. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>.

Consejo de Educación Secundaria (2001). *Ciclo Básico Plan 1996*. Montevideo. Recuperado de http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1093

Consejo de Educación Secundaria (2016). *Programas de asignaturas*, Montevideo. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20150>

Ducoing, P. (Coord.) (2017a). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú)*. Cd. de México, México: UNAM/IISUE.

Ducoing, P. (Coord.) (2017b). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)*. Cd. de México, México: UNAM/IISUE.

Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata.

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.

Ley General de Educación N° 28044, Lima, Perú, 16 de julio de 2003, 13p. Recuperado de <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/28044.pdf>.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.

Ministerio de Educación (2016), *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Regular (2019). *Programas de estudio. Educación Secundaria Comunitaria productiva*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/ver/dges/planes-programas/PROGRAMAS-DE-ESTUDIO-2019--SECUNDARIA.pdf>

Morales, E. (2010). Ley No. 070. Ley de la Educación 'Avelino Siñani-Elizardo Pérez'. En *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación. Recuperado de www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo



Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona, España: Paidós.

Rama, G. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* volumen(2), 01-28 Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5533/5951>

Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En J. Schriewer y F. Pedró (Eds.). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 189-251). Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires, Argentina: Granica.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2008). *Ley General de Educación No.18.437*, Montevideo. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

SITEAL (17 junio 2019). *Estado Plurinacional de Bolivia, Perfiles de país*. Chile: UNESCO, IIEP. Recuperado de <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/5/estado-plurinacional-de-bolivia>

SITEAL (17 junio 2019). *República del Perú, Perfiles de país*. Chile: UNESCO, IIEP. Recuperado de <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/23/republica-del-peru>

SITEAL (17 junio 2019). *México, Educación. Documento de país*. Chile: UNESCO, IIEP. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/assets/pdf/educacion/siteal_ed_mexico_20180802.pdf

SITEAL (17 junio 2019). *República Oriental del Uruguay, Perfiles de país*. Chile: UNESCO, IIEP. Recuperado de <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay>

Subsecretaría de Educación Pública (27 agosto 2017) *Filosofía*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/interiores/interiores_filosofia.html

Tedesco, J. C y López, N. (2004) Algunos dilemas sobre la educación secundaria en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* volumen(2) 01-20. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5532/5950>

UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>



Datos de autoría

Patricia Ducoing Watty

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Titular “C” tiempo completo y del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora nacional Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT. Líneas de investigación: formación docente y formación universitaria en educación, educación secundaria y educación comparada. Autora de publicaciones nacionales e internacionales sobre educación e investigación educativa. Docente y coordinadora en la impartición de cursos sobre formación y actualización de docentes de los niveles básico, medio, superior y posgrado en instituciones nacionales e internacionales.

pducoingw@yahoo.com.mx

Ileana Rojas Moreno

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Profesora-investigadora de carrera Titular “B” tiempo completo y del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora nacional Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT. Líneas de investigación: formación universitaria en educación, educación comparada y construcción de campos disciplinarios. Autora de publicaciones nacionales e internacionales sobre educación e investigación educativa. Docente y coordinadora en la impartición de cursos sobre formación y actualización de docentes de los niveles básico, medio, superior y posgrado en instituciones nacionales e internacionales.

ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Fecha de recepción: 2/7/2019

Fecha de aceptación: 11/10/2019

