

LA DIVERSIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CURRÍCULOS ESCOLARES DESDE LA PERSPECTIVA COMPARADA¹

The diversification of secondary education:
School curricula in comparative perspective

Aaron **Benavot**

Education for All Global Monitoring Report. UNESCO, Paris, France and Department of Sociology and Anthropology, Hebrew University of Jerusalem. Israel

Resumen

La Educación Secundaria continúa extendiéndose rápidamente a nivel mundial. Tan importante como su expansión es su *diversificación*. Este trabajo mantiene que, aunque se reconoce la diversificación de la Educación Secundaria, esta no ha sido bien estudiada. A pesar de la gran expansión de la Educación Secundaria en diferentes regiones del mundo, la información disponible para los investigadores –y los que diseñan las políticas– sobre una comparación informada de los sistemas de Educación Secundaria, ha sido, y continúa siendo, superficial y limitada. Este trabajo compara los elementos principales y contenidos de los sistemas de Educación Secundaria. Intenta ir más allá de la caracterización ya existente de la Educación Secundaria, informando sobre los resultados iniciales patrocinados por la Oficina Internacional de Educación (IBE) sobre estudios transnacionales de programas de nivel secundario, especialidades y currículo. Este estudio, además de estar limitado principalmente a las especialidades de perfil académico, provee

¹ *Agradecimientos*. Una versión anterior de este trabajo fue preparada, en colaboración con Massimo Amadio, para la publicación World Bank (2005) *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: World Bank.

La Oficina Internacional de Educación (IBE) de la UNESCO brindó el mayor apoyo institucional para el Proyecto de Comparación de Currículos. También aportaron fondos adicionales el sector educativo del Banco Mundial, el Informe de seguimiento global de la EFA (*Educación Para Todos*), la secretaría pedagógica del Ministerio de Educación Israelí y la Comisión Nacional para la UNESCO. Las ideas y opiniones expresadas en este informe no, necesariamente, reflejan los puntos de vista de ninguna de las instituciones antes mencionadas. Agradecimientos especiales a Tsafirir Gazit, Sky Gross, Einat Idan, Natalia Roitman, Yonatan Rosenzweig, Nhung Truong, Didi Shammas, Ruth Waitzberg and Iana Zaika, quienes nos dieron una muy importante asistencia investigativa. Toda la correspondencia debe ser dirigida a: a.benavot@unesco.org

Recibido: 27/06/06

Aceptado: 13/09/06

una base empírica para comparar la diversificación de los sistemas de Educación Secundaria.

Palabras clave: Educación Secundaria, expansión, diversificación, estructuras curriculares, perspectiva comparada.

Abstract:

Secondary education continues to expand rapidly worldwide. Equally important is its diversification. The present paper contends that the diversification of secondary education, while acknowledged, is not well studied. Despite the widespread expansion of secondary education in different world regions, the information available to researchers—and policy makers—for informed comparisons of secondary education systems has been, and remains, rather superficial and limited. The present paper compares the programmatic foci and contents of secondary education systems. It seeks to move beyond existing characterizations of secondary education, by reporting initial results from an IBE-sponsored, cross-national study of secondary level programs, tracks and curricula. This study, while mainly limited to academic-oriented tracks, provides an empirical basis for comparing the diversification of secondary education systems.

Key Words: Secondary education, expansion, diversification, curricular structures, comparative perspective.

* * * * *

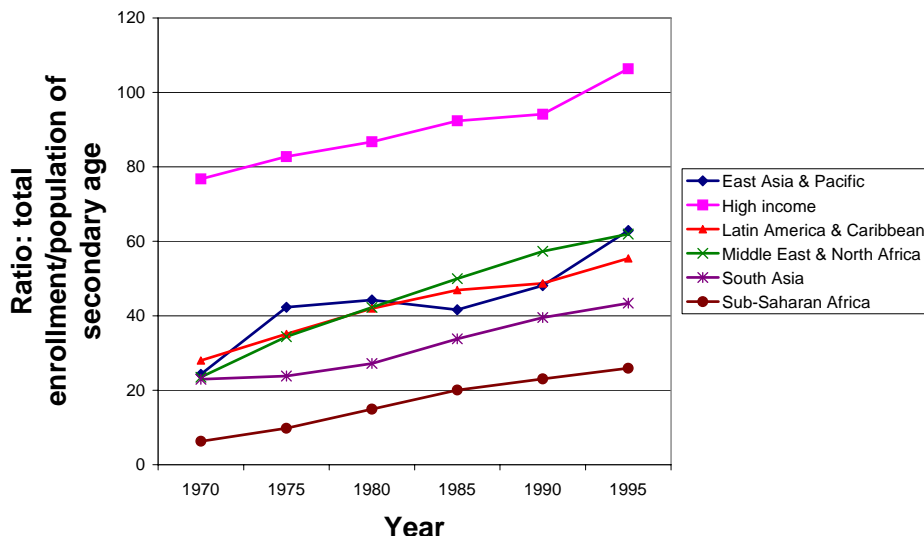
1. INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria continúa extendiéndose rápidamente a nivel mundial. Más de un billón y medio de estudiantes se matricularon en las escuelas secundarias en 2004, un aumento de más de 60 millones de estudiantes en solo 5 años (UNESCO, 2007). Mientras que la matrícula total en Educación Secundaria ya era alta en los países industrializados en los 70 (cerca del 80%), ésta ha aumentado mucho en gran parte del mundo en desarrollo desde aquel entonces (ver Tabla 1). Sin dudas, los pasos a nivel nacional hacia una Educación Primaria universal han intensificado la demanda de la escolarización secundaria, también de la prolongación de la escolarización obligatoria y el establecimiento de una secuencia de educación básica que consiste en la educación Primaria y los primeros años de Secundaria. Formar profesores suficientes para ampliar las aulas de Educación Primaria es otra razón del aumento de la demanda de escolarización Secundaria.

Tan importante como la expansión de la Educación Secundaria lo es su *diversificación*. Tanto dentro como fuera de los países, los programas, la financiación y el currículo de la Educación Secundaria son considerablemente más variados que en el pasado. En particular, la tradicional naturaleza elitista de la escuela secundaria —es decir, la preparación de los estudiantes para estudios superiores, la acreditación de una clase administrativa y el estímulo del desarrollo de la nueva industria— se ha transformado en la medida que los países aplican políticas de acceso abierto, alcance universal y establecen programas que ofrecen asignaturas curriculares más amplias, mayores opciones

y lazos más fuertes con las demandas del mercado laboral. El desarrollo de este proceso de diversificación ha variado, dependiendo de la región y el contexto nacional. (Ver debajo). Los modelos elitistas de la Educación Secundaria aún dominan en muchos países.

Tabla 1. Proporción bruta de la matrícula total, Educación Secundaria, 1970- 1995.



Fuente: Banco Mundial, *Indicadores de Desarrollo Mundial*, 2002

Este trabajo mantiene que, aunque se reconoce la diversificación de la Educación Secundaria, esta no ha sido bien estudiada. A pesar de la gran expansión de la Educación Secundaria en diferentes regiones del mundo, la información disponible para los investigadores –y los que diseñan las políticas– sobre una comparación informada de los sistemas de Educación Secundaria, ha sido, y continúa siendo, superficial y limitada (Holsinger and Cowell, 2000). Fuera de los datos totales de participación (relación de matrícula) y la asistencia obligatoria en la Educación Secundaria, casi todos los datos existentes giran alrededor de dos simples dimensiones: una, jerárquica (Educación Secundaria básica frente a la Educación Secundaria superior); y dos, referida a los programas (general frente a técnica-profesional)². Los análisis transnacionales

² En 1970, con el establecimiento de la primera *Clasificación Estándar Internacional de Educación* (ISDED), UNESCO recogió información estadística en Educación Secundaria de acuerdo a dos fases (1ª y 2ª fase), las cuales fueron típicamente combinadas en publicaciones estadísticas anuales. Para captar las diferencias pragmáticas totales en el nivel secundario, en las estadísticas de ingreso fueron describieron tres categorías: académica, profesional y formación de profesores. El sistema ISCED revisado que fue adoptado en 1997, continuó diferenciando entre un nivel más bajo o básico (nivel 2) y un nivel más alto, superior (nivel 3) de Educación Secundaria, pero dejó los programas de formación de profesores y se concentró, por una parte en una distinción básica entre

basados en estas dos dimensiones nos dan, una imagen, más bien, parcial de la diversidad de los sistemas mundiales de educación.

Este trabajo compara los elementos principales y contenidos de los sistemas de Educación Secundaria. Intenta ir más allá de la caracterización ya existente de la Educación Secundaria informando sobre los resultados iniciales patrocinados por la Oficina Internacional de Ecuación (IBE) sobre estudios transnacionales de programas de nivel secundario, especialidades y currículo. Este estudio, además de estar limitado principalmente a las especialidades de perfil académico, provee una base empírica para comparar la diversificación de los sistemas de Educación Secundaria. Análisis previos de la organización de la Educación Secundaria han demostrado el importante impacto de los contextos históricos cambiantes, que han moldeado tanto el desarrollo de la Educación Secundaria en Europa y América del Norte así como la adopción y difusión de los diferentes modelos de escuelas secundarias en otras regiones del mundo (Kamens, Meyer y Benavot, 1996). La sección siguiente nos da una visión general de la evolución histórica de la Educación Secundaria.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA³

Las formas europeas tradicionales de Educación Secundaria –por ejemplo, Gimnasios alemanes, Liceos franceses, “públicas” o *Grammar School* anglosajonas– proporcionaban una educación humanística clásica y una escasa salida a estatus sociales y ocupacionales más altos. A lo largo de toda Europa las escuelas secundarias académicas comenzaron como instituciones que servían a la Universidad, con el propósito de preparar a los jóvenes de las clases altas para la Educación Superior. El acceso a la Educación Secundaria estaba atrincherado en mecanismos de selección rígidos, que daban ventajas a los niños de familias pudientes, o dueños de tierras, altos oficiales administrativos y otros miembros de clases altas. Esto produjo estructuras divididas: por un lado, una variedad de sistemas de Educación Secundaria académicos, incluidas las clases preparatorias incorporadas a las escuelas secundarias, que estaban reservados principalmente para los hijos de familias distinguidas o a aquellos que podían pagar las cuotas de matrícula; por otra parte, programas terminales y de corta duración daban acceso a la Educación Primaria (y post-primaria) para los hijos de las clases populares.

Desde la perspectiva histórica, el cambio de sistemas de Educación Secundaria elitista a otros más inclusivos incluyó varias transformaciones no

educación secundaria general y por la otra en la formación y educación técnica y profesional (TVET), usualmente en el nivel superior de secundaria. Para más información ver.

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

³ Esta sección refleja, de forma extensiva, un estudio histórico comparativo en educación básica universal y secundaria. (Benavot y Resnik, 2006).

siempre organizadas secuencialmente. Muchos países hicieron una transición temprana ampliando el acceso a las escuelas primarias, mientras de forma simultánea aumentaban el número de escuelas secundarias elitistas tradicionales. En algunos contextos, las escuelas secundarias selectivas, que servían exclusivamente a la aristocracia, comenzaron a dar oportunidades a la burguesía y a la clase media urbana (Collins, 1979; Mueller, Ringer y Simon, 1987). Otra transformación involucró la modificación de los exámenes de entrada a la escuela secundaria, con el propósito de fortalecer los criterios relacionados con los méritos y habilidades con elementos académicos. A los estudiantes que aprobaron estos exámenes se les permitió matricularse en escuelas secundarias elite, mientras que otros siguieron por muchos años en la escuela antes de causar baja o se matricularon en programas profesionales. Ambas alternativas fueron las menos deseadas.

En los Estados Unidos la escuela media comprehensiva, que emergió a finales del siglo XIX y floreció después de la primera Guerra mundial, personificó una visión americana particular de la Educación Secundaria. La combinación de los principios de las pequeñas y casi siempre academias privadas, preparatorias para el College, con un grupo amplio de ofertas curriculares ocupacionales relevantes, la escuela media comprehensiva buscó unir los valores democráticos y principios educativos pragmáticos (Commission on the Reorganization of Secondary Education, 1918; Dewey, 1916). El modelo de la escuela media comprehensiva no reflejó solamente un ideal igualitarista y anti-elitista en el que estudiantes diversos social y académicamente estudiaban un núcleo común de materias curriculares, sino que también promovían el "principio electivo", que les permitía a los estudiantes seleccionar en un rango de ofertas (Vaizey, 1965). Además del Latín, Biología, Historia y Educación Física, las escuelas de enseñanza media ofrecían asignaturas "prácticas" como Arte Industrial, Economía del Hogar, Mecanografía o Contabilidad (Ulich, 1967). Esta estructura curricular, mejor adaptada a la heterogeneidad de las habilidades y talentos de los alumnos, llamó la atención frente a la relevancia de los programas con perfil predominantemente humanista que existían en Europa (Sutton, 1965). También iba en contra de la práctica de canalizar a los estudiantes en escuelas académicas o profesionales separadas en edades relativamente tempranas.

En términos cuantitativos, la expansión de la Educación Secundaria en los Estados Unidos no ha tenido precedentes: la proporción de matrícula aumentó de un 7 por ciento en la población joven en 1890 a un 80 por ciento en 1960 (Ulich, 1967). Los centros de Enseñanzas Medias americanos fueron los primeros totalmente gratis en el mundo (Green, 1990). Aunque estas escuelas y centros de enseñanza media comprehensiva contribuyeron al aumento sin precedentes de la Educación Secundaria, continuaron actuando como poderosos mecanismos de estratificación social (Kerckhoff, 1995). En general, la Educación Secundaria en los Estados Unidos confrontó una tradición elitista mucho más débil y mucha menos oposición intelectual a la educación profesional que en Inglaterra (Cummings, 1997). La escuela media comprehensiva proporcionó un enfoque instrumental y pragmático a la educación en el que la cuestión profesional pudo ser integrada en un orden expansivo de ofertas de cursos. Así la escuela comprehensiva suavizó, pero no eliminó, la aguda diferencia entre

estudios académicos y profesionales. Las jerarquías inter-centros se transformaron en intra-centros educativos.

Después de la segunda Guerra Mundial, especialmente con el ascenso de los Estados Unidos como la mayor economía y hegemonía política, organizaciones intergubernamentales como al UNESCO y la OCDE brindaron su apoyo a los principios de oportunidades educativas equitativas. El uso de exámenes de entrada altamente selectivos se vio sometido a grandes críticas, como un obstáculo a la democratización de la Educación Secundaria. Los países comenzaron a adoptar procedimientos de observación y orientación, que intentaron reemplazar los métodos de selección de alumnos, fortaleciendo la clasificación de los alumnos de acuerdo con sus habilidades, intereses y resultados al finalizar la educación obligatoria. El ideal del mérito y las habilidades, de que a los individuos, cualquiera que fuera su origen, le debían ser ofrecidas oportunidades para el desarrollo total de sus talentos a través de la educación, llegó relativamente tarde a Europa (Ringer, 1979; Maynes, 1985).

Durante los años 1960 y 1970 muchos países europeos promulgaron una legislación prolongando la educación obligatoria de dos a cuatro años, con la intención de universalizar el acceso a la Educación Secundaria (inferior o básica). Nuevas formas de escolarización secundaria emergieron en gran medida para dar respuesta a la demanda creciente de Educación Secundaria. Además, el currículo tradicional de las llamadas *grammar schools*, los liceos franceses y los gimnasios alemanes, que ponían el énfasis en las lenguas clásicas y asignaturas académicas, fue criticado por no responder a las necesidades e intereses de las poblaciones heterogéneas de estudiantes. Las iniciativas para transformar y diversificar el sistema de Educación Secundaria ganó espacio, incluyendo la mejora de los diferentes tipos de educación profesional y técnica (Resnik, 2006).

Significativamente, la transformación de la Educación Secundaria después de la Segunda Guerra mundial ocurrió durante un período particularmente activista y dinámico en la historia política europea. El paso para asegurar mayores oportunidades educativas y reducir desigualdades sociales correspondió a los acontecimientos políticos en Europa Occidental, en particular el ascenso a los gobiernos de partidos socialistas democráticos (Wittrock *et al.*, 1991). Guiados por grupos de líderes políticos, imbuidos en un fuerte sentido de la solidaridad y visiones modernas, muchos gobiernos europeos pusieron en práctica reformas educativas a gran escala para ampliar y establecer una escuela secundaria más inclusiva. Aunque el ritmo y los resultados de estos cambios variaron de un país a otro, la transformación de la Educación Secundaria se convirtió en un blanco importante de las batallas reformistas. El cambio de una secundaria elitista a una masiva también implicó un gran cambio estructural. Los Estados, que habían creado agudas divisiones institucionales entre la Educación Primaria y Secundaria, comenzaron a construir una transición más integradora y menos estratificadora entre la Primaria, la Enseñanza Secundaria básica y la Secundaria superior.

Como resultado de estas iniciativas reformistas, tres tipos básicos de sistemas de Educación Secundaria emergieron en Europa occidental (Schneider, 1982):

- El modelo de *escuela comprensiva escandinavo* (Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia) en el que las escuelas primarias y medias se unían en un programa básico y obligatorio de nueve años. El nuevo sistema (nueve años de educación primaria y tres o cuatro de educación post-primaria) fue legalmente institucionalizado en Suecia (1992) Finlandia (1970) y posteriormente en Dinamarca (1975).
- El *sistema mixto* que se encuentra en Gran Bretaña, Francia e Italia. En estos países se implementaron legalmente equivalentes específicos a las escuelas comprensivas, sin relegar la educación obligatoria de todos los alumnos a un tipo de escuela básica.
- Los *sistemas tradicionales* encontrados en Austria, Bélgica, Holanda, Alemania y los cantones Suizos. Las reformas legisladas crearon una integración menos comprensiva de las escuelas secundarias, dominando en estos países patrones nacionales específicos de sistemas subdivididos. El sistema tripartito normalmente incluía las escuelas secundarias clásicas, modernas y técnicas, que formaban itinerarios diferenciados.

2.1. La educación en la Unión Soviética y el Bloque del Este

Los principios fundamentales de la Educación Soviética, establecidos en 1918, influyeron los patrones educativos de sus socios de la Europa del Este y de otras partes del mundo hasta la ruptura de la URSS. En particular, las autoridades Soviéticas establecieron y ampliaron las instituciones educativas masivas para mejorar los niveles de alfabetización, estimular los principios del mérito y las habilidades y lograr el desarrollo industrial (Matthews, 1982; Cummings, 2003). La estructura de la educación soviética siguió líneas de autoridad altamente burocráticas, jerárquicas y racionales, que se extendían desde el ministerio central a través de varios niveles de distritos o regiones hasta llegar a los directores de escuelas y maestros. Como parte de una estrategia explícita de desarrollo nacional, el sistema educativo se expandió para apoyar los objetivos estatales colectivos. Debido a esta preocupación política, el Estado subsidió totalmente la educación y las autoridades públicas prepararon planes detallados para el desarrollo de los recursos humanos y la utilización de la capacidad humana. La planificación central, que acentuaba las necesidades de la economía nacional y del Estado por encima de las de los estudiantes y de las comunidades locales, impregnaron el sistema (Grant, 1979; Whittacer, 1991; Eklof y Dneprov, 1993).

El modelo soviético influyó fuertemente en el sistema educativo del bloque de países comunistas, muchos de los cuales adoptaron aspectos sustanciales de la ideología y la práctica soviética. Países recién establecidos así como gobiernos socialistas: Cuba, Vietnam y China también tomaron muchas cosas del modelo Soviético (Noah, 1986). A diferencia de la mayoría de los países occidentales, donde las principales transformaciones educativas resultaron procesos complejos y demorados, los países comunistas

frecuentemente impusieron reformas educativas decisivas como resultado del cambio exitoso de régimen (Carnoy y Samoff, 1990).

En el nivel de secundaria, las instituciones socialistas tendieron a borrar la jerarquía tradicional entre estudios académicos y profesionales, así como la separación entre vida escolar y mundo laboral. Las escuelas-fábricas y las fábricas-escuelas soviéticas y los programas chinos de estudio-trabajo, que estimulaban a los individuos a estudiar y trabajar diariamente, ejemplificaron la integración ideal de educación y trabajo. China destacó las asignaturas científicas y tecnológicas, especialmente su aplicación fuera del aula, frecuentemente desarrollando las clases en las fábricas y en los campos (Cheng and Manning, 2003). El modelo politécnico, establecido a finales de los 50 y los 60 en la Unión Soviética y Europa del Este, forjó nuevos vínculos entre la escuela y el trabajo, integrando la educación general y profesional. En el nivel medio superior, las escuelas buscaban equilibrar el conocimiento teórico y la formación práctica en actividades productivas (UNESCO, 1961: 139–40). En algunos casos, las reformas educativas no fueron satisfactorias debido a objetivos y tareas económicas no cumplidas. Durante 1930, por ejemplo, la Unión Soviética pasó una serie de decretos que restauraban aspectos del sistema anterior, con el objetivo de una formación más eficiente de los técnicos, ingenieros y administradores.

Tras el colapso de la Unión Soviética, los países de Europa del Este y Central iniciaron grandes reformas educativas, muy vinculadas a movimientos políticos generales de democratización. Los Estados y gobiernos, que eran los únicos proveedores y distribuidores de los servicios educativos, se involucraron cada vez más como árbitros y reguladores de los proveedores. La Educación Secundaria fue objeto de una reestructuración considerable: en muchos casos, el límite superior de escolarización obligatoria se redujo a 15 o 16 años, se dieron más opciones en los programas de Secundaria a los estudiantes, así como opciones curriculares, se prepararon nuevos exámenes para certificar la culminación de los programas de Secundaria y se cambiaron los centros de formación profesional. A pesar de la considerable diversificación, muchos sistemas de centros educativos de Secundaria en esta región reflejaron patrones dominantes en otros sistemas educativos europeos. Esto fue muy real en algunos países que luego se convirtieron en miembros de la Unión Europea (Catlaks, 2006).

2.2. La Educación Secundaria en Estados Postcoloniales

Durante la era colonial los marcos educativos en África y Asia estaban institucionalmente segmentados, elitistas y divididos racialmente. La mayoría estaban reclutados para apoyar directa o indirectamente la dominación occidental sobre la población nativa. En muchas colonias africanas, por ejemplo, niños indígenas aprendieron destrezas rudimentarias en escuelas informales, pocos aprobaban los rigurosos exámenes para entrar en niveles secundarios. Al mismo tiempo, las autoridades coloniales desarrollaron activamente la enseñanza técnica y académica moderna para los hijos de los conquistadores europeos. Tales escuelas formaban un grupo elitista y racialmente exclusivo, con

una cultura y una ideología compartida, que mantuvo un monopolio sobre las habilidades de alto nivel enseñadas en las escuelas académicas (King, 1990).

Después de la independencia, los gobiernos africanos y asiáticos se expusieron a dos tipos de presiones: los compromisos de sus líderes para debilitar o dismantelar los vestigios coloniales en la educación, y la presión de las agencias internacionales para ampliar la educación, como factor condicionante clave para el desarrollo socioeconómico. Determinadas estructuras educativas fueron democratizadas –se hicieron esfuerzos masivos para promover la educación primaria gratis (UNESCO, 1958). Sin embargo, pocos gobiernos alteraron los principios y políticas subyacentes que habían gobernado históricamente la Educación Secundaria. En la antiguas colonias francesas y belgas, por ejemplo, las autoridades estaban renuentes a terminar con las políticas y las prácticas coloniales (Johnson, 1987). La educación académica y literaria continuó centrada en la formación práctica o habilidades para el mercado. La enseñanza repetitiva continuaba dominando la interacción en el aula y los exámenes guiaban la enseñanza (Khan, 1981). Los nuevos regímenes independientes carecían de los recursos necesarios para implementar cambios serios en el currículum y en las orientaciones metodológicas de Secundaria. Como otros han dicho, mantener el *status quo* en la educación respondía a los intereses de la nuevas elites enriquecidas (Gauhar, 1981). En resumen, el carácter elitista de la Educación Secundaria varió muy poco después de la independencia.

En América Latina, como en otras partes, la Educación Secundaria copiaba a las instituciones europeas. Los estándares educativos de los antiguos poderes imperiales oscurecieron los contenidos curriculares y los requerimientos de la Educación Secundaria. Debido a la politización de la educación y al énfasis histórico en la Educación Superior (tanto pública como privada), los países de Latinoamérica desarrollaron estructuras educativas extremadamente desiguales en las que los sectores universitarios florecieron y la Educación Primaria languideció. Las escuelas secundarias servían fundamentalmente como canales institucionales selectivos para la entrada a la universidad y como estatus de élite. Los partidos, representando las clases medias, pidieron una extensión de la Educación Secundaria y mayor acceso a la Educación Superior, aún cuando las desigualdades en la educación elemental eran grandes (Rama, 1983).

En el período posterior a la segunda Guerra Mundial expertos en ciencias sociales, así como organizaciones intergubernamentales ayudaron en la circulación de concepciones “democráticas” emergentes sobre escolarización secundaria y principios de mérito para la selección de alumnos. Durante 1970 y 1980, agencias internacionales estimularon a los países en desarrollo a adoptar políticas y prácticas educativas basadas en modelos de capital humano y enfoques neo-liberales. Estos incluyeron la ampliación, reestructuración y diversificación de las escuelas secundarias, un mayor énfasis curricular en la educación práctica, la mejora de la formación y calificación de los maestros, el apoyo financiero no público para las instituciones pos-secundaria y la introducción de nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos. Inicialmente rechazadas por muchas autoridades educativas nacionales, especialmente en el

África francófona, estas políticas de innovación fueron percibidas por algunos como intentos neo-coloniales para imponer nuevas formas de educación de segunda clase. Con el tiempo, en algunos países, estos intentos por disminuir el carácter elitista de la Educación Secundaria ganaron espacio. Esto incluyó establecer programas de Agricultura, Educación Técnica y Artesanal y algunos experimentos con nuevos métodos de enseñanza y lenguaje indígena (Johnson, 1987).

En resumen, los estados post-coloniales en mayor medida se han dado a la tarea ideológica de transformar la Educación Secundaria, orientando un grupo diverso de objetivos económicos, sociales y educativos. En la práctica el proceso de reestructuración de los sistemas educativos ha sido parcial e irregular, a pesar de los avances en el acceso. La matrícula en las escuelas secundarias privadas ha aumentado para satisfacer las demandas no cubiertas para ciertas clases sociales. Con mayor frecuencia la extensión de la Educación Secundaria solo ha tenido un impacto marginal en la mejora de los prospectos de movilidad social y en la reducción de las disparidades socioeconómicas. La transformación parcial de la Educación Secundaria, en vez de aumentar la democratización, ha resultado en la segmentación de diferentes estratos sociales (Braslavsky, 2001).

3. ANÁLISIS DE LA DIVERSIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Análíticamente, la transformación histórica de la Educación Secundaria involucró, al menos, cuatro cambios interrelacionados:

- La ampliación de los objetivos y propósitos de la Educación Secundaria;
- La diferenciación de la Educación Secundaria en ciclos básico y superior;
- El establecimiento de nuevos mecanismos de selección –o la discontinuidad de los antiguos– para facilitar la transición entre la Educación Primaria y el nivel medio de enseñanza secundaria y así aumentar el acceso; y
- El desarrollo de nuevos tipos de escuela o la diversificación de programas y ofertas curriculares dentro de las escuelas existentes para atender los intereses y necesidades de las poblaciones heterogéneas de estudiantes en aumento.

Un estudio reciente de Fiala (2006) examinó los cambios en los propósitos oficiales de los sistemas educativos nacionales y ofreció evidencias relacionadas al primer cambio. Las tendencias históricas relacionadas con el segundo cambio manifiestan utilizando datos compilados por Instituto de estadística de la UNESCO (UIS. Instituto de Estadística de la Unesco) y el informe de seguimiento global de la “Educación para todos” (EFA, UNESCO, 2007)⁴. La información comparativa histórica sobre el tercer cambio aún tiene que ser compilada.

⁴ Ver también UNESCO-Institute for Statistics (2005).

Este trabajo se concentra en el cuarto cambio: la diversificación de las especialidades institucionales, programas de estudio y ofertas curriculares a través del tiempo en la Secundaria. El estudio se basa en información transnacional sobre la estructura y organización curricular de la Educación Secundaria compilada por la Oficina Internacional de la Educación (IBE) de la UNESCO. Esta información se deriva de los informes de los funcionarios de educación nacional, generalmente en conjunción con la Conferencia Internacional de Educación, o de los itinerarios curriculares específicos de cada país enviados por la IBE como parte de su observación global, en curso, de los sistemas educativos. Aunque el sector profesional de la Educación Secundaria, típicamente incluye múltiples especialidades e itinerarios, el presente estudio se centra básicamente en las especialidades del sector académico, es decir aquellas que estimulan a los graduados a continuar en instituciones post-secundaria, algunas de las cuales están orientadas hacia la tecnología. La información para el período más reciente (2002) viene de las fuentes IBE, mientras que la información de los 80 y de los 60 combina datos de IBE y muchas otras fuentes (ver Kamens, Meyer y Benavot, 1996). En general los datos del período 2000 son de más calidad que los períodos anteriores.

La expansión del primer nivel de Secundaria y el establecimiento de un ciclo básico de enseñanza obligatorio, en la mayoría de los países, redujo varias formas de diferenciación institucional (es decir, programas de estudios distintivos dentro y entre escuelas). Hoy esas diferenciaciones sólo se encuentran en el nivel superior de Secundaria. Así, para los propósitos analíticos, los itinerarios curriculares oficiales para el nivel básico de Secundaria ofrecen una indicación muy clara de cómo las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes están bien estructuradas en este nivel. Para el segundo nivel de Educación Secundaria (superior), sin embargo, se necesita más información. Teniendo en cuenta que el sistema de Secundaria Superior puede ser comprensivo (una especialidad) o con múltiples especialidades (Lenguas Modernas, Matemáticas, Ciencias, Humanidades, Ciencias Sociales), se hace necesario examinar la información relacionada con:

- Sector de la escuela (académica, profesional/técnica, formación de maestros, religiosa);
- Tipo de especialización o los nombres de las corrientes o programas en cada sector⁵; y
- Políticas curriculares oficiales para una determinada especialidad o corriente.

⁵ Existen varios aspectos que este estudio no incluye (ni puede). No analizamos las *vías instructivas*, es decir, ofertas de cursos actuales y como se organizan en los diferentes sistemas o la matrícula actual en las diferentes organizaciones. Ni, como hemos mencionado, abordamos las vías institucionales que pertenecen a la educación vocacional y el sector de la formación. La organización de centros profesionales o especialidades profesionales específicas, aunque son importantes, están fuera del espectro de este trabajo.

(Para más información en el análisis del sistema educativo del nivel superior de Secundaria, ver Kamens, Meyer y Benavot, 1996; Kamens y Benavot, 2006)⁶

En principio, las políticas oficiales relacionadas con el currículo escolar abarcan muchos componentes: listado de asignaturas a impartir; cantidad de horas lectivas de enseñanza (por día, semana o año), plan de clases autorizado delineando los tópicos a tratar; directivas oficiales o guía metodológica, orientando aspectos metodológicos y de control. El presente trabajo se centra solamente en los dos primeros: las asignaturas y su dosificación en los itinerarios oficiales establecidos.

El presente estudio está basado en una compilación de cientos de itinerarios, que fueron divididos en períodos históricos y codificados de acuerdo a reglas y procedimientos⁷ estándares. El tiempo de enseñanza para cada materia curricular o actividad educativa se clasificó por el nivel de grado dentro de un esquema de 32 asignaturas de nivel básico o inferior de secundaria o 45 de nivel superior. En la siguiente fase, se reclasificaron los listados de las asignaturas detalladas en 10 categorías curriculares generales (ver debajo).

4. HALLAZGOS

4.1. La expansión de la Educación Secundaria

En todo el mundo un promedio del 65 % del grupo de edad relevante está matriculado en escuelas secundarias como es el caso del 2004 (ver tabla 2). A nivel regional, América del Norte y Europa Occidental han alcanzado casi una Educación Secundaria universal, con una razón de matrícula neta promedio (NER) que excede en un 90%. En otras regiones –por ejemplo, Europa Central y Oriental y Asia Central– el promedio NER está entre el 82% y el 85%. En las regiones restantes la NER es considerablemente inferior: América Latina y el Caribe (67%), Asia Oriental y el Pacífico (69%), los Estados Árabes (56%), Asia

⁶ Como se muestra en el análisis de la sección, la estructura y duración de la Educación Secundaria superior varían considerablemente en los sistemas educativos. En la mayoría de los países la Educación Secundaria superior comienza en el grado 9, 10 u 11 y dura entre dos y cuatro años. Estas variaciones traen problemas para la clasificación de las especialidades y los programas a este nivel aunque no afecta al análisis de las asignaturas a impartir. Para obviar parcialmente este problema, el énfasis curricular debe hacerse en los países con estructuras de Secundaria superior similares (para sistemas que consideren los grados de 9-12 o 10-11). Las limitaciones existentes impiden esta posibilidad, por lo que los resultados se agregan en diferentes ciclos de Secundaria. Análisis futuros investigaran los ciclos superiores de Secundaria que están vinculados a especialidades y ofertas curriculares diferentes.

⁷ Estas reglas especificadas, por ejemplo, la codificación de las asignaturas relacionadas como asignaturas combinadas, asignaturas interdisciplinarias u optativas, así como los itinerarios especificando diferencias culturales, lingüísticas y regionales. Ejemplos de asignaturas combinadas incluyen ‘Pensamiento, acción social e identidad nacional’ o ‘Historia, educación cívica y geografía’.

del Sur y Occidental (45%) y África Sub-Sahariana (24%). Para estar seguros, estos promedios ocultan importantes diferencias dentro de una misma región. Por ejemplo, la Educación Secundaria está más desarrollada en el África anglófona, particularmente en el Sur, que en África Central u Occidental⁸

Tabla 2: *Relación neta y bruta de matrícula en la Educación Secundaria 2004, por regiones y nivel de desarrollo*

2004	Proporción bruta de la matrícula en secundaria	Proporción neta de la matrícula en secundaria
<i>Mundial</i>	65.0	57.7
Países en transición	91.6	83.9
Países desarrollados	101.1	91.1
Países en desarrollo	59.1	52.2
Estados Árabes	66.3	56.0
Europa Central y del Este	90.5	82.1
Asia Central	89.9	85.0
Asia Oriental y Pacífico	72.9	68.8
Asia Oriental	72.4	68.8
Pacífico	103.9	68.3
Latino América y Caribe	85.7	66.6
América Latina	86.6	67.4
Caribe	57.5	41.3
América de Norte y Europa Occidental	101.3	91.0
Asia Sur y Occidental	51.3	45.3
África Sub-Sahariana	29.9	23.9

A lo largo del período 1999-2004 la mayoría de los NER aumentó en 117 de los 150 países que aportaron información (ver UNESCO, 2007). Alrededor de un tercio de estos casos, los aumentos fueron considerables, excediendo el 10% de puntos. A pesar de esta tendencia general, algunos países –por ejemplo, Malawi, Emiratos Árabes Unidos, Zimbawe, Corea del Sur y Ucrania– registraron disminuciones en su cobertura de Educación Secundaria en este período.

4.2. La diferencia entre la Educación Secundaria básica y superior

La gran mayoría de los países del mundo (alrededor de un 80%) han establecido dos niveles de Educación Secundaria relativamente distintos. La *Educación Secundaria Básica* (en la Clasificación Estándar Internacional de Educación, ISCED, nivel 2), a menudo obligatoria, busca mantener y profundizar

⁸ Como este trabajo refleja datos de organizaciones internacionales diferentes –por ejemplo UNESCO y el Banco Mundial– clasificaciones regionales diferentes de países aparecen en cada tabla.

los objetivos educativos de la Educación Primaria⁹. En algunos países se enseña en las mismas instituciones y por los mismos profesores como Educación Primaria, en otros es institucionalmente diferente de la Educación Secundaria superior (UNESCO, 2005). El comienzo de la *Educación Secundaria Superior* (ISCED nivel 3) normalmente marca el fin de la educación obligatoria y programas (ver la aclaración) y un profesorado más especializado.

Tabla 3: Porcentaje de los sistemas educativos nacionales en cada región que diferencian entre Educación Secundaria inferior o Básica y Superior (número de casos en paréntesis)

Región	Porcentaje de los sistemas educativos nacionales en cada región que distingue entre Educación Secundaria Básica o Superior		
	Período		
	1960s	1980s	2000
América Latina y el Caribe	91 (22)	74 (34)	71 (34)
Asia Oriental y Pacífico	92 (12)	79 (24)	76 (21)
África Sub-sahariana	80 (30)	80 (44)	81 (47)
Oriente Medio y América del Norte	87 (15)	100 (18)	83 (18)
Asia Sur	100 (4)	100 (8)	100 (8)
Europa Oriental y Asia Central	50 (8)	33 (8)	85 (27)
Países industrializados avanzados	73 (26)	92 (26)	97 (29)
<i>Totales mundiales</i>	<i>81 (117)</i>	<i>81 (163)</i>	<i>82 (184)</i>

Fuente: UNESCO-IBE, 2005; UNESCO, varios años. Clasificación regional del Banco Mundial.

Basada en perfiles de sistemas de educación nacional (IBE, 2005, UNESCO, varios años), la Tabla 3 registra variaciones regionales y longitudinales en la medida en que se divide la Educación Secundaria en niveles secundarios básico y nivel secundario superior¹⁰. La evidencia comparativa sugiere que los países son más propensos a demarcar una línea entre la Educación Secundaria básica y la superior cuando:

⁹ La Educación Secundaria Básica es obligatoria en toda la Europa Occidental, América del Norte y Europa Oriental y Central. Este es también el caso del 80% de los países de América Latina, el Caribe, Asia Este y Pacífico y en el 75% de los Estados Árabes. En el oeste y centro de Asia y el África Sub-sahariana, la Educación Secundaria Básica es obligatoria en menos del 40% de los países (UNESCO, 2007).

¹⁰ Esta tabla no está basada en casos constantes pero este análisis apunta a las mismas tendencias regionales.

- La duración oficial de la educación primaria se reduce –digamos, de 8 a 6 años;
- Se establece un ciclo de “educación básica” al extender la educación obligatoria al nivel secundario medio, o
- El acceso a las instituciones de nivel secundario se amplía de forma significativa.

Tabla 4: Relación de matrícula en la Educación Secundaria básica y superior, 1999-2004

	<i>Secundaria básica 1998/99</i>	<i>Secundaria básica 2003/4</i>	<i>Secundaria superior 1998/99</i>	<i>Secundaria superior 2003/4</i>
<i>Mundial</i>	72.1	78.1	47.4	51.2
África Subsahariana	28.3	36.5	19.0	22.6
Estados Árabes	72.1	79.4	44.7	52.3
Asia Central	89.5	94.5	76.6	78.4
Asia del Este y Pacífico	80.2	93.4	46.1	51.2
<i>Asia Este</i>	80.0	93.5	45.0	50.3
<i>Pacífico</i>	88.0	88.0	139.4	131.5
Asia Sur y Occidental	59.4	63.8	33.8	40.0
América Latina y el Caribe	95.4	99.7	62.0	68.7
<i>América Latina</i>	96.3	100.4	62.8	70.1
<i>Caribe</i>	67.4	74.6	41.3	41.9
América del Norte y Europa Occidental	102.5	103.1	108.4	99.3
Europa del Este y Central	92.4	92.3	78.0	88.1

Fuentes: base de datos UIS y UNESCO (2007). Clasificación regional UNESCO.

Dadas estas realidades, las agencias internacionales han comenzado a registrar cifras de matrículas para la Educación Secundaria básica y superior e indican que:

- 1) La Educación Secundaria básica (inferior) se ha extendido de forma significativa en casi todo el mundo, con la excepción del África Subsahariana. El promedio GER (proporción de matrícula bruta) en 2003-2004 está por encima del 90% en América del Norte, Europa Occidental, América Latina, Asia Central, Asia Oriental y Europa Central y Oriental y algo inferior en los Estados Árabes (79%), el Caribe (75%) y Asia del Sur y Occidental (64%). En África Subsahariana el GER promedio es considerablemente bajo (37%).
- 2) En el Nivel Secundario superior, solo la mitad del grupo de edad relevante está matriculado: El GER Global se incrementó de un 47,4% en 1999 a un 51,2% en 2004. Durante este periodo los cambios en cuanto al acceso a la Educación Secundaria superior aumentaron sólo un poco en la mayoría de las regiones.

- 3) Las variaciones regionales de la Educación Secundaria superior son bastantes importantes: Mientras que los GER están por encima del 75% en América de Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental, el Pacífico y Asia Central, los porcentajes están por encima del 75% en América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental, y están por debajo del 45% en el Caribe, Asia del Sur y Occidental y en África Sub-Sahariana.

En general, mientras que la universalización de la Educación Secundaria es una realidad cercana por toda Europa y América del Norte, en otras regiones la cobertura de la Educación Secundaria se limita fundamentalmente al nivel secundario básico y relacionado a otras regiones en más desarrollo, el acceso a la Educación Secundaria básica en el África Sub-Sahariana es bastante limitado. Por último, existen marcadas diferencias globales en la cobertura de la Educación Secundaria superior.

4.3. La composición programática cambiante de la Educación Secundaria

Al investigar acerca de la expansión de la Educación Secundaria básica y superior se conoce sólo una parte de las transformaciones que se llevan a cabo en la Educación Secundaria. Resultan igualmente informativos los cambios en los contenidos y en la composición de los programas de estudios que se ofrecen en las escuelas secundarias. Al basarnos en descripciones oficiales de los sistemas de educación nacional, es posible observar la relativa superioridad de 5 "sectores" importantes en la Educación Secundaria. Estos son: el académico/general, profesional/técnico, formación de profesorado, religioso/teológico y programas especializados en bellas artes, música y deportes.

Obviamente, todos los países incluyen programas académicos en el nivel secundario (ver Tabla 5). Una tendencia menos conocida es la ampliación en grados y profesionalización de los programas de formación de profesores, que se ofrecían anteriormente en las escuelas secundarias y que ahora se encuentran principalmente en instituciones post-secundarias.

Mientras que el 77% de los países del mundo tenían programas de formación de profesores de nivel secundario en los años 60, sólo el 12% tienen estos programas en la actualidad. Una tendencia similar también se observa en los programas distintivos de formación religiosa o teológica: Mientras que cerca de un tercio de todos los sistemas de Educación Secundaria tenían estos programas en los años 60, sólo el 6% los ofrecen en la actualidad. La principal excepción es el Medio Oriente/África del Norte en donde el 40% de los países aún ofrecen programas de formación religiosa en el nivel secundario. Programas secundarios especializados en las Bellas Artes y los deportes se pueden encontrar aproximadamente en uno de cada 7 países en el mundo entero. En muchos países estos programas de formación especializados han sido eliminados o integrados al sector académico.

Tabla 5: Porcentaje de países en cada región que ofrecen programas de nivel secundario en cinco sectores educativos por periodo histórico.

Sectores de Educación Secundaria	Sector Académico/General			Sector Profesional/Técnico tecnológico			Sector Formación de profesores			Sector Formación teológica/religiosa			Otras *
	1960	1980	2000	1960	1980	2000	1960	1980	2000	1960	1980	2000	
Región	n=105-116	n=141-159	n=160-162										
LAC	100	100	100	96	85	93	86	38	17	20	3	0	10
EAP	100	100	100	92	86	87	67	36	7	25	29	13	7
AFR	100	100	100	100	98	84	93	54	13	29	9	0	8
MNA	100	100	100	100	100	94	93	53	12	43	56	41	29
SAS	100	100	100	100	75	75	75	38	0	25	50	0	13
ECA	100	100	100	100	100	96	88	44	4	0	13	0	15
AIC	100	100	100	92	96	85	46	15	19	39	23	4	19
Total	100	100	100	97	92	89	77	40	12	29	21	6	14

* Esta categoría consiste en escuelas especializadas en Artes, Música y Deportes

Fuentes: UNESCO-IBE, (2005). Clasificación regional del Banco Mundial.

El sector profesional/tecnológico es más difícil de caracterizar dado que refleja varios cambios que aún están ocurriendo. En primer lugar, al parecer hay un movimiento que se aleja de los programas profesionales/técnicos institucionalmente distintos a nivel secundario, principalmente en el África Sub-Sahariana, Asia del Sur y los países más industrializados. Algunos programas han sido redefinidos como educación tecnológica y pasados a un nivel post-secundario. Otros permanecen en el nivel secundario superior y se incluyeron en las escuelas comprensivas (ver aclaración). En segundo lugar, muchos programas profesionales/técnicos están perdiendo su carácter terminal. Mientras que los estudiantes de formación profesional fueron canalizados directamente al mercado laboral, en la actualidad los graduados de los programas de formación profesional/técnica (TVET) tienen a menudo la opción de presentarse a exámenes de matriculación nacional o de entrar a instituciones post-secundarias.

Intentos generalizados de transformar y superar el estatus de la educación profesional/técnica y de la formación (TVET) a nivel secundario han tenido un impacto mínimo en la matriculación secundaria. TVET constituye menos de un quinto de todas las matrículas de la Educación Secundaria superior. Esta cifra ha disminuido crecientemente en todo el mundo, excepto en Asia Central y Europa Central y Oriental (ver tabla 6), donde ha sido históricamente prominente (Benavot, 1983). En general, la prominencia continua de los programas profesionales/técnicos secundarios encierra importantes cambios para sus carteles y vínculos con la educación superior. Los debates internacionales continúan acerca del valor de la educación y formación profesional y el adiestramiento en las economías globalizadas de la actualidad.

Tabla 6: *Proporción de las matrículas TVET en Educación Secundaria superior*

	1998	2002
Mundial	22.9	19.2
África Sub-sahariana	11.6	11.0
Estados Árabes	30.4	26.7
Asia Central	17.0	21.9
Asia Este y el Pacífico	46.8	33.8
Asia Sur y Occidental	2.1	1.9
América Latina y el Caribe	22.3	19.6
América del Norte y Europa Occidental	31.3	28.9
Europa Central y del Este	44.3	44.2

Fuentes: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO. Clasificación regional.

4.4. La estructura y duración de la de la Educación Secundaria superior

Como se dijo anteriormente, la Educación Secundaria superior marca típicamente el fin de la educación obligatoria y el inicio de una provisión diversificada de programas de estudio especializados. Sin embargo, los grados exactos que comprenden la Educación Secundaria superior –en la medida que esta división exista– varían considerablemente a través de los países. Como muestra la Tabla 7, en casi la mitad de los países del mundo (88/186), la Educación Secundaria superior comienza en 10º grado. Sin embargo, en un gran número de países esta comienza o en 9º o en 11º grado. Además, mientras que la duración modal de la Educación Secundaria superior es de 3 años, la duración en muchos países es de 2 o de 4 años.

Una representación detallada de los sistemas secundarios superiores se puede observar en la Tabla 8, que enumera la frecuencia de los arreglos estructurales específicos del ISCED nivel 3. Esta tabla muestra que 5 patrones (i. e, consistentes en los grados 10-12, 11-12, 9-12, 10-11 y 11-13) caracterizan el 80% de los sistemas de educación en el mundo.

Tabla 7: Comienzo y duración de la Educación Secundaria superior

	Nivel grado de comienzo de la educación secundaria superior, 2003/04					
Nivel grado	8	9	10	11	Totales	
Numero de países	2	44	88	52	186	
	Duración de la educación secundaria superior, 2003/04 (en años)					
Duración en años	1	2	3	4	5	Totales
Numero de países	1	58	81	43	3	186

Fuente: Base de datos Instituto de Estadística de la UNESCO.

Tabla 8: Frecuencia de ajustes estructurales de la Educación Secundaria superior

Organización estructural de la Educación Secundaria superior		Numero de países(de un total de 186) en los que existen ajustes estructurales
Comienza en el grado:	Duración en años	
10	3	49
11	2	30
9	4	26
10	2	24
11	3	20
10	4	14
9	3	11
9	2	4
Otros patrones(8-3; 8-4; 10-1)		3

Fuente: Base de datos Instituto de Estadística de la UNESCO

Las estructuras de Educación Secundaria superior varían a través (y dentro) de las regiones. Varios "modelos" de Educación Secundaria, algunos reflejan estructuras coloniales anteriores, han surgido con el tiempo (World Bank, 2005).

4.5. El número y composición de las especialidades en la Educación Secundaria superior

Históricamente tanto el sector académico como el profesional de la Educación Secundaria contenían varias especialidades en las que se canalizaban los estudiantes o entre las cuales éstos podían elegir. Esta sección examina la evidencia acerca de los cambios en el número y la composición de las especialidades que están a disposición del sector académico. Limitaciones en los datos impide la comparación de dicha información para el caso del sector profesional.

Una distinción clave en la Educación Secundaria superior se observa entre los sistemas con especialidades académicas múltiples, y aquellas con una corriente comprehensiva, general o única. La Tabla 9 registra los cambios globales y regionales (desde los años 60) en el porcentaje de países con un solo itinerario académico en el nivel secundario superior. Con el tiempo se ha ido produciendo un aumento en los sistemas secundarios con itinerario único: de un 30 % de los 113 sistemas educativos en los años 60 según los datos, a un 51 % de los 161 sistemas educativos en el año 2000. A nivel regional esta tendencia es aparente en casi todas las regiones con excepción del Medio Oriente y África del Norte. En Europa Oriental y Asia Central, el derrumbe de la Unión Soviética dio lugar a un importante aumento de los sistemas secundarios superiores con itinerario único. Análisis posteriores indican que los sistemas con una sola corriente prevalecen más en el África anglófona que en el África francófona¹¹.

Tabla 9: Porcentaje de países en cada región que organizan la Educación Secundaria superior de acuerdo con un solo itinerario o especialidad, por período de tiempo (número de casos en paréntesis)

Región	Porcentaje de países con una especialidad académica en la Educación Secundaria superior		
	Periodo Histórico		
	1960s	1980s	2000
América Latina y Caribe (LAC)	36 (22)	44 (27)	52 (29)
Asia Oriental y Pacífico (EAP)	50 (12)	40 (15)	73 (15)
África Sub-sahariana (AFR)	39 (28)	55 (33)	47 (38)
Oriente Medio y África del Norte (MNA)	14 (14)	6 (16)	6 (18)
Asia Sur (SAS)	25 (4)	0 (7)	75 (8)
Europa del Este y Asia Central (ECA)	50 (8)	25 (8)	65 (26)
Países altamente industrializados(AIC)	12 (25)	20 (25)	52 (27)
Totales mundiales	31 (113)	34 (131)	51 (161)

Fuente: UNESCO-IBE (2005). Clasificación regional del Banco Mundial.

La Tabla 10 examina los cambios en los nombres de las especialidades secundarias superiores en 1930 y 1985¹². Basada en información oficial para 450 especialidades académicas, los resultados muestran que los programas/especialidades clásicas y semi-clásicas han declinado en todas las

¹¹ Los países francófonos incluyen Benin, Burkina Faso, Camerún, República Central Africana, Chad, Republica Democrática del Congo, Costa de Marfil, Gabón, Guinea-Bissau, Guinea, Madagascar, Mali, Mauritania, Mauritius, Níger, Senegal, Sudan y Togo. Los restantes países son anglófonos con la excepción de Guinea Ecuatorial (Español), Angola, Mozambique, Cabe Verde, Sao Tome y Príncipe (Portugués).

¹² Los datos para esta tabla se basan en la compilación y el análisis en Meyer, Kamens y Benavot (1996).

regiones del mundo desde los años 30. La única región en la que estos permanecen relativamente prominentes, aunque un poco menos que en el pasado, es Europa.

En contraste, las especialidades generales/comprehensivas que prevalecen, así como aquellas que se especializan en Matemáticas y Ciencias y, hasta cierto punto, en las Humanidades y las Ciencias Sociales, han sufrido un aumento. Análisis más completos mostraron que las especialidades marcadas reflejan diferencias reales de contenido así como del tiempo asignado a asignaturas particulares. Por ejemplo, las Matemáticas y las especialidades de Ciencias normalmente contienen cerca del doble de la cantidad de turnos de clases que se dedican a estas asignaturas al ser comparadas con otras especialidades. Las especialidades Humanísticas y de Lenguas Modernas también se diferencian sustancialmente de las especialidades comprehensivas en cuanto a la cantidad de tiempo que se dedica a los dominios curriculares del lenguaje y literatura y en cuanto al número o cantidad de dichos cursos que se requieren para completar el programa (Meyer, Kamens y Benavot, 1996).

Tabla 10: *Distribución de los programas de Secundaria Superior. Especialidades por tipo y periodo histórico*

Programa de Secundaria Superior/Tipo de especialidad	Periodo histórico			Total %
	1930s %	1960s %	1980s %	
Comprehensiva o General	23.3	30.5	32.0	29.2
Matemáticas, Ciencias y/o Técnica	21.6	27.9	33.3	28.1
Clásica o Semi-Clásica	36.2	16.2	9.3	19.0
Artes y Humanidades	7.8	12.2	16.7	12.5
Lenguas Modernas	9.5	10.2	5.3	8.4
Ciencias Sociales o Derecho	1.7	3.0	3.3	2.8
Total	100.1	100.0	100.0	100.0
Numero de especialidades en la Secundaria Superior clasificadas en cada período	(116)	(197)	(150)	(463)

Fuente: Meyer, Kamens y Benavot (1996)

Datos recientes, que describen los tipos de especializaciones en la Educación Secundaria superior, se presentan en la Tabla 11, que clasifica 345 especialidades académicas comprendiendo los sistemas de Educación Secundaria superior de 161 países en el período 2000-03. Aunque los dos conjuntos de datos no son totalmente comparables, si indican:

- Una progresivo declive de los programas clásicos, ya que solo un 1% de las especialidades de Secundaria Superior fue identificado en el período más reciente;

- Continuidad considerable en el predominio relativa de las especialidades comprensiva/general (29%) y Matemáticas, Científicas y Tecnológicas (25%+6%);
- Pequeño crecimiento del predominio de las especialidades Ciencias Sociales y Negocios;
- Ligera tendencia a establecer especialidades transdisciplinares (Humanidades y Ciencias) e incorporar algunos programas de formación de maestros y religión en el sector académico de la Educación Secundaria superior.

Tabla 11: Clasificación de los nombres de las especialidades académicas de la secundaria superior, 2000-03

Clasificación de los nombres de las especialidades académicas	<i>Numero de especialidades</i>	<i>Frecuencia %</i>
Comprehensiva o General	100	29
Ciencias y/o Matemáticas	88	25
Técnica, Tecnológica, Computación	21	6
Lenguas Modernas, Humanidades, Artes, letras	73	21
Ciencias Social, Economía, Negocios, Comercial	33	10
Clásica , Semi-Clásica	2	1
Humanística y Científica	9	2.5
Combinación de Humanidades y Ciencias Social	5	1.5
Escuela Normal, Formación de Profesores, Educación	4	1
Educación Religiosa, Formación	4	1
Profesional (p.e., Hoteles, Economía del Hogar, Agricultura)	3	1
Otros	3	1
<i>Totales</i>	<i>345</i>	<i>100</i>

Fuente: UNESCO-IBE (2005).

Las tendencias globales en la organización de los sistemas secundarios superiores encubren grandes variaciones regionales. Por ejemplo, en el período más reciente, más de dos tercios de los países en Asia y Europa del Este (EAP y SAS) tenían un programa de Educación Secundaria superior comprensivo o general, mientras que la mayoría de los países del Este Medio y África del Norte tenían sistemas con salidas especializadas en Ciencias y Humanidades. En otras regiones el predominio de programas comprensivo/general frente a salidas especializadas de la Educación Secundaria superior estaba cercano al promedio global.

A continuación hacemos dos acotaciones a manera de resumen. Primero, desde una perspectiva global, la Educación Secundaria superior, centrada en lo académico, está cada vez más organizada alrededor del modelo de la escuela comprensiva, incluyendo la selección de cursos por los estudiantes o la oferta de programas de estudios especializados (Matemáticas y Ciencias, Humanidades y Lenguas Modernas, Ciencias Sociales) enfatizando en contenidos distintos. El último modelo ocurre típicamente en los sistemas donde los programas clásicos

eran muy fuertes. Segundo, a nivel nacional, los sistemas de Educación Secundaria superior experimentan un grado considerable de volatilidad a través del tiempo (ver Kamens y Benavot, 2006). Un sorprendente porcentaje de países se ha desplazado de una especialización a la multi-especialización después de la segunda guerra mundial. Esta volatilidad en la composición de las especializaciones o salidas refleja la intensificación de las reformas nacionales de la Educación Secundaria desde 1960.

4.6. La organización curricular de la educación secundaria por áreas de asignaturas

Esta sección examina los currículos propuestos para la Secundaria Básica en diferentes países basado en programas oficiales¹³. Específicamente, el análisis se centra en los grados 7 y 8 que son grados típicos de enseñanza secundaria básica. Como dijimos anteriormente, el análisis se centra sólo en las asignaturas recogidas en los programas oficiales y no en especificaciones detalladas o los contenidos actuales de las asignaturas impartidas.

La Tabla 12 presenta promedios curriculares en la Educación Secundaria básica, mundialmente y por regiones, en el período más reciente¹⁴. A nivel global, tiempo considerable se dedica a las Lenguas (30%), Matemáticas, Ciencias y Computación y Tecnología (30%) y Ciencias Sociales (13%). Las restantes son básicamente dedicadas a las Artes, Educación Física, Destrezas, Religión/ Educación Moral.

Se observan diferencias regionales interesantes, la mayoría de las cuales son pequeñas. Por ejemplo, la educación en Lenguas recibe más énfasis en África, Este Medio y Asia Sur que en otras regiones. La Matemática es relativamente más importante en África Sub-sahariana y algo menos en los países altamente industrializados. Los países en América Latina y el Caribe hacen más énfasis en las Ciencias Sociales, Educación Estética y Destrezas y menos énfasis en Lenguas, Educación Religiosa/Moral. Los países industrializados dedican más tiempo a Educación Estética y Física y menos tiempo a las Ciencias. A la Educación Religiosa y Moral se le dedica menos tiempo en los países de Europa del Este y Asia Central pero mucho más tiempo en el Este Medio y África del Norte.

¹³ Como Meyer, Kamens y Benavot (1996) señalaron, conocer el nombre de una especialización de la enseñanza superior nos indica claramente el énfasis curricular, es decir las asignaturas impartidas y la distribución del tiempo. Además, análisis de las políticas curriculares recientes y de las especializaciones en la enseñanza superior aún están incompletas.

¹⁴ Tablas similares para la colocación constante de casos de 1980 y 2000 y para el total de tiempo instructivo están disponibles a solicitud. Para una discusión detallada de las áreas de asignaturas seleccionadas, ver Benavot y Braslavsky (2006), y Amadio, Truong y Tshurenév (2006).

Tabla 12: Porcentaje medio del tiempo total de enseñanza en los grados 7 y 8 destinado para seleccionar áreas curriculares, alrededor de 2000, por las regiones definidas por el Banco Mundial.

Porcentaje medio del tiempo total de instrucción destinado para seleccionar áreas curriculares* (grados 7 y 8)												
Región	# de Casos	LANG	MATH	SCIENCE	CTEC	SOCSOC	RELM	ARTS	SPORT	SKILL	OTHER	Totals
LAC	19	25.0	14.8	11.9	3.3	15.3	2.3	7.4	5.4	7.5	7.3	100.0
EAP	12	24.0	13.7	13.9	2.4	13.8	4.0	4.6	6.1	4.4	13.2	100.0
AFR	23	35.0	15.6	12.7	2.0	13.1	2.7	4.4	6.1	6.8	1.5	100.0
MNA	16	34.4	15.1	9.9	1.8	11.9	7.3	5.9	5.1	5.7	3.1	100.0
SAS	5	34.5	13.8	13.4	0	12.3	5.8	4.3	3.6	8.7	3.5	100.0
ECA	25	27.9	13.7	17.5	2.7	13.5	1.1	5.8	5.9	3.2	8.7	100.0
AIC	16	29.4	12.4	10.3	2.8	12.1	4.3	8.8	7.3	4.8	7.9	100.0

Cada área curricular consiste de las siguientes asignaturas:

- LANG se refiere a la educación en Lenguas e incluye enseñanza en Idiomas y Literatura extranjeros, locales, oficiales y nacionales
- MATH se refiere a las Matemáticas y todas las asignaturas relacionadas con ella
- SCIENCE se refiere a las Ciencias, incluidas las asignaturas de Ciencias Generales (Física y Natural) así como Biología, Química y Física
- CTEC se refiere a la educación de las ciencias aplicadas e incluye Computación y asignaturas tecnológicas
- SOCSOC se refiere a las Ciencias Sociales e incluye Estudios Sociales, Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Estudios Medioambientales, Cívica y Educación Ciudadana
- RELM se refiere a Religión, Educación Moral y o Ética
- ARTS se refiere a Educación Estética, incluyendo Artes, Música, Danza, Canto y Artesanía
- SPORT se refiere a deportes y Educación Física
- SKILL se refiere a asignaturas como Salud, Higiene, Agricultura, Formación Manual, Educación Profesional, Ciencias Domésticas y Hábitos de Vida
- OTHER se refiere a las asignaturas restantes, específicamente las electivas u opcionales

*CV se refiere al coeficiente de variación que se calcula como desviación estándar (SD) dividida entre la mitad.

En general, las regiones comparten mucho en común en relación con los dominios de asignaturas requeridas del currículo de secundaria básica. Alguna variación se observa en los factores de la duración de un año escolar y al estimar las horas lectivas que los alumnos reciben (ver Benavot y Amadio, 2005).

5. DISCUSIÓN

En el curso del siglo veinte, en la medida que los países aumentaron el acceso a la Educación Secundaria y se extendieron los años de escolarización obligatoria, se transformaron el orden y los objetivos de las instituciones de nivel secundario. Instituciones formadoras de profesores, las que prevalecían a nivel secundario, tendieron a la profesionalización y fueron elevadas a las instituciones postsecundarias. Escuelas secundarias especializadas, que formaban líderes y maestros de religión, fueron suprimidas en gran parte del mundo, excepto en el Este Medio y África del Norte. Escuelas profesionales y técnicas, cuyos propósitos eran proveer destrezas prácticas y entrenamiento para entrar en el mercado laboral, perdieron su carácter final y se convirtieron en objeto de sostenidos esfuerzos de reformas.

De modo concurrente, el corazón y el alma de la Educación Secundaria – su núcleo académico– experimentó una democratización considerable con la afluencia de grandes grupos de alumnos. Programas altamente selectivos y tradicionales en educación clásica fueron marginados, excepto en pequeños grupos de países europeos. El colapso de la Unión Soviética erosionó la legitimidad del modelo politécnico, que había borrado las fronteras entre la escuela y el trabajo y la educación profesional y académica. Como muchos modelos antiguos de Educación secundaria se marchitaron, muchos países reestructuraron sus sistemas académicos de Secundaria alrededor de dos modelos nucleares. El primer modelo, prominente en Europa y otras antiguas colonias, implicaba el establecimiento de múltiples especialidades, haciendo énfasis en los campos de estudios modernos como las Ciencias, Matemáticas, Lenguas Modernas o Ciencias Sociales. El segundo modelo de Educación Secundaria, inicialmente desarrollado en los Estados Unidos, proveía un conjunto común de ofertas curriculares (unidas a optativas que los alumnos podían elegir) en una escuela comprehensiva abarcadora. Mientras que los sistemas europeos se organizaban en un estatus alto con un conocimiento disciplinar en especialidades académicas (o escuelas); y un estatus más bajo con conocimiento práctico en especialidades profesionales (o escuelas), las escuelas comprehensivas combinaban ambas formas de conocimiento en un currículo inclusivo que buscaba encontrar los intereses diversos, talentos y habilidades de los alumnos ¹⁵. En resumen, la evidencia sugiere que el orden institucional y la

¹⁵ Ambos modelos de escolarización secundaria continuaron sirviendo como un mecanismo de selección efectivo utilizando una variedad de prácticas para limitar el acceso de los estudiantes a la Educación Superior.

composición de las especialidades de la escolarización secundaria están considerablemente más estandarizadas que en el pasado.

¿Cómo han afectado estos procesos a los contenidos de la Educación Secundaria? El aumento de la estandarización de las instituciones y especialidades, y posponer la especialización ocupacional ¿Dan lugar, inevitablemente, a un currículo escolar “insosteniblemente irrelevante” para los jóvenes de hoy (World Bank, 2005: 77)? ¿La transformación de las escuelas secundarias en instituciones más flexibles, inclusivas y democráticas, en las que los alumnos tengan que enfrentar un amplio orden de opciones curriculares reduce, necesariamente, la relevancia económica y social de su aprendizaje? ¿Los dominios de asignaturas convencionales del currículo oficial no tienen conexión con las destrezas y competencias que deben desarrollar los estudiantes para enfrentar los retos de su vida adulta?

Los vínculos causales comprendidos en estas preguntas no son fáciles de desentrañar. Las reformas nacionales de la Educación Secundaria, que establecen formas organizativas particulares, pueden tener un menor impacto en los contenidos curriculares y sus opciones. En muchos escenarios, cambiar la composición de las salidas o especialidades curriculares es relativamente fácil y barato de llevar a cabo, lo que se demuestra en su volatilidad. Sin embargo, la opción y los contenidos de las asignaturas impartidas, así como la metodología en la vida del aula son menos fáciles de cambiar. En realidad, los contenidos curriculares son más sensibles a los flujos de ideologías globales y modelos dominantes que las estructuras particulares en las que están situados. Los funcionarios docente, regularmente, encuentran formas creativas para acomodar las ideologías actuales y las modas sin hacer grandes cambios en la vida escolar. Por otra parte la descentralización educativa y la devolución de la autoridad política dan voz a nuevos actores; por ejemplo, padres, funcionarios locales, agencias benéficas. También crean nuevas posibilidades para una diversidad nacional mayor dentro de los sistemas de educación (Astiz, Wiseman and Baker 2002).

En resumen, las diversas estructuras curriculares en las que el aprendizaje de los alumnos se organiza y se logra en las escuelas secundarias, actualmente merecen mayor atención por los académicos y los que establecen las políticas. Las complejas fuerzas, locales, nacionales e internacionales tiene su impacto en estas estructuras. La Educación Secundaria en general, y la Educación Secundaria básica en particular, representa un período clave de ensayo y error curricular. Entre la “obsesión” de enseñar competencias genéricas en los grados primarios y las consecuencias crecientes en los aprendizajes de los alumnos (o la ausencia de ellos) durante los años finales de escolarización, el currículo de Secundaria puede brindar espacio para la experimentación y la exploración. Tales condiciones son más propensas a producir competencias con consecuencias de larga duración.

Referencias

- Amadio, Massimo; Truong, Nhung and Tschurenev, Jana (2006). Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the 21st Century. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*. Number 1. Geneva: International Bureau of Education.
- Astiz, M. Fernanda; Wiseman, Alex y Baker, David (2002). Slouching Towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review*, 46 (1), 66–88.
- Benavot, Aaron and Braslavsky, Cecilia (eds.) (2006). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: University of Hong Kong Press and Amsterdam: Springer.
- Benavot, Aaron and Resnik, Julia (2006). Lessons From the Past: A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education. In A. Benavot, J. Resnik and J. Corrales, *Global Educational Expansion: Historical Legacies and Political Obstacles* (pp. 1-89). Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences. Occasional Paper. See www.amacad.org/publications/ubase_GlobalExpansion.aspx
- Braslavsky, Cecilia (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planamiento de la Educación.
- Carnoy, Martin and Samoff, Joel (1990). *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Cheng, Yinghong and Manning, Patrick (2003). Revolution in Education: China and Cuba in Global Context, 1957–76. *Journal of World History*, 14 (3), 359–391.
- Collins, Randall (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Commission on the Reorganization of Secondary Education (1918). *Cardinal Principles of Secondary Education*. Bulletin No. 35. Washington, DC: U.S. Bureau of Education.
- Cummings, William (1997). An Introduction. In William Cummings and Noel McGinn (eds.) *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, and Nations for the Twenty-First Century* (pp. 3-43). New York/Oxford: Elsevier Science.
- Cummings William (2003). *The Institutions of Education: A comparative study of educational development in six core nations*. Oxford: Symposium Books.
- Catlaks, Guntars (2005). Secondary education and 'transition in Central and Eastern Europe. In Norberto Bottani, Charles Magnin and Eleonore Zottos (eds.) *L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale: bilans et perspectives* (pp. 119-132). Geneva: IBE, University of Geneva and Service de Recherche en Education.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan (ed. esp., *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1997).
- Eklof, Ben and Dneprov, Edward (1993). Democracy in the Russian School: Educational Reform Since 1984. In B. Eklof and E. Dneprov (eds.) *Democracy in the Russian School: The Reform Movement in Education Since 1984*. Boulder: Westview Press.
- Fiala, Robert (2006). Educational ideology and the school curriculum. In A. Benavot and C. Braslavsky (eds.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 15-34). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Gauhar, Syed Altaf (1981). Education and Mass Media. In Mohammad Wasiullah Khan (ed.) *Education and Society in the Muslim World* (pp. 61-81). Jeddah: Hodder and Soughton, King Abdulaziz University.
- Grant, Nigel (1979). *Soviet Education*. 4th edition. New York: Penguin Books.
- Green, Andy (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and USA*. New York: St. Martin's Press.
- Holsinger, Donald and Cowell, Richard (2000). *Positioning Secondary School Education in Developing Countries: Expansion and Curriculum*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

- Johnson, Robert (1987). Educational Change in Francophone Africa. *Journal of Negro Education*, 56 (3), 265–281.
- Kamens, David and Benavot, Aaron (2006). Worldwide models of secondary education, 1960-2000. In A. Benavot and C. Braslavsky (eds.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 135-154). Hong Kong: University of Hong Kong Press and Amsterdam: Springer.
- Kamens, David; Meyer, John and Benavot, Aaron (1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, 40 (May), 116-138.
- Kerckhoff, Alan (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 15, 323–47.
- Khan, Mohammad Wasiullah (1981). Introduction. In M. W. Khan (ed.) *Education and Society in the Muslim World* (pp. 1-27). Jeddah: Hodder and Soughton, King Abdulaziz University.
- King, Kenneth (1990). Introduction: Education in Contrasting Societies. In Noel J. Entwistle (ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 1-22). London and New York: Routledge.
- Matthews, Mervyn (1982). *Education in the Soviet Union: Policies and Institutions since Stalin*. London: George Allen and Unwin.
- Maynes, Mary Jo (1985). *Schooling in Western Europe*. Albany, NY: SUNY Press.
- Mueller, D., F. Ringer and Simon, B. (1987). *The Rise of the Modern Education System*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noah, Harold J. (1986). Education, Employment, and Development in Communist Societies. In E.B Gumbert (ed.) *Patriarchy, Party, Population, and Pedagogy* (pp. 37-58). Atlanta: Georgia State University.
- Rama, G. W. (1983). Education in Latin America: Exclusion or Participation. *CEPAL Review*, 21, 13–38.
- Resnik, Julia (2006). International Organizations, The 'Education-Economic Growth' Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, 50 (2), 173-195.
- Ringer, Fritz. (1979). *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- Schneider, Reinhard (1982). Public Education. In P. Flora (ed.) *State, Economy, and Society in Western Europe, 1850–1975: A Data Handbook*. Frankfurt: Campus
- Sutton, Francis (1965). Education in the Making of Modern Nations. In James Coleman (ed.) *Education and Political Development* (pp. 51-74). Princeton: Princeton University Press.
- Ulich, Robert (1967). *The Education of Nations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO. Various years. *Statistical Yearbooks*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1958). *World Survey of Education II: Primary Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1961). *World Survey of Education III: Secondary Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2007). *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. The EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO
- UNESCO-Institute for Statistics (2005). *Making the Transition to Secondary Education*. Montreal, Canada: UIS.
- UNESCO-International Bureau of Education (2005). *World Data on Education*, 5th edition. Geneva: IBE. (CD-ROM)
- Vaizey, John (1965). Introduction. In *The Study Group in the Economics of Education: The Residual Factor and the Economic Growth*. Paris: OECD.
- Wittrock, Bjorn; Wagner, Peter and Hollman, Helmut (1991). Social Sciences and the Modern State: Policy Knowledge and Political Institutions in Western Europe and the United States. In P. Wagner, C. Weiss, B. Wittrock, and H. Wollmann (eds.) *Social Sciences and Modern States* (pp. 28-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: World Bank.

NOTA BIOGRÁFICA

AARON BENAVIDOT es Senior Policy Analyst con el Informe de Seguimiento Global con la "Educación para todos" (EFA) en el equipo de la UNESCO (Paris). Ha llevado a cabo una amplia investigación sobre los efectos de la educación en el desarrollo económico y en la democratización, los orígenes y expansión de la educación de masas, y sobre los patrones mundiales de los currículos escolares oficiales. Ha sido coautor o editor de cuatro libros, *School Knowledge for the Masses* (con J. Meyer y D. Kamens); *Law and the Shaping of Public Education* (con D. Tyack y T. James); *Global Educational Expansion: Historical legacies and political obstacles* (con J. Resnik y J. Corrales); y *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (con C. Braslavsky); así como artículos en revistas relevantes en sociología de la educación y en educación comparada. Después de cursar su grado avanzado en sociología de la educación de Stanford, ha enseñado en la Universidad de Georgia (USA) y en la Universidad hebrea de Jerusalem (Israel). También ha llevado a cabo trabajos de asesoría para el Banco Mundial, la Oficina Internacional y la Unión Europea

