



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

REFORMAS A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR BASADAS
EN MODELOS POR COMPETENCIAS
LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES EN COLOMBIA Y MÉXICO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

ADRIANA OLVERA LÓPEZ

TUTOR:

DR. IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS, UNAM

MÉXICO, D.F., MAYO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A papá, in memoriam...

Agradecimientos

Han pasado varios años desde que este trabajo comenzó a gestarse, y por virtudes que sólo el destino conoce pareciera que nunca como ahora está vigente.

Y es que hablar de años es hablar de personas, de un sinnúmero de ellas que contribuyeron de muy diversas maneras a que esta tesis y el proceso de titulación fueran posibles.

Gracias a las personas más cercanas, a quienes la vida me ha confiado, quienes sostienen este diario andar con su compañía y cariño; algunos presentes, otros algo fuera de alcance. Mujeres: Mamá, Aleta, Lita, Maid, Licsete; hombres: Papá, Fer, Mario y Javi.

A quienes participaron en el levantamiento de información, profesores en Colombia y México: Francynelly Lasso, Sergio Mejía, José Antonio Torres, Francisco Vega, Priscila Isabel Benítez, y Sandra Pompa; y a sus entonces alumnos, que respondieron confiados en la promesa de que este trabajo se haría.

También a los compañeros y amigos del CEE, por todo el respaldo académico y moral que me brindaron para que este proyecto siguiera adelante. En especial a Magdalena Luna, quien colaboró incansablemente desde la biblioteca en la búsqueda bibliográfica; y a Rocío Aguilar por todos los escaneos y demás tareas que siempre realizó amablemente.

Al Posgrado en Estudios Latinoamericanos, a su Coordinadora, Dra. Guadalupe Valencia, quien se tomó el tiempo de realizar diversas gestiones para que pudiera dar este paso; y muy especialmente a Yuritz Arredondo, quien vivió junto conmigo este proceso de titulación; sin sus conocimientos y amplia disposición a ayudar esto no hubiera sido posible. Gracias a quienes antes que ellas, también desde la Coordinación me brindaron su apoyo.

Finalmente, muchísimas gracias al Dr. Imanol Ordorika, tutor, porque generosa y pacientemente siguió conmigo cada una de las etapas de este trabajo. Así como a los sinodales: Dr. Humberto Muñoz, Dra. Concepción Barrón, Dr. Roberto Rodríguez, Mtro. Juan Arancibia, por su lectura atenta y sus sugerencias para mejorar esta investigación, son luces en este tramo del camino.

Índice

	Pág.
Introducción	5
<i>1. La educación media superior y las reformas curriculares con base en competencias</i>	
1.1 La educación media superior entre la básica y la superior	10
1.1.1 La educación media en Europa	12
1.1.2 La educación media en Estados Unidos	13
1.1.3 La educación media en América Latina	14
1.1.4 Los vínculos contemporáneos entre la básica, media y superior	19
1.2 La educación media superior y el mercado de trabajo	25
1.3 Amplio rol social de la media superior	36
1.3.1 La reducción de la pobreza	37
1.3.2 Mejora de la salud y equidad de género	38
1.3.3 Mejora en condiciones de vida e inclusión activa en la sociedad	39
<i>2. Competencias: reflexión y reformas</i>	
2.1 Reflexión en torno a las nociones de competencias	41
2.1.1 La competitiva sociedad del conocimiento	44
2.1.2 Sobre el lenguaje educativo y económico en las nociones de competencias	45
2.2 Las competencias como palabra comodín	45
2.2.1 La revisión etimológica-semántica	45
2.2.2 Competencias en pedagogía	46
2.3 Reformas por competencias en la educación media superior	48
2.3.1 Las razones de la reforma	48
2.3.2 Aprendizajes de las experiencias internacionales	53
2.3.3 Retos de viabilidad educativa y pertinencia social	56
<i>3. Reforma a la educación media superior en Colombia</i>	
3.1 Características de la educación media superior en Colombia	58
3.2 Las razones de la reforma	66
3.2.1 Las razones urgentes	66
3.2.2 Las respuestas gubernamentales	68
3.2.3 La introducción de las competencias	71
3.3 Viabilidad de la Reforma en Colombia	75
3.3.1 Relaciones con la básica y la superior	78
3.3.2 Relaciones con el mercado de trabajo	86
3.4 Pertinencia de la Reforma	93
3.4.1 Pertinencia de la educación media superior en lo general	96
3.4.2 Pertinencia de la educación media superior desde las competencias	103
<i>4. Reforma a la educación media superior en México</i>	
4.1 Características de la educación media superior en México	116
4.2 Las razones de la Reforma	126
4.2.1 Las razones urgentes	126
4.2.2 Las respuestas gubernamentales	129

4.2.3 La introducción de las competencias	132
4.3 Viabilidad educativa de la reforma	138
4.3.1 Vínculo con la educación básica y la superior	142
4.3.2 Vínculo con el mercado de trabajo	147
4.4 Pertinencia social	149
4.4.1 Pertinencia de la educación media superior en lo general ¹	154
4.4.2 Pertinencia de la educación media superior desde las competencias	160
<i>5. Reforma de la educación media superior en México y en Colombia: coincidencias y contrastes</i>	
5.1 Coincidencias	173
5.2 Contraste entre las respuestas de estudiantes de ambos países	177
5.3 Divergencias	190
5.3.1 Reforma en Colombia	190
5.3.2 Reforma en México	192
5.4 Conclusiones	193
Anexo 1	196
Fuentes documentales bibliohemerográficas y referencias electrónicas	208

¹ Población e instrumentos de la consulta son descritos en el anexo 1.

Introducción

Este trabajo de investigación se propone suscitar la reflexión acerca de la viabilidad educativa y la pertinencia social de la transformación de la educación media superior en dos países de América Latina: Colombia y México.

Ambos dan sobrado testimonio de los retos de la región en cuanto a la atención de la población joven, de 15 a 17 años; retos que se encuentran relacionados con el denominado “bono demográfico”². Este es un momento único para América Latina, que gozará de menores tasas de dependencia económica, en virtud de que la mayor parte de la población se encontrará en las edades más productivas de sus vidas.

Los dos casos de estudio experimentan un horizonte de transición demográfica avanzada³, caracterizado por un acelerado descenso en la tasa de fecundidad –que viene registrándose desde la década de los sesenta, y que ya ha dado lugar a una nueva estructura en la pirámide poblacional.

Se calcula que el bono demográfico en Colombia tendrá una duración de 77 años, que dio inicio en 1965 y terminará en 2042; mientras que para México la duración será de 70 años, dio inicio en 1966 y concluirá en 2036. Para ambos países es preciso tomar acciones en materia educativa para los jóvenes antes de que se alcancen los puntos máximos de ese bono, pues, a partir de entonces, comenzará a delinearse el siguiente cambio poblacional, que se caracterizará por una tasa de dependencia económica creciente porque la población irá envejeciendo. En el caso de Colombia el punto máximo se alcanzará en 2017; en México, en 2022.

Así, ambos países enfrentan en el curso de las dos primeras décadas del siglo XXI la necesidad de actuar en el marco del fenómeno poblacional por el que atraviesan, pero también por las condiciones económicas, políticas y sociales, que conducen a que los jóvenes no puedan construir opciones de vida donde desarrollen todo su potencial.

“Si hubiera que señalar una urgencia común de la educación latinoamericana sería, sin duda, la escuela secundaria. El nivel que completa la formación básica y prepara a adolescentes con edades entre 12 a 17 años para los estudios superiores y el trabajo concentra las mayores tasas de abandono y repitencia, registra los resultados más preocupantes en los aprendizajes y recibe la mayor cantidad de críticas por estar desactualizado y alejado de las realidades sociales y culturales de los jóvenes que recibe.”⁴

2 En el capítulo 1 se aborda con mayor profundidad el tema. Puede también consultarse: Saad, Paulo (2008). *Juventud y bono demográfico en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Cepal.

³ Se encuentran en esta clasificación Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay, que también han emprendido ya transformaciones en la educación media superior. Saad, Paulo (2008), *op. cit.*, p. 13.

⁴ Grupo de Diarios de América (2011). “América Latina en deuda con los jóvenes”, en *El Nacional diario de Caracas*, 18 de septiembre.

En este trabajo se analiza cómo la educación media superior aporta elementos para la solución de esos retos desde tres ámbitos: la articulación de este nivel educativo con la básica y superior, el vínculo con el mercado de trabajo y la definición de un amplio rol social, entendiendo por éste aquellos aspectos que la vía educativa considera, y desde los cuales busca influir para hacer frente a las necesidades de los jóvenes en ambos países.

Las transformaciones a la educación media superior que han emprendido los países que constituyen los casos de estudio de este trabajo, arrancaron en la primera década del siglo XXI (Colombia más tempranamente que México; en 2003 el primero, y en 2007 el segundo). Ambos se inclinaron por la incorporación de las competencias en su discurso y estructura curricular.

Las reformas⁵ previeron que una mejor formación conduciría a una inserción efectiva de los estudiantes y egresados en el mercado laboral, condición considerada indispensable para elevar la competitividad de las economías en un mundo globalizado.

Así lo expresaron los documentos oficiales publicados. En Colombia se explicó que “En el marco de la globalización se exige mayor competitividad y productividad a los países y nuevos requerimientos y mayores exigencias para las personas al vincularse al mercado de trabajo”.⁶

Mientras que en México: “En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la Educación Media Superior constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad”⁷.

Asimismo, es posible observar que ambos casos concibieron las competencias como herramientas curriculares que permitirían subsanar el problema de formación para el trabajo, y compartieron nociones y razones de incorporación de las mismas:

En el caso colombiano la competencia es “un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano”.⁸

⁵ Cabe aclarar que para el caso mexicano, el concepto de *reforma* ha sido utilizado para dar a conocer las modificaciones implementadas desde la política educativa, no es así para el caso colombiano, que no denomina de ningún modo a dicha transformación. En este trabajo haremos uso de la palabra *reforma* indistintamente a las de transformación, cambios o modificaciones para referirnos a la nueva situación de este nivel educativo suscitada a partir de las políticas emprendidas en ambos países.

⁶ Ministerio de Educación Nacional (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*. Bogotá, p. 2.

⁷ Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación, p. 6.

⁸ Ministerio de Educación Nacional (2003), *op. cit.*, p. 3.

En el caso mexicano: “Son capacidades o desempeños que integran conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes ponen en juego en contextos específicos para un propósito determinado”⁹.

Ambas nociones son coincidentes con la proporcionada por la OCDE en su proyecto “Definir y Seleccionar las Competencias Esenciales para la Vida” (DeSeCo), donde se señala que una competencia es más que sólo conocimientos y habilidades; ella implica la capacidad de hacer frente a demandas complejas; empleando todos los recursos psicosociales disponibles (incluyendo habilidades y actitudes), en contextos específicos.¹⁰

Pero si bien ambos casos comparten la noción de competencias, presentan diferencias sustanciales en su estrategia de implementación y en la reorganización del subsistema.

En atención a las particularidades de cada reforma, en este trabajo las experiencias de Colombia y México se abordarán como dos modelos distintos. Ello no implica dejar de lado sus semejanzas; sin embargo, el énfasis se pondrá en los procesos que distinguieron a cada una.

Ahora bien, nos encontramos a menos de una década de la puesta en marcha de los nuevos lineamientos para la educación media en ambos países, por lo que es aún temprano para observar los resultados, o valorar con profundidad el impacto que podrían tener, de hecho para el caso mexicano el horizonte de transformación aun no concluye. Por ello, este trabajo se centrará más en analizar si los procesos emprendidos son congruentes con las realidades educativas de cada caso y con las necesidades sociales a las que las reformas pretendieron dar respuesta, ya que consideramos que una aproximación a este asunto es oportuna y necesaria.

El análisis de las reformas de los casos de estudio se sustentará en dos elementos críticos: la viabilidad educativa y la pertinencia social. Ambos se apoyarán en una caracterización de las funciones o roles de la educación media superior (como articuladora de los niveles básico y superior; como formadora para el trabajo, y como elemento de transformación social), en el asunto curricular como eje articulador de esas funciones, y en las competencias como su principal ordenador.

Si bien las transformaciones basadas en los modelos por competencias poseen indicadores de viabilidad educativa, ampliamente documentados e internacionalmente aceptados, es necesario profundizar sobre el asunto curricular, pues la introducción de las competencias da por supuesto que la transformación es posible por esa vía. De esto analizaremos sus implicaciones.

De igual manera, abordaremos la pertinencia social al identificar a qué problemáticas buscan dar respuesta las reformas, con miras a considerar si convocan socialmente y a conocer la percepción de quienes transitan por ella. La intención es aproximarse a los horizontes de acción educativa y social que plantea lo emprendido por cada país.

⁹ Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación, p. 2.

¹⁰ OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary*.

Ahora bien, en cuanto a la viabilidad educativa, se entenderá por ella la posibilidad de llevar a efecto las acciones curriculares basadas en competencias que buscan la solución de problemas educativos para el nivel medio superior. Para determinarla se realizará el análisis de variables en contraste con las políticas que incluyen los proyectos de transformación del subnivel.

El análisis de la viabilidad educativa de las reformas comprenderá los siguientes asuntos:

- a. Problemática la educación media superior a la que buscan dar respuesta las reformas.
- b. Lineamientos curriculares de las reformas.
- c. Implicaciones de las reformas en la articulación de los niveles previo y posterior de la media superior.
- d. Implicaciones de las reformas en la articulación con el mercado de trabajo.

Por pertinencia social se entenderá la posibilidad de atención a las demandas sociales, a las que los nuevos lineamientos buscan dar respuesta. Este asunto se centrará exclusivamente en recuperar las percepciones de los estudiantes de media superior acerca del desarrollo de competencias, y sus expectativas acerca de su formación y el propósito de ésta; por considerar que son actores centrales del proceso educativo y de la transición demográfica a la que hemos hecho alusión.

Cabe señalar que se efectuó una consulta a alumnos del nivel medio superior de Colombia y México, provenientes de diferentes modalidades educativas, y tipos de sostenimiento, intentando construir a partir de ellas una aproximación a la heterogeneidad que caracteriza este nivel educativo, así como también a aquellos elementos que constituyen los denominadores comunes de los jóvenes que cursan la media superior, independientemente de la escuela a la que asisten.

El instrumento empleado incluyó dos apartados: en el primero se indagaron datos generales, estudios de bachillerato y situación laboral, y en el segundo se cuestionó a los alumnos acerca de la relevancia que tiene para ellos cada competencia enunciada en el currículum derivado de la reforma, y su opinión acerca del nivel en que la han desarrollado durante sus estudios de bachillerato. Asimismo, se dejó espacio abierto para que ellos expresaran si era necesario incluir alguna competencia adicional a las mencionadas¹¹.

Este trabajo también abrevó de fuentes bibliográficas y hemerográficas, así como normativas, pues se trataba de construir un análisis sobre las reformas desde diferentes perspectivas, incorporando a los actores políticos, académicos y estudiantes.

Han quedado ausentes otros actores de gran relevancia para la reforma: los docentes, directivos de los planteles, los padres de familia, cuyas voces también deberán ser recuperadas en futuras investigaciones, para complementar este mosaico, al que sólo estamos contribuyendo con una pieza.

¹¹ Véase anexo 1. Instrumentos para consulta de estudiantes de Colombia y México.

La estructura de este trabajo comprende cinco capítulos. En el primero se ofrece un panorama histórico y teórico de la educación media superior desde sus tres funciones: vínculo con la educación básica y superior, formadora para el mercado de trabajo, y amplio rol social.

En el segundo se presenta un análisis de las nociones teóricas de la palabra competencia, su incursión en el ámbito pedagógico, y su uso ampliado como eje de transformación curricular, asimismo se abordan algunas de las experiencias de reforma del nivel medio superior más significativas en el mundo, poniendo especial atención a lo ocurrido en América Latina. En este capítulo se definen los elementos de viabilidad educativa y pertinencia social que se desprenden de las experiencias internacionales y del recorrido histórico y teórico y que serán el marco de análisis para los dos casos de estudio.

En el tercer capítulo se expone el caso de la transformación de la educación media superior en Colombia. Se analizan las razones de la reforma, su puesta en marcha y se caracteriza su modelo con base en los análisis de viabilidad educativa y pertinencia social antes mencionados.

En el cuarto capítulo se presenta el caso de la reforma integral de la educación media superior en México. Se sigue el mismo esquema utilizado para el caso colombiano, considerando las razones de la reforma, puesta en marcha y caracterización con base en los asuntos señalados.

Finalmente el quinto capítulo es un espacio conclusivo acerca de lo observado en ambos modelos, donde se vislumbra el horizonte de la educación media superior a partir de las transformaciones emprendidas por las reformas, respondiendo particularmente a la interrogante de si lo propuesto por ambos modelos es viable educativamente y pertinente socialmente.

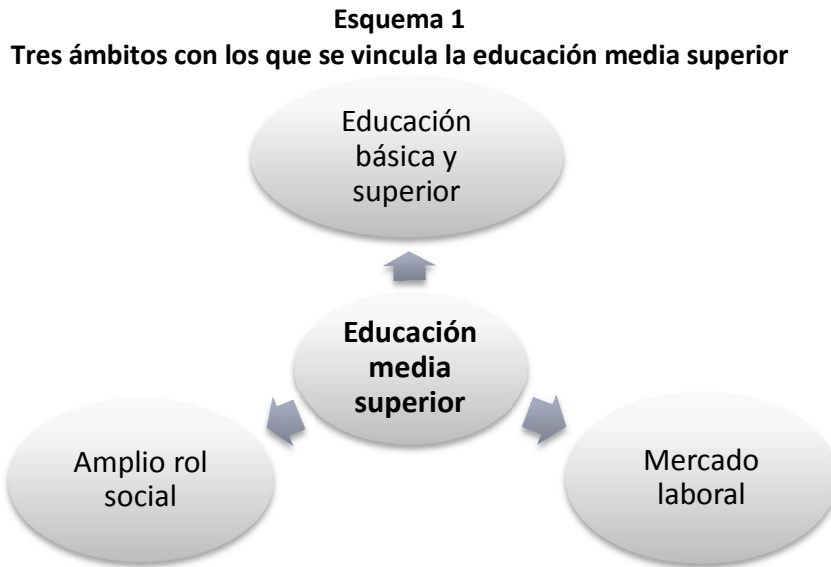
1. La educación media superior y las reformas curriculares con base en competencias

La educación media superior puede estudiarse a partir de diversos asuntos, tales como la complejidad del subsistema habida cuenta sus múltiples modalidades, propósitos y reformas. En este trabajo abordaremos cada uno de los aspectos que la constituyen y para ello examinaremos los tres ámbitos con que se vincula estructuralmente:

- a) La educación básica y superior
- b) El mercado laboral
- c) La sociedad (en su rol más amplio)

Aunque esos ámbitos se encuentran relacionados entre sí (de hecho, el tercero comprende al primero y al segundo), en este capítulo se abordarán de manera independiente, ya que la educación media superior se aprecia de manera diferente según se la vea desde cada uno. Tratarlos separadamente nos permite aproximarnos a las funciones que ha cumplido este nivel educativo y además ayuda a observar cómo el énfasis en alguna de ellas determina la estructura y propósitos de la media superior.

Consideraremos particularmente el caso de las competencias como eje de transformación y su papel central en las reformas del nivel educativo.



Las perspectivas de la educación media superior que se pueden trazar hoyan sustento en las relaciones establecidas con los tres ámbitos. Así, los cambios que se han emprendido en este nivel educativo a lo largo de la historia han pretendido afianzar esos vínculos, reestructurar los ya existentes, y en algunos casos, generar nuevos. En este trabajo pondremos de relieve aquellas

relaciones que se establecen a partir de la incorporación de las competencias en el plano curricular.

A continuación haremos una descripción de cada uno de los tres ámbitos y veremos cómo en sí mismos dotan de un sentido particular a la media superior, a la par que constituyen ejes de su transformación.

1.1. La educación media superior entre la básica y la superior

La educación media, también llamada educación secundaria, es concebida como uno de los niveles educativos que integran el sistema general de formación (escolarizada o abierta) que se ofrece en un país.

Por su ubicación, ha eslabonado históricamente los niveles anterior (educación básica) e inmediato posterior (educación superior o terciaria).

Como podremos observar en el recorrido histórico que haremos enseguida, sus relaciones más fuertes se establecieron inicialmente con la educación superior, y son más recientes aquellas que la conectan con la educación básica, las cuales le otorgan características semejantes a ésta:

“La educación secundaria nació completamente ligada y emparejada con la educación superior: eran iguales su currículo, práctica pedagógica, marco jurídico, el reclutamiento, selección y estatus del profesorado, el origen del alumnado, etc. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo pasado:

- La educación secundaria fue vinculándose cada vez más a la primaria o básica.
- Ahora, el currículo es menos especializado; se tiende a formar y a reclutar a los profesores de educación secundaria de modo cada vez más parecido al de los maestros de educación primaria.
- Y el origen del alumnado y la práctica pedagógica también se aproximan siempre que haya una proporción destacable del grupo de edad inscrita en la escuela secundaria.”¹²

En la literatura que efectúa una revisión histórica se considera que la educación media en América Latina tomó como modelos a la europea y la estadounidense, pero que se estructuró centralmente como la primera. Asumiendo que fue así, iniciaremos esta sección con un breve repaso de ambas, observando los vínculos curriculares que se entablaron entre los niveles educativos desde sus antecedentes remotos, hasta el penúltimo tercio del siglo XX. Como se verá más adelante, el subsistema en América Latina ha venido cobrando características particulares que actualmente lo diferencian de los modelos que le sirvieron de inspiración.

¹² Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones, p. XX.

1.1.1 La educación media en Europa

La educación media europea registra diversos parteaguas de transformación curricular, ligados estrechamente con los cambios sociales y de modelos de producción económica. En ese sentido vale decir que la educación media no sólo es una herencia de la sociedad industrial, y por tanto, su presencia no obedece únicamente a la satisfacción de determinadas condiciones económicas. Esto último sólo podría ser corroborado en la época contemporánea, puesto que antes de la modernidad se le encontró ligada también a las necesidades sociales y a una concepción de escuela destinada exclusivamente a las élites. De hecho, quienes se hallaban en condición de servidumbre no podían acceder a la formación que ofrecía este nivel educativo.

Los antecedentes más lejanos de la educación media europea se remontan a la época romana, cuando comenzaron a aparecer las llamadas “artes liberales”, que tomaron prestada de Aristóteles la concepción de la vida mental del hombre; éstas permitían que un núcleo de hombres “libres” se dedicaran a ellas, a diferencia de los hombres que estaban destinados al trabajo servil. El núcleo de esta enseñanza fue la gramática, retórica, lógica y geometría, que fijó el antecedente curricular de lo que sería la enseñanza media.

Durante la edad Media¹³, permaneció el currículum romano y surgieron dos ciclos que ampliaron los contenidos curriculares: el *trivium* (gramática, lógica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía).

Con la Reforma cismática del protestantismo y con el nacimiento de las universidades se añadieron al currículum estudios de lenguas modernas y ciencias naturales. Otro cambio sustancial en los contenidos sucedió a finales del siglo XVIII, cuando los hijos de las nacientes clases de comerciantes y financieros presionaron para comenzar a ingresar a este nivel educativo. Así se volvió necesario el estudio de nuevos campos como el comercial, económico y contable, sin que las humanidades o campos clásicos cedieran en importancia, de hecho se les seguía considerando como el propedéutico de los estudios universitarios.

De igual manera durante los siglos XVIII y XIX, paulatinamente fueron integrándose a este nivel los miembros de clases más bajas, lo cual produjo una escisión importante. Por un lado, había escuelas cuya finalidad consistía en proveer educación humanista para preparar el ingreso al nivel superior (su acceso era sumamente restringido, sólo podían entrar a ellas los hijos de terratenientes, altos servidores públicos y miembros de las clases más elevadas), y por el otro, escuelas donde se preparaba a los alumnos técnicamente (estos alumnos solían tener este nivel

¹³ Curiosamente, “Edad Media” es el nombre que los historiadores han adjudicado al periodo comprendido entre la caída del Imperio Romano de Occidente y el Renacimiento, así como en el nivel educativo se denomina Nivel Medio al comprendido entre el básico y superior. En torno a la Edad Media abundaban prejuicios que hasta fines del siglo XX comenzaron a perder vigencia, como el hecho de ser considerada una época de total oscurantismo religioso. Media porque quedaba en medio, solamente; entonces, de igual manera en la enseñanza media será necesario que ciertos prejuicios pierdan resonancia para revalorar este nivel educativo; se precisa ocuparse de ella, así como ha ocurrido con la etapa histórica de Europa a la que se le ha dado ese nombre.

educativo por terminal). Así, pasar de un modelo elitista a uno cuyo acceso fuese generalizado fue desde este periodo un reto por afrontar.

Ya en el siglo XX, nuevas transformaciones curriculares tuvieron lugar, sobre todo ante el surgimiento del modelo socialista, pues comenzó a gestarse un modelo politécnico cuyos contenidos y propuestas se favorecían el desarrollo de una educación vinculada directamente al trabajo:

“...para iniciar a los alumnos en el proceso real de la producción, constituyen el intento más ambicioso que se ha llevado a cabo a escala nacional por integrar elementos verbales y manuales en el desarrollo personal de todos los alumnos y por relacionar estrechamente las actividades escolares con la vida diaria. En los primeros grados de enseñanza Media esta innovación significa que se generalizan las oportunidades de aprender habilidades manuales básicas, que están restringidas en la mayor parte de los países a sólo uno o dos grados o a las ramas no académicas. Se pretende que el alumno de enseñanza Media entre en contacto con la vida mediante servicios comunitarios, tales como el cuidado de edificios escolares, los jardines públicos, etc. En los últimos grados de enseñanza Media la educación politécnica mantiene a todos los alumnos por lo menos un día a la semana en las fábricas o en las granjas, bajo la vigilancia del personal técnico de esas empresas. Se pretende una integración entre el desarrollo de las habilidades manuales mediante actividades educativas y la participación en el trabajo socialmente útil.”¹⁴

Los países europeos lograron tempranamente la universalización de la educación primaria (a fines del siglo XIX); la masificación de la enseñanza media tuvo lugar durante la primera mitad del siglo XX; y su universalización, en los años sesenta. En ese tiempo, el crecimiento económico sostenido de estos países les permitió asumir y darle cauce a dicha expansión. No será así en el caso latinoamericano donde, como veremos, sólo algunos países han alcanzado la cobertura de la educación básica al inicio del siglo XXI; y es un reto aún mayor lograr esto en la media superior.¹⁵

1.1.2 La educación media en Estados Unidos

América Latina se apropia y reproduce sobre todo el modelo europeo; sin embargo, al revisar lo ocurrido en Estados Unidos es posible apreciar la diversidad de formas de organización y de pensamiento de las que también se ha nutrido la educación latinoamericana.

Estados Unidos retomó inicialmente lo desarrollado en Europa, pero luego comenzó a tomar distancia al ir construyendo un sistema que separaba curricularmente escuelas destinadas al ámbito académico humanista y otras concebidas para el vocacional técnico.

¹⁴ Latapí, Pablo (1967). *La enseñanza media en el mundo de hoy*. Folleto de divulgación del Centro de Estudios Educativos, núm. 3, México: CEE, p. 17.

¹⁵ Araujo e Olivera (2000). *Educación media en América Latina: diversificación y equidad*. Documento presentado en la reunión de UNESCO/OREALC. Santiago, Chile, p. 10.

La escuela media en Estados Unidos, a diferencia de la europea, sí enfatizó desde su comienzo la necesidad de un currículum que fuera capaz de establecer vínculos tanto con la educación superior como con el mercado de trabajo.

Desde el siglo XIX el modelo estadounidense ha seguido una línea de continuidad con variaciones mínimas; por ejemplo, se ha valido de un sistema de equivalencias de créditos y opciones didácticas especiales, donde el alumno logra cursar aquellas materias que considera convenientes en su formación, de acuerdo con sus intereses:

“Los Estados Unidos constituyen una tradición aparte: sobre la pauta de un currículum unitario (*comprehensive high school*) han logrado hacer frente a la expansión – prácticamente generalización– de la enseñanza Media y a los requerimientos de diferenciación mediante su sistema, discutible pero operacional, de equivalencias académicas según ‘unidades’ de materias.”¹⁶

El caso de los Estados Unidos se puede considerar único en el mundo, pues la diferenciación curricular que hemos mencionado se realiza tanto por tipos de escuelas, como dentro del denominado *high school*. Dicha diferenciación se presenta mediante una oferta de cursos académicos (preparatorios para la educación superior), vocacionales y de educación general.¹⁷ Esta es una tendencia aplicable a sus diversas modalidades, y parece ser transversal a ellas y trascender el tiempo, pues aun cuando esta caracterización se propagó a mediados del siglo XX, sigue vigente.

1.1.3 La educación media en América Latina

Se considera que la escuela media en América Latina abrevó de los dos modelos ya descritos, primordialmente del primero. Aquí es posible rastrear desde los tiempos de la Colonia las influencias europeas que no desaparecieron en el México independiente, aunque sí se transformaron conforme se acrecentó la presencia estadounidense en la región latinoamericana. El resultado es un modelo híbrido de ambas experiencias, si bien nutrido de las particularidades históricas de cada país y las posibilidades de transformación que han vislumbrado los ideólogos en materia educativa.

Así, la experiencia de América Latina en la conformación de este nivel educativo tiene su antecedente en las concepciones que trajeron los europeos a partir del siglo XVI y que se institucionalizaron durante la dominación colonial. Sin embargo, es preciso aclarar que las civilizaciones que poblaban el territorio ya tenían instituciones escolares dedicadas a la formación de jóvenes, y cuyas características curriculares y de opciones de formación pueden considerarse como enseñanza media. Aún se desconoce qué aspecto, qué vestigio de estas experiencias logró sobrevivir bajo el peso de la Colonia, pero su estudio nos muestra cómo, independientemente de

¹⁶ Latapí, Pablo (1967). *Op. cit.*, p. 8.

¹⁷ Araujo e Oliveira (2000). *Op. cit.*, p. 11.

la cultura de que se trate, la educación de los jóvenes ha sido un asunto que reclama o conlleva, según el caso, formas instituidas de atención social. En dos ejemplos que se describen es posible observar que se trata de una educación que discriminó jerárquicamente, y cuyos contenidos curriculares contribuyeron a determinar y legitimar el orden social prevaleciente en los pueblos precortesianos.

En Mesoamérica, las dos escuelas dedicadas a la enseñanza de los jóvenes eran los “Telpochcalli” y los “Calmecac”. Los primeros eran también llamados casas de jóvenes, y estaban destinados a educar a los hijos de la gente del pueblo. Se ubicaban en cada calpulli¹⁸, y en ellos se impartían enseñanzas de historia, manejo de armas y religión; allí se preparaban a los guerreros y hombres del pueblo que podían alcanzar rangos de ciudadanos distinguidos. Por su parte, el “Calmecac”, fue considerado un templo-escuela donde se preparaba a los hijos de la casta dirigente:

“Allí se conservaba, aumentaba y transmitía el saber antiguo. Ingresaban y pasaban varios años preparándose para los cargos que se consideraban como una parte obligada de su destino... Los jóvenes pipiltin aprendían formas elegantes de lenguaje, himnos antiguos, poemas y relatos históricos, doctrinas religiosas, el calendario, astronomía, astrología, preceptos legales y el arte de gobernar.”¹⁹

En el territorio de lo que hoy es Sudamérica, en el Tahuantinsuyu, la educación también se dividía en función de la jerarquía social. Los hijos del pueblo se educaban en sus hogares o en los barrios, donde aprendían fundamentalmente las labores agrícolas, comerciales, historia y religión. En la escuela “Yachayhuasi”, o casa del saber, se educaba a la nobleza. Asistían allí por cuatro años y recibían enseñanzas sobre lengua, matemáticas, religión e historia. Los egresados de estas escuelas eran destinados a servir como funcionarios públicos.

Con las estructuras educativas indígenas pudo haber ocurrido lo mismo que con la mayoría de las instituciones de los pueblos indígenas americanos; es decir, se asume que el proyecto educativo de la Colonia demolió estas estructuras de la misma manera que lo hizo con la cultura y la religión nativas. Así, el principal objetivo inicial del proyecto educativo colonial fue el de castellanizar y evangelizar bajo la guía de franciscanos y dominicos:

“Fray Diego Valades indica que las escuelas estaban a un costado de los templos; a los jovencitos que asistían a ellas se les enseñaba el modo de hablar y escribir correctamente, a cantar y tocar instrumentos de cuerdas y viento, a pintar y dibujar y todas las otras artes mecánicas. Señala además que se les reunía y despedía tocando unas campanillas, que

¹⁸ Unidad de organización del pueblo mesoamericano.

¹⁹ León Portilla, Miguel (1998). “Mesoamérica antes de 1519”, en Bethell, Leslie (Coord.) “Historia de América Latina”, Tomo 1, América Latina colonial: la América precolombina y la conquista. Barcelona, España: Crítica. p. 18.

asistían a las ceremonias ordenadamente y permanecían en el templo con gran compostura”.²⁰

Como se aprecia, los contenidos curriculares estaban relacionados con los que se encontraban vigentes en Europa. Por ejemplo, cuando se dice que “se les enseñaba a hablar y a escribir correctamente”, se está haciendo referencia a la retórica y la gramática, elementos heredados de la época romana.

“...algunas ideas de la época lograron penetrar en América, como es el caso del establecimiento de los colegios orientados a la preparación de los hijos de los caciques indígenas y la aparición de las escuelas de latinidad, que se establecieron tanto para alimentar a la Real y Pontificia Universidad como a la que creó don Vasco de Quiroga en Michoacán. En ambos casos, el currículo era claramente tradicional y sujeto a la Iglesia.”²¹

El *trivium* y el *quadrivium* continuaron vigentes, de manera que eran el paso que había que dar para acceder a un nivel universitario. Sin embargo, este modelo inicial fue transitando a otro que, sin dejar de lado la influencia religiosa, comenzó a dar lugar al estudio de las humanidades y las ciencias. En esto tuvieron fuerte influencia los jesuitas, llegados a América en la década de los setenta del siglo XVI.

Esta orden religiosa organizó instituciones y métodos que dieron una nueva forma a la enseñanza en el subcontinente. Su éxito educativo consistió en la puesta en marcha en el ámbito curricular del *ratio*, elemento aristotélico que tradujeron como razón, doctrina o cuerpo organizado de conocimientos. Ellos establecieron en diferentes partes del mundo escuelas basadas en ese *syllabus* que se remonta a 1599 y que permaneció invariable por siglos.²²

En el último tercio del siglo XVIII, la expulsión de los jesuitas de las colonias americanas hizo necesario sustituir a los educadores por el clero secular, y esto supuso una vuelta de los colegios al ámbito eclesiástico y al abandono de las ideas enciclopedistas.

Algunos autores, como Gauthier²³, consideran que en escasos momentos de la historia se han dado debates serios en torno al contenido curricular de la educación media superior, como el que ocurrió al final del siglo XVIII. Entonces el modelo de educación jesuita coexistió con el que surgió tras la Revolución Francesa que enfatizaba la formación en ciencia, antes que el griego y el latín; sin embargo, los colegios que recogieron la herencia de la revolución por antonomasia de la modernidad no prosperaron precisamente por su propuesta curricular, que en ese momento se juzgaba poco aceptable.

²⁰ Gonzalbo Aispuru, Pilar (2004). *Historia de la vida cotidiana en México*. Tomo I “Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España”, México: FCE/Colmex, p. 392.

²¹ Castrejón Diez, Jaime (1998). “El Bachillerato”, en Latapí Sarre, Pablo (Coord.) *Un siglo de educación en México*. México: FCE y Conaculta, p. 280.

²² Gauthier, Roger Francois (2006). *The content of secondary education around the world: present position and strategic choices*. UNESCO, p. 12.

²³ *Ídem*

Así, podemos observar que en América, aun cuando la Iglesia determinaba las opciones curriculares, paulatinamente comenzaron a propagarse ideas educativas que se habían gestado al calor de la Reforma protestante, del humanismo renacentista, del empirismo inglés y del desarrollo de las ciencias naturales.²⁴ En este contexto, la gesta independentista resultó un momento histórico importante para el continente americano, sobre todo por la gran diversidad de concepciones educativas que comenzaron a configurarse en su propio seno. Los intelectuales americanos educados en Europa, o bien renovados por las nuevas ideas, comenzaron a desarrollar proyectos propios, los cuales habrían de tener gran resonancia en la enseñanza media, que desde el ocaso del siglo XIX y el alba del XX comenzó a adquirir un rostro singular.

En la notable contribución de pensadores en el ámbito educativo de la época destacan José Julián Martí, quien propugnaba por una educación laica, no religiosa, científica y técnica, de preparación para la vida y con contenido nacional; Benito Juárez, Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela, quienes señalaron que el centro de la educación era el ciudadano, y estaban a favor del desarrollo de un orden social que permitiera superar el atraso económico, un orden fundado en la educación y en la participación.²⁵

Los siglos XIX y XX abren un fecundo debate en torno a la educación media, bajo el influjo la corriente positivista, que cimentaba en la formación científica la pertinencia social y la estructura curricular:

“La formación de la personalidad de los alumnos debe ser la meta de toda educación institucionalizada de cualquier grado. A la escuela elemental compete proporcionar información y conocimiento en forma sistemática con el propósito de que el alumno discipline su propia naturaleza y se relacione con el mundo de los valores. La escuela media debe abrirle la perspectiva de las materias generales, sin imponerle disciplinas especializadas. En cambio, a la universidad incumbe la obligación de especializar al estudiante y enseñarlo a investigar.”²⁶

Asimismo se observaba:

“Una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales queda omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados, se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultive así, a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, o tal o cual dogma político o religioso, sin el miedo de ver contradicha por los hechos esta o aquella

²⁴ Algunos autores atribuyen la influencia del pensamiento de Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro, Francis Bacon y Luis Vives, entre otros. Ver Castrejón Díez, Jaime (1998). *Op. cit.*

²⁵ Gadotti, Moacir (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas*, México: Siglo XXI, pp. 215-220.

²⁶ Discurso del cubano Alfredo M. Aguayo Sánchez, citado por Meneses Morales, Ernesto (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México*. Vol. II “1911-1934”. México: Centro de Estudios Educativos, p. 20.

autoridad; una educación, repito, emprendida sobre tales bases, y con sólo el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay y no lo que en nuestro concepto debiera haber en los fenómenos naturales, no puede menos que ser a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de la paz y el orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y por lo mismo uniformará las opiniones hasta donde sea posible...”²⁷

Ese debate dio lugar a instituciones educativas que luego alcanzaron la condición de emblemáticas, como la Escuela Nacional Preparatoria en México y el Colegio Nacional de Buenos Aires en Argentina. Estas experiencias legitimaron una escuela de educación media ligada estrechamente con la educación superior, que marcaron el rumbo de lo que sería hasta nuestros días este nivel educativo.

En el siglo XX comenzó a hacerse evidente la influencia del modelo estadounidense y el socialista en la educación media, pues ambos permitían afianzar la formación técnica orientada a reducir la brecha que separa a América Latina de los países del primer mundo en materia de industrialización.

Fue así como el discurso educativo comenzó a nutrirse de ideas como las de Aníbal Ponce y José Carlos Mariátegui, que pugnaron por aclimatar en suelo nativo el pensamiento marxista y difundieron la idea de una escuela que contribuyera a la liberación del conflicto entre clases; y Lorenzo Luzurriaga, quien desarrolló la Escuela Nueva, y llevó los principios de la pedagogía activa a todos los niveles y sectores de la educación, promovió el estudio de los aspectos de la psicología de la infancia, la adolescencia y juventud y sus relaciones con la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, así como el perfeccionamiento y preparación del magisterio.

A mediados de siglo XX, con las influencias mencionadas y con ideas de nuevo cuño se fue determinando una diferenciación curricular que dio lugar a las diversas modalidades que hoy existen en este nivel educativo:

“[La educación media en América Latina] admite ciertas diferenciaciones (comercio, normal, secundaria y preparatoria general, secundaria y preparatoria técnica), mantiene un currículum común en los primeros grados, diferenciándolo generalmente en los últimos, los cuales suelen considerarse como un ciclo aparte (bachillerato). Los dos problemas principales que afrontan estos países son el recargo de materias y la lucha por introducir asignaturas científicas y técnicas sobre el antiguo esquema de su educación liberal.”²⁸

²⁷ Castrejón Diez, Jaime (1998). *Op. cit.*, p. 284.

²⁸ Latapí, Pablo (1967). *Op. cit.*, pp. 7-8.

Es preciso observar que el acento y los propósitos de la oferta curricular estuvieron puestos en considerar a la educación media superior como el nivel donde se preparaba al “bachiller”²⁹, para luego acceder a estudios superiores:

“Asumimos en el sistema que el bachillerato tiene un nivel de educación elemental como antecedente, y que su posición en el sistema es propedéutico, es decir, es de preparación para llegar a la educación superior”.³⁰

1.1.4 Los vínculos contemporáneos entre la básica, media y superior

En nuestro recorrido histórico hemos llegado hasta el último tercio del siglo XX. En ese momento existían tres tendencias en las regiones que hemos considerado, y que podemos resumir como sigue:

1. La mayoría de los países europeos inician la enseñanza media, después de 4 o 5 años de primaria, con ramas diferenciadas desde el principio. Casi siempre son las lenguas las que diferencian cada rama. El currículum es poco flexible y, en consecuencia, el tránsito de una a otra rama es difícil.
2. Los Estados Unidos tienen una sola escuela de enseñanza media, con currículum flexible mediante el sistema de unidades o créditos.
3. Los países latinoamericanos presentan, en general, una forma intermedia: hay diferenciación a partir de una primaria cuya duración es de 5 a 7 años, en cuatro o cinco ramas fundamentales (comercio, normal, especiales, secundaria técnica y general), pero es posible casi siempre pasar de una rama a otra supliendo algunas materias. En la rama principal, la de secundaria-preparatoria general, que puede tener orientación clásica o científica o ambas, suelen distinguirse dos ciclos (básico y superior), este último es el único que da acceso a la universidad.³¹

El origen de la educación media estuvo relacionado con la educación superior. Eso es lo que hemos visto hasta aquí. Sin embargo, desde el año 2000 y según consta en los Objetivos de Desarrollo del Milenio³², se generalizó entre los gobiernos la adopción del término educación

²⁹ Noción que persiste hasta nuestros días. Baste mencionar que en el diccionario de la Real Academia de la lengua española se menciona que el significado de la palabra “bachillerato” es: “estudios de enseñanza secundaria que preceden a los superiores”. (2011) *Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima segunda edición, edición en línea: <http://buscon.rae.es>

³⁰ Castrejón Diez, Jaime (1985). *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: Colegio de Bachilleres, p. 23.

³¹ Latapí, Pablo (1967). *Op. cit.*, p. 13.

³² Nos referimos al Objetivo 2: lograr la enseñanza primaria universal. El cual tiene asociada una meta y tres indicadores:

Meta 2A: Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria

básica, incluyendo en ésta la parte inicial de la educación media, con la intención de garantizar su acceso y obligatoriedad. Pero así se profundizaron las divisiones ya existentes entre una educación media básica y una superior, a la par que se estrecharon los vínculos con el nivel educativo básico.

Las relaciones con el nivel educativo previo habían pasado casi inadvertidas para los estudiosos de la educación media superior, y son más bien recientes los análisis que abordan este asunto. En este trabajo asumimos que ese vínculo es necesario, así que el ámbito curricular puede ser uno de los puntos de partida para conocer cómo se efectúa esa relación. Esto es de gran relevancia y lo retomaremos cuando analicemos cómo los cambios curriculares que proponen las reformas de la media superior pueden prosperar sólo si descansan en un nivel básico que garantice calidad y equidad.

El panorama actual de la educación media superior en el mundo, y en particular en América Latina, es diferente del que hemos descrito en los apartados anteriores. A continuación abordaremos la diversificación de modalidades que tiene lugar y que se expresa en términos de duración y contenidos curriculares.

El ciclo de enseñanza media en el mundo es, en promedio, de seis años: tres para la que comprende el ciclo básico y tres para el superior.³³

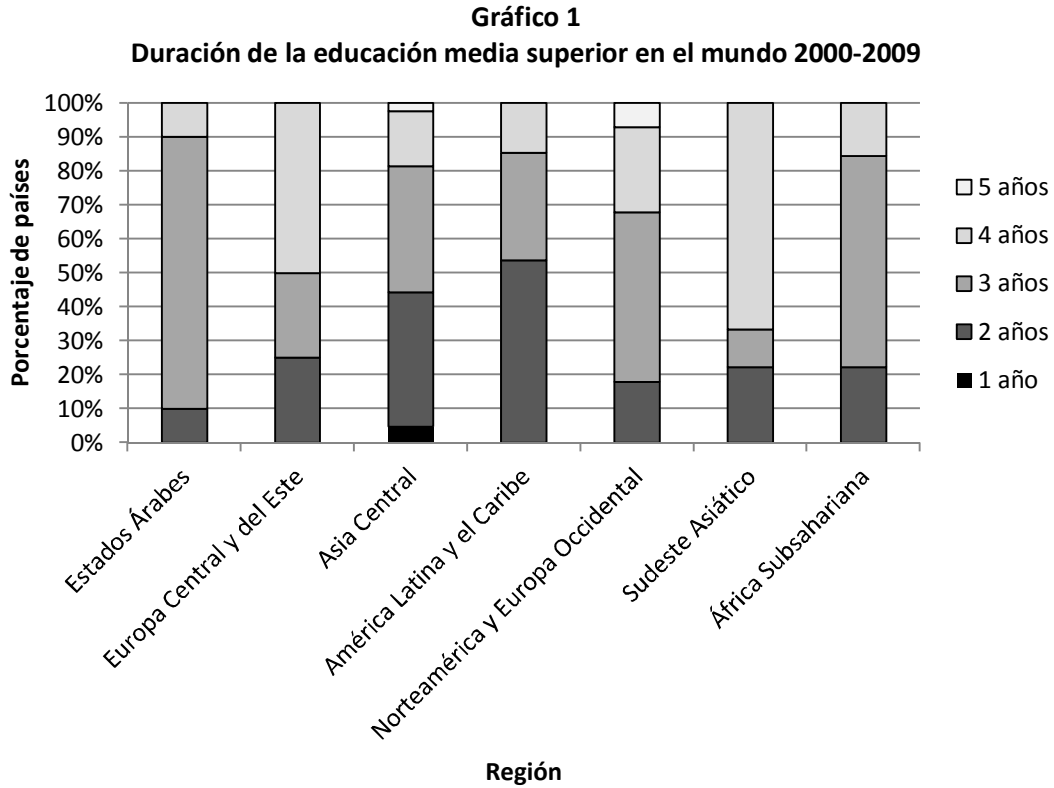
Respecto de la media superior, se observa que en el 45% de los países del mundo tiene una duración de tres años, en el 31% de dos años, y en 22% de cuatro años. Son casos excepcionales cuatro países: en uno, la duración es de un año (Filipinas) y en los otros tres, de cinco años (Italia, Samoa y San Marino).

La duración de la media básica en América Latina es en promedio de tres años, la misma duración que para la media superior. El máximo para ambas fases de la educación media es de cuatro años, y el mínimo de dos. Por lo que refiere sólo a la media superior, en 22 de los países de esta región la duración es de dos años, en 13 es de tres años y en seis de cuatro años. Para los casos de estudio en el presente trabajo, Colombia tiene una duración de dos años y México de tres, aunque también en algunos casos algunos planteles ofrecen programas con duración de dos años.

-
- 2.1 Tasa neta de matrícula en la escuela primaria
 - 2.2 Porcentaje de los estudiantes que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la escuela primaria
 - 2.3 Tasa de alfabetización de mujeres y hombres de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años

Para mayor información puede consultarse el sitio de las Naciones Unidas sobre las metas del milenio: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

³³ Esta definición obtenida con base en los datos de la UNESCO, es coincidente con lo que señala Araujo e Oliveira en su texto "Educación media en América Latina: diversificación y equidad". Así la define él: el término "nivel primario" se refiere a aquellos estudios iniciales que duran entre 5 y 8 años, dependiendo del país. El término "nivel secundario" se refiere a aquellos estudios posteriores al nivel primario, cuya duración varía de 3 a 6 años. Araujo e Olivera (2000). *Op. cit.*, p. 4.

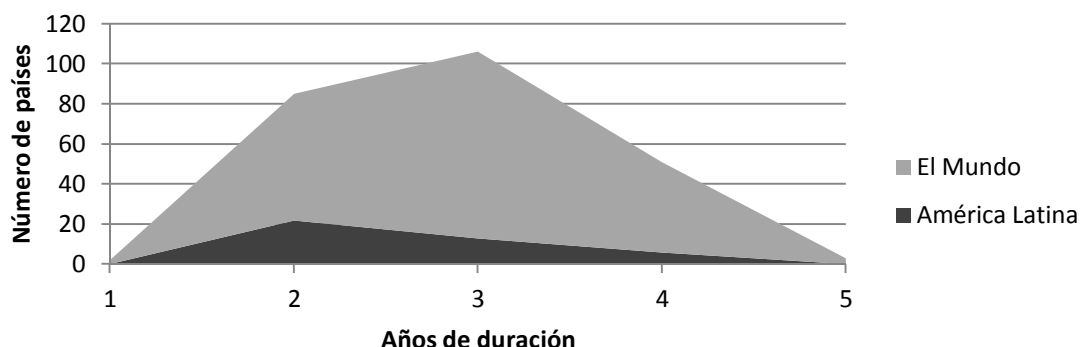


Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO, Institute of Statistics Database, 2010.

Lo anterior permite observar que la estructura del subsistema de educación media superior en América Latina se ha distanciado de aquellos que se consideran sus influencias principales (los modelos de Estados Unidos y de Europa).

Esta tendencia puede observarse también en el gráfico siguiente, donde se pone de manifiesto que la media superior en América Latina posee una estructura particular en cuanto a su duración promedio.

Gráfico 2
Duración del nivel medio superior en el mundo y en América Latina
2000-2009



Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO, Institute of Statistics Database, 2010.

Si bien la educación media superior es parte del sistema educativo de cada país, a su vez se encuentra constituida como subsistema por la diversidad de modalidades de enseñanza que alberga en su interior. La duración de la media superior es sólo un reflejo de esa heterogeneidad que prevalece en todo el mundo (como se observa en el gráfico 1). La diversidad de modalidades a su vez es reflejo de la gran diversidad de ofertas curriculares que tiene el subsistema.

Desde el ámbito curricular y para fines de este análisis, agruparemos esa heterogeneidad en dos modalidades³⁴: los programas generales (asociados al ámbito propedéutico universitario) y los programas vocacionales o técnicos (bivalentes, es decir, que ofrecen la posibilidad de incorporarse a estudios universitarios o bien egresar con grado técnico; y terminal, es decir que ofrecen sólo el certificado de técnico).

En el cuadro siguiente se puede apreciar el porcentaje de países que ofrecen ambos tipos de programas³⁵. América Latina ofrece, al igual que el resto del mundo, programas académicos generales en toda la región, no así los programas vocacionales que se ofrecen en menor proporción y que han tenido un repunte a partir del año 2000; esto último es distinto a la tendencia que siguen tanto los países industrializados como al promedio internacional (con excepción de la región Asia-Pacífico que tiene un ligero repunte) donde estos programas paulatinamente han disminuido su oferta.

Esto abre una interrogante. ¿Qué es lo que encuentran los países latinoamericanos (así como algunos países asiáticos) en la oferta de este tipo de programas? Una interrogante que será objeto de análisis en el siguiente apartado, particularmente por lo que atañe a los casos de Colombia y México, que se han inclinado por dicha formación.

³⁴ UNESCO (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*, Suiza: UNESCO, p. 5.

³⁵ Y se muestra también el de formación de maestros que, según se observa, disminuye dramáticamente, cosa que obedece a que este tipo de programas pasaron a formar parte de la educación superior.

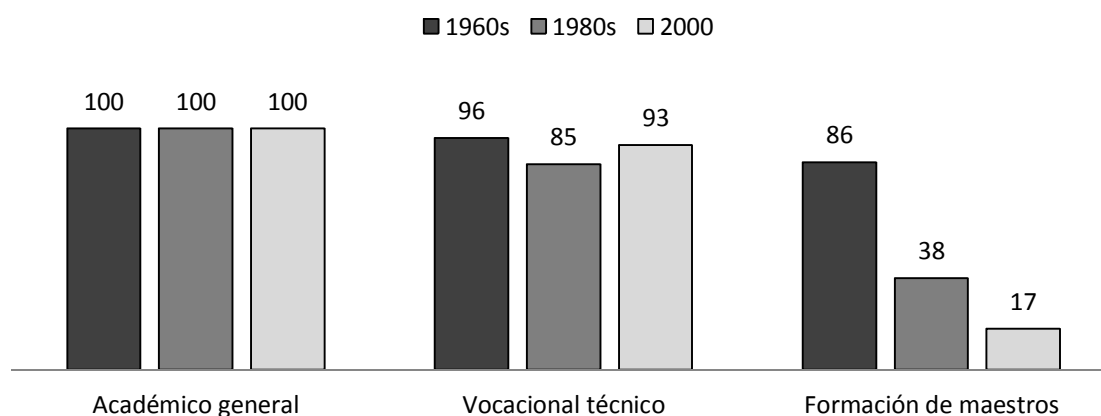
Tabla 1
Porcentaje de países que ofrecen programas de educación media por periodo histórico

Sector de educación secundaria	Académico general			Vocacional técnico			Formación de maestros			Otros *
	Periodo	1960s	1980s	2000	1960s	1980s	2000	1960s	1980s	
Región	(n=105-116)	(n=141-159)	(n=160-162)							
Latinoamérica y el Caribe	100	100	100	96	85	93	86	38	17	10
Asia del Este y Pacífico	100	100	100	92	86	87	67	36	7	7
África Subsahariana	100	100	100	100	98	84	93	54	13	8
Oriente Medio y norte de África	100	100	100	100	100	94	93	53	12	29
Sureste Asiático	100	100	100	100	75	75	75	38	0	13
Europa del Este y Asia Central	100	100	100	100	100	96	88	44	4	15
Países industrializados	100	100	100	92	96	85	46	15	19	19
Total mundial	100	100	100	97	92	89	77	40	12	14

* En otros se contempla la formación especializada en artes, música y deportes.

Fuente: Tomado de UNESCO (2006). The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective, p. 13, con cifras de UNESCO-IBE, 2003.

Gráfico 3
Porcentaje de países en América Latina por tipo de programas de educación media



Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*, p. 13, con cifras de UNESCO-IBE, 2003.

Autores como Araujo y Oliveira³⁶ consideran que la diversificación de modalidades como tendencia mundial ha contribuido a disminuir desigualdades, ya que proporciona más opciones de enseñanza para los alumnos que se encuentran en riesgo de no continuar sus estudios.

Él señala que los modelos de diversificación también tienen diferencias que es preciso considerar:

“Una de las explicaciones para el éxito de los modelos europeos sería el hecho que en esos países la diversificación (y contextualización) ayuda a los alumnos en riesgo y de menor *background* académico a dominar mejor conceptos abstractos. En los Estados Unidos la falta de una diversificación explícita, para asegurar la “igualdad formal de oportunidades”, acaba resultando en currículum inadecuados o de peor calidad para los alumnos que participan de currículum o escuelas diversificadas.”³⁷

Un aumento significativo de modalidades en Estados Unidos ocurrió al comenzar la década de los noventa del siglo XX, cuando surgieron las *career academies*, que se constituyeron en una alternativa para los alumnos de la *high school* que estaban en riesgo de abandonar la escuela. Curricularmente, estas escuelas combinan componentes contextuales (como tecnología, salud y negocios) con egresos profesionalizantes.³⁸

Sin embargo, como veremos a lo largo de este trabajo, la mayor oferta de modalidades por sí misma no garantiza mayor acceso ni mejores oportunidades de formación para los jóvenes. Es

³⁶ Araujo e Oliveira (2000), *Op. cit.*, p. 12.

³⁷ *Ídem*

³⁸ *Ibid.*, pp. 11-12.

preciso que se satisfagan condiciones básicas de equidad en el sistema, que no necesariamente obedecen al campo educativo.

La diversificación de modalidades y su organización bajo marcos curriculares comunes con base en competencias, ha sido considerada pieza crucial en las reformas de la educación media que se emprendieron desde el arranque del siglo XXI, particularmente en los casos de Colombia y México. Profundizaremos en los capítulos correspondientes acerca de su pertinencia social y su viabilidad educativa, y los modelos que se consideraron en su diseño estratégico.

Hasta este momento hemos examinado la manera en que la educación media eslabona los dos niveles educativos anterior y posterior, pero su vínculo con el mercado de trabajo resulta igualmente decisivo para comprender su estructura y sus propósitos. Sobre ello versa el siguiente apartado.

1.2 La educación media superior y el mercado de trabajo

Además de ser un nivel de tránsito entre la básica y superior, se concibe a la educación media como el primer eslabón formal entre el ámbito educativo y el mercado de trabajo. Esta función, presente desde el surgimiento de este ciclo educativo³⁹, ha cobrado relevancia recientemente.

Dicha relevancia obedece primordialmente a la concepción de la educación como un mecanismo de movilidad laboral:

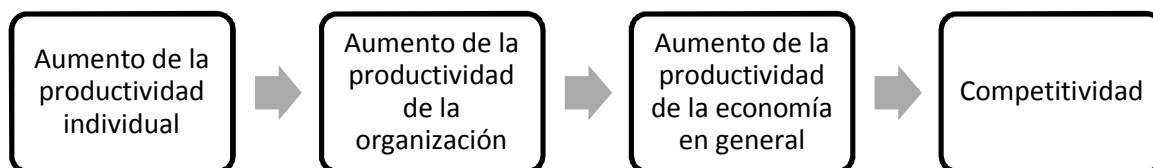
“La educación y la formación contribuyen a que las personas tengan posibilidades de obtener un empleo, y les ayudan a acceder a un trabajo decente y a librarse de la pobreza y la marginación. La educación y la formación también aumentan la productividad de las personas, mejorando con ello sus oportunidades de obtener ingresos en el mercado y su movilidad en el mercado laboral, y ampliando sus opciones en lo que atañe a las oportunidades de carrera.”⁴⁰

Otro factor que da relevancia al vínculo con el mercado de trabajo es el supuesto de que existe una relación directa entre el aumento de la productividad individual y el aumento de la competitividad de las economías, como se expresa en la función del esquema siguiente:

³⁹ Se pueden recordar las experiencias socialistas y el modelo estadounidense, citados en los apartados 1.1.1 y 1.1.2.

⁴⁰ Oficina Internacional del Trabajo (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra, Suiza: OIT, p. 6.

Esquema 2
Función de la formación para el empleo



Se trata de una función que enfatiza el desarrollo de capacidades individuales que contribuyen al crecimiento económico y a la competitividad en el contexto de la globalización:

“La función proactiva de la educación y la formación consiste en fomentar el conocimiento y las capacidades de los individuos y las empresas (y la capacidad de toda la economía), de modo que puedan aprovecharse las oportunidades potenciales de la mundialización y los mercados más abiertos. Los recursos humanos y las capacitaciones se están convirtiendo en el instrumento competitivo fundamental de los mercados internacionales de bienes y servicios.”⁴¹

Entonces, si el vínculo de la educación media superior con el mercado de trabajo pasa por tomar al individuo como eje central de la formación que ofrece, se hace necesario considerar a la población que atiende, pues quienes transitan por este nivel educativo son ya económicamente activos. Este asunto contribuye a que en ocasiones la formación para el trabajo sea apreciada como el propósito fundamental (cuando no el único):

“La labor del bachillerato en este contexto mundial es generar a los profesionales, a los técnicos o a los licenciados que tengan las competencias para aprovechar las oportunidades del mundo actual”.⁴²

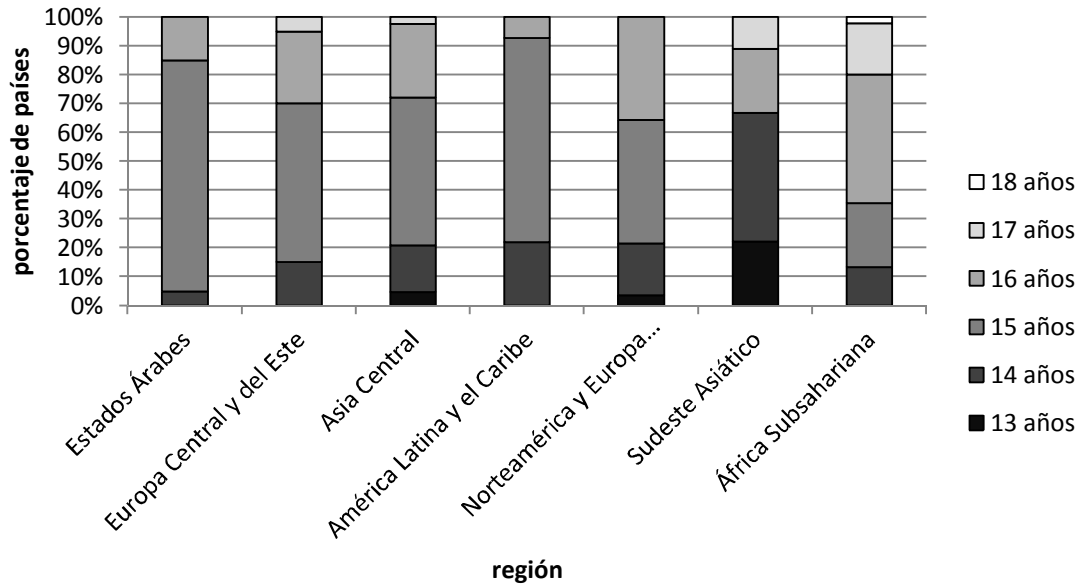
La educación media superior atiende a jóvenes cuyas edades oscilan de los 14 a los 18 años⁴³. En la mayor parte de los países del mundo los alumnos ingresan entre los 14 y 16 años, lo que coincide con lo que ocurre en América Latina, donde 27 países presentan ingreso a los 15 años, 9 países a los 14 años, y 5 a los 16 años.

⁴¹ *Ibid.*, p. 49.

⁴² Guevara Niebla, Gilberto (2008). “Bachillerato, una reforma perentoria”, en *Educación 2001*, núm. 155, p. 13.

⁴³ Ello no excluye el reconocimiento de estudiantes que se encuentran extraedad.

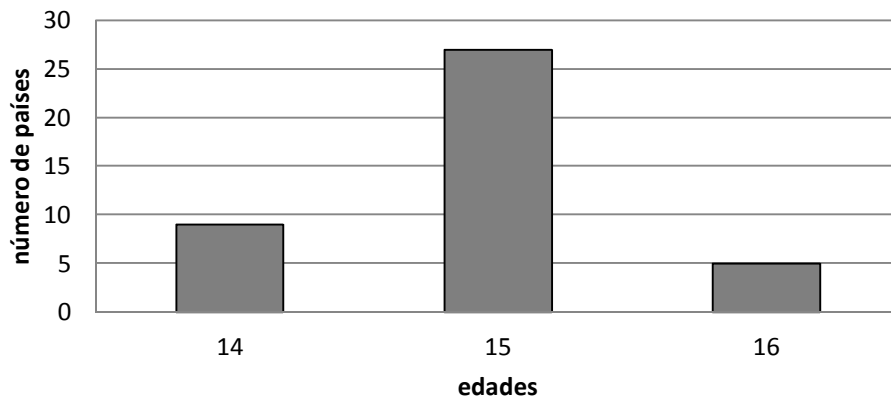
Gráfico 4
Edades de ingreso a la educación media superior en el mundo 2000-2009



Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO, Institute of Statistics Database, 2010.

Aunque existe coincidencia en las edades de ingreso, proporcionalmente América Latina muestra un comportamiento diferente al de Europa y al de Estados Unidos. El promedio de edad a la que ingresan la mayoría de los estudiantes a la educación media superior en América Latina y el Caribe es de 15 años.

Gráfico 5
Edad de ingreso a la educación media superior en América Latina y el Caribe 2000-2009



Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO, Institute of Statistics Database, 2010.

Para América Latina el análisis de las edades de los estudiantes es crucial, pues la región experimenta una ventana de oportunidad histórica abierta por la transición demográfica⁴⁴. Esta transición en general obedece a que los grupos de edad no están creciendo al mismo ritmo. Esto conduce a que, aproximadamente durante las primeras tres décadas del siglo XXI⁴⁵, la región contará con una mayoría de su población entre las edades de 15 a 59 años. Este fenómeno demográfico se traduce en una tasa de dependencia económica⁴⁶ cada vez menor, es decir, se trata de un momento único en que la mayor parte de la población se encontrará en la etapa más productiva de sus vidas.

Este asunto ha sido denominado “bono demográfico”, y su consideración es fundamental para la educación media superior.

“Para que este bono se convierta en beneficios reales para la sociedad, se requiere que las transformaciones de la población sean acompañadas por fuertes inversiones en capital humano, en especial en las y los jóvenes. Fundamentalmente, se necesitan políticas educativas y de empleo adecuadas e integrales, para aprovechar los beneficios del bono sobre la cobertura educativa y potenciar sus efectos sobre la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible.”⁴⁷

A partir del 2008, y luego de estudios de décadas anteriores que daban cuenta de la transición demográfica en América Latina, la CEPAL clasificó⁴⁸ los países de acuerdo al descenso de la tasa de fecundidad y el aumento de la esperanza de vida, como sigue:

Tabla 2
Transición demográfica por países en América Latina

Transición demográfica	Países
Muy avanzada	Cuba
Avanzada	Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica,

⁴⁴ Estudios acerca de la transición demográfica destacan que ésta obedece a múltiples factores presentes en las sociedades contemporáneas, que tienen que ver con cambios culturales, económicos y sociales, entre los que se pueden mencionar: familias pequeñas; más recién nacidos que logran sobrevivir; parejas que deciden postergar la llegada de los hijos; mujeres que utilizan crecientemente métodos modernos para evitar el embarazo; avances que permiten que un mayor número de hombres y mujeres lleguen con holgura a los ochenta, noventa y más años; individuos y familias que migran para buscar oportunidades en las grandes ciudades o en otros países, entre otros. Cfr. CELADE, División de Población de la CEPAL (2005). *Cambios en la estructura poblacional: una pirámide que exige nuevas miradas*. Temas de Población y Desarrollo, núm. 1, Santiago de Chile.

⁴⁵ Se considera que el descenso de la tasa de fecundidad comenzó a ocurrir en la región a partir de la década de los sesenta del siglo XX. Cfr. Saad, Paulo (2008). *Juventud y bono demográfico en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CEPAL, p. 9.

⁴⁶ Algunos autores describen esta tasa de dependencia como la razón entre población económicamente inactiva y población económicamente activa; sin embargo, la CEPAL la define como la razón entre el número efectivo de consumidores y el número efectivo de productores. Cfr. Saad, Paulo (2008), *Op. cit.*, p. 33.

⁴⁷ Saad, Paulo (2008), *Op. cit.*, p. 9.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 12-13.

	Chile, México y Uruguay
Plena	Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y República Bolivariana de Venezuela.
Moderada	Bolivia, Haití y Guatemala

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Saad, Paulo (2008). Juventud y bono demográfico en Iberoamérica. Santiago de Chile: CEPAL, p. 12.

Colombia y México, casos de estudio de este trabajo, se encuentran en la clasificación de transición demográfica avanzada, lo que implica que han experimentado un acelerado descenso en la tasa de fecundidad, como lo pone de manifiesto también la relación de dependencia y el bono demográfico que se desprende de ella:

Tabla 3
Tasa de dependencia en América Latina y los casos de estudio

País	Tasa de dependencia						Bono demográfico			
	1950	1970	1990	2010	2030	2050	Año inicial	Año de menor tdd	Año final	Duración
Colombia	91	105	74	57	61	71	1965	2017	2042	77
México	92	109	82	60	60	77	1966	2022	2036	70
América Latina	84	95	77	61	62	72	1965	2019	2041	76

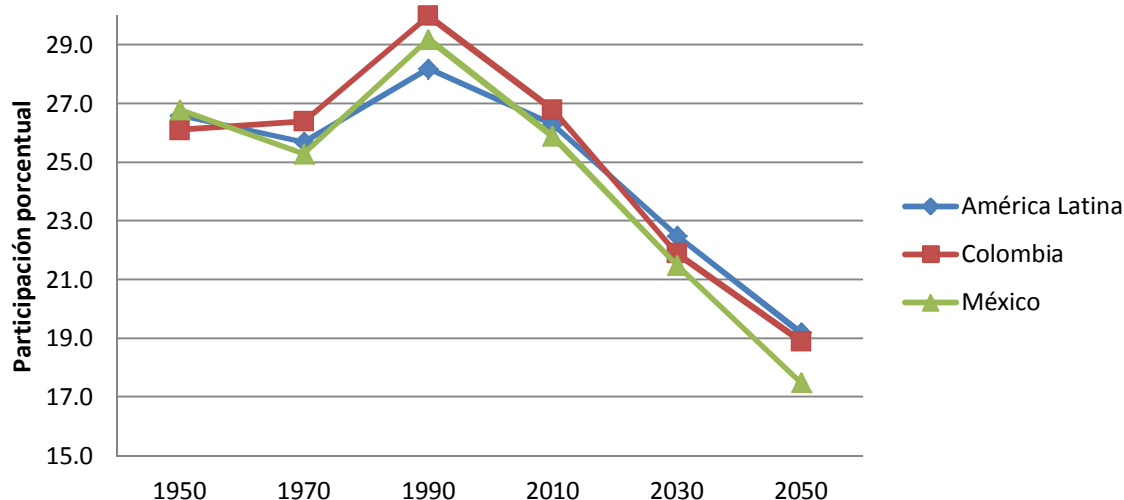
Fuente: Elaboración propia con base en datos de Saad, Paulo (2008). Juventud y bono demográfico en Iberoamérica. Santiago de Chile: CEPAL, p. 64.

En América Latina, la población joven (en los rangos de 15 a 29 años de edad), según estimaciones, pasó de 122 millones en 1990, a casi 153 en 2010, y seguirá creciendo hasta alcanzar 158 millones en el 2030⁴⁹. Desde 1990 la participación porcentual de este grupo etario en el total de población de la región oscilará del 30% al 20% durante la primera mitad del siglo.

La población joven de Colombia y México sigue una tendencia semejante, como se puede apreciar en el gráfico siguiente:

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 65.

Gráfico 6
Participación porcentual de la población de 15 a 29 años de edad en América Latina, Colombia y México



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Saad, Paulo (2008). Juventud y bono demográfico en Iberoamérica. Santiago de Chile: CEPAL, p. 65.

Así, en la primera y la segunda décadas del siglo XXI, los esfuerzos en materia de política educativa orientados a la población joven serán cruciales para poder atender la demanda de esta población y asegurar opciones de empleo y calidad de vida a futuro.

Uno de dichos esfuerzos se ha observado en la diversificación de modalidades que buscan vincular estructuralmente a la educación media con el mercado de trabajo. Sin embargo, ¿hasta dónde la formación de este nivel educativo debe responder a los cambiantes requerimientos del mercado?, ¿hasta dónde se puede imponer como una prioridad el ofrecimiento de fuerza de trabajo capacitada y orientada a las necesidades de la estructura productiva de los países?, ¿hasta dónde se puede avanzar en tal dirección, sin actuar en detrimento del más amplio papel que desempeña socialmente la educación?

La última transformación curricular instrumentada en la educación media superior en América Latina ha buscado responder, en una buena medida, a la demanda del mercado laboral, aunque también se han presentado casos en los que ésta se ha acompañado de ampliación de cobertura y especializaciones. Las modalidades de educación media superior que citamos en la tabla 1 dan cuenta de ello.

Prevalece en ciertos países la tendencia a ofrecer programas académicos generales, aunque la oferta de programas vocacionales técnicos en los últimos años es particularmente alta en América Latina. Estos programas incluyen núcleos orientados a la formación para el trabajo, aunque no es de soslayarse el peso que los programas generales también otorgan a este asunto. La concepción

del educando como futuro trabajador lleva a organizar el currículum con contenidos que privilegian el desarrollo de competencias orientadas al ámbito laboral.

Alrededor del mundo curricularmente se han establecido las denominadas “calificaciones laborales fundamentales para todos”⁵⁰, las cuales buscan dar continuidad a las capacidades desarrolladas en la educación básica y preparar a los futuros trabajadores para aplicar y adquirir nuevos conocimientos y calificaciones⁵¹.

Dichas calificaciones fundamentales, que podemos llamar genéricas, se establecen en los mapas curriculares e incluyen, entre otras, la capacidad de leer, escribir y calcular, aprender a aprender, trabajar en equipo, negociar, aptitud para solucionar problemas, capacidad de liderazgo y de eficacia individual y de grupo.

Asimismo, en el plano curricular se introducen las denominadas “calificaciones de navegación”, que consisten en:

“La capacidad de buscar empleo, la de presentarse a posibles empleadores, la de definir las propias opciones de carrera y reconocer y evaluar las oportunidades de empleo, educación y formación; también se incluye el estar familiarizado con la internet, ya que son muchos (y serán cada vez más) los empleos, oportunidades de carrera y servicios de orientación a los que se puede acceder en conexión directa.”⁵²

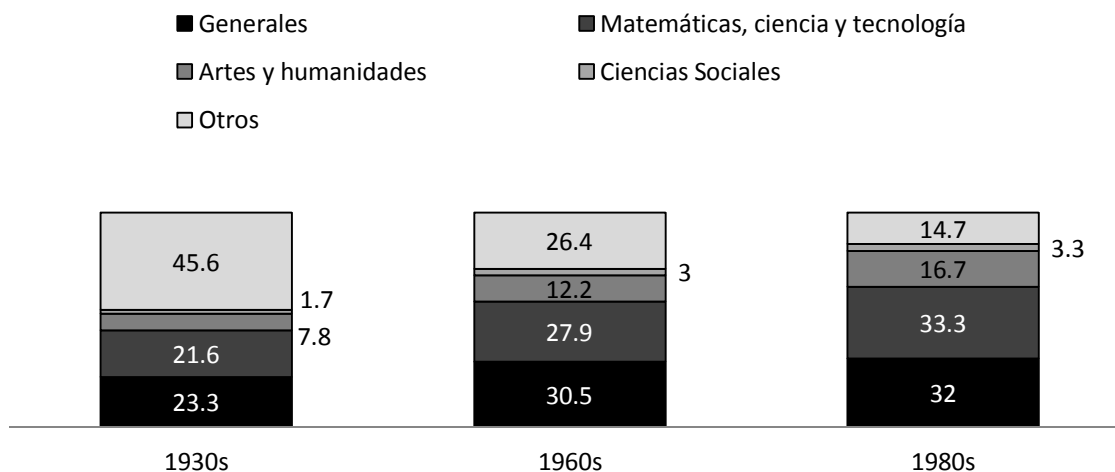
El siguiente gráfico da cuenta de la manera en que esas calificaciones han permeado históricamente el currículum de la educación media superior en el mundo.

⁵⁰ Organización Internacional del Trabajo (2002). *Op. cit.*, p. 16.

⁵¹ Lo que señala la Organización Internacional del Trabajo como calificaciones, pocos años después será traducido como competencias. Asunto que es materia del análisis que se presenta más adelante en este trabajo.

⁵² Organización Internacional del Trabajo (2002). *Op. cit.*, p. 16.

Gráfico 7
Contenidos curriculares en programas del mundo, periodo 1930-1980



Otros: Clásicos, semiclásicos y lenguas modernas.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UNESCO (2006). The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective, p. 17.

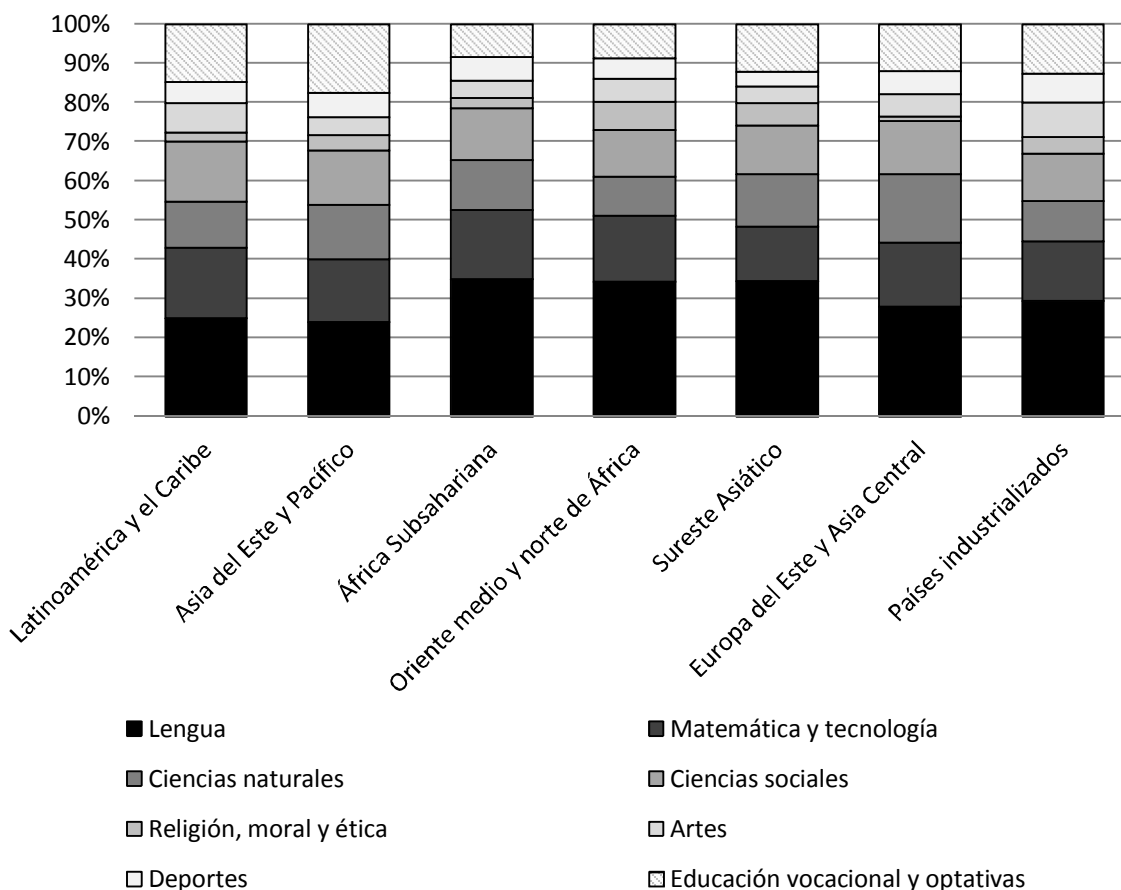
Se puede apreciar cómo a partir de la década de los sesenta, proporcionalmente son mayoría y continúan ganando terreno los programas que presentan contenidos relacionados con matemáticas, ciencia y tecnología (que ofrecen formación especializada en esas áreas), lo mismo que los programas generales y comprensivos (porque incorporan formación general y vocacional técnica) que son el eslabón con la educación superior y con el mercado de trabajo. Lo mismo ocurre, aunque a una tasa de crecimiento menos elevada, y observando una participación minúscula, con los programas orientados a las artes, humanidades y ciencias sociales.

El componente otros, que es el único que pierde peso en el periodo presentado, es el que incluye el tipo de educación media (ofrecida sobre todo en los programas europeos) que se caracterizaba por proporcionar elementos de lenguas antiguas y modernas, así como estudio de autores clásicos, como referentes de formación de élites cultas⁵³.

Otro asunto que da cuenta de la transformación curricular arriba mencionada es la carga horaria que tienen diferentes áreas en los programas de educación media superior.

⁵³ UNESCO (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective, Suiza*, p. 20.

Gráfico 8
Porcentajes del tiempo destinado en los programas a áreas curriculares en las regiones del mundo hacia el año 2000



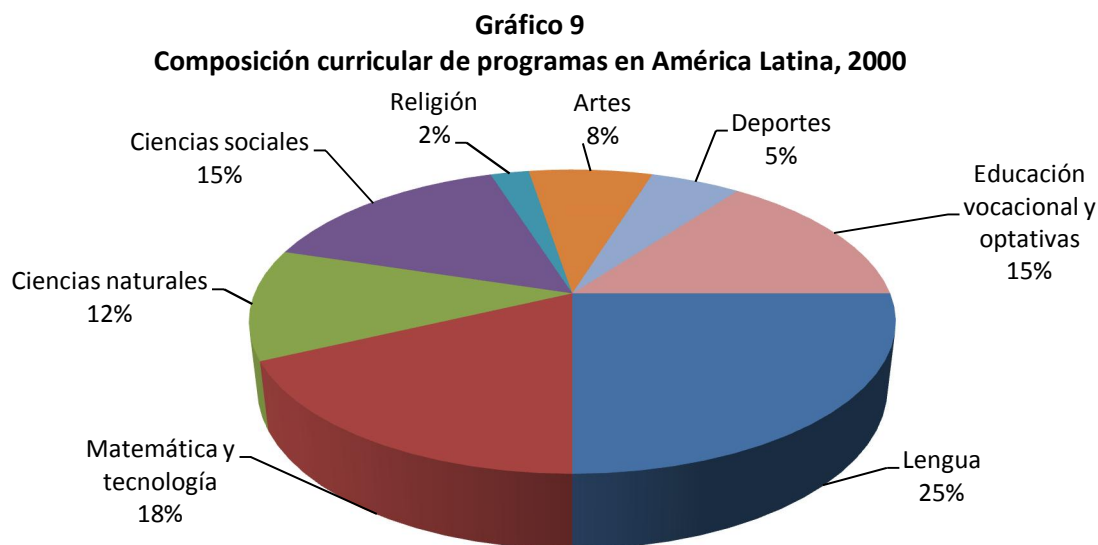
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UNESCO (2006). The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective, p. 19.

El área que capta la mayor parte del tiempo de los programas del mundo es lengua; le siguen matemáticas y tecnología, y casi a la par ciencias sociales y naturales, así como educación vocacional y materias optativas que conducen a la especialización laboral.

Se puede apreciar cómo estos últimos contenidos curriculares tienen casi el mismo peso que el que se otorga a las ciencias sociales o a las naturales.

El área que menos carga horaria ocupa en el mundo es el de religión, moral y ética, que sólo tiene un peso mayor al 5% en el Oriente Medio y el Sureste Asiático.

Finalmente, en el gráfico se puede apreciar también que el área de artes en la educación media superior de América Latina es la segunda en carga horaria en el mundo, sólo antecedida por Europa.



El caso latinoamericano es peculiar, pues ofrece mayores cargas horarias en matemáticas y tecnología, y en ciencias sociales, en comparación con las otras regiones del mundo. En cuanto a la educación vocacional, es de las más altas del mundo, sólo por debajo de la región Asia-Pacífico, que, dicho sea de paso, es el área con mayor peso curricular (en cuanto al número de horas dedicadas a la misma) en esa región, sólo después de lengua.

La educación vocacional para América Latina proporcionalmente tiene una carga horaria semejante a la de ciencias sociales, es superior a la de ciencias naturales, y sólo ligeramente menor a la de matemáticas y tecnología, lo que nos permite apreciar el peso que concede curricularmente la región a la formación orientada al trabajo.

Ahora bien, no se debe perder de vista que los contenidos curriculares y las cargas horarias que se destinan a la educación para el trabajo son definidos considerando la estructura del mercado laboral que predomina en cada región. Dependiendo de su flexibilidad y apertura es como se establecen contenidos curriculares, normas de certificación, obtención de diplomas, así como la participación de sectores empresariales.

Todo ello impacta en la formación que se ofrece desde las escuelas de educación media. La siguiente tabla esquematiza cómo el tipo de mercado laboral de una economía tiene injerencia en la formación para el trabajo que ofrece ese nivel educativo:

Tabla 4
Tipos de mercado de trabajo y formación profesional desde la educación media superior

Tipo de mercado de trabajo	Formación profesional que se ofrece desde la educación media superior	Ejemplos
Organizado por ocupación (puestos de trabajo definidos por perfiles de cualificación)	Trayectos coherentes de formación profesional. Cualificaciones ocupacionales ampliamente aceptadas y difundidas.	Austria y Alemania
Abiertos (puestos de trabajo determinados por las empresas)	Programas generales, académicos, menos dirigidos al mercado laboral. Formación en habilidades transversales. Borrosa distinción entre la educación secundaria general y la vocacional.	Australia, Brasil, Canadá y Estados Unidos
No organizados por ocupaciones	Combinación de los anteriores. Formación con orientación profesional. Escuelas polivalentes, con especialización tardía.	Países europeos, principalmente nórdicos

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Banco Mundial (2007). Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes, Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones, p. 13.

Mientras más organizado se encuentra el mercado de trabajo, mayor es la posibilidad de participación de empresas, sindicatos y organismos certificadores en la determinación de contenidos curriculares. Ellos participan también ofreciendo prácticas a los estudiantes durante su tránsito por la educación media y salidas intermedias para su inserción en el ámbito laboral.

Sin embargo, la experiencia de América Latina muestra que la estructura del mercado de trabajo de los países de la región no ha sido favorable al empleo de los estudiantes de la educación media superior. Las tasas de desempleo de los jóvenes de entre 15 y 19 años son siempre mayores a las de los grupos etarios siguientes. De igual manera el empleo que se les ofrece es de menor productividad, y los salarios son más bajos. Esta situación se agrava para los jóvenes que no concluyen el nivel educativo.⁵⁴

Así, aunque las relaciones que se establecen con el mercado laboral explican en parte el funcionamiento de este ciclo educativo y lo dotan de algunas de sus características curriculares centrales, los propósitos de la formación que se ofrecen no se agotan en él. Para profundizar en ellos es preciso abordar el amplio rol social, y así comprender por qué éste constituye un reto para las reformas que estudiaremos más adelante.

⁵⁴ Para profundizar en este estudio, véase Saad, Paulo (2008). *Op. cit.*, pp. 51-56.

1.3 Amplio rol social de la media superior

Las relaciones que establece la educación media superior comprenden, además de las abordadas hasta este momento (las del eslabonamiento con la básica y superior, y las del mercado de trabajo), aquellas que consideramos las de un rol social ampliado, que es una forma de trascender las funciones que tradicionalmente ha venido desempeñando.

El presente apartado constituye un marco para aproximarse al rol ampliado. Este será descrito con mayor profundidad en los capítulos siguientes, donde a partir de la consulta realizada a estudiantes de Colombia y México, se desprenderán los elementos constitutivos del rol como lo perciben quienes transitan por este nivel educativo.

Uno de los puntos de partida para enmarcar el rol ampliado es el año 2000, cuando en la Cumbre del Milenio 189 países del mundo suscribieron los denominados Objetivos del Milenio⁵⁵. Se trata de ocho asuntos que se establecieron como urgentes y sobre los cuales se trazaron compromisos que habrán de alcanzarse hacia el año 2015.

Los objetivos fueron:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2. Lograr la enseñanza primaria universal
3. Promover la equidad de género y la autonomía de las mujeres
4. Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años
5. Mejorar la salud materna
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
8. Fomentar la asociación mundial para el desarrollo

Aunque no está explícito en ellos el rol de la educación media superior, a partir de la declaración de estos objetivos, se han hecho recurrentes los estudios⁵⁶ que consideran que aquélla contribuye a lograr.

Nos centraremos en la contribución que hace en tres aspectos (que de alguna manera tocan varios de los objetivos): la reducción de la pobreza, mejora de la salud y equidad de género; mejora en las condiciones de vida e inclusión activa en la sociedad. Desde tiempo atrás en América Latina se han venido haciendo esfuerzos por ampliar el rol, sólo que no se habían asumido como compromisos en el plano internacional, como ocurrió en el marco de esta Cumbre:

De acuerdo con la CEPAL (1996):

⁵⁵ Presidencia de la República (2005). *Los objetivos del desarrollo del milenio en México: informe de avance 2005*. México, pp. 5-9.

⁵⁶ Cfr. Banco Mundial (2007). *Op. cit.*

“una educación media adecuada a los requerimientos productivos y sociales, de calidad suficiente y que pueda ser completada oportunamente por la mayor parte de un país, resulta tanto o más necesaria (que los logros en educación primaria) para llevar a las sociedades hacia mayores niveles de productividad, mayor eficiencia social, más oportunidades de acceso al bienestar, y más posibilidades de equidad en dicho acceso y en los niveles de participación cultural y política.”⁵⁷

De ninguna manera se considera que el marco de los Objetivos del Milenio agota las posibilidades de un rol ampliado de la media superior, porque se parte de reconocer que éste es dinámico y tan cambiante como las exigencias de la sociedad. Sin embargo, se ha buscado recoger, en los tres aspectos que analizaremos, elementos que puedan contribuir a la apreciación de las complejas repercusiones que tiene la formación en este nivel educativo.

1.3.1 La reducción de la pobreza

La contribución de la media superior a la reducción de la pobreza se encuentra relacionada en parte con el mercado de trabajo, como lo hemos descrito en el apartado 1.2; sin embargo, no puede reducirse sólo a ella, pues es preciso asumir que la pobreza no es la expresión sólo de la carencia de bienes o satisfactores materiales, sino de todo aquello que impide la supervivencia y bienestar de un individuo.

La pobreza es un asunto multifactorial, y los indicadores económicos son sólo una de sus facetas: “La evidencia disponible sugiere que la pobreza es un fenómeno social polifacético. Las definiciones de la pobreza y sus causas varían en función del género, la edad, la cultura y otros factores sociales y económicos.”⁵⁸

Además de ser multifactorial, de acuerdo con Luis Jorge Garay, la pobreza es un fenómeno intergeneracional, que se caracteriza por tres elementos: i) la visión de privación de bienes y servicios y de participación en procesos políticos; ii) la inobservancia de los derechos sociales y la negación del ejercicio de la ciudadanía, y iii) la separación voluntaria o involuntaria como una ruptura en el sentido de pertenencia al orden social.⁵⁹

Abatirla depende de la consideración de elementos diversos. En un intento por aproximarse a esa diversidad, y a situar la pobreza en función de otros asuntos, en el Banco Mundial se construyó un indicador que tiene que ver con la igualdad de oportunidades: “Igualdad de oportunidades es nivelar el terreno de juego de tal manera que las circunstancias como el género, la etnia o raza,

⁵⁷ Santos del Real, Annette (2001). *Propuesta para la reorganización de la educación media superior*. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 1-2.

⁵⁸ Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres: ¿hay alguien que nos escuche?*, p. 3.

⁵⁹ Ministerio de la Protección Social de Colombia y PNUD (2004). *Cuadernos PNUD. Investigaciones sobre el desarrollo social en Colombia*. Bogotá.

lugar de nacimiento, o el entorno familiar, que están fuera del control personal, no ejerzan influencia sobre las oportunidades de vida de una persona.”⁶⁰

El debate sobre la erradicación de la pobreza en América Latina (una vez que comenzaron a descender numéricamente los índices que la miden) ha comenzado a ceder terreno frente a la necesaria disminución de la desigualdad. Esto, luego de que se observara que la región es considerada como la más desigual en el mundo.

Existen propuestas que también pugnan por considerar otros elementos, tales como avanzar del plano de la igualdad al de la equidad.

En general, lo que puede observarse es un cambio de rumbo, que de cobrar fuerza permitirá tomar distancia de la consideración lineal de que basta con ser más productivos para erradicar la pobreza, pues ésta se aprecia como un asunto multifactorial, al que si bien contribuye la educación, no es ni de lejos el único elemento.

Cabe aclarar que en particular la educación media superior no se encuentra relacionada directamente con el abatimiento de la pobreza, pues quienes acceden a este ciclo educativo ya han concluido la educación básica, lo que ya representa un lujo para quienes viven en situación de pobreza.

En todo caso, la educación media superior es la continuidad de un esfuerzo por abatir la pobreza que se inicia desde el nivel básico, y que contribuye a conformar el capital humano y social que se valoran indispensables para las familias pobres:

“Las cuatro clasificaciones primarias de los activos [que consideran necesarios las personas en condición de pobreza] son:

- capital físico, incluidas tierras y objetos materiales;
- capital humano, incluidos servicios de salud, educación, capacitación y mano de obra;
- capital social, que abarca el alcance y naturaleza de las redes sociales, como redes de parentesco, vecinos y asociaciones, y
- activos ecológicos, como hierbas, árboles, agua y productos no madereros.”⁶¹

La educación media superior ayuda a consolidar esos activos, por ejemplo, al evitar que quienes transitan por ella caigan en periodos prolongados de desempleo. Así, el que se le otorgue un rol relacionado con el abatimiento de la pobreza, o la consolidación de los activos sociales y humanos, brinda la posibilidad de apreciarla más que como motor del crecimiento, como también promotor del desarrollo económico y social.

⁶⁰ Banco Mundial (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina*, Washington, p. 15.

⁶¹ Narayan, D. (2000). *Op. cit.*, p. 20.

1.3.2 Mejora de la salud y equidad de género

Así como en el ámbito del abatimiento de la pobreza y la consolidación de activos sociales y humanos, la educación constituye una pieza clave para contribuir a la mejora de la salud y a la equidad de género.

En general, se observa que los jóvenes con acceso a la educación media superior están más informados respecto a enfermedades diversas (algunas de las cuales representan un reto global, como el VIH/SIDA, o regional, como el paludismo), y adquieren hábitos y conductas que permanecen en ellos a largo plazo, éstas se encuentran relacionadas con la higiene y las maneras de prevenir contagios.

Asimismo, un indicador interesante es el que revela una relación directa entre las madres que cuentan con este nivel educativo y la disminución de la mortalidad infantil, así como con la menor incidencia de enfermedades en sus hijos.⁶²

Este indicador nos acerca al asunto de la equidad de género, pues se ha observado que la escolaridad de las mujeres es determinante en ámbitos tan diversos como la mejor alimentación y la promoción de un clima escolar propicio en los hogares, lo que significa a largo plazo un mayor rendimiento educativo para las futuras generaciones.

1.3.3 Mejora en las condiciones de vida e inclusión activa en la sociedad

Podemos considerar que la mejora en las condiciones de vida se traduce en bienestar. Bienestar entendido como:

“El logro del bienestar de una persona puede considerarse como una evaluación del bienestar del estado del ser de la persona (en vez de digamos, el bien de su contribución al país o de su éxito para lograr sus metas generales). El ejercicio, entonces es el de evaluar los elementos constitutivos del ser de una persona vistos desde la perspectiva de su propio bienestar personal.”⁶³

El reto para la educación media superior radica en conocer esos elementos constitutivos del ser, que en este caso son los estudiantes en tránsito por este nivel educativo. Elementos que pueden ser tan diversos como la población que éste atiende.

No basta con observar lo que la educación media ofrece al estudiante: es necesario tener claridad acerca de si los trayectos de formación y de inserción laboral que se trazan, corresponden con las opciones de vida que el joven vislumbra que le permitirán alcanzar su bienestar.

⁶² Banco Mundial (2007), *Op. cit.*, p. XXII.

⁶³ Sen, Amartya (2002). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 62.

“La educación secundaria es la avenida entre la educación primaria, la educación terciaria y el mercado laboral. Su capacidad para interconectar los diversos destinos y para conducir a los jóvenes hasta donde quieren llegar es crucial.”⁶⁴

Esta noción implica considerar que las opciones que plantea este nivel educativo no deben su mérito a fungir sólo como el tránsito hacia una educación superior, sino a brindar un sentido a la etapa de vida que el joven está atravesando en esos años. Es preciso modificar la visión sólo centrada en el futuro, para otorgar también sentido al presente.

Ese cambio de perspectiva sólo es posible en la medida en que se consulta a los jóvenes acerca del sentido que tiene su paso por la educación media superior. Esto es, conocer las “apropiaciones escolares”, que constituyen su identidad como estudiantes, y cómo lo que observan rebasa el determinismo social (educativo y económico) en que los sumen las ofertas de formación disponibles:

“Es en este tipo de indagación que pueden surgir los elementos para analizar por qué el determinismo social no es tal, cómo construye el joven su identidad a partir de su tránsito por la escuela es esencial para entender cómo puede también dejar de reproducirse el esquema de posición social al que se vería condicionado.”⁶⁵

La escuela media superior es uno de los tres espacios juveniles fundamentales (los otros dos son la familia y el tiempo de ocio), desde donde es posible influir para lograr una mejoría en las condiciones de vida y, por tanto, en el bienestar.

Este es el ciclo educativo donde se enseñan y aprenden códigos de ciudadanía, es decir, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.⁶⁶

Se trata de un espacio desde donde es posible la promoción de ciudadanos responsables y miembros de la sociedad que pueden hacer realidad todo su potencial:

“La educación primaria ya no es suficiente para los jóvenes de todo el mundo. La educación secundaria proporciona un conjunto específico de competencias y habilidades que permite que los estudiantes participen en la sociedad del conocimiento: contribuye decisivamente también a la cohesión social y a la participación ciudadana, al aumentar la tendencia de las personas a la confianza y a la tolerancia, facilitando, de ese modo, la inclusión de los jóvenes como miembros activos de la sociedad.”⁶⁷

⁶⁴ Banco Mundial (2007). *Op. cit.*, p. 15.

⁶⁵ Bonal, Javier (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro, Recursos núm. 51, p. 10.

⁶⁶ Santos del Real, Annette (2001). *Op. cit.*, p. 2.

⁶⁷ Banco Mundial (2007). *Op. cit.*, p. XXII.

2. Competencias: reflexión y reformas

2.1 Reflexión en torno a las nociones de competencias

El ámbito curricular es un eje transversal a los vínculos que establece la media superior con los otros niveles educativos, el mercado de trabajo y con la sociedad en general. Eso lo hemos visto detalladamente en el primer capítulo.

En este apartado reflexionaremos acerca de las competencias, que son el principal ordenador curricular y la base de la reestructuración que se ha implementado en el nivel educativo en el mundo.

Inicialmente haremos una revisión teórica del significado de la palabra competencia y después nos aproximaremos al significado que las competencias tienen particularmente en la educación media superior.

2.1.1 La competitiva sociedad del conocimiento

Las investigaciones recientes en torno a la educación aluden a la era de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Esa especie de horizonte común, aunque socorrido, nos permite explicarnos sólo una parte de los fenómenos que ocurren en el ámbito educativo. La reflexión que aquí haremos explora la posibilidad de un marco de referencia que trascienda las repercusiones de la última revolución tecnológica en la sociedad y particularmente en la educación; nuestro punto de partida serán diversos asuntos tratados por la teoría económica para analizar y exponer otra visión del modelo de competencias, que se ha tomado como base para la educación en todos los niveles en el mundo en los últimos años, particularmente en el de la media superior.

El modelo por competencias puede enmarcarse en lo que Miguel de la Torre Gamboa concibe como un nuevo paradigma de pensamiento y de organización social: la llamada “sociedad competitiva”:

“En principio, sería necesario reconocer el fenómeno de la globalización como uno de los aspectos centrales en el cambio sociocultural posmoderno; sobre todo en el nivel de lo económico y en el paso de la sociedad industrial moderna y su visión del mundo, a la posindustrial o posmoderna y a la ideología de la sociedad competitiva.”⁶⁸

Paradigma que reconoce la influencia del pensamiento económico vigente como ordenador de la sociedad. Pero no es sólo en la sociedad contemporánea donde puede vislumbrarse esa influencia. A lo largo de la historia de la humanidad una gran cantidad de autores han reflexionado sobre el tema. Historiadores y filósofos han dividido el devenir social en fases⁶⁹ (la gran mayoría trinitarias), y si bien la lista de lo que ellos identifican como promotores del cambio puede ser extensa,

⁶⁸ De la Torre Gamboa, Miguel (2006). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM, p. 51.

⁶⁹ Watson, Robert (2008). *Ideas. Historia intelectual de la humanidad*. Barcelona: Crítica, pp. 3-8.

nosotros podemos encontrar que en cada teoría se menciona al menos un aspecto relacionado con el ámbito económico como elemento modificador social.

De acuerdo con diversos teóricos, la sociedad ha transitado por distintas épocas donde las formas de producción han determinado la manera en que se organiza y construye su propia concepción de lo humano y con ello del mundo circundante y al que pertenece:

“Que esta significación comience por la producción no se debe seguramente a un azar: es a través de la producción que los cambios de la técnica permiten en primer lugar una racionalización dominadora”.⁷⁰

Las sociedades se han instituido y han elegido formas de legitimarse, y lo han hecho desde lo mítico, lo religioso o lo tradicional; pero lo que caracteriza a la sociedad actual es que ha construido un aparato de legitimación e institucionalización desde lo racional, en apariencia inobjetable. Particularmente en los últimos 30 años, en los cuales, dicho sea citando a Castoriadis, hemos experimentado:

“...una increíble regresión ideológica que golpea a las sociedades occidentales (...), invenciones ingenuas e inverosímiles, como la economía de la oferta o el monetarismo, acaparan el centro de atención, al mismo tiempo que los aduladores del neoliberalismo presentan sus aberraciones como si fuesen evidencias del sentido común...”⁷¹

Así, se asume que la sociedad contemporánea asiste a lo que algunos estudiosos llaman cambio de paradigma y, por lo tanto, a una transformación de sus estructuras esenciales.

A la luz de esa racionalidad económica, no social, que construye su legitimación para instituirse como incuestionable en el paso de un siglo a otro, empezaron a analizarse fenómenos relacionados con la forma de acceder a la información y de comunicarla. Investigadores de múltiples disciplinas se dieron a la tarea de estudiar cómo las tecnologías que tenían ese propósito habían empezado a difundirse. A partir de entonces se admitió que el mundo comenzó a cambiar, y presenciamos el auge del ilusorio advenimiento de un mundo sin fronteras, caracterizado por el libre tránsito de personas, mercancías, dinero y, por supuesto, de información. La llamada era de la globalización. Listo el escenario, el primer nombre que dieron los investigadores a esas transformaciones sociales fue el de “sociedad de la información”, pero pronto quedó claro que ésta por sí misma era sólo un insumo para lograr transformaciones más profundas. Así se consideró que el bien final, al que debía privilegiarse como característica de esta “moderna” sociedad, era el conocimiento.

Pero si algo caracteriza a esta sociedad no son sólo las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la vida cotidiana, sino también el hecho de que cada aspecto de la vida es considerado dentro de un circuito de mercado.

⁷⁰ Castoriadis, Cornelius (2004). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 73.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 66.

“Algo que caracteriza al capitalismo es que todas las actividades humanas y todos sus efectos terminan siendo considerados, en mayor o menor medida como actividades y productos económicos o, por lo menos, como esencialmente caracterizados y valorizados por su dimensión económica.”⁷²

El conocimiento es concebido como una mercancía, quizá la más importante, es decir la más lucrativa. Y en esto sigue el mismo patrón de sociedades anteriores, por ejemplo, la que denominamos “sociedad industrial”, precisamente porque ese era el sector económico más dinámico, equivalente de modernidad y desarrollo. La industrialización fue ahí la vía de crecimiento trazada por los países líderes en innovaciones tecnológicas aplicadas a ese sector. La sociedad se organizó de tal manera que la forma de entender los fenómenos sociales se hizo desde la perspectiva industrial; por ejemplo, el trabajo se puso al servicio de la producción en serie, uno de los principales indicadores de crecimiento fue la productividad y una de las mejores virtudes, la especialización.

Ahora bien, si lo que marca la diferencia de la sociedad contemporánea respecto de las anteriores es la valoración o apreciación de todos los fenómenos de la vida humana en términos económicos, incluyendo el educativo, resulta necesario analizar cómo se constituyen y funcionan los circuitos por los que se mueve esa mercancía llamada conocimiento. Dónde se le produce, cómo se le distribuye, en qué condiciones, quiénes son los agentes que intervienen en cada fase de su ciclo económico, cómo se fija su precio, cómo “evoluciona” el sector al que pertenece, qué encadenamientos establece con otros sectores, etc. Temas los cuales conciernen al conocimiento como mercancía.

En este contexto más económico que social (admitiendo con esto que la ciencia económica puede ser la ciencia social matemáticamente más avanzada, pero la humanamente más retrasada)⁷³ se insertan modelos aplicados a diversos ámbitos de la vida humana, donde se incorpora la ideología de la sociedad competitiva y se concibe el conocimiento como un asunto de mercado. Este es el caso de los que proponen para el sector educativo el modelo de competencias, que es materia de este trabajo.

El modelo de competencias sostiene que lo más importante no es el conocimiento en sí mismo, sino lo que el individuo logra hacer con él a partir de incorporar sus habilidades y actitudes.

“El conocimiento es el único recurso cuyo impacto potencial sobre el desarrollo humano es limitado no por su escasez, sino por nuestra incapacidad actual para usarlo adecuadamente. El conocimiento no puede simplemente ser redistribuido como el dinero, necesita ser alimentado, requiriendo esfuerzos coherentes de todos los actores. Los estudios disponibles han mostrado que la provisión de la tecnología por sí misma tiene poco impacto sobre la productividad económica o el bienestar. Sin el despliegue de redes, comunidades u otros agrupamientos basados en la gente,

⁷² *Ibid.*, p. 68.

⁷³ Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, p. 17.

por medio de los cuales los individuos y las comunidades pueden compartir su conocimiento, la tecnología tiene poco o ningún beneficio”.⁷⁴

El sistema educativo desempeña un papel protagónico en la formación de los individuos por competencias, y su finalidad es introducirlos de forma más efectiva en el edificio social. Quizá podamos apreciar, una vez que haya pasado algún tiempo, cómo se transita de una “sociedad del conocimiento” a una “sociedad de competencias”; mientras tanto, la pregunta es ¿por qué si éstas se han convertido en la finalidad de la formación de individuos a todos los niveles del ámbito educativo, aún no se ha modificado el nombre, como sí ocurrió con el de la información?

Para poder proceder al análisis de las transformaciones sociales, desde su ámbito “productivo” más importante, el educativo, es preciso comenzar a observar la manera en que todos sus asuntos han comenzado a concebirse con una lógica mercantil. Para ello tomaremos el siguiente asunto crucial: el lenguaje.

2.1.2 Sobre el lenguaje educativo y el económico en las nociones de competencias

¿Qué tiene que ver la economía con la educación? Podemos comenzar por algo que emerge a la superficie: el lenguaje. El discurso educativo ha adoptado últimamente palabras que antes estaban reservadas a otros ámbitos, y ahora ya es común escuchar: oferta, demanda, valor agregado, mercado, competencias, calidad, por mencionar algunas. Ello acusa una “fusión disciplinaria”, la cual es necesario estudiar, porque en este diálogo se hace uso de un discurso económico teórico, intencionado, que la pedagogía, en general, acogió acríticamente considerándolo una innovación. Se tomó prestado el lenguaje y, con él, la forma de entender los fenómenos educativos; pero ese lenguaje se construyó a partir de corrientes teóricas cuyos efectos sociales han resultado adversos.

Ciertamente, valdría la pena estudiar cada una de las nociones económicas incorporadas al discurso educativo; sin embargo, en este trabajo, sólo haremos alusión a las “competencias”, presentes ya en todos los niveles educativos (desde la básica hasta la superior), formando parte del ámbito curricular, que incluye, entre otros: perfiles de egreso, planes de estudio y programas de asignatura, cursos de formación docente y proyectos de alcance regional e internacional.

El asunto es que el discurso económico ha permeado no sólo al educativo, sino que prolifera en todos los ámbitos de la vida humana y va estructurando una concepción diríase pecuniaria de ser humano. Así, en el mundo contemporáneo, dominante la ideología de la sociedad competitiva, se reconocen y privilegian aspectos como la individualidad, la competitividad, la productividad y la especialización, que se encuentran relacionados con un patrón económico donde el crecimiento tiene que ver con la productividad, la ganancia, la acumulación y la capacidad de consumo. La intención de formar personas que sean competentes se estructura sobre algo parecido a un darwinismo social, pues se espera que las generaciones venideras se adapten mejor, resistan y,

⁷⁴ Coraggio, José Luis (2001). *Construir Universidad en la adversidad. Desafíos de la Educación Superior en América Latina*. Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA, p. 29.

por lo tanto, sean “superiores” y consigan vencer. Únicamente los mejor preparados sobrevivirán, pero ¿quiénes serán ellos?, ¿cómo serán?, ¿quiénes deciden cómo serán?, y tal vez lo más importante, ¿para qué ser superiores?, ¿para qué ser competentes?

2.2 Las competencias como palabra comodín

El uso tan extendido que se ha dado en los últimos años al término competencia ha hecho que esta palabra se convierta en casi un “comodín”. La frecuencia con que es invocada en múltiples disciplinas y contextos, obliga a emprender un recorrido histórico, particularmente si deseamos conocer la manera en que el término ha sido incorporado al ámbito educativo.

Buscamos aportar elementos a la comprensión del significado del término, ya que eso permitirá, en apartados y capítulos posteriores, ahondar en el uso del mismo dentro de las reformas a la media superior que estudiaremos.

2.2.1 La revisión etimológica-semántica

La palabra competencia proviene de la raíz latina “*competere*”, que significa ir al encuentro de una cosa, ser adecuado, pertenecer. De ella se deriva “*competentia*”, que a su vez significa competir, disputa o contienda de dos o más sujetos sobre alguna cosa⁷⁵. Yolanda Argudín⁷⁶ refiere que una raíz latina también relacionada con esta palabra es “*agon*” y su derivación “*agonistas*”, que eran aquellos sujetos que se habían preparado para ganar en las competencias olímpicas.

En términos generales la palabra competencia tiene dos acepciones: una atañe a la disputa y la contienda; la otra a la “incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”⁷⁷.

El uso actual del término en pedagogía se centra en la segunda acepción, cuyo antecedente más remoto podría estar en tiempos de la primitiva iglesia, que consideraba competente a aquel catecúmeno que se encontraba ya listo para recibir el bautismo⁷⁸.

Weinert⁷⁹ señala que la palabra competencia se identifica con conocimiento y responsabilidad, lo cual considera las raíces latinas, aunque no necesariamente las variaciones históricas de los significados.

⁷⁵ Del Campo, Salustiano *et al.* (1975). *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid: Instituto de Estudios Políticos, p. 456 y (2011) *Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima segunda edición, en línea: <http://buscon.rae.es/drae/SrvltGUIBusUsual>

⁷⁶ Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas, p. 11.

⁷⁷ Diccionario de la Lengua Española. *Op. cit.*

⁷⁸ Real Academia Española (1947). *Diccionario de la Lengua Española*, España, p. 216.

Ahora bien, la primera acepción, como veremos más adelante, aunque no se mencione como tal, no se halla del todo ausente del uso que se da a la palabra en el ámbito pedagógico.

La palabra adquiere entonces múltiples significados, que van de la rivalidad a la incumbencia, pasando por la aptitud e idoneidad, también entendiéndose por ella capacidad, suficiencia, habilidad, disposición, obligación, jurisdicción y potestad.

Los diccionarios especializados en ciencias sociales refieren la palabra competencia en los años cuarenta dentro del ámbito de la ciencia económica y el derecho; en los años setenta, además de las anteriores, los de la psicología y sociología; y a partir de los años ochenta, además de los ya mencionados, dentro de la pedagogía. Pese a que en esta última, los autores consideran que es una palabra de nuevo cuño, el término ya cuenta con una historia digna de recuperar, por sus aportes para el uso del término en dicha disciplina.

Algunos autores hacen tabla rasa de las interpretaciones previas del término, y tratan de integrar una definición que sólo incluya lo que ahora se quiere entender por ella en el ámbito pedagógico; así, por ejemplo, Weinert indica que:

“Si restringimos nuestro enfoque al uso del término *competencia* en filosofía, psicología, lingüística, sociología, ciencia política y economía seguimos teniendo una amplia variedad de definiciones. No obstante, en todas estas disciplinas se interpreta a la competencia como un sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica”⁸⁰.

Para la ciencia económica, competencia significa algo más que lo que ya hemos mencionado, baste decir que competencia involucra contienda, de modo que ésta es el medio a través del cual se consigue la meta específica. ¿En la educación tendrá lugar la competencia en el sentido de contienda?

2.2.2 Competencias en pedagogía

La palabra competencia comienza a ser usada en pedagogía muy recientemente, en los años ochenta del siglo XX. Y de ella múltiples definiciones apuntan en general a concebirla como los conocimientos, habilidades y actitudes con que cuenta un individuo para el logro de una meta.

Esta idea de competencia se encuentra estrechamente relacionada con lo que antes de los años ochenta se denominaba “aptitud”:

⁷⁹ Weinert, Franz E. (2004). “Concepto de competencia: una aclaración conceptual”, en Simone Richen, Dominique. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 94.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 95.

“El término Aptitud designa la presencia de determinados caracteres que, en su conjunto, hacen al individuo particularmente apto para una tarea determinada. La orientación profesional se funda en las determinaciones de las aptitudes, lo que significa la selección y el encauzamiento del individuo para este o aquel trabajo, conforme con sus aptitudes.”⁸¹

Diversos estudiosos en el tema educativo han señalado que el término competencia lo tomaron prestado del modelo lingüístico de Noam Chomsky, quien establece que existen diferencias entre el conocimiento innato (inconsciente) de la estructura de la lengua y el modo en que se utiliza ésta diariamente. La aportación fundamental de Chomsky en este ámbito se haya en reconocer que la lingüística también debe ocuparse del proceso mental que subyace bajo el uso del lenguaje. Su modelo ayuda a identificar cómo la experiencia (empirismo) no es la única fuente de conocimiento, ya que niños muy pequeños pueden aprender a hablar sin necesidad de contar con ella, lo que conduce a revisar las estructuras mentales del individuo para identificar cómo es que esto se logra.

Esta aportación se traduce en la competencia en el ámbito educativo, en los dos sentidos: por un lado el reconocimiento de que el alumno puede adquirir conocimientos, habilidades y actitudes a partir de su experiencia escolar, y, por otro, que también cuenta con una determinada estructura mental como individuo y como ser social.

Varias definiciones incorporan lo que hemos mencionado arriba. La OCDE, en su proyecto “Definir y Seleccionar las Competencias Esenciales para la Vida” (DeSeCo) señala que una competencia es más que sólo conocimientos y habilidades; ella implica la capacidad de hacer frente a demandas complejas; empleando todos los recursos psicosociales disponibles (incluyendo habilidades y actitudes), en contextos específicos.⁸²

Otra definición interesante es la siguiente:

“La competencia por lo general se entiende como el conocimiento multiplicado por la experiencia y el resultado multiplicado a su vez por el poder de juicio. El conocimiento es la base necesaria de la competencia y la experiencia es la forma habitual con la que uno maneja el conocimiento adquirido y continuamente cambiante. El poder de juicio es el criterio para la independencia del conocimiento y su uso. Por lo tanto, la competencia siempre es más que sólo conocimiento o sólo experiencia.”⁸³

Llama la atención que, en general, coincidan los autores que analizan el tema de competencias en educación; no se perciben entre ellos divergencias significativas en cuanto a los significados del término ni a sus aplicaciones en los planes y programas de estudio, y lo aceptan como un concepto que permite concebir los propósitos educativos como algo integral.

⁸¹ Abbagnano, Nicola (1980). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 94.

⁸² OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary*.

⁸³ Citado por Simone Richen, Dominique (2004). *Op. cit.*, p. 95.

Desde lo educativo, a partir de la década de los noventa, el término se ha incorporado a modelos de formación y de capacitación, tanto de alumnos como de docentes. Inicialmente se le concibió como un término que permitía hacer más eficientes las metas educativas de la educación técnica, en tanto las ponía a tono con las demandas del mercado laboral; así, se habló de competencias laborales. Ante el hecho de que los recién egresados del nivel medio, en su modalidad de vocacional técnico, no encontraban opciones para insertarse a ese mercado, se decidió que habría cambios en su formación:

“Uno de los rasgos de la crisis era que los adolescentes terminaban la educación obligatoria (secundaria o bachillerato, según el país) sin contar con una calificación para el trabajo, toda vez que ni siquiera habían logrado desarrollar la habilidad esencial de aprender a aprender, sin dejar de reconocer que no todos tenían acceso a la educación superior.”⁸⁴

Y en esos términos se fue construyendo un modelo que terminaría por diseminarse en todos los niveles educativos. Hoy hablamos de una gran gama de competencias: para la vida, genéricas, profesionales, laborales, específicas de acuerdo a asignaturas o licenciaturas.

Los primeros que incorporaron el término en el ámbito educativo fueron Estados Unidos, Canadá, la Unión Europea (Inglaterra, Alemania, Francia e Italia como pioneros), Australia, Nueva Zelanda y Japón. Ahora cada país en el mundo lo ha recogido como asunto prioritario y se encuentra reformando (en ocasiones, sólo renombrando) tanto los aspectos curriculares como los de formación y práctica docente, para dar cabida a los modelos que surgen de esta idea. Algunas de esas reformas serán objeto de análisis en los apartados siguientes.

2.3 Reformas por competencias en la educación media superior

2.3.1 Las razones de la reforma

Luego del recorrido que hemos hecho por las acepciones de la palabra competencia, estamos listos para adentrarnos en la reflexión de cómo se han estructurado las últimas transformaciones de este nivel educativo, tomando como eje transversal el cambio curricular basado en competencias.

La oleada de reformas de la educación media superior en el mundo, ocurrida en las últimas dos décadas del siglo XX, coincidió con dos acontecimientos de alcance internacional: la crisis de los años ochenta y la consiguiente aplicación de políticas que conocemos como neoliberales, y la disolución del bloque socialista. Ambos acontecimientos propiciaron la irrupción y el predominio casi inmediato de una idea, cuyas probables consecuencias fueron tema de pronósticos diversos:

⁸⁴ Thierry, David René (2004). “La formación profesional basada en competencias”, en *Paedagogium*, núm. 4, México, p. 14.

la idea de un mundo global con un único sistema productivo que asignaba a la educación un papel central como promotora de la competitividad.

Situados en ese ámbito de sociedad competitiva, se reforzó la función de la educación media superior como formadora de jóvenes capaces de integrarse al mundo productivamente. Y se fijó una prioridad: elevar la calidad de la educación en ese ciclo, por la vía de estrechar sus vínculos con la educación superior y el mercado de trabajo.

El discurso imperante en los organismos internacionales al despuntar el alba del siglo XX permite ejemplificar aquellas que se consideraron las más promisorias rutas de desarrollo para este nivel educativo:

“No existe duda alguna de que la educación secundaria juega un papel crucial en el desarrollo social, económico y de capital humano en los países de todo el mundo. La apuesta de las sociedades actuales es transformar las instituciones de educación secundaria y sus prácticas escolares para alinearlas con las demandas del mundo globalizado y tecnológico. Tomadores de decisión y educadores deben hacer frente a dos desafíos: la creciente demanda de acceso y la calidad y relevancia de la educación secundaria para la juventud. La educación secundaria debe ser más flexible, relevante y responder a las necesidades locales y globales en el siglo XXI.”⁸⁵

Desde las Naciones Unidas se puso énfasis en la necesidad de una formación para el empleo de los jóvenes más pertinente a las necesidades de las economías:

“Mejorar la accesibilidad, la pertinencia y la eficacia de la educación secundaria y superior, la capacitación técnica y la formación profesional para que las mujeres y los hombres jóvenes tengan una mayor preparación para aprovechar las oportunidades del mercado de trabajo y afrontar los cambios constantes del mundo laboral”.⁸⁶

Durante el periodo que comprende de los años sesenta a los ochenta se habían considerado prioritarias las reformas en los niveles educativos primario y terciario; sin embargo, ante el aumento en las tasas de cobertura de la educación primaria y el aumento demográfico de población de entre 15 y 18 años en el mundo, la educación media superior enfrentó una presión que hizo evidente, también por ese lado, su necesidad de transformación.

Los indicadores internacionales mostraban cómo la educación media superior se convertía en un embudo que obstruía la inserción educativa, laboral y social de los jóvenes en las edades mencionadas. Esto por su incapacidad de brindar la cobertura suficiente, la preparación pertinente

⁸⁵ Portal del Banco Mundial, sección de educación secundaria, respuesta a la pregunta: “What has the World Bank identified as the most promising directions for the development of secondary education?”
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20521252~menuPK:738179~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

⁸⁶ Organización Internacional del Trabajo (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra, Suiza, p. 40.

a las necesidades de esos jóvenes y las opciones de vida que garantizaran su inserción social adecuada, negando así la posibilidad de bienestar para esos ciudadanos.

Es preciso mencionar que estos retos fueron objeto de atención internacional. Declaraciones como las de los Objetivos del Milenio, abordados en el primer capítulo, continuaron con la línea de atención a la educación primaria, pero ya apuntaban la necesidad de considerar los fenómenos que estaban ocurriendo precisamente en este nivel educativo.

La educación media superior ya había experimentado transformaciones diversas:

- a. Diversificación de asignaturas y propósitos.
- b. Diferenciación del nivel en media baja y media superior.
- c. Nuevos mecanismos de selección para el tránsito del nivel primario al secundario, y de éste al terciario.⁸⁷

La principal ruta emprendida por los países para reformular el subsistema de educación media superior en la última de sus reformas se centró en la diversificación de la oferta curricular, que dio sentido también a la ampliación de modalidades para atender a una gama creciente de estudiantes, quienes se vincularían a una educación así diversificada y a un mercado laboral que no lo era menos.

La atención de la problemática se emprendió básicamente desde el ámbito curricular, mediante políticas diversas en cada país. De las experiencias internacionales, es posible identificar la presencia de al menos alguno de los siguientes elementos:

- a. Ampliación de la educación media superior a un ámbito de obligatoriedad.
- b. Integración de la educación media superior general con la profesional.
- c. Diversificación de modalidades de educación media superior.
- d. Descentralización a los planos regional y local de la toma de decisiones sobre políticas y estrategias de formación.
- e. Diversificación de los prestatarios de los servicios de educación media superior.
- f. Integración de nuevos interlocutores en la definición de los ámbitos curriculares, tales como grupos empresariales y sindicatos.

Estas transformaciones han propiciado que este nivel educativo presente características duales:

- a. Terminal y preparatoria.
- b. Obligatoria y postobligatoria.
- c. Uniforme y diversa.
- d. Meritocrática y compensatoria.

⁸⁷ UNESCO (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*, Suiza, p. 7.

- e. Dirigida a servir tanto a necesidades e intereses individuales como a necesidades de la sociedad y del mercado laboral.
- f. Comprometida con la integración de los estudiantes y la reducción de desventajas, pero también, dentro de la misma institución, en la selección de los estudiantes de acuerdo con sus habilidades académicas.
- g. Encargada de ofrecer un currículo común para todos los estudiantes y un currículo especializado para algunos.⁸⁸

Así, encontramos que la ruta de transformaciones curriculares de la educación media superior decididamente principió en la década los noventa del siglo XX.

Son de destacarse en esta materia las experiencias de los países europeos. España, por ley, desde 1990 amplió a los 16 años la enseñanza obligatoria gratuita. Los cursos que se ofrecieron a partir de entonces corresponden a los de una formación técnica general, con la posibilidad de elegir asignaturas optativas que permiten al estudiante acceder a algún tipo de empleo. Los estudiantes al egresar de ese ciclo básico, se integran a la enseñanza media superior, que se divide en dos modalidades: de formación académica general y de formación profesional intermedia. En este país todos los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre insertarse en el mercado laboral o continuar sus estudios en educación superior.

No es así en el caso de Noruega, que inició la reforma en 1994, y que al igual que España legisló para reconocer el derecho de los jóvenes en edades de entre los 16 y 19 años a cursar ese nivel educativo. Las políticas curriculares que implementaron se orientaron a ampliar contenidos de conocimientos generales y otros de educación profesional, de tal manera que las escuelas ofrecieron programas formativos en ambos ámbitos. Dentro de la estructura curricular disminuyeron la relevancia de cursos básicos y propiciaron una educación profesional sustentada en conocimientos de idiomas (noruego e inglés), matemáticas, ciencias naturales, deportes y educación física. La duración de los cursos se diferenció de acuerdo a la modalidad. Los estudios académicos actualmente duran tres años, y a su término se ingresa a la educación superior. Mientras que los de formación profesional duran cuatro años, de tal manera que incluyen dos años de formación académica y dos de aprendizaje, que son tiempo dedicado a la preparación profesional, con la opción de especialización una vez que se integran a un lugar de trabajo⁸⁹.

Suecia es otro caso interesante, allí las transformaciones se han orientado a aumentar el contenido de materias de educación general, a la vez que a proporcionar conocimientos conceptuales y calificaciones necesarias para ingresar al mercado de trabajo y para la educación superior. Sin embargo, el alto nivel de exigencia de las asignaturas de educación general

⁸⁸ Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones, p. 15.

⁸⁹ Organización Internacional del Trabajo (2002). *Op. cit.*, p. 41.

incorporadas con la reforma ha conducido a que un gran número de jóvenes no satisfagan los mínimos requeridos y, por lo tanto, vean restringido su acceso al nivel superior.⁹⁰

En las tres experiencias referidas la transformación curricular se desarrolló con la intención de incluir competencias para el trabajo; sin embargo, aun cuando el término ya estaba en boga en el sistema educativo, no hicieron en sus inicios referencia a ellas, como sí lo hacen las experiencias latinoamericanas que describiremos a continuación.

Los casos de Brasil y Chile son ejemplares para América Latina, tanto por haber ocurrido más tempranamente que los que estudiaremos en los capítulos siguientes (los de Colombia y México), como porque fueron los que introdujeron la noción de competencias en el ámbito curricular de la media superior.

En Brasil la transformación educativa de la media superior tuvo una orientación: modernizar la formación profesional con base en competencias. Se consideró la formación profesional como continuación de la educación básica, y se legisló con ese fin mediante la ley sobre directrices básicas de educación en 1996 y el decreto sobre directrices curriculares para la educación profesional en 1997⁹¹.

En un análisis de la reforma, Araujo señala dos retos fundamentales que se desprenden de la experiencia brasileña:

“La principal conclusión y recomendación es que, considerando el estadio actual del desarrollo educativo y sus proyecciones más optimistas para los próximos 15 años, la mejor política de educación secundaria consiste en ofrecer una educación primaria de calidad para todos –lo que exige concentrar recursos y esfuerzos en dicho nivel educacional. Dada la escasez de recursos, dicha decisión supone que otras cosas no podrán ser logradas al mismo tiempo. O sea, se trata de saber qué políticas serían más justas, dada una realidad de recursos limitados. La segunda recomendación es que las políticas de expansión de la educación media –a diferencia de lo que ocurre con la educación primaria (expansión sin calidad)–, serían más eficaces, más eficientes y sobre todo más justas, si se tomaran en cuenta tres aspectos:

- Diversificación de oportunidades de educación y formación.
- Posibilidades de equivalencia para asegurar la continuidad de estudios, inclusive en el nivel superior.
- Libertad de opción para los individuos”.⁹²

En atención a ambos retos, la reforma emprendida por Brasil establece que la educación profesional complementa la educación básica y puede cursarse tanto en la escuela como en instituciones especializadas o en el lugar de trabajo. Se trata, por lo tanto, de una educación

⁹⁰ *Ibid.*, p. 42.

⁹¹ *Ídem*

⁹² Araujo e Olivera (2000). *Educación media en América Latina: diversificación y equidad*. Documento presentado en la reunión de UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, p. 1.

profesional que, por su lineamiento general, sustentado en las competencias, no limita a los docentes y autoridades educativas locales a diseñar curricularmente lo que consideren conveniente de acuerdo a sus necesidades de formación profesional, ni tampoco define oficios y deja abierto el espectro de transformación a las realidades locales y regionales.

En el caso de Chile, la reforma a la educación media superior se une a la lista de las múltiples reformas educativas que han emprendido. Esta reforma también basó su transformación en competencias. El objetivo central de ésta fue el preparar a los estudiantes para su ingreso al mercado de trabajo y para promover su inclusión social. Con base en las competencias se establecieron trayectos que contribuyen a la formación continua.⁹³

Otra experiencia internacional que se desarrolló en los años noventa es la de Australia. En ese país la educación media superior integra educación general y formación profesional, y los contenidos curriculares se encuentran directamente relacionados con las necesidades de los empleadores. Esto permite a los estudiantes formarse desde la escuela y combinar modalidades de tiempo parcial y completo, a fin de poder integrarse al mercado de trabajo. Su sistema de créditos y calificaciones permite que los estudiantes egresen con suficientes credenciales para incorporarse tanto al ámbito laboral como al nivel superior⁹⁴.

2.3.2 Aprendizajes de las experiencias internacionales

Las experiencias mencionadas aportan elementos de análisis para los casos de reformas en Colombia y México, que analizaremos con profundidad en los siguientes capítulos; reformas que ocurren durante la primera década del siglo XXI, muestran planteamientos coincidentes y, en cierta medida, recogen los aprendizajes de aquellas experiencias.

Estos aprendizajes constituyen retos interesantes para los casos de estudio. El primero de ellos es el de considerar que el continente se encuentra frente a lo que denomina Ottone una realidad “compuesta”:

“...donde si bien la región ha superado los rasgos más graves de la crisis de los 80, y no se encuentra ni descolgada de la economía global ni es el “último de la clase”, como región tampoco está entre los primeros: sus resultados son más bien medianos que buenos y se encuentran todavía muy distantes los elementos de dinamismo económico a base de la incorporación de progreso técnico, de equidad, sustentabilidad y solidez democrática que supondría una competitividad auténtica.”⁹⁵

⁹³ Organización Internacional del Trabajo (2002), *Op. cit.*, p. 42.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 43.

⁹⁵ Ottone, Ernesto (1998). “La apuesta educativa en América Latina” Número Extraordinario de la *Revista de la CEPAL*.

Lo anterior obliga a considerar que el supuesto fundamental de la reforma –la educación media como promotora de la competitividad– puede no serlo, en el sentido de que la educación no establece relaciones directas con la competitividad, toda vez que siguen irresueltos asuntos como el de la desigualdad y el de la equidad, que trascienden el ámbito económico.

Así, la atención de la problemática que enfrenta la media superior debe tener claro cuán necesario es articular acciones en ámbitos diversos, tanto educativos como económicos y sociales. Esto se pone de manifiesto cuando se observa que, por ejemplo, desde el plano educativo, prestar atención a lo que ocurre con la educación básica es imprescindible para que las transformaciones en la media superior rindan fruto:

“En el corto plazo, desde el punto de vista de la equidad, el principal desafío para la educación en América Latina continúa siendo el de asegurar una enseñanza básica de 6 a 8 años, de calidad, para todos. Una vez asegurada dicha calidad, la equidad de la enseñanza media dependerá de la oferta de opciones diversificadas y adecuadas a los diversos tipos de intereses de los alumnos, asegurando su equivalencia para efecto de continuidad en los estudios.”⁹⁶

De igual manera, otro desafío crucial que se enfrenta es que, dado que previamente en la región se desarrollaron reformas educativas para el nivel básico, las fórmulas de política aplicadas a partir de las mismas, no significan lo mismo para el nivel medio superior, pues:

“El acceso a esta última no puede extenderse sin cambios importantes en la prestación del servicio y sin abordar simultáneamente las dimensiones de la calidad y la relevancia. Además, la extensión del acceso sólo puede llevarse a cabo si se reducen drásticamente ciertas deficiencias significativas, como las elevadas tasas de repetición y de abandono en los niveles primario y secundario inferior.”⁹⁷

La reforma implica ampliación de la cobertura, y para que ésta se sujete, además, a principios de equidad, se recomienda la diversificación de modalidades; esto entraña en sí mismo otros retos. Pues deben cuidarse las decisiones que limitan a los estudiantes su acceso a estudios superiores cuando cursan programas encaminados sólo a la formación para el trabajo. La diversificación excluyente puede no conducir a la equidad, sino a profundizar las diferencias socioeconómicas, de género y étnicas ya existentes⁹⁸.

Como observamos en las experiencias internacionales arriba descritas, no todas se encaminaron a la diversificación de modalidades de tipo excluyente, y de hecho la tendencia internacional⁹⁹ muestra un desvanecimiento en la distinción curricular de programas generales y de formación

⁹⁶ Araujo e Oliveira (2000). *Op. cit.*, p. 3.

⁹⁷ Banco Mundial (2007). *Op. cit.*, p. XXIII.

⁹⁸ *Ídem*.

⁹⁹ Como se puede observar en el apartado 1.2 del capítulo 1.

para el trabajo a partir de la incorporación de las competencias. Sólo América Latina y la región Asia-Pacífico lo siguen haciendo.

Este reto se encuentra directamente relacionado con la capacidad del Estado para financiar estas transformaciones, sobre todo por la presión financiera que conlleva:

“Así, en los países más pobres de África, Oriente Medio, América Latina y ciertas regiones de Asia, la reforma de la educación secundaria está pasando a formar parte de las políticas de “Educación para Todos”. Esto incrementa la presión sobre el presupuesto disponible para educación en un contexto fiscal ya muy limitado.”¹⁰⁰

El curricular es otro de los más importantes desafíos para la región, pues:

“Hay un desajuste entre lo que se está enseñando en las escuelas secundarias y los conocimientos y habilidades que necesitan las personas y los países para ser competitivos. Para superar, en parte, esta discrepancia, han ido cobrando relevancia social y económica nuevas asignaturas y tipos de saberes, que compiten por ocupar un lugar en el currículo de secundaria. El reto consiste en encontrar las mejores alternativas para enriquecerlo sin agravar la proverbial sobrecarga que sufre este currículo.”¹⁰¹

Asunto curricular que toca además el ámbito de una formación docente que sea pertinente a las nuevas necesidades planteadas en los planes de estudio y programas.

Existen también retos políticos que es imprescindible que encaren los gobiernos. Tienen que ver con que la educación media superior debe estar encaminada a:

- Una relación sólida con la modernidad.
- Una relación extremadamente sensible con la transformación productiva en curso.
- Abordar de manera simultánea los objetivos de modernidad y ciudadanía.
- Apoyarse en un alto nivel de consenso político.¹⁰²

Y es que el discurso de la elevación de la calidad es insuficiente cuando no hay consenso de lo que se entiende por ésta. En ocasiones se ha querido reducir el término a las condiciones de acceso a la educación, pero esto por sí mismo, aunque mejora indicadores y puede ser atractivo políticamente, no resuelve en modo alguno el problema:

“Expandir la educación media priorizando el aumento de vacantes por sobre la calidad tiene dos inconvenientes: por un lado, significa no corregir los problemas de calidad de la educación básica, y por otro, implica un aumento en los costos. En ambos casos, difícilmente cambiará las

¹⁰⁰ Banco Mundial (2007). *Op. cit.*, p. XX.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. XXIV.

¹⁰² Ottone, Ernesto (1998), *Op. cit.*

condiciones de vida y el acceso a mejores empleos, sobre todo de los más pobres. Este es, naturalmente, el camino más fácil más tentador desde el punto de vista “político”.¹⁰³

Finalmente, podemos observar que América Latina debe enfrentar varios retos en ese sentido:

“Sin embargo, estos procesos se han enfrentado a diversos obstáculos que han limitado sus logros, obstáculos más políticos que técnicos, y relacionados, entre otras cosas, con la baja receptividad de los profesores al cambio, la resistencia al aumento de la carga tributaria con destinos sociales y a la redistribución del gasto en educación, y los procesos de descentralización administrativa y financiera. El éxito de las reformas educativas y la superación de los problemas mencionados sólo serán posibles si hay un amplio y auténtico acuerdo entre los diversos agentes políticos, económicos y sociales de los países en torno a la prioridad de la educación. El reto es: La apuesta educativa a la que nos hemos referido arranca en definitiva de una visión crítica de la modernidad, implica romper con la oposición entre racionalización y subjetividad, y entre tradición y progreso, e implica la búsqueda de sus complementariedades e interacciones procurando conciliar la libertad individual y la racionalización modernizadora con la pertenencia comunitaria.”¹⁰⁴

2.3.3 Retos de viabilidad educativa y pertinencia social

Los aprendizajes que arriba citamos permiten vislumbrar lo que consideraremos aquí dos desafíos esenciales en las reformas de la educación media superior: la viabilidad educativa y la pertinencia social.

Ambos se encuentran íntimamente relacionados con condiciones fundamentales de análisis de política pública. Giandomenico Majone señala que todo análisis de política pública debe encaminarse al estudio de su factibilidad. Entendiendo por ésta no sólo lo óptimo y eficiente, sino sobre todo lo posible, dadas las múltiples restricciones que enfrenta cualquier gobierno para poder plantearla e implementarla¹⁰⁵. En ese sentido, el análisis de la reforma debe ser situado, es decir, dilucidar y considerar esas restricciones.

Otros teóricos, como Allison Graham, señalan que las políticas públicas se encuentran a su vez relacionadas con los tomadores de decisión, que no son actores en solitario, sino grupos, organizaciones, instituciones diversas que van imponiendo elementos y agendas que conducen a que una política se transforme desde su planteamiento original hasta su implementación.¹⁰⁶ Así, el planteamiento, la implementación y la evaluación de las reformas de la educación media superior,

¹⁰³ *Ídem.*

¹⁰⁴ *Ídem.*

¹⁰⁵ Majone, Giandomenico (1992). “La factibilidad de las políticas sociales”, en Aguilar Villanueva, Luis. *La hechura de las políticas*. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa, p. 395.

¹⁰⁶ Allison, Graham (1992). “Modelos conceptuales y la crisis de los misiles cubanos”, en Aguilar Villanueva, Luis. *La hechura de las políticas*. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa, p. 119-171.

pasan necesariamente por considerar qué actores las concibieron y qué rejuego político y social trajo consigo su puesta en marcha.

Partiendo de estas consideraciones, la viabilidad educativa de la reforma será abordada como la posibilidad de llevar a cabo las acciones curriculares basadas en competencias que buscan la solución de problemas educativos para el nivel medio superior.

Situaremos el abordaje de la viabilidad de la reforma por competencias desde el papel de la media superior como nivel articulador con la educación primaria y terciaria y con el mercado laboral.

Así, el análisis de la viabilidad educativa comprende los siguientes elementos:

- a. Problemática de la educación media superior a la que buscan dar respuesta las reformas.
- b. Lineamientos curriculares de las reformas.
- c. Implicaciones de las reformas en la articulación de los niveles previo y posterior de la media superior.
- d. Implicaciones de las reformas en la articulación con el mercado de trabajo.

A la pertinencia social la consideramos como la posibilidad de atención de las demandas sociales que el nivel educativo busca dar respuesta. Para analizarla observaremos en qué medida la media superior asume un rol social ampliado a partir de la reforma por competencias. En particular nos centraremos en las percepciones y expectativas que los estudiantes de Colombia y México tienen acerca de su formación y del desarrollo de competencias¹⁰⁷.

Las opiniones de los jóvenes en este ámbito son cruciales para vislumbrar la pertinencia y rol ampliado de este nivel educativo. Pues como señala Bonal, la indagación de éstas puede hacer surgir:

“...los elementos para analizar por qué el determinismo social no es tal, cómo construye el joven su identidad a partir de su tránsito por la escuela es esencial para entender cómo puede también dejar de reproducirse el esquema de posición social al que se vería condicionado.”¹⁰⁸

La pertinencia social se construirá con base en lo que los jóvenes consideran propósitos de su paso por la educación media superior, y la relevancia de las competencias que les son promovidas y que ellos consideran relevantes.

Partimos del hecho de que la escuela y su oferta curricular tienen una influencia fundamental en la trayectoria del joven, cuya vida se desarrolla en tres ámbitos: la escuela, la familia y el tiempo de ocio¹⁰⁹. Esta consideración nos conducirá también a observar en qué medida el rol social ampliado también atiende las metas propuestas en la Cumbre del Milenio, que delineamos en el primer capítulo de este trabajo.

¹⁰⁷ Para conocer detalles técnicos del levantamiento e instrumentos, véase Anexo 1.

¹⁰⁸ Bonal, Javier, (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro, Recursos, núm. 51, p. 10.

¹⁰⁹ *Ídem*.

3. Reforma a la educación media superior en Colombia

3.1 Características de la educación media superior en Colombia

Iniciaremos este apartado con una descripción de la estructura orgánica de la educación media superior en Colombia.

De acuerdo con la armazón institucional prevista legalmente, los ciclos de educación en ese país se dividen en preescolar, que comprende dos años no obligatorios y uno que sí lo es (el denominado grado cero o de transición); primaria, que consta de los grados 1º al 5º; inferior secundaria, que va de los grados 6º al 9º (ambos niveles son obligatorios); secundaria superior (o media superior), que comprende los grados 10º y 11º; y superior, de duración variable.

Las metas a las que se dirige el proceso educativo se explicitan en el artículo 67 constitucional, que establece que:

“la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (...).”¹¹⁰

La media superior comparte con los otros niveles del sistema formal de educación un propósito: “desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.”¹¹¹

Este propósito incorpora parcialmente la noción de competencias, toda vez que éstas, más que ser un cúmulo de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores, presuponen su integración, tan necesaria si se desean alcanzar determinadas metas. Así, el proceso educativo viene a ser determinante en la manera en que los estudiantes han de apropiarse de los elementos que les permitirán desarrollarlas.

Los objetivos específicos de la media superior se plantean en la Ley 115, y expresan relaciones con la educación básica, superior y el mundo laboral, ya que este nivel educativo:

“constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10º) y el undécimo (11º). Tiene como fin la

¹¹⁰ Ministerio de Educación Nacional (2007). Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias. Colombia, p. 22.

¹¹¹ Diario Oficial del Gobierno Nacional de la República de Colombia (1994), *Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación*, Colombia, p. 4.

comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.”¹¹²

Animada por su finalidad, la educación media superior que se ofrece en Colombia es de dos tipos: académica y técnica. La primera brinda el acceso a la educación universitaria, y se caracteriza por:

- a) “La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando;
- b) La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales;
- c) La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social;
- d) El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses;
- e) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno;
- f) El fomento de la conciencia y la participación responsable del educando en acciones cívicas y de servicio social;
- g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad, y
- h) El cumplimiento de los objetivos de la educación básica.”¹¹³

La segunda permite el acceso al mercado laboral con opción de continuar también con estudios superiores. Comparte los objetivos de la educación académica, y además incluye:

- a) “La capacitación básica inicial para el trabajo;
- b) La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y
- c) La formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. Las especialidades que ofrezcan los distintos establecimientos educativos, deben corresponder a las necesidades regionales.”¹¹⁴

Esta forma de concebir la educación media procede y añade características a lo legislado en 1974 y 1984, donde se señalaba que ésta, conocida en esos años como “media vocacional” (que comprendía también los grados 10º y 11º), se dividiría a partir de entonces en tres modalidades,

¹¹² Diario Oficial del Gobierno Nacional de la República de Colombia (1994), *Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación*, Colombia, art. 27, p. 9.

¹¹³ *Ibíd.*, art. 30, p. 9.

¹¹⁴ *Ibíd.*, arts. 32 y 33, p. 10.

encargadas de ofrecer una especialización diferenciada: bachillerato en tecnología, bachillerato en ciencia y bachillerato en artes.

Normativamente este nivel educativo se articula con la básica, la superior y el mercado de trabajo, de acuerdo con la Ley 115, también por cuanto concierne a la infraestructura y lo curricular.

Respecto al primero, el gobierno dispone que los establecimientos en que se puede impartir la media superior serán los mismos que en los que se imparte la básica, aunque también puede ofrecerse en algunos que le sean específicos¹¹⁵.

Respecto al segundo, se plantea que la media superior dará continuidad al proyecto de la educación básica, toda vez que se sustentará en sus objetivos generales y específicos, que abordaremos con profundidad en el siguiente apartado. Cabe aclarar que el espacio curricular es entendido por la ley como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”¹¹⁶ Por lo tanto, en el ámbito curricular se manifiestan los procedimientos que posibilitarán el desarrollo de las competencias, de ahí su importancia.

En ese sentido, la ley prevé también que las instituciones contarán con autonomía suficiente para organizar las áreas de conocimiento o introducir asignaturas optativas dentro de los límites establecidos legalmente y de su propósito educativo. Propósito que a la par deberá articularse con el nivel superior y con el mercado de trabajo.

Asimismo, las acciones pedagógicas deberán orientarse al “desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.”¹¹⁷ Elementos que veremos estrechamente vinculados con las competencias que son el eje de la reforma.

El marco curricular en Colombia pretende situar al alumno en el centro del proceso educativo, de modo que debe participar activamente en su propia formación integral. Esa intención destaca por sí misma. Una formación del alumno que ha de orientarse al pleno desarrollo “de su personalidad, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.”¹¹⁸

¹¹⁵ *Ibid.*, art. 34, p. 10.

¹¹⁶ *Ibid.*, art. 76, p. 17.

¹¹⁷ *Ibid.*, art. 92, p. 20.

¹¹⁸ *Ibid.*, art. 92, p. 20.

Otras consideraciones no curriculares, pero de relevancia para los alumnos que cursan los grados 10º y 11º, son que se dispone por ley que ellos realicen un servicio social mientras cursan este nivel.¹¹⁹ Asimismo se observa que aquellos que obtengan los mejores resultados en los exámenes de Estado¹²⁰ (los primeros 50 lugares a nivel nacional, y los primeros dos de cada departamento), tendrán garantizado un lugar en las instituciones de educación superior públicas, y de ellos, los que demuestren escasos recursos económicos, se les otorgará un subsidio para evitar el abandono escolar.¹²¹

Para dimensionar la educación media superior en Colombia haremos una descripción estadística de sus principales indicadores en la actualidad.

El último dato disponible indica que en el 2009 eran poco más de un millón 340 mil estudiantes matriculados en los grados 10º y 11º. Lo que representa en promedio el 10%¹²² de la matrícula total de alumnos que cursan los niveles básico y medio.

Paulatinamente el ritmo demográfico del país, similar al que experimenta toda América Latina, ha trasladado la presión de la educación básica a la educación media, en particular a la media superior; así lo señalan las autoridades educativas:

“En educación preescolar, básica y media, con base en el reporte preliminar de matrícula, con corte a 15 de junio, se presenta un aumento de 208.200 nuevos alumnos en secundaria, este total se ve compensado por la disminución de la demanda en 60.600 estudiantes, en parte por una mejora de la eficiencia interna (menor extraedad) y en parte por una reducción en el ritmo de crecimiento de la población que hace que cada vez sean menos los niños entre 5 y 7 años. El total neto del aumento ascendió a 147.600 nuevos alumnos.”¹²³

Así, la población en los últimos años se ha estado concentrando en los niveles de secundaria y media superior, como se muestra a continuación:

¹¹⁹ *Ibid.*, art. 97, p. 21. Elemento ya presente en la ley de 1984.

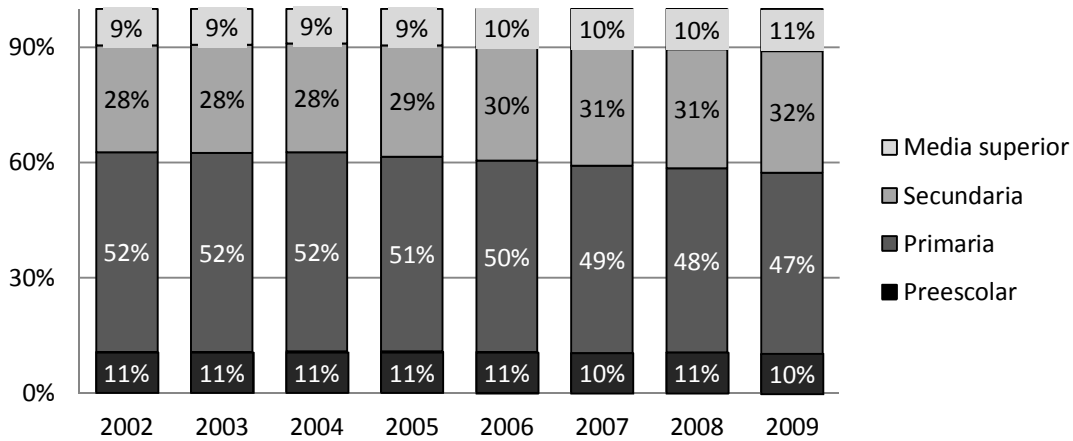
¹²⁰ Los exámenes de Estado o ICFES se aplican a los estudiantes de grado 11, con fines de diagnóstico para su ingreso a la educación superior y para ofrecer información a las instituciones educativas de donde egresan.

¹²¹ Diario Oficial del Gobierno Nacional de la República de Colombia (1994), *Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación*, Colombia, art. 99, p. 21.

¹²² Promedio que se mantiene en el periodo 2002-2009.

¹²³ Ministerio de Educación Nacional (2007). Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias, Colombia, p. 5.

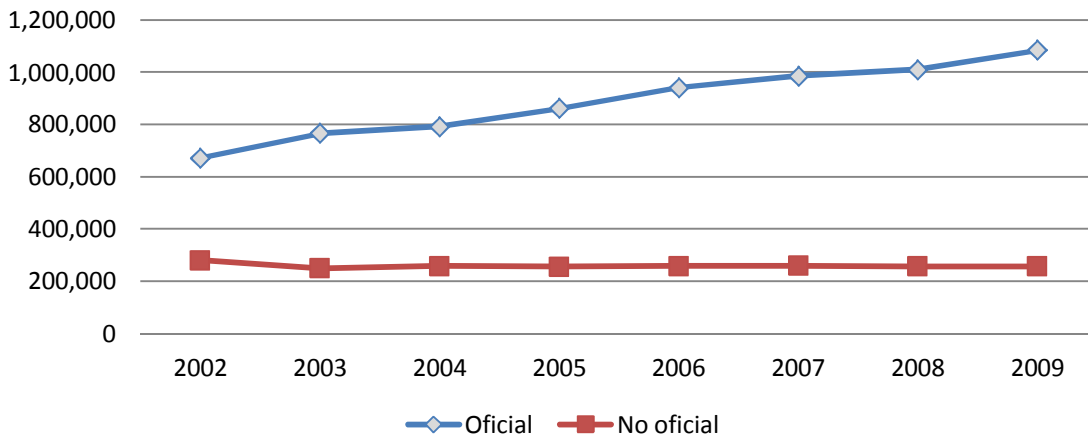
Gráfico 1
Matrícula por nivel educativo



Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional-Sistema Nacional de Información de Educación Básica (SINEB)

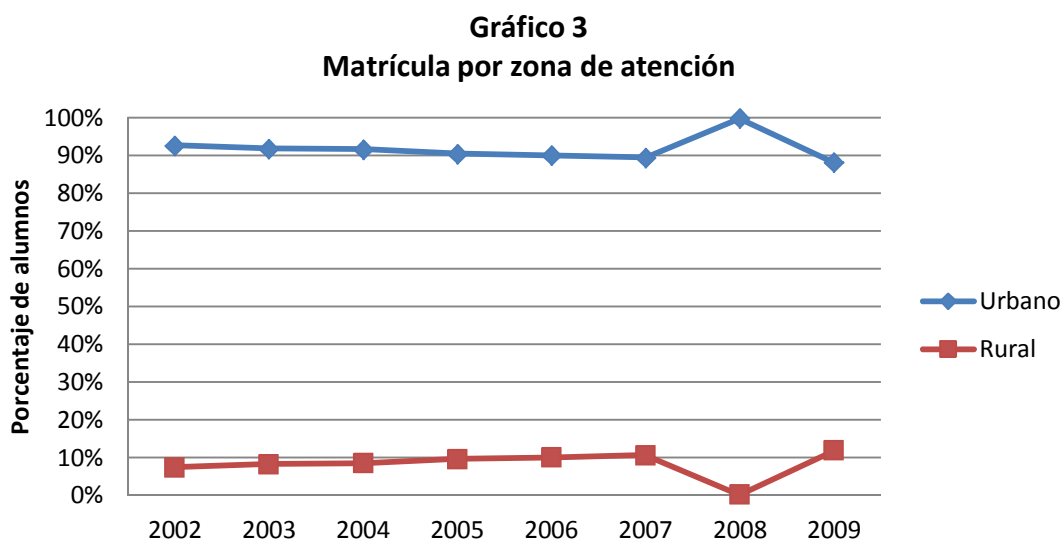
Más del 75% de los estudiantes asisten a instituciones oficiales, el resto hace lo propio en las de sostenimiento privado. La matrícula en las primeras ha aumentado de forma notable en el periodo 2002-2009, mientras que en las segundas ha permanecido estable (en promedio estas últimas atienden a 250 mil estudiantes). Esto equivale a decir que la absorción de la mayor demanda en términos absolutos y relativos la está realizando el sector público.

Gráfico 2
Alumnos en educación media por tipo de sostenimiento de escuela



Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional-Sistema Nacional de Información de Educación Básica (SINEB)

La gran mayoría de los estudiantes de la educación media superior se encuentran en zonas urbanas, este dato no ofrece variación importante a lo largo de la década, salvo en el año 2008, donde el dato sale de la tendencia¹²⁴. Hay que mencionar que se presentan aumentos leves en la participación de la matrícula rural hacia el año 2009.



Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional-Sistema Nacional de Información de Educación Básica (SINEB)

Los estudiantes colombianos tienen una esperanza de vida escolar de 10.83 años (dato para 2009), esto significa que en promedio un estudiante que inicia su vida escolar a los 5 años, la interrumpe antes de culminar su educación secundaria, y que no alcanza a ingresar a la educación media superior. Cabe aclarar que este indicador permanece con variaciones ligeras al alza a lo largo de la primera década del siglo. A esto habría que añadir que dos de cada 100 jóvenes entre 15 y 24 años de edad son analfabetos.

Los alumnos que transitan por el nivel medio superior tienen edades que oscilan entre los 15 y 17 años. De los estudiantes matriculados, los que cuentan con edades entre 16 y 17 años representan el 75% de la matrícula en 2009. Esto contrasta con que en 2002 apenas rebasaban el 57%, lo que muestra que la población en esas edades está ampliando su permanencia en la escuela.

En el 2002, el nivel educativo atendía a 3 de cada 10 jóvenes entre 15 y 17 años de edad, para el 2009 ya se encuentran matriculados 4 de cada 10.

¹²⁴ No hay una explicación oficial del dato que sale de tendencia, pero para efectos del presente estudio, esto no tiene relevancia, toda vez que se muestra sólo para ilustrar un comportamiento nacional en el tiempo.

Tabla 1
Tasas de cobertura

Año	Tasa de cobertura bruta ¹²⁵	Tasa de cobertura neta ¹²⁶
2002	57,43%	29,48%
2003	60,51%	29,59%
2004	61,68%	29,07%
2005	64,90%	33,97%
2006	68,87%	36,03%
2007	70,65%	37,96%
2008	71,30%	38,21%
2009*	75,76%	39,83%

Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional-Sistema Nacional de Información de Educación Básica (SINEB)

La ampliación de la cobertura aparece como un propósito de política educativa que está rindiendo frutos, pero que trae aparejados otros retos; así lo señalan las autoridades educativas:

“En el 2002 se graduaron 414.300 bachilleres y en el 2006 534.500 (es decir 120.000 bachilleres adicionales). Nuestras proyecciones muestran que en el 2010 se estarán graduando 660.000 colombianos de la educación media. En consecuencia hemos venido percibiendo una mayor demanda de alternativas de profesionalización en todas las regiones del país. Por esto el reto del cuatrenio es el de aumentar por lo menos en 320.000 cupos adicionales en este nivel educativo. La matrícula estimada en el primer semestre de 2007 muestra un avance de 58.100 estudiantes adicionales, lo cual representa el 83% de la meta del año que aspiramos cumplir en el segundo semestre. Las estrategias para aumentar la cobertura en educación superior han sido el crédito, los subsidios y la descentralización de la oferta.”¹²⁷

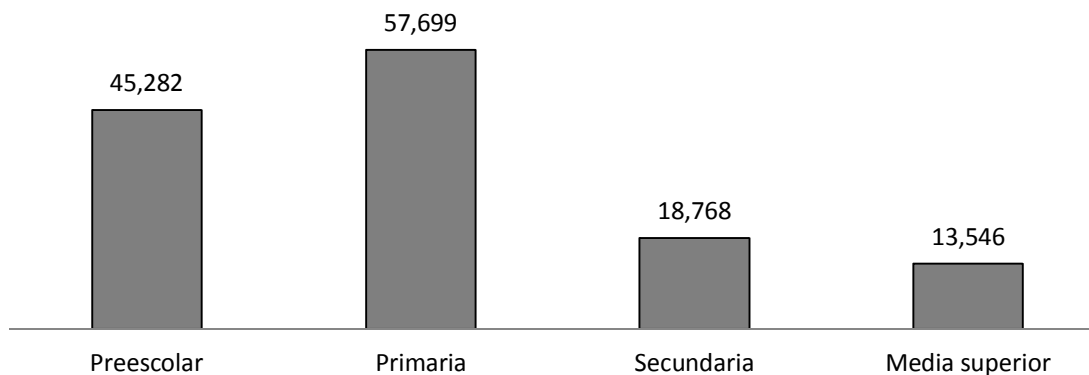
La ampliación de cobertura también reclama la ampliación de planteles, ya que éstos todavía se concentran en la educación primaria, de ahí la disposición de que sea en estos mismos inmuebles donde se pueda impartir la media superior:

¹²⁵ TCB media = (Matriculados en educación media/ Población con edades entre 16 y 17 años) x 100.

¹²⁶ TCN media = (Matriculados en educación media con edades entre 15 y 17 años / Población con edades entre 15 y 17 años) x 100.

¹²⁷ Ministerio de Educación Nacional (2007). Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias, Colombia, p. 6.

Gráfico 4
Número de planteles por nivel educativo
Cifras en el 2009



Fuente: Elaboración propia con base en DANE, Boletín de Prensa, Educación formal, alumnos, docentes y establecimientos educativos, 2009

Las autoridades prevén elevar el gasto público destinado a la expansión de la infraestructura física:

“De 296.750 millones de pesos que se ejecutaron del 2003 al 2006, pasaremos a una asignación de más de 800.000 millones entre el 2007 y el 2010, de los cuales ya hemos asignado 147.000 en el presente año, incluyendo 8 colegios nuevos en las áreas críticas de ciudades receptoras de desplazamiento”¹²⁸.

Pese a que los retos de cobertura están siendo tomados en cuenta, aún prevalecen aquellos relacionados con la calidad y equidad de la oferta educativa, así lo expresa el “Marco de referencia para la política sobre educación superior por ciclos y competencias”, en él se indica que

“el número de estudiantes matriculados aumentó, especialmente en las instituciones educativas oficiales. Las coberturas más bajas son las de preescolar, básica secundaria y media. Se estima que cerca de un millón de niños y jóvenes no estudian. La menor cobertura se presenta en la educación media. Aunque entre 2000 y 2005 los matriculados se incrementaron en más 33 mil y se llegó a cubrir casi un millón de estudiantes, 7 de cada 10 jóvenes en edad de cursar la media no están estudiando. Un poco más de la tercera parte de quienes asisten a 10º y 11º grado tienen por lo menos tres años más de la edad prevista para este nivel. A pesar de que en todos los departamentos la cobertura aumentó, existen brechas entre ellos”.¹²⁹

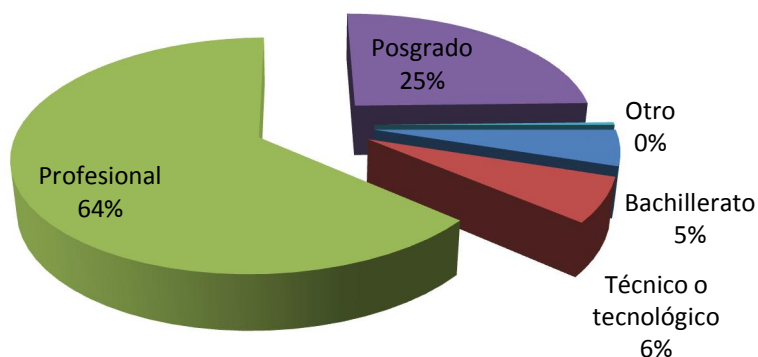
¹²⁸ *Ibíd.*, p. 5.

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 10.

Las estadísticas de docentes para educación media superior se encuentran agregadas en el núcleo de secundaria, por lo que éste comprende a docentes de básica y superior¹³⁰. El porcentaje de docentes en ese agregado es de 46.1%, frente a 42.1% de primaria y 11.8% de preescolar. La distribución de maestros por sector es de 68.7% para los planteles oficiales y de 31.3% para los no oficiales. Este dato contrastado con el porcentaje de alumnos matriculados en escuelas oficiales, que es en promedio del 90%, nos permite observar que los grupos de estos planteles son más numerosos, es decir que un docente atiende a un mayor número de alumnos, lo que necesariamente impacta en su quehacer en el aula y en la atención que se puede brindar, frente a los planteles no oficiales cuya intensidad de alumnos por docente es significativamente menor.

Otro dato disponible de los docentes de media superior, esta vez, desagregado para el nivel, describe que más de la mitad de ellos cuentan con formación profesional, y una cuarta parte con estudios de posgrado.

Gráfico 5
Nivel educativo de profesores de media superior



Fuente: Elaboración propia con base en DANE, Boletín de Prensa, Educación formal, alumnos, docentes y establecimientos educativos, 2009

3.2 Las razones de la reforma

3.2.1 Las razones urgentes

Antes de dar inicio al abordaje de las razones de la reforma, es necesario aclarar que el término “reforma” no es utilizado en Colombia para caracterizar las transformaciones de la educación media superior que el gobierno ha emprendido. En este trabajo se incorpora el término por el

¹³⁰ Datos obtenidos de DANE (2010). *Educación formal, alumnos, docentes y establecimientos educativos en 2009*, Boletín de Prensa, Bogotá.

significado que entraña (cambios, transformaciones, un nuevo rostro), más que por su uso en la política de este país.

El periodo en que ocurrieron las transformaciones de la educación media superior se inicia en los primeros años de la primera década del siglo XXI, con el gobierno de Álvaro Uribe, y traza una línea de continuidad vigente con el gobierno de Juan Manuel Santos. Este periodo de 2003 a la fecha permite construir la perspectiva política que se ha desarrollado para este nivel educativo.

Desde los años setenta el sistema educativo colombiano enfrentó una “recesión educativa”, que se prolongó hasta los años noventa. Así fue descrito por Gabriel Restrepo:

"Desde mediados de los años setenta el ritmo de crecimiento de la educación se ha reducido de una manera notable. En el nivel de primaria, las tasas de crecimiento anuales de la matrícula han sido inferiores al 1 por ciento. En la secundaria, en donde existen las mayores carencias, fue apenas del 5 por ciento entre 1975 y 1984, y del 2 por ciento entre 1985 y 1990. (...) La esperanza de educación dejó prácticamente de crecer en los últimos 15 años hasta el punto de haber alcanzado en la década de los años ochenta una inequidad educativa mayor que la de todos los países del mundo, con excepción de la India" PNP, 1991: 93).¹³¹

Las condiciones descritas son de precariedad sobre todo en cuanto a cobertura en los años noventa (del 80% en primaria, del 50% en secundaria y media); condiciones que, por lo demás, siguen siendo problemáticas, en particular en el nivel que nos ocupa.

Restrepo identifica además la escasa probabilidad de permanencia de los alumnos que ingresaban a la escuela, atribuida sobre todo a la “ineficiencia” de las instituciones educativas, y a condiciones de inequidad, que se expresaban en menores oportunidades individuales para las regiones y los estratos pobres, y menores ventajas institucionales de los planteles ubicados en el campo, ciudades pequeñas y de turno nocturno.

La deserción escolar fue considerada entonces por varios analistas como “un daño permanente para la sociedad”, pues el estudiante que se retira de la media superior tiene muy escasas probabilidades de regresar a la escuela, lo que lo limita para toda su vida. En palabras del decano de economía de la Universidad de los Andes: “Dado que la productividad y el salario están asociados al nivel educativo de los trabajadores, los colombianos que dejaron de estudiar quedarán con una menor capacidad de generación de ingresos en el futuro.”¹³²

Otro problema de atención urgente ya en el umbral del siglo XXI era el desempleo. Al inicio de la década la tasa de desocupación de los jóvenes menores de 20 años era de 43%, mientras que para los menores de 30 era de 25%; la situación se agravaba para los jóvenes de bajos ingresos, donde

¹³¹ Restrepo, Gabriel (1998). *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia*, Colombia: Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), p. 4.

¹³² (2000) “Generación ‘D’. Los jóvenes viven una situación dramática por la falta de empleo. Y el futuro próximo no es muy alentador”, en *Revista Semana*. Lunes 14 de agosto.

esta tasa llegó a ser de 63%; de hecho, se mencionaba que el desempleo juvenil era lo que estaba engrosando la cifra de desempleo nacional.¹³³

Se consideraba que la causa principal por la que los jóvenes no encontraban empleo era porque no estaban preparados, es decir, no contaban con la capacitación que estaba demandando el sector productivo: “Muchos empresarios afirman que hay grandes carencias en la calidad y la pertinencia de la capacitación de quienes buscan trabajo. Normalmente las empresas requieren personas con una experiencia y unos conocimientos muy precisos y los jóvenes rara vez los tienen”.¹³⁴

Todos estos elementos dan cuenta del panorama poco alentador que vislumbraba la juventud colombiana al comenzar el siglo XXI (en particular aquella que residía en áreas rurales): sólo 3 de cada 10 tenían acceso al bachillerato, y 4 de cada 10 podían tener un empleo. Estas cifras revelan que al menos un 30% de los jóvenes carecían de alternativa para el futuro. ¿Si no podían estudiar ni trabajar, qué hicieron?, ¿cuáles fueron sus opciones de vida?, ¿qué se podía hacer desde la educación para atenderlos?

3.2.2 Las respuestas gubernamentales

La revisión de los decretos publicados del Ministerio de Educación Nacional en el diario oficial desde mediados de los años sesenta del siglo XX a la actualidad, arroja que el tema educativo se centró primordialmente en atender la ampliación de la cobertura. En los decretos se puede observar también que las modificaciones a la educación media superior se introdujeron cada 10 años, siendo la más notable aquella ocurrida en 1994, con la Ley de Educación (la 115), de la cual hemos tomado las referencias del primer apartado de este capítulo, donde se hacen explícitos los vínculos con la básica, la superior y el mercado de trabajo.

Una década después, ya iniciado el siglo XXI, las estrategias del gobierno colombiano se dirigieron a nuevas áreas. En 2002, el candidato a la presidencia Álvaro Uribe señaló entre los 100 puntos de su proclamado manifiesto democrático lo siguiente: “El país necesita una revolución educativa que avance hacia la cobertura universal, la buena calidad y acceso democrático”.¹³⁵ Esta apuntaba a ser la tónica de su política en materia educativa si ganaba la presidencia.

Toda vez que la cobertura en básica se había conseguido garantizar casi en su totalidad, la presión sobre la secundaria y la media superior se acrecentó. La situación económica prevaeciente, de crisis, desempleo y violencia social, llevó a la consideración de que la educación sería el medio para formar la mano de obra que el país requería para insertarse competitivamente en el mercado internacional. Así lo apuntaba Francisco Piedrahita, rector de la universidad Icesi de Cali:

¹³³ *Ídem.*

¹³⁴ *Ídem.*

¹³⁵ (2010) “Realmente, ¿qué recibe Santos en educación?”, en *Revista Semana*, martes 10 de agosto.

“Ser uno de los 400.000 bachilleres ya es estar en un grupo selecto. Sólo uno de cada cuatro jóvenes de esa edad llega a graduarse de bachilleres. Si además un joven logra entrar a la educación superior entonces sí que estará ingresando al club privilegiado de los apenas 940.000 muchachos y muchachas que hoy están estudiando en ese nivel [...] La cantidad y la calidad de este selecto 'club' de estudiantes moldeará en gran medida la capacidad del país para competir en este mundo de crecientes saberes científicos y tecnológicos. El desarrollo y la competitividad del país van a depender del conocimiento y la capacidad de aplicar ese conocimiento por todos los colombianos. Por eso la única vía para sacar el país adelante es que las nuevas generaciones ingresen a la universidad”.¹³⁶

La política educativa se orientó desde entonces al logro de un propósito que tuvo continuidad durante la década: “incrementar la relevancia de la educación secundaria de nivel superior y establecer competencias basadas en el trabajo; así como preparar a los estudiantes para el trabajo y fomentar el desarrollo humano; fortalecer la educación técnica y tecnológica, incluyendo el uso de los medios y nuevas tecnologías; y promover el bilingüismo”.¹³⁷

A partir de 2003, a través de una serie de publicaciones, tales como “Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas”¹³⁸, se dieron a conocer lineamientos sustentados en competencias que permitirían reorganizar la educación media superior, en consonancia con las necesidades del mundo productivo. En particular se hizo énfasis en la participación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), organismo que desde mediados del siglo XX ya venía promoviendo formación para el trabajo, y que hubo de reestructurarse para poder desempeñar su nuevo papel.

Sin embargo, el SENA había venido experimentando una serie de cambios desde una década antes (en 1993), pues había que contar con una institución capaz de hacer frente al principal reto de ese momento que era la apertura económica y la modernización tecnológica. Una publicación de aquellos años hacía alusión a las necesidades de esta institución:

“Pocas personas niegan el prestigio y la buena imagen de que goza ese instituto, tanto en Colombia como en el exterior. Pero esa imagen es más el resultado de un buen pasado que de un futuro prometedor. El Sena se creó para formar el personal de un país diferente al actual. La Colombia de 1957 tenía muy bajos niveles de educación formal, un marcado proceso de migración del campo a la ciudad, una industria artesanal y un entorno económico protegido. El país de las vísperas del año 2000 es bien diferente de aquel. Cada día más colombianos cuentan con una educación formal de nivel de sexto de bachillerato [equivalente a primero de secundaria], la industria se ha sofisticado y modernizado y el entorno económico es de apertura internacional. Y por eso requiere de una nueva

¹³⁶ (2002) “¿Cuál es la mejor universidad para usted?”, en *Revista Semana*, 16 de septiembre.

¹³⁷ Banco Mundial (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Colombia, p. 27.

¹³⁸ Corpoeducación (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Bogotá.

institución, con capacidad de responder a los retos que impone la proximidad del siglo XXI.”¹³⁹

A partir de entonces el SENA se hizo cargo de los programas de reubicación o reentrenamiento de trabajadores del Estado y del sector productivo que perdieran sus empleos como consecuencia de la reconversión industrial y la modernización del Estado, y gozó de autonomía administrativa y financiera. Con la participación de diversos actores sociales desarrollaría en lo sucesivo sus proyectos: trabajadores, empleadores, universidades, centros de investigación y organizaciones no gubernamentales.

El aporte de esta institución a la reconfiguración de la formación para el trabajo y de la incorporación de las competencias es fundamental para entender el cambio que aconteció en la media superior, pues sus esquemas de certificación posibilitarán el ingreso al mercado laboral de los jóvenes en tránsito o egresados del bachillerato, de acuerdo con la última reforma.

Las acciones de gobierno tomadas del 2003 en adelante pretendieron dar respuesta a los retos urgentes que enumeramos más arriba, en dos niveles: uno regional y otro global. Regionalmente, se esperaba que la incorporación curricular de competencias contribuyera a abatir el desempleo juvenil y ampliar las oportunidades laborales; y, en una perspectiva global, adecuar a los trabajadores a las nuevas exigencias del mercado laboral, aumentar la empleabilidad en conjunto y alcanzar mayor competitividad y productividad del país.

El Ministerio de Educación Nacional reconoció que, si bien el sistema educativo había venido formando alumnos con clara orientación al mercado laboral, mediante los programas de formación técnica, estas instituciones, previo a la reforma, tenían serias deficiencias, entre las que se pueden mencionar programas desiguales, de calidad distinta y desactualizados en cuanto al vínculo con el ámbito productivo. Así, la participación de actores relacionados con dicho ámbito fue decisiva para definir los contenidos curriculares y las acciones de mejora encaminadas a garantizar una formación pertinente a las necesidades económicas locales y globales del país. La reforma de la educación media superior en Colombia, por lo tanto, no se configuró sólo con los actores educativos, sino que también convocó al sector empresarial.

Diversas acciones se emprendieron desde entonces, como por ejemplo las mencionadas por el Banco Mundial en torno a dos programas a los que ha dado impulso: los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) y el proyecto Acceso Con Calidad a la Educación Superior (ACCES). El primero prevé el suministro de tecnologías de la información y la comunicación para ampliar la oferta de educación en línea a estudiantes, primordialmente indígenas que han podido acceder por este medio a educación secundaria. El segundo proporciona a los estudiantes opciones de

¹³⁹ (1993) “¿Marcha atrás? La reforma del Sena, que para los gremios es un instrumento fundamental de la apertura, tiene más enemigos de lo que se esperaba”, en *Revista Semana*, lunes 12 de Julio.

financiamiento para la enseñanza superior, con énfasis en la profesional técnica y tecnológica.¹⁴⁰ El primero busca ampliar la cobertura, el segundo pretende evitar la deserción.

Otro tipo de iniciativas hasta la fecha se mantienen en debate. Es el caso de la propuesta de creación del grado 12, hecha desde 1999. Quienes abogan por esta modificación argumentan que es necesaria para proporcionar a los estudiantes mayor especialización y mejor integración tanto al mercado de trabajo como a la educación superior, así como evitarles dificultades a aquellos estudiantes que salen al extranjero. Quienes apoyan esta iniciativa son primordialmente actores de la educación superior. Recientemente el rector de la Universidad Nacional reabrió el debate¹⁴¹.

3.2.3 La introducción de las competencias

La problemática central que atendió la reforma fue la relacionada con el aspecto laboral, de ahí que el énfasis fuera puesto en el desarrollo de competencias que permitieran a los estudiantes una inserción más eficiente en el mercado de trabajo. Sin embargo, esto no excluyó que otro tipo de competencias fueran diseñadas también, como las denominadas básicas y ciudadanas¹⁴².

Por competencias, vale la aclaración, el gobierno colombiano entiende “los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico.”¹⁴³

A su vez, las competencias laborales fueron definidas desde la política educativa como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en el empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio”.¹⁴⁴

Noción que se encuentra relacionada con la empleada por el SENA, donde se ciñen éstas a lo establecido como económicamente pertinente: “la capacidad de una persona para desempeñar

¹⁴⁰ Banco Mundial (2008). *Op. cit.*, p. 27.

¹⁴¹ Jerez, Ángela (2011). “Se reabre el debate sobre la creación del grado 12 de bachillerato”, en *El Tiempo*, publicado en el portal del Ministerio de Educación Nacional:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-73971.html>

¹⁴² Las primeras comprenden lenguaje, matemáticas y ciencias. Mientras que las segundas son aquellas que permiten que el individuo se logre desenvolver en un espacio social.

¹⁴³ Revisión de la Recomendación sobre Desarrollo de los Recursos Humanos de 1975, Primera Discusión, Ginebra, 2003, citado en Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 40.

¹⁴⁴ Ministerio de Educación Nacional (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*. Bogotá, p. 5.

funciones productivas, en diferentes contextos, con base en los estándares de calidad establecidos por el sector productivo”.¹⁴⁵

La presencia de ambas nociones en los documentos oficiales permite dar cuenta de la participación de los actores de las esferas educativa y económica en la reestructuración de este nivel educativo. Esto se refleja también en los tres objetivos de la reforma cuyo énfasis fue puesto en la transformación curricular:

1. Contribuir al desarrollo de competencias laborales generales en los estudiantes de la educación básica y media para facilitar su vinculación activa a la vida productiva.
2. Promover alternativas de formación de competencias laborales en los estudiantes de la educación media mediante el acercamiento de las instituciones educativas al mundo productivo.
3. Mejorar la calidad de la oferta orientada a la formación laboral específica de los estudiantes de la educación media mediante procesos de acreditación de programas.¹⁴⁶

Las competencias laborales se subdividieron en generales y específicas. Las primeras se definieron como “las requeridas para desempeñarse en cualquier entorno social y productivo, sin importar el sector económico, el nivel del cargo o el tipo de actividad, pues tienen el carácter de ser transferibles y genéricas. Además, pueden ser desarrolladas desde la educación básica primaria y secundaria, y por su carácter, pueden coayudar en el proceso de formación de la educación superior y, una vez terminado este ciclo, a una vida profesional exitosa”.¹⁴⁷

Su descripción se muestra a continuación:

Tabla 2
Competencias generales

Competencias	Descripción
Intelectuales	Condiciones intelectuales asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad.
Personales	Condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. En este grupo se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio.
Interpersonales	Capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad de las relaciones personales en un espacio productivo.
Organizacionales	Capacidad para gestionar recursos e información, orientación al

¹⁴⁵ Servicio Nacional de Aprendizaje (2003). *Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral*, Colombia.

¹⁴⁶ Ministerio de Educación Nacional (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*. Colombia: Bogotá, p. 4.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 5.

	servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros.
Tecnológicas	Capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías.
Empresariales o para la generación de empresa	Capacidades que habilitan a un individuo para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocio, mercadeo y ventas, entre otras. ¹⁴⁸

Las específicas, por su parte, “están orientadas a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a un conjunto de ocupaciones. En el sector educativo, estas competencias han sido ofrecidas tradicionalmente por las instituciones de educación media técnica”.¹⁴⁹

Como vimos en el primer apartado de este capítulo, los dos tipos de educación media superior son la académica y la técnica. El Ministerio de Educación Nacional esperaba que la formación por competencias permitiera que los estudiantes, independientemente del tipo de educación que cursaran, lograran insertarse al mercado laboral durante o al concluir sus estudios.

Las competencias laborales no pretendieron reemplazar la formación académica, antes bien, buscaban complementarla, pues se les concibió como el medio que permitiría dar coherencia a la preparación de los estudiantes en los campos personal, social, cultural y productivo en que se encuentran insertos o por insertarse.

Interesó también propiciar la creación de capacidades en los estudiantes que les permitieran moverse hacia labores satisfactorias al asumirlas como un reto, y que contribuyeran a la consolidación de su proyecto de vida, sin descuidar al joven como persona y ciudadano productivo y responsable.

En ese sentido, al menos en el discurso, la reforma curricular por competencias no pretendía orientar la formación sólo para el trabajo, aunque se reconoció necesario que el estudiante viviera y aprendiera de la cultura organizacional, mediante el vínculo que se establecería de las escuelas hacia el mundo productivo.

Para las escuelas de educación media superior adoptar este nuevo enfoque por competencias laborales ha tenido implicaciones en diversos niveles, pues han tenido que emprender planes de mejoramiento, centrados en la adecuación curricular; vínculos entre escuelas, alianzas con sectores empresariales, oportunidades de continuidad educativa (es decir, vínculos hacia lo

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 7.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 5.

académico en el nivel superior). Una breve descripción de esas implicaciones se muestra a continuación:

- Las escuelas formarán en competencias generales y específicas. En cuanto a las primeras, que son consideradas el factor determinante de la reforma, el gobierno asume que la formación en estas será deliberada, sistemática y organizada de modo tal que pueda ser evaluada para introducir mejoras y cambios que aseguren los resultados esperados en los estudiantes.
- La incorporación curricular de competencias implica que las instituciones educativas (tanto técnicas como académicas) emprendan acciones para formar directamente en ellas, y deberán reforzarlas con alternativas tales como prácticas y observaciones laborales de los estudiantes.
- Se prevé que las competencias se integren a los planes de estudio y prácticas pedagógicas de manera transversal. De tal suerte que la formación se incorpore en todas las áreas académicas y alrededor de los proyectos institucionales. No se trata de disminuir la heterogeneidad de ofertas, sino de garantizar que los alumnos contarán con un marco común que los formará de manera pertinente y flexible, acorde con las necesidades productivas de sus regiones.
- El desarrollo de competencias se realizará en los centros educativos con los recursos humanos, físicos y de tiempo disponibles. Esto implica que el modelo de enseñanza transitará a diferentes enfoques para la enseñanza-aprendizaje desde donde puedan promoverse las competencias (tales como el trabajo por proyectos), es decir, éstas son transversales a los contenidos, no son una asignatura más. Así, la política de transformación curricular busca que se transite de una enseñanza teórica a un plano de aprendizaje donde el alumno aplique e incorpore las competencias a su proceso de aprendizaje y, de ser posible, al ámbito laboral.

La formación en competencias específicas, por su parte, se encontraría orientada a áreas ocupacionales en amplias temáticas (finanzas, administración, salud, servicios, explotación primaria y extractiva, entre otras), las cuales se seleccionarían de acuerdo a la relevancia que tuviesen para cada región. La definición de áreas relevantes estaría en función de los planes regionales y locales de desarrollo económico y social.

Las necesidades y oportunidades regionales servirían como insumo también para las revisiones periódicas de las salidas ocupacionales, a fin de evitar la saturación del mercado laboral y la obsolescencia de los programas.

Las competencias laborales específicas se identificaron y seleccionaron en conjunto con el sector productivo, empleando como marco de referencia la Clasificación Nacional de Ocupaciones.

Al igual que en el caso de la formación en competencias generales, se previó que las competencias específicas se integraran en las instituciones académicas y técnicas y se aprovecharan los recursos didácticos, espacios disponibles, así como el tiempo escolar.

La normalización y certificación con base en estándares definidos desde el sector productivo se plantea como paso siguiente, a fin de que los bachilleres egresen con un documento que acredite esa formación.

La meta es llegar a “establecer un marco general de cualificaciones, como sucede en el caso australiano. Para ello se requiere la normalización de las competencias por sectores. Por eso se han conformado 70 Mesas Sectoriales con la participación del sector productivo, el gobierno y el sector educativo (de manera incipiente en el caso de las instituciones de educación superior)”. Sin embargo, las mesas sectoriales fragmentan en exceso los sectores, y eso dificulta que se puedan establecer las articulaciones para precisar troncos comunes de formación.¹⁵⁰

3.3 Viabilidad de la reforma en Colombia

En el primer capítulo de este trabajo señalamos que la viabilidad educativa de la reforma sería abordada como la posibilidad de efectuar las acciones curriculares basadas en competencias que buscan la solución de problemas educativos para el nivel medio superior. Y que éste se situaría en el análisis de los roles de la media superior como nivel articulador con la educación primaria y terciaria y con el mercado laboral. A continuación se presenta este análisis para el modelo colombiano, partiendo de los elementos arriba señalados como razones de la reforma y relacionándolo con el panorama de este nivel educativo ya también descrito.

Nota introductoria

Hemos señalado que la transformación de la media superior acontece en el periodo de 2003 a la fecha, en el contexto de la continuidad en política educativa desde el gobierno de Álvaro Uribe al de Juan Manuel Santos. Sin embargo, en 2010, ante la coyuntura de la elección presidencial, la media superior fue motivo de profundas reflexiones entre los candidatos, las cuales nos permiten acercarnos al diagnóstico que se hiciera entonces de los problemas más urgentes de este nivel educativo. Eso contribuye a dimensionar también el avance en la consolidación de las competencias y del nuevo modelo educativo que se introdujo con ellas. Veamos a continuación un cuadro que resume el panorama de la educación media superior en 2010¹⁵¹, a siete años de la reforma y en vísperas de la transición política. Esta información complementa la descripción estadística mostrada en el apartado 2 de este capítulo.

¹⁵⁰ Convenio de Asociación E-Learning-Colombia 2.0 (2007). Referentes internacionales sobre los niveles de la educación superior y su conexión con la formación para el trabajo. Bogotá, p. 14.

¹⁵¹ La información ha sido tomada de entrevistas realizadas a los candidatos en 2010, por la revista *Semana*, “Candidato, ¿qué transformaciones necesita el sistema educativo?”, apartado sobre la educación de los jóvenes”, jueves 29 de abril de 2010.

Tabla 3
Propuestas de candidatos presidenciales en 2010

Candidato	Educación
Antanas Mockus	Pertinente De calidad
Rafael Pardo	Fortalecer el SENA Promover diálogo entre las necesidades del sector productivo y la formación en las escuelas. Extender la jornada educativa.
Gustavo Petro	Acceso a la universidad mediante colegios-universidad. Transformación del Icetex en el Banco del Joven, un banco de puertas abiertas con captación pública de ahorro, cuya misión será entregar el primer crédito de la vida al recién graduado profesional o a las asociaciones productivas de jóvenes emprendedores. Impulsar y apoyar un conjunto de transformaciones pedagógicas y culturales en las escuelas y colegios, que ayuden a que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor, y reciban una formación más integral y humanística. Incluir la formación ética y en valores democráticos.
Noemí Sanín	El Bachillerato Sena. Además de ampliar los cupos del Sena, daremos a los jóvenes en últimos años del bachillerato la alternativa de abandonar los estudios clásicos a favor de una concentración en áreas de desarrollo profesional, ya sea técnico, tecnológico o vocacional. Profundizar en la labor del Icetex como banco de oportunidades para los jóvenes, permitiendo que los créditos y becas se puedan pagar con investigación o con servicio social o educativo en zonas marginales del país, ayudando así a mejorar la cobertura. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Investigación, dedicado a promover la creatividad y capacidad de innovar, y en cuya orientación y administración, los jóvenes tendrán la mayor incidencia. Garantizar que todos los jóvenes de colegios y escuelas públicas tengan acceso a computadores y a bilingüismo.
Juan Manuel Santos	Educación, acceso de todos a la educación superior Diseñar un crédito con cero interés real para jóvenes pobres que quieran acceder a la educación superior. El programa Supérate, de competencias deportivas y académicas, que premiará a nuestros jóvenes talentos deportivos y académicos. Modificar el pensum escolar para que, según su vocación, los jóvenes puedan dedicar los dos últimos años del bachillerato a adquirir conocimientos técnicos. Permitiremos que las empresas puedan usar parte de los aportes al Sena para realizar programas de entrenamiento que se ajusten a sus necesidades.

Candidato	Educación
	Aumentar la pertinencia y la calidad de los programas ofrecidos por el Sena.
Germán Vargas Lleras	Brindar garantías para el acceso a la educación superior. Deducir impuestos a quienes inviertan 40 por ciento o más de sus ingresos en el pago de matrículas universitarias. Estrechar los vínculos con la comunidad internacional y el sector privado para fortalecer la educación avanzada y tecnológica.

De acuerdo con las propuestas de los entonces candidatos, las necesidades de la educación de los jóvenes de media superior están centradas en cuatro elementos:

- El fortalecimiento del vínculo con el sector productivo, a fin de hacer coincidir las necesidades económicas del país con la formación que se ofrece en las escuelas. Un elemento clave es el SENA.
- La necesidad de ofrecer opciones de financiamiento para evitar la deserción y garantizar la continuidad al nivel superior, así como para brindar recursos financieros para los jóvenes emprendedores.
- Garantizar el acceso a la educación superior (al respecto sólo existe una propuesta clara, que es la de vincular colegios-universidad).
- Ofrecer currículum con contenidos pedagógicos, donde se incorpore la ética y los valores democráticos.

Otras propuestas educativas, hechas sólo por uno de los candidatos, son la ampliación de la jornada escolar para retener a los jóvenes en la escuela, así como proporcionarles computadoras y aprendizaje de otro idioma.

Los candidatos acompañan su propuesta educativa con otros elementos de gran importancia para los jóvenes:

- Cultura: Brindarles más espacios deportivos y opciones para que se integren a actividades extracurriculares en su tiempo libre.
- Salud: promoción de hábitos saludables, entre los que se destaca la atención a la salud sexual y reproductiva. Combate al alcoholismo y consumo de drogas.
- Empleo: Garantizar empleo formal y legal, mediante iniciativas como las de primer empleo, apoyos de financiamiento a jóvenes emprendedores, incentivos fiscales a empresas que empleen a bachilleres.
- Sociedad: Formarlos en la toma de decisiones libres y responsables, cohesión social mediante el fomento de espacios recreativos, donde confluya la comunidad.
- Política: Promover la participación política mediante consejos de juventud en escuelas y colegios, ley de cuotas para la incorporación de los jóvenes en los partidos políticos, promover la participación democrática.

Como puede apreciarse, el discurso de los candidatos acerca de sus prioridades en materia de educación media superior coincide puntualmente con las razones urgentes que impulsaron la reforma al comienzo de la década. Las formas de atención que proponen para atender las necesidades de los jóvenes son muy semejantes, sobre todo en estrechar la media superior con el mercado de trabajo, y hacer su oferta de formación coincidente con el sector productivo; sin embargo, llama la atención la ausencia de las competencias en el discurso. Sencillamente no están siquiera enunciadas, y esto puede indicar al menos dos cosas: que se han asimilado y se asumen como elementos que forman parte del ámbito educativo, o bien que ya no suscitan controversia, ni el término ni su incorporación, lo que conduciría a pensar que la estrategia permanece vigente.

Se puede ver que han emergido nuevas propuestas para abatir la deserción escolar y dar acceso a la educación universitaria, así como la necesidad de la formación en valores para los estudiantes de este nivel educativo. Sin embargo, estas novedades no se encuentran en la lista de prioridades del candidato vencedor.

El triunfo de Juan Manuel Santos significó la continuidad de la política educativa que se había implementado desde el gobierno de Álvaro Uribe; sus planteamientos educativos, ahora puestos en marcha, que se centran en afianzar el vínculo con el sector productivo, así como el fortalecimiento de la formación para el trabajo, marcan la pauta para el análisis de viabilidad que presentamos a continuación.

3.3.1 Relaciones con la básica y la superior

En la nota introductoria a este apartado mencionamos que las cuestiones de atención urgente para los jóvenes persisten luego de la reforma, pues de acuerdo con los candidatos lo que se debe atender desde el ámbito educativo son primordialmente la oferta de formación (que debe ser pertinente con el mercado de trabajo), el acceso al empleo formal, el acceso a la educación superior y el abatimiento de la deserción escolar.

Comenzaremos por explorar la viabilidad de las relaciones de la educación media superior con la básica y la superior que se construyen a partir de las transformaciones de la primera. Esto se puede abordar desde dos ámbitos: el de la cobertura y el curricular.

La reforma buscó atender el primero mediante la disposición de que los planteles compartirían la formación de básica y media superior, dada la cantidad insuficiente de escuelas para ampliar la matrícula. Este asunto parece no estar tan presente en el discurso político, por lo menos ahí no se le menciona como logro de la administración, pero sí es algo que está teniendo lugar. Como vimos, la cobertura es un elemento clave para asegurar que los alumnos que egresan de secundaria puedan continuar con estudios posteriores. Pues sigue siendo un reto mayúsculo superar el hecho de que sólo 4 de cada 10 jóvenes entre 15 y 17 años puedan tener acceso.

Sin embargo, el tema de la cobertura es puesto como uno de los logros del gobierno de Álvaro Uribe, así lo expresaba en su informe de labores de 2010 la viceministra de educación preescolar, básica y media: “mientras que la población de 15 y 16 años crece 6 por ciento (98.000 habitantes), un incremento de la matrícula de 250.000 cupos (24 por ciento) se traduce en un aumento de la cobertura neta de 8 puntos porcentuales, al pasar del 30 por ciento al 38 por ciento”.¹⁵²

Sin embargo, como se ha observado, y lejos de creer que ese porcentaje sea desdeñable, no basta con incrementar la cobertura: es necesario que los estudiantes no deserten y se gradúen. Recientemente se ha anunciado una política que podría contribuir a que los estudiantes permanezcan en la escuela, se trata de la “orden de gratuidad” para todos los colegios hasta el grado 11, la cual entrará en vigor a partir de 2012, según informó la ministra de Educación, María Fernanda Campo.¹⁵³

La deserción es un reto multifactorial: no obedece sólo a razones educativas ni de cobertura; según la Encuesta Nacional de Deserción aplicada en 2010, aunque la matrícula ha crecido en la última década en 20%, quienes abandonan la escuela en zonas urbanas lo atribuyen a dificultades académicas, maestros que enseñan en forma aburrida y situaciones de conflicto y violencia en el colegio; y quienes lo hicieron en zonas rurales culpan a la necesidad de trabajar, la distancia que hay de la casa al colegio y las dificultades académicas.¹⁵⁴

Otra manera de atender el reto de lograr la vinculación entre niveles educativos ha sido desde el ámbito curricular, donde han intervenido las competencias. En la Ley 115 se establece que la educación media superior se sustenta en y da continuidad a algunos de los objetivos generales de la educación básica, y específicos de la educación primaria y secundaria. La relación entre ambos se muestra a continuación:

¹⁵² (2010). “Realmente, ¿qué recibe Santos en educación?”, en *Revista Semana*, martes 10 de agosto.

¹⁵³ (2011). “A partir del 2012, estudiar en colegios oficiales será gratis hasta grado 11”, en *Revista Semana*, viernes 19 de agosto.

¹⁵⁴ Grupo de Diarios de América (2011). “América Latina en deuda con los jóvenes”, en *El Nacional diario de Caracas*, 18 de septiembre.

Tabla 4
Objetivos específicos de educación básica que sustentan
la educación media superior en Colombia

Educación básica	
El desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.	Educación primaria
	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.
	Educación secundaria
	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana; • El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente; • El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social; • El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos; • La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales; • La educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre.

Estos objetivos plantean un eslabonamiento de los niveles desde los contenidos que serán la base de la formación en competencias laborales.

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, es transversal a todas las competencias laborales propuestas en la reforma, pues se precisa de ellas para poder desarrollarse en todos los ámbitos comprendidos por éstas (es decir, tanto en lo intelectual como en lo personal e interpersonal), en la inteligencia de que todo lo que los seres humanos realizamos en interacción con otros es objeto de comunicación. Estas habilidades son centrales para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, ya que son las que permiten además insertarse en ámbitos organizacionales, adaptarse a las condiciones tecnológicas reinantes y desarrollar empresa.

De igual manera, las habilidades de razonamiento lógico-matemático y el desarrollo de actitudes que son favorables al afán de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tocan transversalmente todas las competencias laborales. Así, los objetivos de la educación básica vienen a ser la base de su desarrollo, lo cual nos retrotrae a lo considerado en el capítulo 1 por Oliveira y Araujo en torno a que es necesario asegurar la eficiencia de este nivel educativo para que en la media superior se consolide y asegure su continuidad el proyecto educativo.

Del estudio de la historia, geografía, ciencias, artes y educación física hablamos en términos de contenidos curriculares que serán retomados por la educación media superior; su desarrollo depende también de las bases que se hayan adquirido en básica. Aunque no se encuentran ubicadas transversalmente, sino como parte de los contenidos, ellas contribuyen a formar al ciudadano que se pretende en la política educativa.

Los objetivos de básica agrupan así contenidos, habilidades y actitudes que integran el concepto de competencias que se introdujo en la reforma a la media superior y que es propósito compartido por todos los niveles educativos. Desde esta perspectiva el vínculo curricular entre la educación básica y la media es posible, aunque no se halle completamente explícito.

Por lo que respecta a la articulación con la educación superior, el primer elemento crítico que se destaca es el de la cobertura, pues el incremento de la matrícula en media superior (aunque es todavía insuficiente y menor del que existe en la educación básica) ha presionado y condicionado el acceso a la educación superior. Así se observaba a mediados de la década: “Logros heterogéneos han ampliado la brecha entre las coberturas de la educación media, la educación superior y la formación para el trabajo. Entre 1993 y 2003, los niveles de cobertura educativa crecieron significativamente, no obstante, estos logros han sido relativamente superiores en educación secundaria que en educación superior. En efecto, las diferencias en cobertura neta entre secundaria y superior pasaron de 36.7% en 1993 a 49.2% en 2003, ampliando la brecha entre estos niveles de formación.”¹⁵⁵

Como señalamos en la nota introductoria, el acceso a la universidad viene a ser prioritario en el gobierno del presidente Santos. Y busca atenderse de dos maneras: por la vía del financiamiento

¹⁵⁵ Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia*, Documento Conpes Núm. 81, 26 de Julio, Colombia: República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación, p. 2.

para que los estudiantes no se vean impedidos de continuar estudios y mediante la diversificación de oferta no sólo profesional académica, sino también técnica y tecnológica.

Respecto al primero, se cuenta con el Icetex, que es una entidad que ayuda a financiar a los estudiantes sus estudios mediante apoyos económicos, y con la recién anunciada gratuidad desde la básica hasta el grado 11.

En cuanto a la posibilidad de continuar estudios en otras modalidades, la población estudiantil ignora cuáles son éstas, y generalmente siguen una tendencia a buscar su ingreso a las carreras tradicionales, pensando que éstas son las únicas que pueden ofrecer un mejor futuro: “Miles de bachilleres y sus padres no saben de la diversidad de programas que ofrece la educación superior, unos 5.500 diferentes. O simplemente creen que sólo encontrarán un trabajo si siguen aquellas carreras conocidas que, como medicina, ingeniería o enfermería, prometen un buen futuro laboral; o consideran que algunas carreras son más lucrativas que otras, así que descartan muchísimas opciones viables y, en el intento de entrar a la carrera más tradicional y más competida, se quedan por fuera de la universidad.”¹⁵⁶

Lo anterior implica que todo esfuerzo por mejorar la media superior necesariamente debe acompañarse con transformaciones en la educación superior, lo que implicará también la orientación de los jóvenes en torno a la oferta disponible para que puedan elaborar un proyecto de vida acorde a sus aspiraciones y a las necesidades productivas imperantes en su región.

En cuanto el ámbito curricular, atendiendo a las recomendaciones que en 2003 hiciera el Consejo Nacional de Política Económica y Social, se vincularon por la vía de las competencias laborales los conocimientos generales con los técnicos y tecnológicos, de tal manera que se definió una educación media no sólo orientada hacia el ámbito académico sino complementada por la formación en competencias laborales, independiente de las modalidades: “Se requiere una educación media que integre el conocimiento general con la educación vocacional, lo cual permite la continuación de estudios superiores o una mejor elección para la formación orientada a su vida laboral”.¹⁵⁷

Algunos esfuerzos, como los hechos en Medellín en 2005, dan cuenta de esta fusión de modalidades: “Es cierto, el mayor número de desempleados son bachilleres. Antes el que era bachiller y tenía libreta militar trabajaba, era privilegiado. Ahora el grupo que está desempleado es de muchachos de 18 años. Por eso decidimos trabajar con los institutos tecnológicos y el Sena, los llevamos a los colegios para que se encarguen de darles formación a los jóvenes de los dos últimos años del bachillerato. La idea es que salgan con una herramienta un poquito más avanzada para que tengan una opción más de trabajar.”¹⁵⁸

¹⁵⁶ (2002) “¿Cuál es la mejor universidad para usted?”, en *Revista Semana*, 16 de septiembre.

¹⁵⁷ Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Op. Cit.*, p. 3

¹⁵⁸ (2005). “La ciudad más educada. Los retos de Medellín, entrevista a Sergio Fajardo, alcalde de la ciudad”, en *Revista Semana*, domingo 6 de marzo.

Sin embargo, pese a que en algunos lugares se ha logrado hacer lo anterior, se observa que en general la educación media en Colombia sigue privilegiando la separación y jerarquización entre los dos tipos de escuela: académica y técnica. Esto puede deberse a que socialmente se considera a esta última de menor estatus social y académico, orientada a sectores de la población de menor ingreso y que conduce a ocupaciones de baja remuneración.

“En cuanto a la disyuntiva ¿profesional o tecnólogo? [...] en Colombia hay tres profesionales por cada tecnólogo, mientras en los países desarrollados la proporción es al revés, porque apenas se ha empezado a dar reconocimiento social a las carreras tecnológicas.”¹⁵⁹

Como se verá más adelante, no se encuentra entre las opciones de los alumnos que al egreso elijan alguna carrera o formación técnica, sino que privilegian la formación profesional que se ofrece en los estudios universitarios.

Esto es algo que no se ha logrado consolidar con la reforma, desde 2003 el viceministro de Educación, Javier Botero, ya había mencionado este asunto: “Especialización, máster y Ph.D es el camino que la mayoría de jóvenes aspira a seguir. Y aunque no todos tienen los recursos económicos para convertirse en doctores, siempre anhelan estar lo más cerca posible de esa categoría. Cada vez se habla más de la necesidad de un alto grado de educación, pues se cree que así será posible ocupar una posición competitiva en el mercado laboral. Por eso los bachilleres se inclinan por una carrera profesional y dejan inmediatamente de lado las carreras técnicas y tecnológicas [...] Colombia no necesita tantos profesionales con aspiraciones a ser doctores sino más técnicos y tecnólogos que ocupen la alta demanda laboral de este tipo.”¹⁶⁰

Y en esa misma línea, el Ministerio de Educación actualmente publicita en su portal de internet esta oferta educativa con el slogan: “Ser técnico profesional o tecnólogo está en auge”.¹⁶¹

Es lo mismo que se busca al facilitar el paso de la educación media a la superior ofreciendo a los alumnos la posibilidad de cursar programas técnicos o tecnológicos dentro del bachillerato. Quienes cursen estos programas contarán con formación reconocida y homologada, gracias a los convenios con las instituciones de educación superior.¹⁶²

La articulación curricular entre niveles educativos además se explicita en el Marco de Referencia, como parte de uno de los ejes de la denominada Revolución Educativa. Este eje llamado Calidad y Pertinencia implica que desde el Ministerio de Educación la calidad se ha entendido como la

¹⁵⁹ (2006) “¿Qué profesionales necesita Colombia?”, en *Revista Semana*, sábado 2 de septiembre.

¹⁶⁰ (2003) “¡Más técnicos y tecnólogos!”, en *Revista Semana*, lunes 29 de septiembre.

¹⁶¹ Portal del Ministerio de Educación:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-192732.html#h2_1

¹⁶² Portal del Ministerio de Educación:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-192729.html>

articulación de todos los niveles de enseñanza con base en competencias básicas, ciudadanas y laborales.¹⁶³

Esta formación articulada es vista como necesaria también desde la educación superior, así lo señala el rector de la Universidad Externado de Colombia, Fernando Hinestrosa: “Es deseable una comunicación funcional entre las dos etapas de la formación, especialmente para promover la capacitación del estudiante de bachillerato en la metodología del trabajo intelectual y científico, para que forme hábitos de estudio y de investigación.”¹⁶⁴

Sin embargo, la definición de competencias es concebida políticamente sólo como el primer paso, se precisa de la puesta en práctica de un denominado “ciclo de calidad”, que comprende “la definición de estándares de competencias, la aplicación de pruebas que midan los avances de las instituciones en todos los niveles y la puesta en marcha de planes de mejoramiento y de sistemas de aseguramiento de la calidad, todo ello con el propósito de que la formación del bachillerato sea reconocida como pertinente para el ingreso al nivel superior.

Para el logro de lo anterior, a partir del 2000 se consolidó un sistema de evaluación que genera información, sustentado sobre todo en los resultados de los estudiantes en los exámenes de Estado, para que las instituciones puedan gestionar autónomamente los trayectos de mejora que se propongan, acompañadas de herramientas dispuestas desde el sistema¹⁶⁵.

El examen de Estado (o examen ICFES) se aplica a alumnos de grado 11, que están interesados en continuar con estudios de nivel superior. Se miden competencias básicas en lenguaje, matemática, geografía, historia, filosofía, idioma extranjero, biología, química y física. Además de un componente multidisciplinario, acorde a los intereses de los estudiantes (violencia y sociedad, medios de comunicación y cultura, y medio ambiente).

Los resultados se entregan de manera individual y también en agregado a los colegios. En cuanto a los resultados educativos de los estudiantes, se han registrado mejorías en lenguaje, matemáticas y biología; el resto ha permanecido estable.¹⁶⁶ Se observan resultados más favorables para las instituciones privadas; para 2005, “el 46,5% de los colegios se encontraba en la categoría baja; el 29,3% en media y el 24.1% en alta”.¹⁶⁷

La articulación de los niveles educativos se plantea también por la vía de la articulación de las pruebas SABER (de educación básica), los exámenes de Estado y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), que evalúan los conocimientos y competencias de los estudiantes de

¹⁶³ Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 6.

¹⁶⁴ (2011) “Superar las limitaciones”, en *Revista Semana*, sábado 11 de marzo.

¹⁶⁵ Para el año 2005 se señalaba que se habían acompañado a 467 planteles, de más de 10 mil existentes en el nivel educativo. Como se aprecia, aún es algo en desarrollo.

¹⁶⁶ Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 6.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 13-14.

este nivel.¹⁶⁸ Esto permitirá eventualmente dar seguimiento a la trayectoria escolar de los estudiantes, y sobre todo alimentar de información a los planteles educativos y nutrir la toma de decisiones gubernamentales en materia educativa.

Sin embargo, con este tipo de evaluaciones se compromete el acceso a la educación superior, según la crítica de algunos sectores. Una académica, luego de hacer la revisión de los contenidos de filosofía que se exploran en la prueba, expuso que su alta dificultad no es apropiada para el nivel de los estudiantes; su reflexión la llevó a declarar lo siguiente: “Se pierde, como me temo que sucede también en otros muchos campos, la oportunidad de preparar realmente a los alumnos mediante el manejo de herramientas conceptuales básicas que sienten las bases para posteriores desarrollos teóricos y prácticos en cualquier área del conocimiento. Más que el problema del examen del Icfes, que no es un problema menor si se tiene en cuenta que de sus resultados depende el acceso a la educación superior, lo que preocupa fundamentalmente es el tipo de enseñanza que refleja, las pedagogías que al parecer se propician, los criterios y prioridades que revela.”¹⁶⁹

Adicionalmente en el 2011 circularon rumores de que la prueba había sido sustraída previo a su aplicación, ya que tres empresas habrían ofrecido cursos Preicfes con las preguntas reales de la prueba; por lo tanto, estuvieron en riesgo de anularse los resultados.¹⁷⁰

A partir de 2009, Colombia decidió participar en la prueba PISA; sus resultados no fueron alentadores en cuanto a la lectura de textos de internet: “Sólo el 9 por ciento de los estudiantes colombianos se ubicó en niveles superiores al 2 (la evaluación clasificó a los jóvenes en grupos del 2 al 5) [...] sólo uno de cada mil jóvenes logró ubicarse en el grupo con las competencias más altas, es decir que son adolescentes capaces de localizar información relevante en los sitios web y evaluar su utilidad para responder adecuadamente a preguntas relacionadas con situaciones que para ellos no eran familiares. Los resultados de la prueba también revelaron que los estudiantes colombianos leen mejor en papel, pero si se comparan con otros países, la situación no es la mejor.”¹⁷¹

Además, en lo referente a los resultados de competencias en matemáticas: “...el 45 por ciento se quedó en nivel 0 de la evaluación y el 27 por ciento, en el 1 [...] Los estudiantes no cuentan con capacidades suficientes para desarrollar actividades propias del conocimiento para acceder a estudios superiores. Son muchas las razones para estos resultados. Algunos expertos afirman que se debe al énfasis en aspectos didácticos y pedagógicos y al descuido de los aspectos conceptuales, lo cual traslada el asunto a los docentes. La falta de preparación de los profesores para enfrentar los cuestionamientos y la creatividad de sus estudiantes y las ideas preconcebidas sobre las matemáticas, como que es sólo para los más pilos, dificultan la labor. De otro lado, están

¹⁶⁸ *Ídem.*

¹⁶⁹ Magdalena Holguín (2008). “El examen del Icfes, ¡qué maravilla!”, en *Revista Semana*, sábado 13 de septiembre.

¹⁷⁰ Redacción Justicia (2011). “Autoridades investigan fraude en los exámenes del Icfes”, en el diario *El Tiempo*, 21 de septiembre.

¹⁷¹ (2011). “Estudiantes colombianos no leen bien en internet”, en *Revista Semana*, jueves 30 de junio.

los padres de familia, quienes deben vigilar y controlar el desempeño académico de sus hijos. Sin este apoyo, los esfuerzos de los docentes no serán suficientes.”¹⁷²

Puestos en contexto internacional, con base en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y de acuerdo con el marco de referencia¹⁷³, los retos que el gobierno se plantea para consolidar una reforma educativa viable, y que coinciden con las experiencias internacionales que la reforma en Colombia tomó en cuenta (Francia, Chile y Australia¹⁷⁴), son:

- Contar con estándares curriculares articulados entre la básica y media, los cuales ya han sido divulgados por diversos medios, aunque se reconoce que aún falta por hacer para que exista apropiación de los mismos. Como hemos observado, las competencias básicas ciudadanas plantean esa articulación a nivel de contenidos curriculares.
- Contar con un sistema de evaluación que articule todos los niveles educativos, que permita dar seguimiento a resultados y sea utilizado por las instituciones en su toma de decisiones.
- Garantizar la movilidad de estudiantes entre ofertas de formación distintas mediante créditos académicos.

3.3.2 Relaciones con el mercado de trabajo

La reforma plantea estrechar relaciones entre la media superior y el mercado de trabajo para responder a la necesidad de adecuar a los estudiantes a las exigencias del mercado laboral, mediante la formación en competencias laborales.

Siguiendo ese eje, la reforma complementó la formación de competencias con otras medidas, a fin de dar respuesta a tres elementos:

- *Abatir el desempleo juvenil*, mediante la ampliación de oportunidades para recién egresados o para estudiantes en tránsito por el nivel educativo. Así como aumentar su empleabilidad.
- *Elevar la competitividad y productividad del país*, mediante procesos de acreditación de programas para evitar que sean desiguales, de calidad distinta y desactualizados del ámbito productivo.
- *Vincular las instituciones con el ámbito laboral*, mediante la organización de asignaturas y áreas de conocimiento, de acuerdo a propósitos coincidentes.

La formación para el trabajo en Colombia no es sólo un asunto de educación media superior, aunque fundamentalmente se atiende en este nivel educativo, así lo muestra el número de

¹⁷² (2011). “Superar las limitaciones”, en *Revista Semana*, sábado 11 de marzo.

¹⁷³ Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 15.

¹⁷⁴ *Ibid.*, pp. 43-46.

planteles que se hacen cargo de ello. De acuerdo con el Consejo Nacional de Política Económica y Social, la oferta de formación para el trabajo en Colombia estaba conformada hacia el 2004 “por alrededor de 2.700 establecimientos de educación media, 328 instituciones educativas de carácter superior (112 universidades y 99 instituciones universitarias, 66 tecnológicas y 51 técnicas profesionales). Hay además cerca de 4.000 entidades de educación no formal, las cuales son autorizadas por las secretarías de Educación pero cuyos certificados de aptitud ocupacional no tienen validez académica. Adicionalmente, las grandes empresas tienen dependencias para formar sus propios trabajadores.”¹⁷⁵

El vínculo entre educación media superior y mercado laboral es un asunto que concierne a actores que actúan en diversas esferas de la sociedad. La reforma convoca a participar a escuelas (de media superior y superior) y a empresas y organismos como el SENA¹⁷⁶, el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo¹⁷⁷ y productores locales, toda vez que las transformaciones buscan impactar nacional y localmente.

Así lo determinaban las líneas de política que se trazaron durante el gobierno de Álvaro Uribe, y cuya continuidad es un hecho en la presente administración: “La educación tiene el desafío de actualizar su enfoque de formación para desarrollar en los estudiantes competencias laborales que incrementen sus probabilidades de éxito en la vida personal y social. Para el sector educativo esto implica ampliar sus perspectivas con información sobre la dinámica y tendencias de su entorno, acercarse al mundo productivo para establecer alianzas, contribuir con una educación pertinente y de buena calidad y ser parte activa y fundamental de la estrategia de competitividad y productividad regional y nacional.”¹⁷⁸

De hecho, el énfasis puesto en la formación para el trabajo fue el eje articulador que congregó a todos los actores (gremios, empresas, organizaciones de trabajadores, entidades de formación para el trabajo o de educación no formal, cajas de compensación familiar, entidades de educación media, técnica profesional, tecnológica, universidades y entidades gubernamentales), quienes se comprometieron a desarrollar programas de formación para el trabajo y/o de formación continua

¹⁷⁵ Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Op. Cit.*, p. 4.

¹⁷⁶ El SENA cumple un papel fundamental en la consolidación del SNFT, en la medida en que a partir de su creación mediante el Decreto 118 de 1957, se convirtió en un instrumento relevante para la ejecución de las políticas del Estado para aportar la competitividad de los sectores productivos y crecientemente, al desarrollo de las políticas sociales de los últimos años, tareas que ejerce desde la mayor experiencia en el diseño y provisión de este tipo de respuestas. Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Op. cit.*, p. 5.

¹⁷⁷ El Sistema Nacional de Formación para el Trabajo está conformado por tres sistemas interrelacionados e integrados: 1) Normalización de competencias laborales, 2) Evaluación y certificación de competencias laborales y 3) Formación con base en competencias laborales. Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 34.

¹⁷⁸ Ministerio de Educación Nacional (2003). *Tendencias del mundo productivo y sus implicaciones en el perfil esperado en los trabajadores*. Bogotá, p. 17.

debidamente acreditados en el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, tomando como referente las normas de competencia laboral.¹⁷⁹

La participación de las instituciones de educación media superior en este marco consistió primordialmente en el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica, con el fin de atender las demandas del sector productivo¹⁸⁰.

Para el año 2005 se habían articulado ya 232 instituciones de educación media con programas de técnico profesional y tecnológico de instituciones de educación superior y del sector productivo, y se había promovido la incorporación de competencias laborales generales a los currículos de 61 instituciones de educación media¹⁸¹.

Se consideraba que una gran porción de la fuerza laboral en el país no contaba con las herramientas básicas para insertarse con éxito en el mercado de trabajo y mucho menos contribuir al aumento de la productividad y competitividad en el nuevo contexto económico internacional: “Esto contrasta con los parámetros internacionales que se exigen para competir y sobrevivir con éxito en la sociedad actual y crear las capacidades para que la sociedad maneje la información y el conocimiento, la necesidad de que al menos el 40% de la población entre 18 y 23 años haya tenido alguna formación universitaria o técnica. Los países desarrollados han logrado que más del 50% de la población joven pase por la universidad. En Colombia sólo 24% de los jóvenes entre 18 y 23 años tienen o asisten a un nivel de postsecundaria.”¹⁸²

Además, estas líneas de política fueron incluidas en una estrategia nacional llamada plan Visión Colombia: “Es un asunto que preocupa a todos. A los directivos de las universidades, al sector productivo, al Estado. La oferta de las carreras no se trata sólo de lo que podría gustarles a los futuros estudiantes, sino de por qué en la región y en el país donde éstas se ofrecen son necesarias. Por esta razón, existe un consenso general en consultar las necesidades del desarrollo regional y hacer énfasis en la formación técnica y tecnológica. Así está previsto en el plan Visión Colombia 2019, liderado por el gobierno nacional. Este es uno de los principales proyectos del gobierno y consiste en un ejercicio prospectivo de planeación para soñar el país que los colombianos desearían tener en el año 2019 [...] el gobierno pretende que las personas de entre 15 y 24 años duren en promedio 11,3 años recibiendo educación (hoy, de 8,7 años); lograr una tasa de cobertura bruta de 40 por ciento en educación superior (hoy, de 25,7 por ciento); y, por consiguiente, reducir la tasa de desempleo al 5 por ciento”.¹⁸³

Hemos visto que los propósitos de una formación pertinente con el sector productivo, aunque entran a transformar la educación media hasta 2003, tienen un antecedente importante en la reestructuración del SENA desde 1993. En general, el gobierno se ha mostrado optimista frente a

¹⁷⁹ Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Op. cit.*, p. 4.

¹⁸⁰ Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 7.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 8.

¹⁸² Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Op. Cit.*, p. 2.

¹⁸³ (2006). “¿Qué profesionales necesita Colombia?”, en Revista Semana, sábado 2 de septiembre.

los resultados conseguidos por esta institución, los cuales exponían de la siguiente manera: “La combinación de estrategias para fomentar la educación técnica y tecnológica en el país ya ha comenzado a dar frutos. En el último año se ha dado un incremento de 17.960 nuevos estudiantes en programas técnicos y tecnológicos, de los cuales 7.739 corresponden a programas ofrecidos por el SENA y 10.221 a programas de las instituciones de educación superior, con lo cual la participación en el total de la matrícula de educación superior de este tipo de formación ha mostrado un incremento de 25.7% a 26.6%.”¹⁸⁴

El director del SENA en 2003 señalaba la importancia de promover en los bachilleres el beneficio de pensar en las opciones laborales, antes que seguir formando dirigentes en las universidades.¹⁸⁵ El organismo a su cargo ha tenido logros importantes: “Pasó de formar 52.550 técnicos y tecnólogos en el 2002 a 307.060 en el 2009”, teniendo como su principal fortaleza programas educativos que han considerado los intereses de gremios, empresas, trabajadores, instituciones educativas, centros de investigación y el gobierno, todo ello en la tónica de formar a los empleados según lo que se necesita en el mercado.¹⁸⁶

Desde 2009 el SENA participa en la competencia internacional WorldSkills, donde se ponen en juego las habilidades en situaciones que simulan un día de trabajo real en las empresas. A la última edición de la competencia, llevada a cabo en Londres en 2011, asistieron 17 jóvenes aprendices junto con sus instructores y aliados. Los oficios con los que participó el SENA son: soldadura, mecatrónica, electrónica, robótica móvil, it/ pc soporte de redes, mampostería, drywall, tecnología automotriz, salud, control industrial, cocina, torno cnc, cad, diseño web, diseño gráfico, diseño de moda, enchape, polimecánica, refrigeración, instalaciones eléctricas, cableado de redes y animación 3D.¹⁸⁷

Para los organizadores de la competición en Londres, este tipo de formación es idónea para jóvenes que no tendrían otra posibilidad de estudiar. Explicaron que “el desarrollo de habilidades debe ser una fuente de orgullo para la gente joven porque responde a la necesidad de inclusión social y da soporte frente a la situación actual de inseguridad financiera. Al respecto, el alcalde de Londres, Boris Johnson, en su intervención apuntó que en Londres recientemente “han visto el daño que puede causar a nuestra ciudad quien no tiene un propósito en la vida”, por lo que es vital enfocar acciones hacia los jóvenes, de tal forma que se les pueda brindar de forma equitativa, oportunidades de aprender, formarse o trabajar”.¹⁸⁸

Sin embargo, en el SENA no todos están de acuerdo en el rumbo que está tomando el organismo. El sindicato señala que no todos los programas que ofrece esta institución tienen la suficiente calidad como para ser considerados de educación superior, aunque ésta haya sido la intención en

¹⁸⁴ Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 8.

¹⁸⁵ (2003) “¡Más técnicos y tecnólogos!”, en *Revista Semana*, lunes 29 de septiembre.

¹⁸⁶ (2010) “Realmente, ¿qué recibe Santos en educación?” en *Revista Semana*, martes 10 de agosto.

¹⁸⁷ Portal SENA, WorldSkills, <http://worldskills.sena.edu.co/index.php?section=1>

¹⁸⁸ Zabala Rodríguez, Maritza, “WorldSkills Londres 2011: El desarrollo de habilidades, eje para el desarrollo productivo”. Publicado en el Portal Sena WorldSkills, <http://worldskills.sena.edu.co/index.php?section=5>

la presente administración. Hay quienes señalan que el equiparar al SENA con una universidad la lleva a desviar su misión, y sólo se trata de una estrategia política para engrosar el dato de atención en ese nivel educativo¹⁸⁹.

El SENA cambió de director al inicio del 2011, y ahora el padre Camilo Bernal se muestra interesado en seguir la misma línea de su antecesor, Darío Montoya, pero está haciendo énfasis también en la educación en línea, en una mayor capacitación a instructores, y en su evaluación, y en la ampliación de la inversión en infraestructura de laboratorios.¹⁹⁰

El gobierno colombiano señala que la demanda del sector productivo se expresa también en el hecho de que éste ha comenzado a ofrecer mayores remuneraciones para los egresados que se desempeñan como técnicos y tecnólogos, de allí la necesidad de configurar un currículum con orientación por esta formación¹⁹¹.

Esto parece confirmarlo el hecho de que hacia 2009 el Observatorio Laboral reportaba que las remuneraciones para los recién egresados universitarios habían experimentado sensibles disminuciones, mientras que las de los técnicos y tecnólogos iban en aumento: "...quienes logran matricularse y terminar sus cursos, se están encontrando con una poco gratificante realidad: los sueldos van cayendo. El Observatorio encontró que en 2006 el promedio del salario de un recién graduado un poco más de 1 millón 600 mil pesos. En dos años, en vez de subir, bajó en casi 100 mil pesos. Los salarios de los profesionales que se graduaron en 2007 y empezaron a trabajar en 2008 tienen un promedio de 1 millón 500 mil pesos. Y se mantiene la brecha de los ingresos según el sexo."¹⁹²

Sin embargo, en el 2003 se exploraba que los argumentos salariales, además de ser falsos (porque la remuneración de un universitario va creciendo con el tiempo, mientras que la del técnico suele ser más estable y no rebasar determinado nivel), no eran las razones principales para atraer a las nuevas generaciones hacia la formación técnica, pues era necesario incrementar su reconocimiento social, revertir en la mayoría de los bachilleres la idea de que no tendrán un mejor nivel de vida si se deciden por ésta: "Pero, más allá de estas razones, hay otras que quizá pesen más en un estudiante a la hora de escoger su futuro. Aunque la diferencia no debería ser tan marcada es un hecho que los técnicos y tecnólogos tienen una remuneración económica más baja. Que esta situación cambie depende de la transformación que debería sufrir el imaginario que sobre ellos se tiene. Y es esa imagen, tal vez, el más grande rechazo que un bachiller siente frente a esas diferentes oportunidades. El tener un cartón de técnico o tecnólogo da un bajo posicionamiento social, pero esta idea está cambiando."¹⁹³

¹⁸⁹ (2010) "Realmente, ¿qué recibe Santos en educación?" en *Revista Semana*, martes 10 de agosto.

¹⁹⁰ (2011) "El Sena debe ser una entidad de talla mundial: padre Camilo Bernal", en *Revista Semana*, 21 de enero.

¹⁹¹ Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 8.

¹⁹² (2009) "¡Más profesionales, pero con salarios más bajos!", en *Revista Semana*, jueves 30 de julio.

¹⁹³ (2003) "¡Más técnicos y tecnólogos!", en *Revista Semana*, lunes 29 de septiembre.

Así, no todos los actores tienen la misma opinión de vindicar la educación tecnológica. Otros estudios demuestran además que es muy poca la población estudiantil que cursa estas modalidades, de hecho con esta división se profundizan las brechas de desigualdad: "...el porcentaje de personas que tienen o asisten al nivel técnico o tecnológico, con respecto al total de la población mayor de 12 años tan sólo llega a un 3.8%, en el superior a 7.8% y postgrado 1.5%. De igual manera se observa un desequilibrio en el acceso por quintiles del ingreso, pues del total de personas que asisten o poseen formación técnica y tecnológica, el 72.6% se concentra en los dos últimos quintiles. Asimismo, el nivel universitario está concentrado en un 85.8% en los quintiles 4 y 5; en postgrado el 90.2% de las personas en ese nivel son del quintil 5"¹⁹⁴. Con lo cual se refuerza el argumento de que el problema en la formación postsecundaria no solo es de cobertura, sino también de equidad.

Como veremos más adelante, los alumnos no consideran que ésta sea una buena opción de formación; por ello, aún será necesario desplegar mayores esfuerzos para consolidarla como alternativa para ellos, o bien replantear el esquema de política instrumentado. Porque las necesidades del sector productivo no coinciden con las expectativas de vida que han construido los jóvenes a partir de lo que la escuela les puede proporcionar. Así, el reto es hacer coincidir la oferta de la educación media con el mercado de trabajo y con las expectativas que tienen los jóvenes en el presente y que conformarán sus opciones de vida futura.

Al respecto, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) señalaba que otra de las razones por las cuales había que introducir transformaciones para la educación media superior eran sus características estructurales: "...su alto nivel de dispersión, heterogeneidad y falta de interrelación, sumado esto a que no existe un sistema de equivalencias que permita a las personas moverse entre diferentes modalidades e instituciones y el mundo laboral"¹⁹⁵.

Elementos que ya vimos que trataron de resolverse mediante la formación por competencias; sin embargo, los esfuerzos articuladores no pueden darse sólo en el nivel curricular: es necesario organizar a las instancias gubernamentales que atienden el problema, pues cada una lo desarrolla desde sus propósitos particulares, únicamente de esa manera la articulación podrá ser una realidad: "La educación básica y media técnica es dirigida por el MEN; la educación no formal, es regulada por las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales; la Formación Profesional SENA, por el MPS; la educación técnica profesional y tecnológica por el MEN; y la capacitación de origen empresarial por el SENA y el MPS. Además diversos ministerios y agencias sectoriales intervienen en procesos relacionados tales como los de transferencia de tecnología."¹⁹⁶

Para fortalecer las competencias laborales en bachilleres la principal articulación tendría que realizarse entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el SENA. El CONPES planteaba que de tener lugar ésta permitiría que hacia 2006 ya la mitad de los alumnos se encontraría certificados por este organismo. Además sugería la formulación e implementación de un Plan Nacional de

¹⁹⁴ Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Op. cit.*, p. 3.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 5.

¹⁹⁶ *Ídem.*

Formación de Competencias para el Emprendimiento y el Empresarismo, que involucraría a todos los estudiantes de los niveles de la educación básica, media, superior y la educación no formal, incluido el SENA. Asimismo se promoverían convenios entre el SENA, las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales y municipios certificados, para apoyar los procesos de fortalecimiento de la oferta de formación para el trabajo en el contexto regional al 2006 en todos los municipios del país. Se vislumbraba acordar un plan de fortalecimiento de las competencias básicas y laborales generales requeridas por los estudiantes egresados de los niveles de educación básica y media, que facilitara la cadena de formación con la educación superior y la formación para el trabajo, sin repetir programas y contenidos, para de esta manera optimizar recursos.¹⁹⁷

Adicionalmente esta articulación institucional se apoyó en el Decreto Núm. 2020 del Ministerio de la Protección Social, que señala la certificación de la formación para el trabajo, con criterios de calidad y pertinencia. La primera entendida como el cumplimiento por parte de un programa o institución de formación para el trabajo de las normas técnicas de calidad, conforme fueran definidas en el decreto. La segunda como el resultado del análisis permanente y en conjunto con el sector productivo de información sobre la situación y tendencia de oferta y demanda laboral y las perspectivas de desarrollo económico del país, para determinar líneas y políticas en materia de oferta de formación para el trabajo.¹⁹⁸

Como hemos visto, estas líneas de política en efecto se instrumentaron, pero sigue siendo un reto la consolidación de dichos vínculos institucionales.

Una formación para el trabajo debía contar con un uso extendido de tecnologías de información y comunicación; por ello, uno de los propósitos del gobierno colombiano fue el de dotar de computadoras y conectividad a internet a las escuelas, así se han desarrollado programas como “Computadores para educar” y Compartel¹⁹⁹. Sin embargo, aún es necesario trabajar para que esos recursos se empleen efectivamente en el aula y promuevan el aprendizaje de los alumnos y el colaborativo entre ellos y docentes, pues los resultados de la prueba PISA apuntan a que los alumnos no comprenden textos de internet, no obstante ser considerada ya una habilidad digital básica.

Además de las competencias laborales y la dotación tecnológica, el gobierno ha desarrollado el Programa Nacional de Bilingüismo “para responder al reto de comunicarnos en otra lengua”²⁰⁰. La meta era que en 2010 los bachilleres tuvieran dominio básico del inglés, mediante el mejoramiento de las competencias de los maestros que imparten este idioma. Lo cual todavía está

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹⁹⁸ Ministerio de la Protección Social (2006). *Decreto Número 2020 de 2006. Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo*. Colombia; Presidencia de la República, p. 3.

¹⁹⁹ En el 2006 se contaban 41 niños por computador, en el 2010 se esperan 20 niños por cada computador, de igual manera se espera que en ese año el 60% de los planteles tengan conectividad a internet. Véase Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 7.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 8.

por cumplirse, de modo que este elemento resonó en la campaña de la candidata presidencial Noemí Sanín.

3.4 Pertinencia de la reforma

Hasta aquí, las razones institucionales de la reforma se centran en atender la débil relación entre la formación que ofrecen las escuelas de educación media superior y el mercado de trabajo, propósito al que se orientan también las articulaciones propuestas curricularmente con la básica y superior. Nos resta analizar el amplio rol social que juega este nivel educativo como un asunto estrechamente relacionado con la pertinencia social.

En Colombia al igual que en México la población joven va en aumento y presiona por un mayor acceso a la educación media superior y niveles posteriores; esto ocurre en una sociedad profundamente desigual, para la que la educación sigue siendo el mecanismo de movilidad social más accesible. De ahí el interés por reflexionar acerca de su pertinencia.

En el apartado anterior señalamos que la palabra pertinencia en la reforma aparecía asociada en los documentos oficiales a la congruencia entre la formación ofrecida por las instituciones y las necesidades del sector productivo. En este apartado la entenderemos como la posibilidad de atención de las demandas sociales que el nivel educativo busca dar respuesta.

La noción de pertinencia así abordada implica considerar que la formación debe cuidar elementos de equidad y calidad. Esto nos remite a los indicadores que revelan la desigualdad en el sistema educativo colombiano. Así, en cuanto al acceso a la media superior se presentan dificultades para los estudiantes de grupos rurales: “en las ciudades 7 de cada 10 jóvenes entre 16 y 17 años asisten a la escuela, en el campo sólo 4 tienen esa oportunidad”²⁰¹.

Otro indicador importante es el de la esperanza de vida escolar, que es de menos de 12 años (es decir, menos de la educación secundaria completa), lo que se considera el mínimo que debe poseer una persona y un país si quiere salir de la situación de pobreza y avanzar en el desarrollo económico.²⁰²

Estos datos dan cuenta de la situación que enfrenta la población de jóvenes colombianos que crecen en condiciones de pobreza; según investigaciones, las políticas encaminadas a atenderla no han sido focalizadas adecuadamente, pues “la mayoría de recursos fue utilizada por las personas que habían tenido mejor capacitación y acceso a la educación universitaria, que en su inmensa mayoría no son pobres. Y lo más paradójico es que buena parte de las ayudas del gobierno en salud, pensiones y educación va a parar a las personas de los estratos más altos de la población.”²⁰³

²⁰¹ *Ibid.*, p. 11.

²⁰² *Ibid.*, p. 12.

²⁰³ (2006) “¡Pobre país!”, en *Revista Semana*, sábado 14 de octubre.

Si la educación media superior no forma parte de un esfuerzo articulado con elementos como empleo, salud, seguridad y financiamiento dirigido específicamente a estos grupos vulnerables, será imposible quebrar el círculo de la pobreza.

Los jóvenes más pobres del país enfrentan además otras dificultades que es preciso mencionar: “Los niños de estas familias son enfermos recurrentes y difícilmente culminan sus estudios; al no acceder a una educación técnica o superior, están abocados al desempleo o a trabajos inestables y de baja cualificación. Como sus padres tienen ingresos muy bajos, los hijos tienen que dejar sus estudios o salir a buscar recursos y, por lo general, empiezan muy jóvenes a tener hijos (14 o 15 años), lo que los lleva necesariamente a buscar el sustento diario para mantener escasamente a la familia.”

Para ellos la educación media superior (ya sea en vertiente académica o técnica) puede hacer la diferencia, pero insistimos, no se trata de un elemento aislado sino que tiene que estar vinculado a los demás asuntos que en vez de limitar sus posibilidades de continuidad y egreso en este nivel educativo, las ensanchen. Si no, el riesgo de abandono escolar es mayúsculo.

Los demás alumnos de la educación media superior también enfrentan dificultades tanto en el acceso como en la permanencia en este nivel educativo. La razón principal es el alto costo de la educación, seguida del escaso interés que suscita en los estudiantes lo que se les ofrece, así como (aunque en menor medida) la falta de cupo.²⁰⁴ Como veremos más adelante en la encuesta realizada para este trabajo²⁰⁵, quienes ya se encuentran en el grado 11, a punto de egresar, ponderan mucho mejor la educación que reciben y valoran ampliamente las oportunidades que ésta les representa. Los estudiantes consultados son los que han logrado continuar, así que sus opiniones nos permiten trazar un mapa de la pertinencia desde sus propias percepciones acerca de este nivel educativo. El tránsito que han efectuado por él no carece de dificultades, aunque ciertamente son ya una élite, pues rebasan los niveles que la población promedio ha conseguido estudiar.

La educación media superior constituye no sólo un elemento para ayudar a los jóvenes y sus familias a salir de la pobreza, sino también para evitar que las actividades delincuenciales sean su única opción de vida.

Las transformaciones a la media superior coinciden con un periodo en que el gobierno colombiano buscó la reinserción de los jóvenes que pertenecían a los grupos armados y fue parte de su estrategia. Esto se conoció como las “desmovilizaciones individuales”, y consistió en invitar a dejar las armas a cambio de dos años en los cuales se otorgaba un lugar en un albergue, educación para que pudieran terminar estudios y capacitación para luego tener un empleo o iniciar un proyecto productivo, todo ello con financiamiento otorgado por el Estado. A esta convocatoria de

²⁰⁴ Corpoeducación (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*, Documento elaborado para Educación, Compromiso de todos. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo - Fundación Corona, pp. 34-35.

²⁰⁵ Para conocer los datos del levantamiento de la encuesta en Colombia véase anexo 1.

reinserción social acudieron sobre todo jóvenes menores de 25 años, el 80% de ellos provenía del campo.²⁰⁶

Esta estrategia despertó opiniones divididas respecto a su eficacia y utilidad. Había quienes confiaban en que ella permitiría salir de la espiral de violencia y demostrar que cada vez menos personas creían en la lucha armada, pero había también población que se sentía amenazada por tener viviendo en sus barrios de nuevo a jóvenes que consideraban todavía delincuentes. Los responsables de albergues consideraban que dos años eran muy poco tiempo para lograr la reinserción social de los muchachos, además había jóvenes reinsertos que luego de haber renunciado a una remuneración mensual que era en cantidad lo doble de la que ahora recibían²⁰⁷, veían trancos sus sueños por tener que dedicarse a algún oficio no escogido por ellos; así lo relata una periodista que entrevistó a cinco jóvenes reinsertados: "Han recibido cursos desde croché hasta pintura de brocha gorda. Pero muchos no quieren ser futuros obreros. Quieren ir a la universidad, ser profesionales, y dicen estar dispuestos a combinar su estudio con el trabajo. Es el caso de Leonardo, un muchacho que estaba en un albergue cuando llegó un panadero a buscar un aprendiz. A dedo, fue seleccionado y empezó a trabajar en la panadería. Luego lo inscribieron a varios cursos de repostería. Su suerte de panadero parecía estar echada hasta que un día se rebeló y abandonó los panes. Furioso gritó a los del albergue: "No quiero ser panadero. Mi sueño es ser abogado".²⁰⁸

Además del uso de la media superior como elemento "pacificador", las transformaciones en la media superior también permitieron que se la emplease como parte de un programa pedagógico en las cárceles. Éstas se convirtieron en un "mini SENA", de acuerdo con la sicóloga María Paola González, subdirectora de tratamiento y desarrollo del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario: "Los reclusos pueden cursar la primaria y el bachillerato, presentar la prueba del Icfes, validar la secundaria, y seguir programas de educación superior a distancia, como lo hizo Gilberto Rodríguez Orejuela con la licenciatura en filosofía de la Unad. En estos casos los reclusos reciben por correo todas las clases y directrices de sus monitores. En total hay 100 reclusos en programas de educación superior. Este año se han graduado 12 como promotores de salud de la Universidad Tecnológica de Pereira. Los más avanzados académicamente les dan clases a los de menor nivel educativo."²⁰⁹

²⁰⁶ Ruiz, Martha (2005). "Desmovilizados, al borde de un ataque de nervios", en *Revista Semana*, domingo 13 de marzo.

²⁰⁷ "Hasta ahora sólo es claro que después de entregar las armas, los muchachos se van a sus lugares de origen, donde deben presentarse a un centro de referencia desde el cual se coordinará su reincorporación individual, bien sea estudiando, con un empleo o iniciando un proyecto productivo. Mientras tanto y por un plazo máximo de dos años recibirán 300.000 pesos mensuales cada uno más un subsidio de transporte, una suma baja comparada con los ingresos actuales como combatientes que son alrededor de 600.000 pesos." Tomado de (2004) "Las ocho preguntas", en *Revista Semana*, domingo 28 de noviembre.

²⁰⁸ Ruiz, Martha (2005) "Desmovilizados, al borde de un ataque de nervios", en *Revista Semana*, domingo 13 de marzo.

²⁰⁹ (2004) "A punta de crochet", en *Revista Semana*, domingo 24 de noviembre.

Los jóvenes colombianos enfrentan situaciones de riesgo por la pobreza, violencia y falta de oportunidades. Datos señalan que la población más vulnerable es aquella que se encuentra en las edades de 13 a 18 años. No obstante los logros en el aumento de matrícula en media superior señalados por las autoridades, se ha observado que el número de jóvenes que pertenecen a pandillas en Bogotá y en sus alrededores se ha incrementado: “Según un estudio que hizo el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (Idiprón), en 2003 había en Bogotá cerca de 700 pandillas conformadas, en su mayoría, por jóvenes entre los 13 y 18 años. Durante el segundo semestre de 2006 y el primero de 2007 se realizó nuevamente aquella investigación, pero esta vez se analizaron más zonas populares de la ciudad. Si bien no se han hecho los análisis completos, los resultados preliminares arrojan que el número de pandillas es superior. Son cerca de 1.000. Pero más pena debe dar que en Bogotá haya más de 12.000 muchachos de estratos bajos que pertenecen a pandillas. Son potenciales delincuentes que se pueden evitar y sí hay esfuerzos para lograrlo, pero por falta de inversión se quedan cortos.”²¹⁰

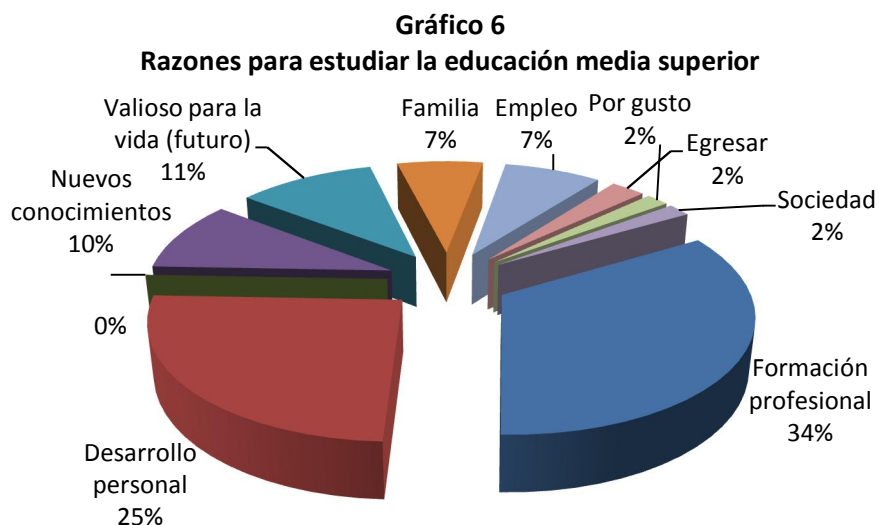
Como podemos apreciar, las transformaciones a la educación media superior cumplieron roles que buscaron atender demandas sociales que no se han restringido al ámbito escolar. En este sentido, la apuesta política de un ordenamiento curricular basado en competencias laborales que sólo benefician a la productividad del país se queda corto frente a lo que es posible realizar, como por ejemplo el asunto de la pacificación, elemento aunque no contenido en los lineamientos de política ha sido aprovechado por diversas instancias para dar respuesta a necesidades sociales urgentes como esta de rescatar a los jóvenes de la violencia.

A continuación abordaremos la pertinencia de la media superior para los alumnos en dos partes; en la primera se presentan las percepciones que tienen en cuanto a las razones para estudiar, el gusto por lo que estudian y las sugerencias que proponen para que la educación media superior se adapte a sus necesidades. En la segunda, nos centraremos en su percepción acerca de la relevancia y desarrollo de cada competencia, así como las oportunidades de inserción laboral que este nivel educativo les representa.

3.4.1 Pertinencia de la educación media superior en lo general

El primer elemento que hay que examinar son las razones que los alumnos tienen para estudiar la educación media superior. Así nos acercamos a lo que ellos perciben como aportación de ésta.

²¹⁰ De acuerdo con un miembro de Idiprón, los jóvenes son “trapecistas”, pues se mueven en la “cuerda floja”, pueden caer de un lado en la violencia y la delincuencia, pero si caen del otro lado está la educación y el trabajo. Así su estrategia busca bajarlos de esa cuerda floja y situarlos “en suelo firme”, combinando dinero y educación, los jóvenes pasan cuatro días de la semana trabajando remuneradamente y dos estudiando, el domingo descansan. Mejía Upegui, Juan Esteban (2007). “Cerca de 12.000 jóvenes integran las 1.000 pandillas existentes en Bogotá”, en *Revista Semana*, 18 de septiembre.



Los jóvenes consultados encuentran que este nivel educativo es útil para ellos en tanto que les permite formarse profesionalmente, es decir, les brinda la posibilidad de acceder a estudios superiores (34%), y asimismo contribuye a su desarrollo personal (25%). Es recurrente la respuesta de que con ello serán “alguien en la vida”, argumento heredado de las generaciones pasadas y presente tanto en este país como en México, pues como hemos señalado, la formación universitaria sigue teniendo ese prestigio social.

Otras razones de gran peso son la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos y lo valioso que es la educación para el futuro de cualquier persona. En menor proporción, son razones las de apoyar y retribuir a la familia lo que han hecho por ellos, y el que se estudia por gusto, porque se pretende egresar y porque se busca regresar a la sociedad algo de lo que les brinda la escuela.

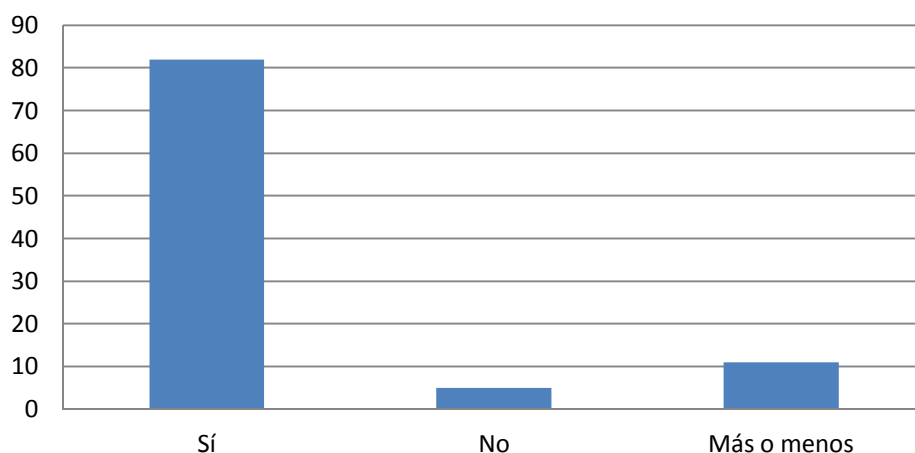
El no contar con la educación media superior es causa de diversos estigmas, tales como que de otra manera se quedarán “en casa vagando”; “no quiero ser una inadaptada”; “no quiero quedar siendo una analfabeta”; “estudiar me lleva a no ser mediocre”; “uno sin estudio, primero que todo, no es nadie”; “al no tenerla genero pobreza”.

Así, de acuerdo con los estudiantes, la educación media abre espacio para que quienes transitan por ella logren desarrollarse y ocupar un sitio socialmente; percepción que es compartida por aquellas instituciones ocupadas del abatimiento de la pobreza y de dotar a los jóvenes de una vida con sentido.

Los alumnos valoran que la formación profesional y el desarrollo personal son elementos que les brinda la educación. Como puede observarse, existe distancia entre ello y la razón fundamental de la reforma que es el empleo, pues éste, aunque es condición necesaria, no es en sí mismo suficiente para conseguir lo que los alumnos pretenden. Es una visión de la educación parcialmente compartida.

Hay que mencionar que la educación que reciben no sólo es valiosa para ellos en los términos arriba descritos, sino que también a la mayoría le gusta:

Gráfico 7
¿Te gusta la educación media superior?



Al 82% de los encuestados les gusta lo que se encuentran estudiando, mientras que a 11% sólo en parte, y al 5% no.

Para quienes responden afirmativamente, su gusto se desprende de considerar que la escuela apoya su formación como personas (39%), es un lugar de aprendizaje insustituible (34%), que les permite el acceso a la universidad (18%), insertarse en el mercado laboral (8%) y obtener un grado técnico (2%).

Las respuestas en cuanto al gusto son coincidentes con lo planteado en las razones para estudiar, se trata de un espacio que los alumnos aprecian como algo único, porque sólo en él encuentran los elementos para formarse y aprender, todo ello con miras a continuar en estudios superiores. La educación media aunque puede ser considerada por algunos como una obligación, es para la mayoría el lugar idóneo para desarrollarse, cumplir sus metas e insertarse socialmente:

“Sí, me gusta lo que estudio porque ejercito mi cerebro, mi personalidad y construir un perfil emprendedor y listo para un mundo más grande, permitiéndonos soñar.”

A 11% de los jóvenes les gusta parcialmente estudiar la EMS, refieren que no encuentran útil el conocimiento que se les brinda, que los profesores no se interesan por ellos, o bien que no cuentan con una didáctica o con niveles de exigencia adecuados, así como por dificultades en el aprendizaje.

“Casi no le entiendo a los profes, todos son rayados, sé que debe ser una relación de alumno a maestro, pero a veces llega todo puto al cole con problemas y a ellos no les importa, sólo quieren dar clase y si hizo la tarea bien, si no, se jodió.”

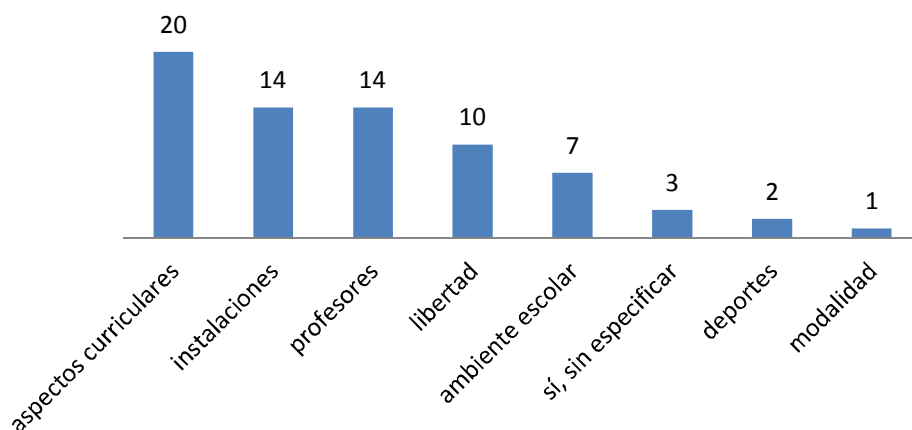
Quienes señalan que no les gusta estudiar este nivel, dicen que es primordialmente porque los profesores les imparten una enseñanza “mediocre” y “desmotivante” y sólo abordan temas incompletos, además de contenidos inútiles. Uno de los alumnos mencionó que preferiría mejor estudiar en la universidad.

“...muy mediocres, sólo ponen talleres y cuando explican uno queda en las mismas o peor.”

En ambos casos observamos que el tema curricular y de docentes es crucial en la media superior. De ello depende en gran medida el gusto, y por ende, la permanencia y egreso de los alumnos de este nivel educativo. De estas respuestas se desprende que el reto es doble, pues no basta con introducir cambios en los contenidos curriculares: es necesario acompañarlos de un desempeño docente que incluya didáctica y relaciones interpersonales en el aula, que contribuyan a que los alumnos encuentren útil y relevante lo que ahí se ofrece.

Como veremos a continuación, ambos elementos son las sugerencias de cambio más frecuentemente mencionadas por los estudiantes.

Gráfico 8
Sugerencias de cambio



Los aspectos curriculares constituyen el elemento de mayor disgusto entre los alumnos, debido a que no encuentran que los conocimientos que les imparten sean relevantes para su formación. Los asuntos que más frecuentemente mencionaron en este rubro fueron las asignaturas, la carga horaria, los contenidos y didáctica; otros menos recurrentes, pero también señalados fueron los de los contenidos de la modalidad y la necesidad de contar curricularmente con visitas a empresas y universidades.

Entre las sugerencias de modificación en este ámbito encontramos el cambio de asignaturas:

“...que no dieran filosofía y en cambio más horas de matemáticas.”

“...me gustaría que el colegio hiciera cursos desempeñados en gastronomía, tecnología y cultura para los grados 11.”

“...creo que aparte de las materias esenciales se debería enseñar artes, como el canto, el teatro, etc.”

“...que dieran otro idioma, como el francés.”

Cambios en carga horaria y contenidos:

“Me gustaría que aumentaran el nivel de educación en las ramas de ciencias (matemáticas, física, química, cálculo, trigonometría, geometría).”

“Me gustaría profundizar más en las materias que ya no vemos, como sociales, ciencias, geografía e idiomas diferentes al inglés.”

“Que tuviera más énfasis en biología, en lo que a mí me gustaría estudiar o sea tener un estudio personalizado, lo cual es oficial.”

Cambios en la didáctica de las asignaturas que se imparten:

“Me gustaría que hubiera más actividades lúdicas.”

“Me gustaría que la educación fuera muy didáctica, cosas nuevas, y a la vez que sirvan para aprender, pero no de una manera tan monótona.”

“Ver cosas más profundizadas.”

“Me gustaría que mejoraran las clases de inglés e idiomas en general.”

“Que las clases aparte de ser estudio fueran didácticas, así nos gustarían más las clases.”

“...una educación personal y no general, que se enseñe sólo lo que en realidad es útil para cada uno de los estudiantes.”

“...las clases de educación física, porque todos los años nos ponen a hacer lo mismo.”

Asimismo, recomiendan la incorporación de salidas a empresas y universidades, para aprender de la experiencia de quienes se encuentran en esos ámbitos.

Un alumno señaló que considera restrictivo que se les brinde educación específica de su modalidad: “Me gustaría que no fuera solo comercial y aunque sé que es la modalidad, me parece importante que desde el colegio uno pueda establecer y practicar más el área con la cual me sienta más a gusto”.

Otro rubro importante de sugerencias se encuentra a nivel de docentes. De ello destacan el dominio de conocimientos y elementos didácticos, la relación que establecen con los alumnos, así como su formación y asistencia.

En cuanto al dominio de conocimientos y sus formas de enseñanza:

“Que algunos profesores sepan realmente qué es lo que enseñan.”

“Que las clases fueran más didácticas que monótonas.”

“Que el profesor de religión fuera diferente al de filosofía, para que no sea algo gramatical solamente sino práctico.”

“...que los profesores se enfatizaran en enseñar algo en lo cual uno pueda pensar en qué podría estudiar.”

“Que las clases fueran tipo universidad, es decir, cada profesor posee un aula y cada alumno se dirige a dicha aula para ver las clases.”

En cuanto a las relaciones en pro del aprendizaje:

“...tener más contacto con los profes para que nos ayuden.”

En cuanto a la formación docente y rasgos como la ausencia:

“Quisiera que en mi escuela, los profesores se desarrollen en el campo indicado y que verdaderamente sean licenciados, aportando así en los estudiantes una parte de conocimientos y otra de valores.”

“...la falta de docentes que cada año [ocurre] al comienzo del ciclo escolar.”

Los alumnos mencionaron otros ámbitos de mejora de la educación media superior, que no son elementos de disgusto por la escuela, pero que sí impactan la percepción que tienen de ésta. Éstos son los relacionados con la infraestructura, la disciplina y el ambiente escolar. De ellos, sólo el primero es tan mencionado por los alumnos como el del desempeño docente.

En cuanto a las sugerencias de cambios en infraestructura, los jóvenes sugieren que sean más grandes los planteles:

“Me gustaría que fuese más grande para así poder despejar mi mente al momento del receso.”

“La verdad quisiera que el colegio fuera más grande para poder caminar y conocer más, no quedarse parado en una sola parte.”

Así como que contara con espacios deportivos:

“Me gustaría que fueran diferentes las instalaciones pues no contamos con el apoyo para hacer deporte, un colegio sedentario.”

Que se ampliaran los lugares de convivencia:

“Quisiera que el colegio tuviera más espacio, con pisanas, zonas verdes, zonas de música, etc.”

En particular una demanda importante para ellos es contar con una mejor cafetería:

“Que amplíen un poco más la cafetería para que hubiera un poco más atendiendo a los clientes.”

“...porque sí hay algunas cosas malucas como las cosas de la cafetería.”

En cuanto al rubro de las sugerencias de la disciplina, los jóvenes consideran que se les debe permitir adoptar el aspecto físico que desean, lo cual implica relajar disposiciones escolares, como la relacionada con el uniforme; ven necesario que se les respete su forma de expresión verbal, así como flexibilizar horarios y exigencia de trabajo. Asimismo, solicitan se les respete su preferencia sexual:

“...que nos dieran más libertad, dejarnos escuchar música en los descansos, en los altos parlantes, a las parejas que hagan lo que quieran y si hay lesbianas o lesbis que no jodan por eso, eso es problema de cada quién, y el uniforme qué porquería.”

“Me gustaría que cambien las normas, que cada quien vista y con el pelo como le gusta, ya que esto no influye en el trabajo.”

“Me gustaría que dejaran la libre expresión, obvio que de una forma moderada, pero no lo nieguen del todo.”

Los jóvenes exploran la necesidad de cambios en el ambiente escolar, por ejemplo señalan:

“Me gustaría un cambio en el manual de convivencia.”

“Me gustaría que no dejaran que los estudiantes que no vienen en un buen estado para estudiar no los dejen entrar, como drogados.”

“...que se disminuyeran las peleas, malos tratos entre otras cosas, etc.”

“...que los jóvenes valoraran más la vida y que no la destruyeran con vicio.”

“Personalmente considero que sí hay gente que no viene a aportar, a aprender positivamente no debería perder su tiempo inventando.”

Otros elementos sugeridos por los alumnos, de temáticas distintas a las señaladas arriba fueron: que se les motive mediante concursos de talentos y premios, que les interesa que su escuela promueva más el deporte, y que hubiera más carreras técnicas en su escuela.

Así, con base en estas respuestas podemos señalar que los alumnos encuentran pertinente que ocurran cambios curriculares, sobre todo en lo referente a los contenidos de asignaturas, que a su juicio deben ser más relevantes y motivantes, cargas horarias mejor distribuidas. Vemos que el

énfasis puesto sólo en impartir inglés como segundo idioma no es compartido por algunos de ellos. Asimismo observan que es necesario mejorar el desempeño docente, eso implica que los maestros se encuentren mejor formados tanto en el dominio de conocimientos como en didáctica y relaciones con los alumnos para lograr un ambiente propicio al aprendizaje. Ambos elementos son cruciales para captar su interés y el gusto por el nivel educativo que cursan.

De igual manera, esperan que la escuela mejore en cuanto a sus instalaciones; de este elemento es de destacar que requieren contar con lugares más amplios sobre todo para la convivencia, el deporte y alimentarse adecuadamente. Elementos todos ellos que se consideran de gran impacto en el aprendizaje, y también en el sano desarrollo psicoemocional del joven, quien en esta etapa de la vida se encuentra en un momento crucial para desarrollar habilidades que le permitirán convivir y comunicarse mejor con los demás.

Respecto a los elementos de conducta y disciplina que ofrece la escuela y que ellos señalan como problemáticos, no son menos importantes, son dignos de atenderse, pues implican el reconocimiento que los alumnos tienen de la escuela como un espacio de contención y de límites, que ellos buscarán ampliar para poder expresarse y construir la identidad que los acompañará en su vida adulta.

Vemos cómo las transformaciones a la educación media desarrolladas gubernamentalmente, por la vía de la competencias, buscarán dar respuesta a algunas de estas cuestiones, pero otras se quedarán sin atención, esto constituye una oportunidad para poner sobre la mesa asuntos que le brindarían mayor pertinencia y colaborarían en la inclusión de las opiniones de los jóvenes, actores centrales del proceso educativo.

3.4.2 Pertinencia de la educación media superior desde las competencias

La noción de calidad que subyace a la propuesta de reforma de la educación media superior en Colombia se vincula con la equidad: “El concepto de calidad tiene que ver con la necesidad de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales y socioeconómicas, desarrollen las competencias y valores necesarios para participar en la vida social y productiva en igualdad de condiciones”²¹¹. Con base en esta definición se puede observar que las competencias juegan un rol estratégico en la política educativa, toda vez que son los parámetros que buscan asegurar formación pertinente para la inserción en condiciones de igualdad.

Señalamos que se vinculan igualdad y equidad, pero ambas no deben confundirse. Esta última es entendida como el respeto de las diferencias, sin que éstas se conviertan en condicionantes del desarrollo de los estudiantes, como es lo que ha venido ocurriendo. De ahí que las competencias

²¹¹ Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*, p. 13.

planteen un marco de formación común para evitar que la media superior sea un factor que agrave la desigualdad social, ya de suyo injusta.

Los resultados de los exámenes de Estado, así como los resultados de las pruebas PISA muestran cómo los estudiantes no alcanzan los conocimientos y competencias necesarios para seguir aprendiendo durante toda su vida y para desempeñarse adecuadamente en los ámbitos laboral, social, cultural y político. Y esto se agrava cuando se observa que “una proporción creciente de jóvenes considera que la educación no es pertinente. Un gran reto de la educación es, entonces, emplear contenidos y métodos que hagan atractivo y productivo el tiempo de aprendizaje.”²¹² Elemento que, como señalan los alumnos, es necesario pero insuficiente.

Además de los cambios curriculares para articular media superior con básica y superior y con el mercado de trabajo, políticamente se tomaron otras medidas que permiten conformar el rol ampliado de la educación media superior:

- Los alumnos que cursan el 10 y 11 deben realizar un servicio social (este es un rasgo que permanece vigente, y que fue planteado por primera vez en la ley de 1984).
- Se busca que la educación media superior contribuya al desarrollo nacional y local, por la vía de la oferta de formación pertinente a las necesidades de las comunidades.
- Se pretende la formación en competencias básicas y ciudadanas a fin de garantizar un marco transversal común a todos los estudiantes colombianos.
- Evaluación de los estudiantes en las pruebas de Estado de áreas vinculadas con la violencia, la sociedad y el medio ambiente.

El primero de estos elementos permite establecer la necesaria relación entre el estudiante y la sociedad, de hecho se puede plantear como un primer acercamiento al mundo laboral, que ellos de alguna manera sugieren que se realice también mediante las visitas a empresas y universidades, pues manifiestan su necesidad de estar cerca de lo que han de encontrarse a su egreso del bachillerato.

El segundo elemento es coincidente con la necesidad de los estudiantes de ser formados con contenidos relevantes, que atañan a su realidad cotidiana. Los documentos oficiales consultados dan cuenta cómo localmente se definen los contenidos que han de resultar “pertinentes”, haciendo acopio de las opiniones del sector productivo regional; sin embargo, no se menciona que los alumnos fueran consultados para decidir sobre este asunto, para ellos trascendental, pues define su gusto por el estudio, e inferimos que también su permanencia.

El tercer asunto busca hacerse cargo de la formación de los jóvenes en ámbitos que son también de su interés, como veremos a continuación, las competencias que consideran más importantes son las que tienen que ver con su desarrollo personal. Elemento que aprecian casi tanto como su

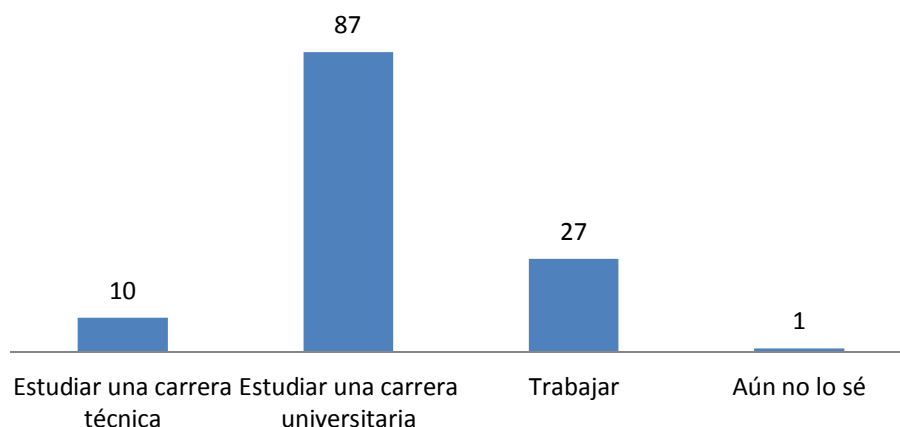
²¹² Corpoeducación (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*, Documento elaborado para Educación, Compromiso de todos. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo - Fundación Corona, p. 63.

desarrollo profesional. Asegurar que éstas en efecto se desarrollen más que un elemento de calidad, debe ser considerado de equidad.

El cuarto rasgo arriba mencionado pretende proveer de información que indica la manera en que los alumnos están siendo formados en elementos que les permiten su inserción, pero también la transformación social. No debe pasarse por alto que ellos también consideran importante este asunto, cuando observan en el microcosmos que es su escuela, la necesidad de contar con transformaciones para construir lugares más sanos de convivencia, respeto y tolerancia.

La construcción de un rol más amplio de la educación media superior pasa por considerar (además de todo lo hasta aquí visto) las perspectivas que construyen los alumnos de lo que será su futuro a partir de concluir el bachillerato. Éstas son diversas, pero la gran mayoría desea continuar estudiando una carrera universitaria, en menor medida esperan incorporarse al mercado de trabajo, y sólo una pequeña parte (10%) desea estudiar una carrera técnica. Sólo 1% de los estudiantes no ha decidido aún qué hacer al concluir.

Gráfico 9
Perspectivas al egreso de la educación media superior



Aquí nuevamente se expresa el dilema: lo que los alumnos desean es distinto de lo que gubernamentalmente se observa como pertinente. De acuerdo con el académico Víctor Manuel Gómez, la mayoría de los alumnos desconoce otras alternativas que no sean la de ser universitario, “a esto se suma que los niños comienzan su etapa escolar cada vez más temprano, lo que da como resultado bachilleres confundidos, desertores e insatisfechos con su elección. Así, al final, se tienen miles de bachilleres por año de los cuales sólo un puñado puede acceder a la educación superior. Acceden a las carreras tradicionales porque es lo socialmente bien visto, porque los técnicos y los tecnólogos son considerados como menos. Ignoran que estos son precisamente los que más necesita el país.”²¹³

²¹³ Gómez, Víctor Manuel (2010). “Dilemas de estudiantes”, en Revista Semana, sábado 6 de septiembre.

Este académico también hace alusión a que la falta de información de los estudiantes les impide “identificar posibilidades en un mundo laboral cambiante que ya no ofrece empleos estables como se conocieron en otras décadas, sino oportunidades de trabajo que requieren emprendimiento, cooperación y trabajo independiente, los hace poco competitivos.” Elementos que no ofrece la escuela tradicional, lo cual, por lo tanto, entra en conflicto con lo que se ofrece, lo que requiere el mercado y lo que los alumnos desean.²¹⁴

Esto plantea una serie de desafíos. Aun cuando la reforma busca primordialmente proveerlos de elementos con los que ellos puedan más fácilmente incorporarse al mercado de trabajo, los estudiantes asumen que ésta no es su principal opción, y la retardarán en aras de concluir estudios de nivel universitario. Asimismo, esta información permite observar cómo la influencia que pudiera ejercerse respecto a una orientación vocacional no surtirá efecto en el último grado, pues quienes se encuentran en él ya han decidido lo que han de realizar en los próximos años.

Un elemento que debe tomarse en cuenta también es que la gran mayoría de los jóvenes encuestados no enfrentaron dificultades para acceder a la educación media superior. Sólo cinco estudiantes reportaron haber estado en esa situación, las dificultades que manifestaron se encuentran relacionadas con la falta de cupo, el cambio de modalidad y por la adaptación. Señalaron que en algunos casos fue preciso recurrir a contactos familiares para poder ingresar:

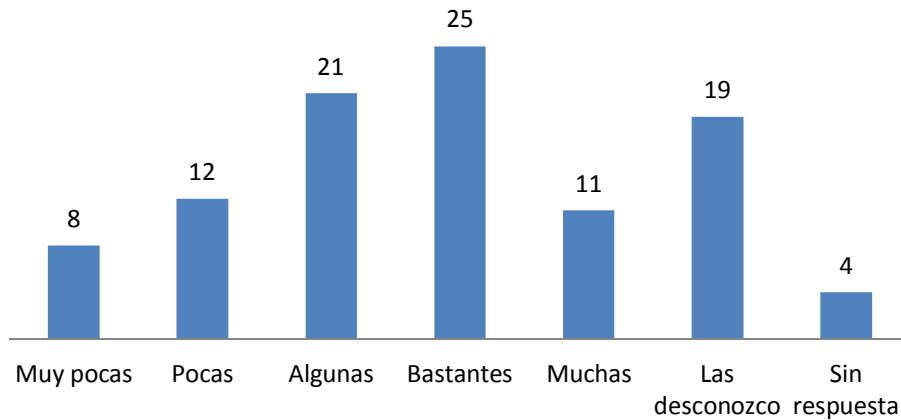
“...yo venía de otra ciudad y la rectora en aquella época de esta institución me dijo que no, que porque esto no era una ratonera, así que hubo que hablar con el Coronel y ella se retractó de lo dicho”.

Esto es importante, pues ellos pueden llegar a considerar que sortearán del mismo modo las dificultades que les podría representar el ingreso a la educación superior y en su caso al mercado laboral; de hecho, la mayoría asume que lo que están estudiando les permitirá acceder.

El gráfico siguiente es en ese sentido revelador. Son una minoría quienes consideran que son muy pocas o pocas las oportunidades que les brinda la media superior para encontrar trabajo. Para ellos, el estudio les brinda la oportunidad de ingresar al mercado laboral, pese a que como vimos no es ésta la razón primordial de cursar la media superior, ni la razón fundamental de su gusto por la misma.

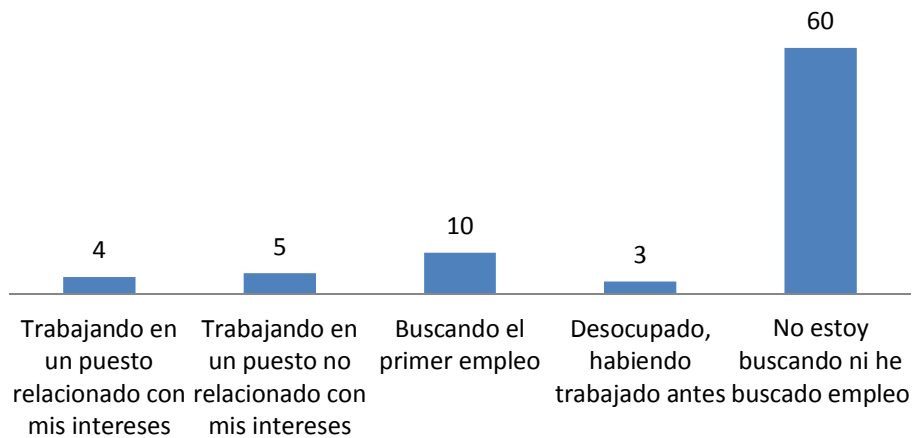
²¹⁴ *Ídem*

Gráfico 10
Oportunidades de inserción laboral



Sólo 11% de los estudiantes trabajan. De ellos, 4 alumnos mencionaron estar haciéndolo en un puesto relacionado con sus intereses, mientras que 5 en algo que no se relaciona con lo que ellos desean. Diez alumnos dijeron estar buscando empleo, mientras que 3 se encuentran desocupados habiendo trabajado antes. La gran mayoría no ha buscado ni está buscando empleo.

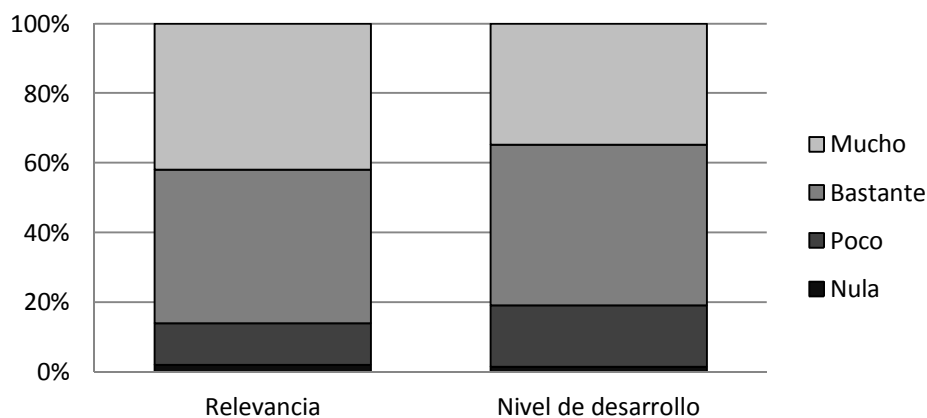
Gráfico 11
Situación laboral



Esto muestra que para los jóvenes el horizonte laboral se ve aún lejano, pues consideran que es preciso prepararse y formarse profesionalmente antes de acceder al mercado de trabajo.

Todo lo anterior nos ayuda a contextualizar las percepciones de relevancia y nivel de desarrollo que tienen respecto de las competencias laborales que se muestran a continuación.

Gráfico 12
Relevancia y nivel de desarrollo de competencias en educación media superior



Una tercera parte de los alumnos considera que las competencias consultadas son muy relevantes, 44% consideran que son bastante relevantes, 18% que son poco relevantes y 6% que no son relevantes.

En cuanto al nivel de desarrollo, 25% las considera muy desarrolladas, 45% bastante desarrolladas, 26% poco desarrolladas y 4% nulamente desarrolladas.

En una escala de 1 a 4, el promedio de relevancia es mayor que el de desarrollo, el primero es de 3.01, frente al del segundo que es de 2.91.

Así, la gran mayoría de los alumnos perciben que las competencias son muy relevantes, pero no las han desarrollado lo suficiente. Algo está ocurriendo en la escuela que les está quedando a deber.

La percepción que tienen los alumnos de cada una de las competencias consultadas es la siguiente:

Tabla 5
Percepciones de los estudiantes en torno a la relevancia y nivel de desarrollo de competencias

Competencia	Indicador	Nula	Poco	Bastante	Mucho
Intelectuales. Condiciones intelectuales asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad.	Relevancia	1%	18%	56%	24%
	Nivel de desarrollo	1%	23%	57%	19%

Reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias

Competencia	Indicador	Nula	Poco	Bastante	Mucho
Personales. Condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo, aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. Aquí se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio.	Relevancia	4%	26%	43%	28%
	Nivel de desarrollo	2%	22%	55%	21%
Interpersonales. Capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad en las relaciones interpersonales en un espacio productivo.	Relevancia	5%	10%	41%	44%
	Nivel de desarrollo	7%	18%	33%	42%
Organizacionales. Capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros.	Relevancia	2%	24%	49%	24%
	Nivel de desarrollo	1%	33%	47%	19%
Tecnológicas. Capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías.	Relevancia	13%	18%	38%	31%
	Nivel de desarrollo	5%	33%	39%	23%
Empresariales o para la generación de empresa. Capacidades que habilitan a un individuo para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras.	Relevancia	11%	13%	38%	39%
	Nivel de desarrollo	8%	24%	39%	28%

Comparativamente, las competencias consideradas más relevantes (es decir, aquellas que presentan un comportamiento por arriba del promedio global²¹⁵) son las interpersonales (85% de alumnos) e intelectuales (81%), lo cual es congruente con lo que los alumnos esperan de este nivel educativo: ser formados profesionalmente y en su desarrollo personal. En este caso se observa que ponderan mejor el poder trabajar colaborativamente, convivir con otros, que sólo el desarrollo que pueden lograr individualmente.

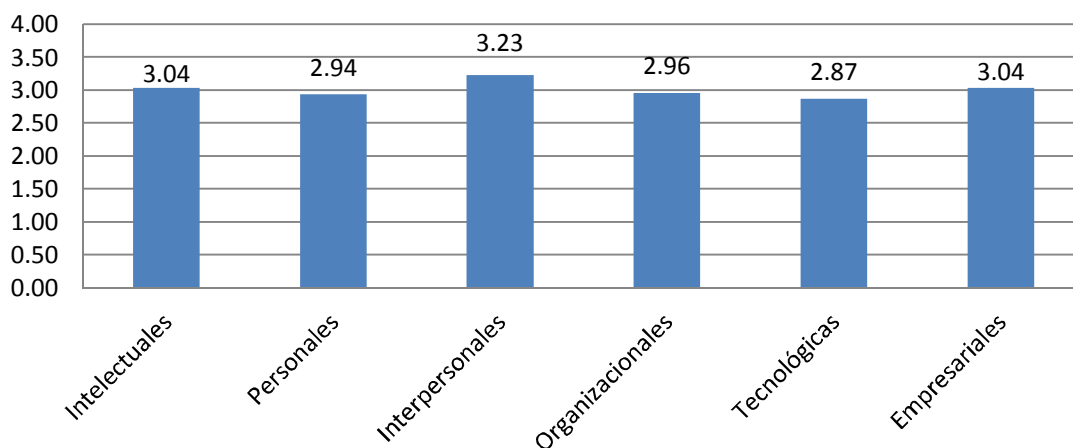
Las competencias consideradas menos relevantes²¹⁶ fueron las tecnológicas (31% de alumnos), personales (30%) y organizacionales (27%).

Las competencias empresariales son consideradas por la población en un comportamiento cercano a la media global, tanto por lo que refiere a las más relevantes, como a las que lo fueron consideradas menos.

En promedio, los alumnos señalan que es muy relevante contar con competencias interpersonales, empresariales e intelectuales, las primeras rebasan con mucho la importancia que les conceden comparativamente al resto. Consideran bastante relevante lo que se relaciona con lo personal, lo organizacional y lo tecnológico.

No debe perderse de vista que todas las competencias fueron consideradas por los estudiantes al menos bastante o muy relevantes en promedio.

Gráfico 13
Relevancia de competencias



Las competencias que los estudiantes consideran más desarrolladas²¹⁷ son las intelectuales (76% de alumnos), personales (76%) e interpersonales (75%).

²¹⁵ Se consideran más relevantes aquellas competencias señaladas como “bastante” y “mucho” relevantes por más del 76% de la población consultada (que es la media global de bastante y mucho agrupadas).

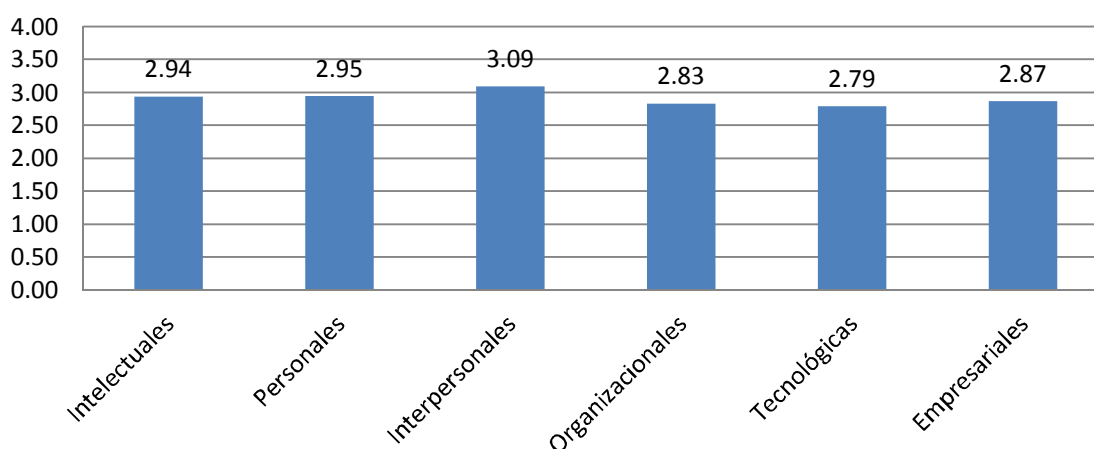
²¹⁶ Estas son las que fueron señaladas como “poco” o “nulo” relevantes, por más del 24% de la población (que es la media global de poco y nulo agrupadas).

Las que observan que han tenido un menor nivel de desarrollo²¹⁸ son las tecnológicas (39% de alumnos), organizacionales (34%) y empresariales (33%).

Así, los jóvenes señalaron que la educación que han recibido en el nivel medio superior les ha permitido formarse más intensamente en competencias interpersonales, y bastante en personales, intelectuales, empresariales, organizacionales y tecnológicas.

Es necesario destacar que en promedio no consideran que existan competencias poco o nulamente desarrolladas.

Gráfico 14
Nivel de desarrollo de competencias



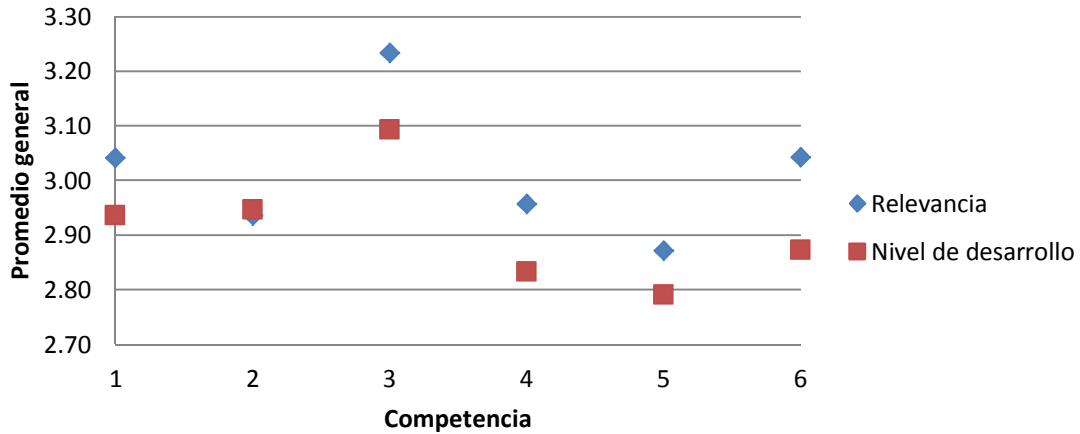
En promedio los jóvenes consideran que todas las competencias son más relevantes de lo que las han desarrollado en la escuela, excepto en lo que concierne a las competencias personales, que justo exhiben un comportamiento casi idéntico en ambos elementos.

Las competencias que se distancian más entre su relevancia y nivel de desarrollo son las empresariales, seguidas de las interpersonales y organizacionales. Son más cercanas en ambos elementos las intelectuales y tecnológicas.

²¹⁷ Se consideran más desarrolladas aquellas competencias señaladas con un nivel de “bastante” y “mucho”, por más del 70% de la población consultada (que es la media global).

²¹⁸ Se consideran menos desarrolladas aquellas competencias señaladas como “poco” y “nulo” por más del 30% de la población consultada (que es la media global).

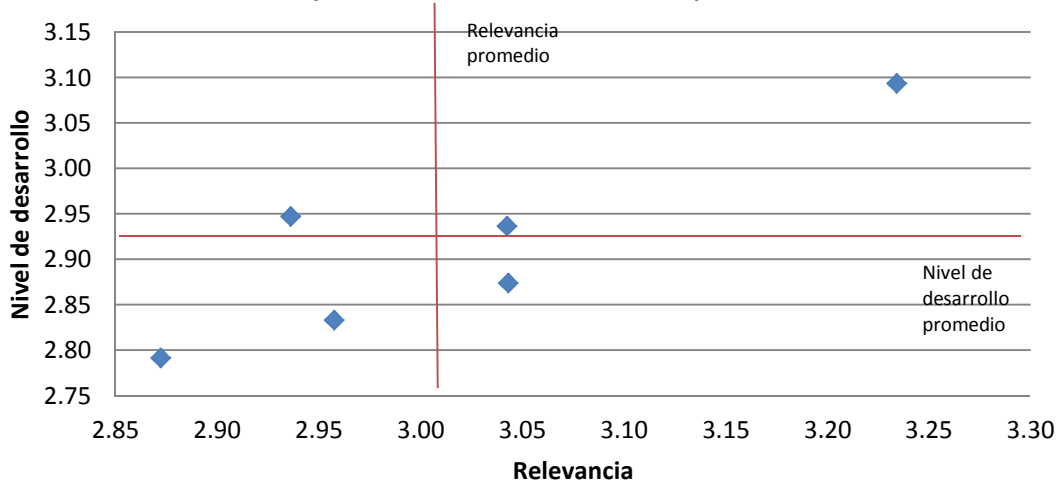
Gráfico 15
Relevancia y nivel de desarrollo de las competencias



Nota: Las referencias numéricas a las competencias corresponden a: (1) competencias intelectuales, (2) personales, (3) interpersonales, (4) organizacionales, (5) tecnológicas y (6) empresariales.

Se observa una relación directa entre la relevancia y el nivel de desarrollo; esto es: a más relevante una competencia, también es calificada por los estudiantes con un mayor nivel de desarrollo. Las competencias en que se rebasan los promedios globales en relevancia y nivel de desarrollo son las interpersonales y las intelectuales. Las que resultan críticas porque son consideradas las menos relevantes y poco desarrolladas son las tecnológicas y las organizacionales.

Gráfico 16
Relevancia y nivel de desarrollo de las competencias



Este análisis pone de manifiesto que los alumnos están dando mayor importancia a los rasgos que les son cercanos, lo intelectual y las relaciones interpersonales. Una menor ponderación en las competencias empresariales y organizacionales puede deberse a diversos factores: tanto a la poca

atención que se concede efectivamente a ellas en el currículum, como a la poca familiaridad que los alumnos tienen con ellas, por encontrarse fuera del ámbito laboral y por no hallarse interesados en pertenecer todavía a él.

De hecho, lo mencionado en la primera parte de este análisis ayuda a comprender cómo los elementos contenidos en las sugerencias de los alumnos se relacionan más estrecha e intensamente con cada una de las competencias:

Tabla 6
Coincidencia entre sugerencias de los alumnos y competencias en la reforma

Competencia	Sugerencias				
	Curriculares	Desempeño docente	Infraestructura	Disciplina	Otras
Intelectuales. Condiciones intelectuales asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad.					
Personales. Condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo, aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. Aquí se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio.					
Interpersonales. Capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad en las relaciones interpersonales en un espacio productivo.					
Organizacionales. Capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros.					
Tecnológicas. Capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías.					
Empresariales o para la generación de empresa. Capacidades que habilitan a un individuo para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras.					

En cuanto a las competencias intelectuales observamos que los alumnos sugieren elementos sobre todo del ámbito curricular y del desempeño docente que les ayudarían a promoverlas, tal es el caso de contenidos relevantes, que despierten su interés, que los motiven y les permitan ser creativos. Algunos cambios de asignaturas así lo indican, como por ejemplo, más idiomas, diversos al inglés (que es la prioridad de la reforma). Más matemáticas y otras asignaturas que consideran importantes para su desarrollo profesional.

Las competencias personales son vistas como relevantes cuando ellos expresan su necesidad de contar con mayores áreas de convivencia y deporte, así como un mejor ambiente escolar donde se puedan promover también deportes, concursos y premios.

Por su parte, los elementos a los que aluden las competencias interpersonales son los más recurrentes en las sugerencias de los alumnos, quienes expresan la necesidad de contar con mejores relaciones con sus profesores, que ellos sean promotores de ambientes de aprendizaje, de trabajo en equipo.

Las competencias organizacionales se relacionan con las sugerencias de los jóvenes en torno a contar con visitas a empresas y universidades donde puedan aprender de la experiencia de quienes se ubican en esos campos.

Los alumnos no refirieron ningún elemento relacionado con las tecnologías en sus sugerencias de cambio, por lo que se asume que este no ha sido hasta el momento un asunto tan relevante como los otros mencionados por ellos.

Las competencias empresariales empatan con las sugerencias de los alumnos relacionadas con más salidas a empresas y universidades y mayores opciones de educación tecnológica. Aunque cabe recordar que son las menos mencionadas por ellos.

Los estudiantes sugieren algunos elementos que ellos consideran que deben ser incluidos en las competencias arriba mencionadas, éstos tienen que ver con el desarrollo de otras áreas de conocimiento o de actividad a las que actualmente se les imparten:

“Sería bueno que pusieran un plan para desarrollar las técnicas y otras lenguas como el inglés, etc.”

“Me parece que deberían dictar clases encaminadas a las bellas artes como la música, la pintura, el teatro, etc.”

“Deberíamos hacer técnicas, aprender mucho más a hacer proyectos de educación y no sólo salir con un cartel de bachillerato, muchos son mediocres, pero por lo menos ayudarlos, y hacer cosas que les gusten a los demás, arte, fotografía, etc.”

“Deberían permitir realizar actos deportivos, jornadas deportivas, ya que es un colegio muy sedentario.”

“Capacidades deportivas, ya que hay estudiantes con aptitudes para el deporte.”

Asimismo, con una estructura curricular que les permita vincularse con el nivel superior o con el mercado de trabajo:

“...un ejemplo sería que nos asociemos con las carreras que escojamos.”

“Considero que la educación debería basarse en cada objetivo de cada estudiante, no en una educación generalizada.”

“Realizar capacitaciones como si de verdad fuéramos a entrar a las fuerzas militares a los que realmente nos interesa.”

Además de otros que tienen que ver con la mejora de sus capacidades comunicativas y que les permitan superar sus propios límites:

“Libre expresión, expresarse abiertamente.”

“Capacidad para proponer, contribuir a los beneficios de un sector específico, ayudar y considerar metas propuestas por los estudiantes. Mejorar la comunicación y el desarrollo de actividades para mejorar y aprobar situaciones de alto riesgo o que para muchos producen vergüenza. Descubrir capacidades ocultas y proponer un buen uso de ellas.”

4. Reforma de la educación media superior en México

4.1 Características de la educación media superior en México

El sistema de educación formal en México consiste en educación básica, que comprende doce años que se cursan en los niveles de educación preescolar (tres años), primaria (seis años) y secundaria (tres años); educación media superior (en general de tres años²¹⁹); y educación superior, de duración variable. Actualmente son considerados niveles obligatorios la básica y la media superior.

En esta última existen múltiples modalidades, opciones, tipos de sostenimiento y programas. La gran heterogeneidad característica de este nivel nos permite vislumbrar que cada proyecto educativo es una herencia, y su estructura obedece a razones históricas; en ese sentido, la heterogeneidad de la media superior en México traza una línea de continuidad con su pasado, como reseña Rito Terán: “El bachillerato surgió como estudios preparatorios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios; se iniciaron con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en la segunda mitad del siglo XIX (3 de febrero de 1868), y posteriormente durante época cardenista se crearon estudios prevocacionales del Instituto Politécnico Nacional. Prácticamente un siglo después, ante la polarización social y económica en México y el crecimiento de la demanda educativa se crearon el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres y el CONALEP, cada uno con proyectos educativos distintos.”²²⁰

En el Acuerdo 445 se señala que el subnivel se divide en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, que se distinguen entre sí en cuanto a los siguientes elementos: estudiantes, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación e instancia que certifica.²²¹

Ahí mismo se añade que la oferta educativa se divide en siete opciones: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.²²²

Otra clasificación surge cuando se dividen los planteles de acuerdo a su tipo de sostenimiento. Se clasifican en seis tipos, que agrupan a su vez a más de 30 subsistemas impartidos por diversas instituciones, como se muestra en la siguiente tabla²²³:

²¹⁹ Casi el 90% de los estudiantes cursan programas de tres años, véase Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009). *Panorama Educativo de México, Educación Media Superior*, México, p. 40.

²²⁰ Terán Olguín, Rito (2010). “Aportes y elementos críticos de la RIEMS”. En *Educación 2001*, núm. 177, febrero, nueva época, año XV, p. 17.

²²¹ Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 445, por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. México: Diario Oficial de la Federación, artículo segundo, pp. 2 y 3.

²²² *Ibid.*, artículos tercero y cuarto, pp. 3-7.

²²³ Además existen los sistemas de bachillerato semiescolarizado, preparatoria abierta y capacitación para el trabajo, que no se incluyen en la tabla.

Tabla 1
Heterogeneidad de la oferta educativa en la media superior

Tipo por sostenimiento		Institución	Subsistema
Centralizados del gobierno federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTF
		DGECyTM	CETMAR, CETAC
		DGB	Centros de Estudios de Bachillerato, Preparatorias Federales
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de Arte, Bachillerato Técnico de Arte
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras secretarías	SEDENA	Bachillerato militar
	SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico	
Descentralizados de la federación		CONALEP	Profesional Técnico Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH D.F.	Bachillerato General
Centralizados de las entidades federativas	Coordinadas por los gobiernos estatales		TELEBACH
			Preparatorias estatales por cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico
	Coordinados por el Gobierno del D.F.	Instituto de Educación Media Superior del D.F.	Bachillerato General
Descentralizados de las entidades federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Autónomos		UNAM	CCH, Escuela Nacional Preparatoria, Bachillerato a distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las Universidades (general y tecnológico)
Privados			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a la SEP-DGB
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a los Gobiernos Estatales (AEEs)
			Preparatorias/Bachilleratos

			particulares incorporados a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/Bachilleratos particulares no incorporados

Fuente: Acuerdo 442 (p. 14), y Presentación del Sistema Nacional de Bachillerato, SEMS, SEP, p. 12.

No obstante la heterogeneidad de modalidades y subsistemas, los programas que éstos ofrecen pueden agruparse en tres:

- a. Bachillerato general: su propósito es formar en conocimientos y habilidades para acceder a la educación superior.
- b. Profesional técnico: su finalidad es formar técnicos especializados destinados al mercado de trabajo.
- c. Tecnológico bivalente: su oferta es una formación combinada de las dos anteriores para el estudiante que busca acceder a una educación superior tecnológica.²²⁴

En total, para el año 2009, el número de escuelas que ofrece algún programa de media superior es de 14,103. Atienden a casi 4 millones de estudiantes y en ellas prestan sus servicios 272,817 docentes.

Casi la mitad de las escuelas que imparten educación media superior en el país son privadas (42.3%), en ellas se concentra un tercio del total de docentes y una quinta parte del total de alumnos.

Las escuelas centralizadas de las entidades federativas representan una cuarta parte del total de establecimientos en los que se imparte la educación media superior en México. Y cuentan con 13% de los docentes a nivel nacional y casi el 15% de los estudiantes.

Las escuelas descentralizadas de las entidades federativas, aunque proporcionalmente son menos que las centralizadas y las privadas, son las que concentran a casi 30% de los estudiantes de este nivel educativo.

Las centralizadas del gobierno federal representan menos del 10% de las escuelas totales; sin embargo, atienden al 20% de los estudiantes, casi el mismo número que los que atienden las escuelas privadas, con la mitad del número de docentes con que cuentan estas últimas.

Los planteles autónomos representan casi el 6% de las escuelas del país, y concentran poco más del 10% de docentes y alumnos.

Finalmente, las escuelas descentralizadas del gobierno federal son las que tienen una menor participación en el total de planteles (menor al 1%) y atienden a menos del 5% de la población estudiantil, asimismo cuentan con una menor cantidad de docentes que el resto.

²²⁴ Castañón, Roberto (2000). *La educación media superior en México*, México: Noriega Editores, p. 73.

Tabla 2
Escuelas, docentes y alumnos en la educación media superior por tipo de sostenimiento
Ciclo 2008-2009

Tipo de sostenimiento	Escuelas		Docentes		Alumnos	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Centralizados del gobierno federal	1080	7.7%	42542	15.6%	801533	20.4%
Descentralizados del gobierno federal	109	0.8%	8720	3.2%	141538	3.6%
Centralizadas de las entidades federativas	3430	24.3%	35309	12.9%	582388	14.8%
Descentralizadas de las entidades federativas	2687	19.1%	53722	19.7%	1065377	27.2%
Autónomos	830	5.9%	36783	13.5%	500823	12.8%
Privados	5967	42.3%	95741	35.1%	831163	21.2%
Total	14103	100%	272817	100%	3922822	100%

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

Por lo que respecta a la oferta educativa por modelo educativo, el bachillerato general es impartido en un mayor número de planteles (más del 70%), por un mayor número de docentes (más del 60%), y es el que cursan más de la mitad de los alumnos.

Le sigue el bachillerato tecnológico, que es impartido en menos del 20% de escuelas, concentra a una cuarta parte de los docentes y a 30% de los alumnos.

Mientras que el profesional técnico apenas rebasa el 10% de las escuelas totales, el 10% de los docentes y lo cursan menos del 10% de los alumnos.

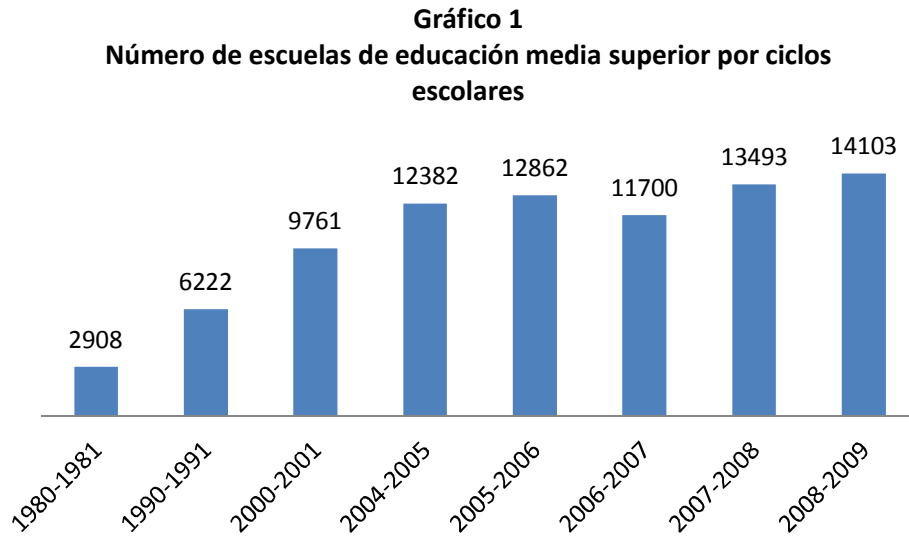
Tabla 3
Escuelas, docentes y alumnos en la educación media superior por modelo educativo
Ciclo 2008-2009

Por modelo educativo	Escuelas		Docentes		Alumnos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Bachillerato general	10100	71.6%	173952	63.8%	2378655	60.6%
Bachillerato tecnológico	2577	18.3%	69903	25.6%	1178203	30.0%
Profesional técnico	1426	10.1%	28962	10.6%	366964	9.4%
Total	14103	100.0%	272817	100.0%	3923822	100.0%

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

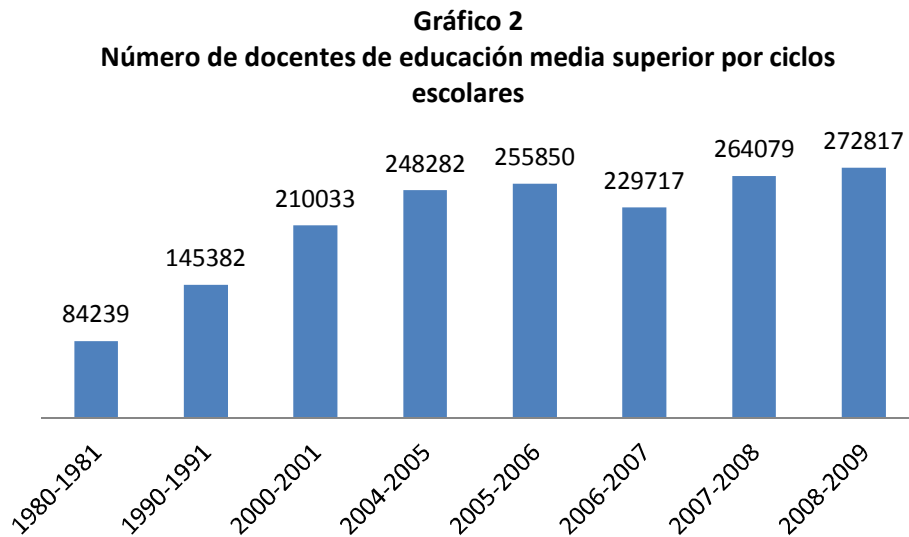
El número de escuelas que ofrecen algún programa de media superior ha crecido desde 1980 a la fecha. Sin embargo, éste tiene una dinámica particular, que se describe a continuación. Se presenta un aumento de más del 100% en la década que va de 1980 a 1990; aumentos menos importantes pero más grandes de los que se han experimentado de 2007 a 2009, se observan durante los primeros años de la década de 2000. En 2005 el crecimiento se estabiliza, y desciende

en 2006; se reanuda a partir de 2007 y sigue creciente hasta 2009, que es el último dato disponible.



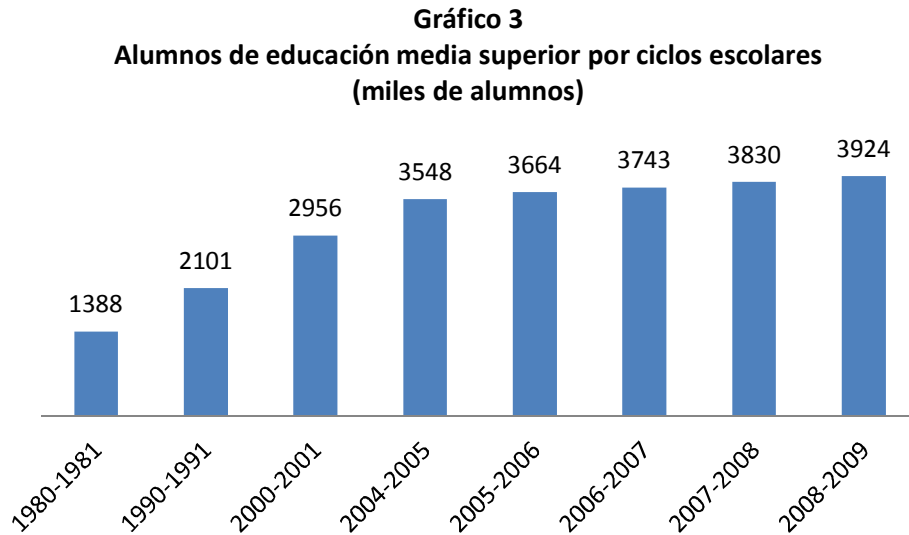
Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

La dinámica de crecimiento para el número de escuelas es semejante a la que se observa en el número de docentes de 1980 a 2008. Lo cual permite constatar cómo el número de docentes para este nivel se encuentra directamente relacionado con el número de planteles.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

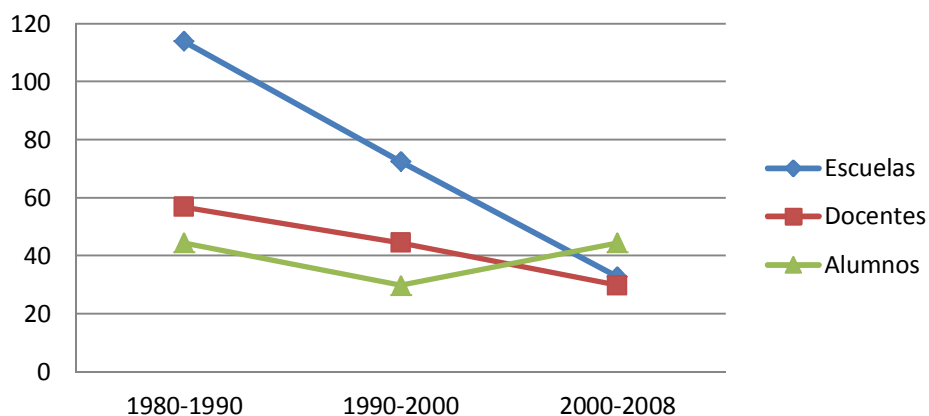
En cambio, para el mismo periodo (de 1980 a 2009), el número de alumnos que cursan la educación media superior es siempre creciente, triplicándose en las tres décadas mostradas.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

La dinámica por décadas permite apreciar cambios importantes. En la década de 1980 a 1990, en promedio hubo crecimiento importante en el número de planteles destinados a la educación media superior, pero en las décadas siguientes ese crecimiento se ha hecho cada vez menor. La misma tendencia presenta el número de docentes. En cambio, el número de estudiantes matriculados, luego de que las tasas de crecimiento fueron cada vez menores en la década de 1990 a 2000, comienza a experimentar un incremento mayúsculo, rebasando a las tasas de crecimiento de planteles y docentes. Esta es una de las expresiones de la presión que está ejerciendo la dinámica poblacional sobre este nivel educativo, lo que representa un reto que se torna urgente atender.

Gráfico 4
Tasas de crecimiento de escuelas, docentes y alumnos de la educación media superior



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

El que la matrícula de alumnos esté rebasando la de escuelas y docentes, significa que los planteles de media superior se están sobrepoblando, y esto trae consecuencias importantes para la formación de los jóvenes, como se verá más adelante.

Sin embargo, si se desagregan los datos para la última década se encontrará que el crecimiento de la matrícula de alumnos, aunque ha sido positivo, sigue una tendencia a la baja, de hecho la tasa de crecimiento en el ciclo 2006-2007 es la mitad de la que se presentó en 2003-2004, y se ha mantenido constante en los dos ciclos posteriores.

Tabla 4
Tasa de crecimiento en la matrícula de estudiantes

Ciclo	Tasa
2003-2004	4.5
2004-2005	3.0
2005-2006	3.1
2006-2007	2.3

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

En el ciclo escolar 2007-2008 la matrícula que más creció fue la del bachillerato tecnológico, y la que menos, la de profesional técnico. Para el ciclo 2008-2009, la matrícula de los tres modelos educativos crece a tasas semejantes entre sí, lo que implica una reducción en la dinámica de crecimiento del bachillerato tecnológico y un aumento en el crecimiento de matrícula en el general y en el profesional técnico. Esto podría estar indicando que la reforma de la educación

media superior está buscando ampliar el acceso en modelos educativos diferentes, sin concentrarlos en alguno.

Tabla 5
Tasa de crecimiento en la matrícula por modelo educativo

Modelo educativo	2007-2008		2008-2009	
	Absoluto	%	Absoluto	%
Bachillerato general	2323523	2.2	2378655	2.4
Bachillerato tecnológico	1147892	2.8	1178203	2.6
Profesional técnico	358627	1.7	366964	2.3
Total	3830042	2.3	3923822	2.4

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

La matrícula creció más en las escuelas de sostenimiento estatal y federal. Las escuelas autónomas y particulares experimentaron un descenso en el número de estudiantes inscritos. Todo ello para el ciclo escolar 2007-2008. Esto es un indicador de la atención gubernamental que ha merecido el fenómeno de la dinámica poblacional.

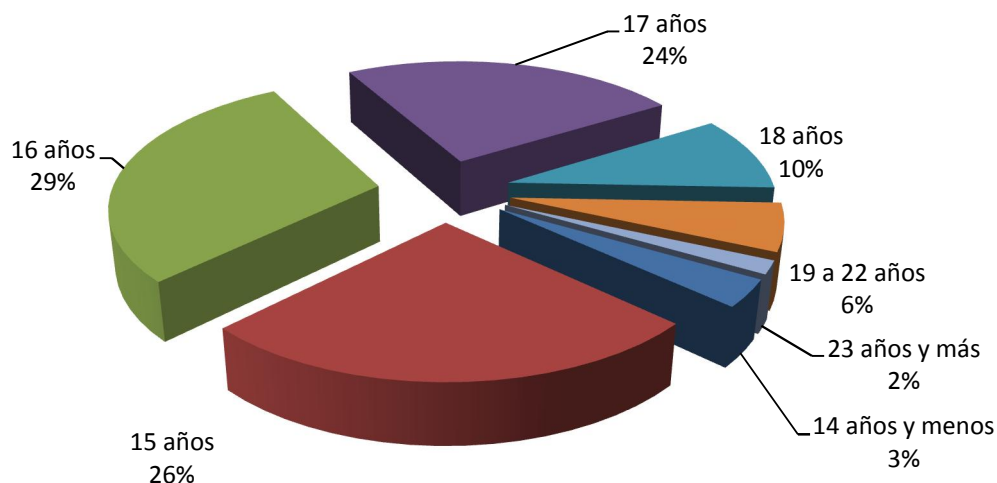
Tabla 6
Tasa de crecimiento en la matrícula por tipo de sostenimiento

Tipo de sostenimiento	2007-2008
Federal	2.56
Estatal	5.18
Autónomo	-0.33
Particular	-1.33
Total nacional	2.33

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

Por lo que respecta a las características de la población que atiende este nivel educativo, más del 70% de los alumnos que cursan la educación media superior en México se encuentran entre los 15 y los 17 años de edad. Sólo 3% tiene 14 años o menos, y 18% 18 años y más.

Gráfico 5
Edades de alumnos de la educación media superior en México
(ciclo escolar 2008-2009)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

Dado que la población que mayoritariamente asiste a la educación media superior es de 15 a 17 años, la tasa de cobertura disponible en estadísticas oficiales se calcula con base en ella. Así, se observa que ésta ha experimentado un crecimiento sostenido desde el ciclo 2005-2006; sin embargo, aún se encuentra por debajo del 50%. Esto equivale a decir que asisten a la educación media superior menos del 50% de los jóvenes entre 15 y 17 años que viven en el país.

Tabla 7
Tasa de cobertura de la educación media superior en México
Para las edades de 15 a 17 años

Ciclo	Tasa
2005-2006	44.0
2006-2007	46.2
2007-2008	47.8
2008-2009	48.9

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

El porcentaje de atención que presenta este nivel educativo es en promedio de 84% para el periodo de 2003 a 2007. Esto refleja que de 100 jóvenes que concluyen la educación básica, 16 se están quedando fuera de la escuela. Y como vimos más arriba, los que tienen acceso a ella están enfrentando situaciones escolares de cupos sobresaturados por el menor crecimiento de planteles y docentes.

Tabla 8
Porcentaje de atención a la demanda potencial

Ciclo	Porcentaje
2003-2004	84.6
2004-2005	84.1
2005-2006	84.2
2006-2007	84.7

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

En cuanto a la tasa de aprobación, ésta se mantiene en 65% de 2004 a 2008. Lo que conduce a observar que son necesarios esfuerzos adicionales, pues la reprobación contribuye al abandono escolar, una de las principales problemáticas de este nivel educativo.

Tabla 9
Tasa de aprobación por grado escolar

Ciclo	Tasa
2004-2005	64.6
2005-2006	65.3
2006-2007	65.1
2007-2008	65.7

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

Así, pese a que la tasa de deserción ha disminuido ligeramente, todavía es mayor del 15%. Lo cual implica que de 100 alumnos que ingresan, al menos 15 no terminarán sus estudios.

Tabla 10
Tasa de deserción

Ciclo	Tasa
2003-2004	17.60%
2004-2005	17.20%
2005-2006	16.50%
2006-2007	16.30%

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

Con base en este panorama contemporáneo de la educación media superior, podemos ahora examinar en qué han consistido las políticas educativas emprendidas para atender estas problemáticas. Como se verá, un gran número de ellas han sido asuntos recurrentes desde reformas anteriores a la que comenzó en 2007. El hecho de que los problemas sigan irresueltos abona a la necesidad de planteamientos más viables y pertinentes, tal y como anotaremos en los apartados siguientes.

4.2 Las razones de la reforma

4.2.1 Las razones urgentes

La reforma de la educación media superior emprendida a partir de 2007 no puede entenderse sin los esfuerzos previos realizados por las autoridades educativas para reorganizar la heterogeneidad de modalidades e imprimirles rumbos semejantes entre sí. Las líneas de continuidad trazadas entre las políticas anteriores y las actuales son importantes, primordialmente porque ambas buscan atender problemas que entonces como ahora aguardan solución.

Los antecedentes de la reforma de 2007 se remontan a la década de los setenta²²⁵, cuando una oferta diversificada de instituciones fue lanzada con la intención de ampliar oportunidades de formación y disminuir el control que ejercían las universidades autónomas (con lo que el gobierno federal podría atraer hacia su ámbito tal responsabilidad). Sin embargo, como apunta Villa Lever, aun cuando se logró ampliar la cobertura, surgieron nuevos problemas, tales como un crecimiento desordenado de la planta académica (con mecanismos de contratación diversos que no se hacían cargo de atraer a las escuelas a maestros bien formados académica y pedagógicamente), y ofertas curriculares que no permitían equivalencias ni tránsito entre instituciones. Tras esta reforma se gestaron tres modelos: el bachillerato general de la UNAM, el modelo bivalente y la educación media terminal para formar los “técnicos medios que requiere el país”.²²⁶

En la década siguiente, un estudio organizado por la entonces Dirección de Educación Media Superior, daba cuenta del recorrido emprendido en el orden federal y en el local para atender el escenario arriba descrito:

“Al inicio de la década de los años ochenta, ésta se había traducido ya en un exagerado número de planes y programas de estudios, que presentaban serias disparidades de contenidos y métodos y provocaban una desarticulación académica de este ciclo de educación. El panorama general presentaba un marcado desorden curricular y se sentía una gran resistencia al cambio, pese a que en años anteriores se habían efectuado reuniones en las que se habían hecho importantes pronunciamientos sobre este nivel educativo.”²²⁷

Ante la disparidad de la oferta y la población que demandaba crecientemente el servicio educativo, en 1981 la SEP organizó una reunión para examinar los problemas generales de la educación media superior. Ahí se lograron consensos en cuanto a la necesidad de redefinir la concepción de bachillerato que debía acogerse en todo el país, así como entender de manera independiente al bachillerato terminal orientado a la formación para el trabajo.

²²⁵ Ejemplos de lo emprendido en esa década son las reuniones de Villahermosa, 1971; y la Asamblea General de la ANUIES en Tepic, 1972.

²²⁶ Villa Lever, Lorenza (2010). “¿Continúa la reforma de la educación media?” en Editoriales de *El Universal*, 29 de enero.

²²⁷ León López, Enrique (1988). *Panorama de la educación media superior en México*. México: Dirección General de Educación Media Superior, Subsecretaría de Educación Media, p. 2.

En marzo de 1982 se celebró el Congreso Nacional de Bachillerato con la asistencia de la mayoría de las instituciones que lo impartían. Ahí volvió a abordarse la concepción de bachillerato, así como la definición del perfil del egresado y la necesidad de contar con un tronco común, establecido de manera flexible “hasta que nuevas discusiones” permitieran que éste fuera acogido por todas las escuelas del país. En este congreso se acordó que el bachillerato tendría como finalidad esencial “generar en el estudiante el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior, cuanto a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su incorporación al trabajo productivo.”²²⁸

El Acuerdo 71²²⁹ recogió gran parte de las propuestas derivadas de ese congreso nacional. El Acuerdo 71 es uno de los puntos de partida más importantes en la historia del bachillerato mexicano, pues a través de él se establecieron el tronco común curricular y los lineamientos para las optativas, que debían responder tanto a los intereses de los alumnos como a los propósitos de la institución que lo estaba formando, y a la región donde ésta se encontraba.

Con base en estos antecedentes, la educación media superior comenzó a ser objeto de consideración de la política pública con mayor intensidad durante el sexenio de 1989 a 1994, como parte del Programa de Modernización Educativa impulsado desde la Presidencia de la República.

Desde entonces, se fijó la atención en la manera en que este nivel educativo podría articularse con el mercado de trabajo y con la educación universitaria: “La educación media superior ampliará y especializará los aprendizajes, abriendo múltiples opciones terminales y dejando abierta la posibilidad de acceder a la educación superior. El nuevo modelo definirá el nuevo perfil de este ciclo de educación hacia una nueva articulación, orientando vocaciones, y a una más intensa vinculación con la vida productiva y con la creatividad de la vida cultural.”²³⁰

Para dar respuesta a las pretensiones de la política educativa se creó en 1990 la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), organismo cuyo propósito fue velar por la modernización del nivel educativo a través de la colaboración interinstitucional.

Integrada por todas las instituciones y organismos de educación media superior del país, la CONPPEMS pretendía ofrecer un espacio desde donde se propusieran premisas comunes para organizar la heterogeneidad de oferta que caracteriza al nivel. Las líneas centrales de política que impulsó fueron tres: el tránsito interinstitucional, orientación vocacional y formación, actualización y titulación de docentes.²³¹

²²⁸ *Ibid.*, p. 11.

²²⁹ Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo de 1982.

²³⁰ Secretaría de Educación Pública (1990). *La educación media superior en México. Modernización educativa 1989-1994*. México, conceptos sobre la educación media superior expresados por Carlos Salinas de Gortari en la presentación del Programa de Modernización Educativa. Apartado introductorio.

²³¹ *Ibid.*, pp. 14-24.

Sin embargo, para algunos académicos lo planteado desde la SEP distaba aún de constituir un programa de atención al nivel educativo. Así, Villa Lever considera que las acciones emprendidas en la década de los noventa “impactaron en la descentralización tardía e incompleta del Colegio de Bachilleres y del Conalep, así como en la resistencia de los bachilleratos tecnológicos. En esa década, el nivel siguió en el abandono, a la vez que la demanda por EMS creció por dos razones principalmente: el crecimiento demográfico y el aumento del egreso de la secundaria.”²³²

Asimismo, pocos años después, ya en el umbral del siglo XXI, en un estudio elaborado por el Centro de Estudios Educativos²³³, y dado a conocer al Banco Mundial, se propusieron tres líneas de política sustentadas en un diagnóstico que revelaba la necesidad de mejorar la formación de estudiantes para ofrecerles equidad en las oportunidades educativas y de acceso al trabajo. Los problemas parecía que lejos de resolverse, iban en aumento. Las propuestas fueron las siguientes:

- Calidad de la educación: donde se proponía un currículum que permitiera resolver la contradicción entre la formación para el trabajo y para el acceso a la educación universitaria (vocacional y propedéutica, respectivamente); así como que fuera accesible al capital cultural de todos los estudiantes, pues se observaba que la desigualdad regional repercutía negativamente para aquellos que no se encontraban en núcleos urbanos; asimismo, apostaban por la formación docente para llevar ese currículum a las aulas.
- Distribución de la oferta entre las localidades geográficas: donde se mencionaba la necesidad de ampliar la oferta en los lugares de menor densidad demográfica, considerando que ello podría realizarse mediante programas de educación a distancia, previamente piloteados.
- Diversificación curricular: que comprendía la atención a los elementos de equidad, relevancia y eficiencia que debía promoverse mediante los mismos. Se destacaba el caso del currículum de los bachilleratos tecnológicos, cuya formación no satisfacía las necesidades de los estudiantes ni del sector productivo donde iban a emplearse.

Posteriormente, hacia el año 2001, la SEP encargó a grupos académicos²³⁴ el estudio de varios escenarios prospectivos para avizorar y juzgar las implicaciones que tendría la consolidación de un sistema de educación media, cuyo responsable sería un organismo federal, que se sustentaría en la descentralización de los servicios educativos que se desarrollaría durante el sexenio 2000-2006.

De ese estudio se desprendería que la ineficacia de este subsistema obedecía a las siguientes razones:

- Laxos y diversos criterios en la contratación de profesores.

²³² Villa Lever, Lorenza (2010). “¿Continúa la reforma de la educación media?”, en Editoriales de *El Universal*, 29 de enero.

²³³ Muñoz Izquierdo, Carlos (1998). *La educación media superior en México*. Informe presentado a la misión del Banco Mundial en México. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 62-64.

²³⁴ Nuevamente el Centro de Estudios Educativos participó con un diagnóstico y propuesta. Santos del Real, Annette (2001). *Propuesta para la reorganización de la educación media superior*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Irregulares esfuerzos de capacitación y actualización docente.
- Multiplicidad de programas educativos, sin interrelación o compatibilidad entre sí.
- Congestionamiento de materias y contenidos en los programas de estudio que producían una creciente superficialidad y rigidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Irrelevancia, falta de pertinencia y obsolescencia de contenido y organización curriculares.
- Restricciones de tipo administrativo que dificultan la revalidación de estudios y el tránsito entre instituciones.
- Recursos presupuestales menores que los que se destinaban a básica y superior.
- Débil presencia de orientación vocacional.²³⁵

Finalmente, un dato de gran relevancia es la creación en 2005 de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dirigida por Yoloxóchitl Bustamante, quien impulsó un cambio curricular que se interrumpió abruptamente por el cambio de sexenio.²³⁶

4.2.2 Las respuestas gubernamentales

En el sexenio que se inició en 2006, y como parte del Programa Sectorial de Educación, el gobierno recuperó la estafeta abandonada y anunció un programa de reforma integral para la educación media superior que se desarrollaría a partir de 2007, con un nuevo subsecretario a la cabeza, Miguel Székely.

Así lo anunciaba la titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, durante la presentación oficial de la estrategia ante el presidente Felipe Calderón:

“La educación media superior en el país se encuentra totalmente desorganizada, desvinculada, no atiende la demanda laboral y enfrenta un problema que, si no se reconoce, no se podrá resolver...” La funcionaria aseguró: "O regresamos la mirada a la educación media o no resolveremos la educación superior" ni la calidad de vida de millones de mexicanos. "Nos urge un Sistema Nacional de Educación Media Superior integrado", planteó.²³⁷

Esta reforma arrancó formalmente del 20 al 23 de febrero de 2007, cuando se llevó a cabo en la Ciudad de México la primera jornada nacional de difusión, en la que se mencionó que su objetivo sería mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura del bachillerato, todo ello en consonancia con lo que demandaba la sociedad nacional.²³⁸

²³⁵ *Ibid.*, pp. 5-6.

²³⁶ Villa Lever, Lorenza (2010). “¿Continúa la reforma de la educación media?”, en Editoriales de *El Universal*, 29 de enero.

²³⁷ Jiménez, Sergio (2007). “Anuncian una cirugía total a la educación media superior”, en *El Universal*, jueves 8 de febrero.

²³⁸ Secretaría de Educación Pública (s.f.). Convocatoria a la Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Ante esta propuesta de reforma, voces de la educación superior se hicieron escuchar, entre ellas la del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, quien consideró necesario impulsar políticas promotoras de igualdad y equidad en la educación, pues los principales problemas que a su juicio enfrentaba la educación media superior en México eran cuatro: cobertura insuficiente, deserción, falta de calidad e inequidad.²³⁹

En general, los diversos actores escolares, académicos y autoridades educativas coincidieron en que los retos arriba señalados eran los que tenía que atender esta reforma; sin embargo, algunos también hicieron alusión a otros elementos cruciales para entender la urgencia de su aplicación. Así, por ejemplo, Rito Terán planteó que en el ámbito nacional la reforma buscó responder a la incapacidad del gobierno para atender la demanda creciente, así como a la falta de un proyecto que unificara la educación desde el preescolar hasta los estudios universitarios, aunado a lo que él denomina una política “de omisión” del Estado hacia el nivel educativo (caracterizado por el abandono presupuestal), que llevó a un crecimiento desigual en la oferta educativa.²⁴⁰

De hecho, el abandono presupuestal y la omisión del Estado fueron reconocidas por Josefina Vázquez Mota, secretaria de Educación Pública, quien en noviembre de 2008 declararía que “el mayor esfuerzo se concentró en el nivel básico y se inyectaron recursos al nivel superior y casi se abandonó la media superior, por lo que ahora, los programas van encaminados a respaldar el trabajo de la calidad de la enseñanza, en todos sus niveles.”²⁴¹

Miguel Székely recuperaría también los elementos enunciados por Terán cuando mencionó, el 9 de mayo de 2007, en la presentación oficial de la reforma, que sería indispensable “visualizar una política integral que tome en cuenta a cada uno de los tres niveles de la educación pública, en la que el bachillerato juegue un papel importante como eslabón entre la enseñanza básica y la superior. En ese sentido, destacó la diversidad y complejidad de programas que existen en ese nivel, por lo que entre las líneas de acción de la titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, está la creación de un certificado único de bachillerato a nivel nacional.”²⁴²

En el Acuerdo 442, que reúne el planteamiento central de la reforma, se reconoce que la educación media superior es pieza clave del sistema educativo nacional, que reclama atención urgente, pues “su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de

²³⁹ Notimex (2007). “Enlista De la Fuente los cuatro problemas de la educación media”, en *El Universal*, martes 14 de agosto.

²⁴⁰ Terán Olgún, Rito (2010). “Aportes y elementos críticos de la RIEMS”, en *Educación 2001*, núm. 177, febrero, nueva época, año XV, pp. 17 y 18.

²⁴¹ Cabrera, Javier (2008). “Admite SEP desamparo de educación media superior”, en *El Universal*, martes 25 de noviembre.

²⁴² Notimex (2007). “Anuncia SEP reforma integral en educación media superior”, en *El Universal*, miércoles 9 de mayo.

la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes.”²⁴³

Allí mismo se menciona que es necesario otorgar identidad y objetivos bien definidos para este nivel educativo, y para ello se deberá hacer frente a tres retos fundamentales: la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad.²⁴⁴ Amplios elementos que buscaron atender los retos que le daban origen.

La reforma ha integrado también como aspecto crítico el asunto de la cobertura (no del todo ausente en los diagnósticos anteriores, pero sí más presente que en las reformas pasadas), originado por la gran demanda ejercida desde la presión demográfica contemporánea. Como presentamos en el apartado anterior, la cobertura resulta en la actualidad un asunto de vital importancia, pues no alcanza a ser del 50%.

Por su parte, la calidad, que es traducida como el logro de los propósitos del nivel educativo²⁴⁵, se encuentra relacionada con la sólida formación cívica y ética; el dominio de habilidades y destrezas que requerirán los alumnos en su vida adulta; la pertinencia (entendida como la medida en que los aprendizajes de la educación media superior resultan significativos para los estudiantes²⁴⁶); la calidad de la enseñanza; la infraestructura física educativa; la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de aprendizajes. El aseguramiento de la calidad requeriría, de acuerdo con las autoridades educativas, contar con estándares compartidos por todos los subsistemas y modalidades²⁴⁷.

Respecto al reto de la equidad, el acuerdo 442 menciona que los jóvenes con una situación económica desfavorable se encuentran en desventaja, pues son los que menos acceso y mayor tasa de deserción presentan en este nivel educativo²⁴⁸. Hemos visto que este elemento ya se vislumbraba como de atención central desde los años de la modernización educativa.

Hay que mencionar que la reforma ponderó los esfuerzos que habían realizado algunas instituciones educativas en los años previos. Se observa entre ellas a los bachilleratos de la UNAM, del IPN, bachilleratos tecnológicos, generales y Conalep. De acuerdo con la reseña de antecedentes que se realiza en el Acuerdo 442, las transformaciones en estas instituciones fueron iniciativas independientes, es decir que no se generalizaron al resto del sistema, pero que constituyen un punto de partida para la reforma que se emprende desde la Subsecretaría, toda vez que se manejan propósitos comunes, tales como la formación por competencias, la flexibilidad curricular y un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje del alumno²⁴⁹.

²⁴³ Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación, p. 8.

²⁴⁴ *Ibidem*

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 11.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 12.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 12.

²⁴⁸ *Ibid.*, pp. 12-14.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 18-23.

Asimismo, se menciona que las transformaciones propuestas se inscriben en la oleada de reformas educativas internacionales para este nivel; en el Acuerdo se citan experiencias de la Unión Europea, Francia, Chile y Argentina, como ejemplos que ilustran la consonancia de las políticas mexicanas con el ámbito internacional en la materia²⁵⁰. Son experiencias internacionales de las que la reforma en Colombia también abrevó.

La reforma pretendió pues, la creación y consolidación de un Sistema Nacional de Bachillerato, conformado por cuatro pilares de acción: construcción de un marco curricular común, definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la educación media superior (ambas ideas presentes desde los años ochenta, pero que no habían logrado cuajar), profesionalización de los servicios educativos y certificación nacional complementaria.

En este análisis profundizaremos en el primer punto, que plantea una orientación curricular común para el Sistema Nacional de Bachillerato, a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales; como hemos visto en el capítulo anterior, este es también uno de los ejes fundamentales de la reforma emprendida en el sistema educativo colombiano. Los otros ejes se tocan en este trabajo tangencialmente.

4.2.3 La introducción de las competencias

Respecto a la introducción de las competencias en la reforma, Miguel Székely señalaba que lo que impulsaba el cambio de enfoque no era sólo formar un tronco común, sino definir varios tipos de competencias que permitieran construir una identidad del bachillerato con diversidad.²⁵¹

Así, los trabajos de definición de competencias genéricas en México arrancaron en noviembre y diciembre de 2007; se establecieron seis competencias genéricas con once atributos; ellas conforman el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior, y son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato.

Las competencias disciplinares y las profesionales (ambas básicas y extendidas) fueron definidas en talleres durante 2008, forman parte también del marco curricular común, y se ubican transversalmente.

Todas ellas aparecen ya enunciadas en el Acuerdo 442²⁵² en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Debe mencionarse que en esta reforma también se han definido competencias que expresan el Perfil del Docente de Educación Media Superior, competencias que se estiman congruentes con

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 23-26.

²⁵¹ Guevara Niebla, Gilberto (2008). "Bachillerato, una reforma perentoria. Entrevista con Miguel Székely, subsecretario de Educación Media Superior", en *Educación 2001*, núm. 155, abril 2008, nueva época, p. 8.

²⁵² Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación.

las enunciadas en el perfil del egresado; al analizarlas se puede observar que en algunos casos una competencia del docente agrupa varias del egresado.²⁵³

Las competencias genéricas son las “que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB, son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.”²⁵⁴

Las competencias genéricas y sus atributos son los siguientes:

Tabla 11
Competencias y sus atributos

Competencias	Atributos
Se autodetermina y cuida de sí	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. • Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. • Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. • Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas. 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. <ul style="list-style-type: none"> • Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. • Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Participa en prácticas relacionadas con el arte. 3. Elige y practica estilos de vida saludables. <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. • Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de

²⁵³ Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior, documento que forma parte del diplomado de Competencias Docentes en el nivel medio superior, impartido por el IPN en octubre de 2010; y Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México: Diario Oficial de la Federación.

²⁵⁴ *Ibíd.*, p. 2.

	<p>distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Se expresa y comunica	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. • Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
Piensa crítica y reflexivamente	<p>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. • Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. • Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. • Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información. <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. • Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. • Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
Aprende de forma autónoma	<p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. • Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
Trabaja en forma colaborativa	<p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. • Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. • Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
Participa con responsabilidad en la sociedad	<p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. • Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. • Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. • Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. • Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. • Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren en un contexto global interdependiente. <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. • Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. • Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. <p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. • Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. • Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Adicionalmente se definieron competencias disciplinares, por las cuales oficialmente se entiende: “las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.”²⁵⁵

Éstas se subdividen en básicas y extendidas. Las básicas son las que todo estudiante debe adquirir, independientemente del plan de estudios o modalidad del subsistema en que se encuentre. Se organizan en campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, humanidades y ciencias sociales y comunicación.

Las extendidas son las que “amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS.”²⁵⁶

El acuerdo 444 ofrece las orientaciones en cuanto a forma y contenido para que cada subsistema defina estas competencias de acuerdo a los propósitos de formación de cada institución.

Las competencias profesionales son “las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas.”²⁵⁷ Éstas pueden también ser básicas o extendidas. En el acuerdo se señalan cuatro características que deben poseer: 1) Se desarrollan y despliegan en contextos laborales específicos, 2) Su construcción se apoya en normas nacionales, internacionales e institucionales, según convenga, 3) Permiten avanzar hacia estructuras curriculares flexibles y 4) Deben evaluarse en el desempeño y, dentro de lo posible, su desarrollo debe verse reflejado en certificados.

Sin embargo, como apuntamos más arriba, la introducción de las competencias para formar un marco curricular común es sólo uno de los elementos que plantea la reforma. De hecho es el inicial, pues luego se espera que las escuelas de educación media superior se integren al Sistema Nacional de Bachillerato, cumpliendo con los estándares de pertenencia correspondientes, a partir de lo cual se buscará regular la oferta educativa.

El paso siguiente será consolidar apoyos y mecanismos gubernamentales para que los planteles puedan poner en marcha la reforma, a través de los siguientes elementos: formación docente, tutorías, infraestructura, tránsito entre subsistemas, evaluación integral y profesionalización de la gestión escolar.

De estos elementos, uno de los que más tempranamente se instrumentó fue el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), que se inició en 2008, con el

²⁵⁵ Secretaría de Educación Pública (2009). *Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Diario Oficial de la Federación, p. 5.

²⁵⁶ *Ibíd.*, p. 8.

²⁵⁷ *Ibíd.*, p. 10.

propósito de desarrollar las competencias docentes que se requieren para generar el perfil de los estudiantes egresados de la EMS. Con base en él, las instituciones de educación superior capacitan a directivos y docentes de las escuelas de educación media superior.²⁵⁸

Finalmente, la SEMS plantea un modelo de certificación para el Sistema Nacional de Bachillerato que validará los tres procesos anteriores de la reforma: la adopción del marco curricular común con base en competencias, la estructuración de la oferta educativa y la consecución de ciertos estándares compartidos respecto a los seis mecanismos de gestión. La meta trazada a 2009 era lograr que el 80% de los directivos y docentes inscritos estuvieran certificados, con una población de beneficiarios del programas de 60,000 docentes. Lo que equivale al 22% de los docentes que pertenecen a este nivel educativo.²⁵⁹

Estas metas serían anunciadas también por el subsecretario en un foro realizado en la Universidad Iberoamericana en julio de 2009, donde informó además que se abriría en el mes siguiente la convocatoria para el registro de organismos calificadoros, para evaluar el ingreso de las preparatorias al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), de tal manera que la pretensión era que en 2012 se tuviera lista la certificación completa de la primera generación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).²⁶⁰

Así, en el ciclo escolar 2009-2010 se puso en marcha formalmente el SNB. La idea era conducir a las instituciones hacia una mejora continua por la vía de la evaluación externa. Para ello fue necesaria la creación de los organismos certificadores independientes, la convocatoria a que las instituciones solicitaran voluntariamente su ingreso al SNB (mediante la evaluación de su oferta educativa) y la apertura de un consejo de evaluación en el que participaría la SEP, autoridades educativas estatales, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

Con estos lineamientos se conformó el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior, A.C. (COPEEMS), como instancia encargada de evaluar y otorgar el reconocimiento formal a las instituciones para su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato y de difundir la información sobre los indicadores de calidad que de ello se generen.

La dirección de ese consejo quedó en manos de Antonio Gago Huguet, quien ha declarado que a diferencia del Consejo para la Educación Superior (Copaes), para la COPEEMS la evaluación de planes y programas de estudio es sólo el primer paso, pues la meta es evaluar a los planteles en su totalidad, para lo cual se harán visitas plantel por plantel. Así lo dijo: “Ya hay universidades autónomas que modificaron sus planes de estudio, de asignatura, se están alineando a la RIEMS, como la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Autónoma de Sinaloa (UAS), la Autónoma del Estado de México (UAEM), la de Campeche, así como los bachilleratos adscritos a los sistemas

²⁵⁸ Subsecretaría de Educación Media Superior (2009). *Reglas de Operación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*. México.

²⁵⁹ Terán Olgún, Rito (2010). “Aportes y elementos críticos de la RIEMS”, en *Educación 2001*, núm. 177, nueva época, año XV, pp. 19 y 20.

²⁶⁰ Notimex (2009). “SEP convocará a evaluadores de bachilleratos”, en *El Universal*, lunes 13 de julio.

federales, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), el Colegio de Bachilleres y la Dirección General de Bachillerato”²⁶¹

El rector de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Eduardo Gasca Pliego, en octubre de 2010 anunció que los planteles de educación media superior serían los pioneros en acreditarse para insertarse en el Sistema Nacional de Bachillerato, pues esto, dijo, fortalece a la adecuación curricular que se verá reflejada también en las evaluaciones a alumnos.²⁶²

Y es que la evaluación externa incluye no sólo a instituciones y sus programas formativos, sino también las pruebas a alumnos (ENLACE Media Superior), las cuales comenzaron a aplicarse en 2009. Éstas, aunque no formaban parte de los objetivos iniciales de la reforma, fueron consideradas por las autoridades educativas como un paso crucial: “Con esto se consolidará la reforma, ya que la mejora en el logro educativo de nuestros jóvenes es a final de cuentas el objetivo central de la iniciativa de transformación y modernización de la educación media superior de México.”²⁶³

Finalmente, en esta descripción general de la reforma que hemos ofrecido, hay que mencionar que su financiamiento provino de las arcas públicas, pero también de préstamos contratados con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por un monto de 100 millones de dólares, los cuales serían destinados a invertir en infraestructura, equipamiento de escuelas y capacitación de maestros. Además, permitirán incrementar el número de becas otorgadas a estudiantes.²⁶⁴

4.3 Viabilidad educativa de la reforma

En el primer capítulo de este trabajo señalamos que la viabilidad educativa de la reforma sería abordada como la posibilidad de llevar a efecto las acciones curriculares basadas en competencias que buscan la solución de problemas educativos para el nivel medio superior. Y que éste se situaría en el análisis de los roles de la media superior como nivel articulador con la educación primaria y terciaria y con el mercado laboral. A continuación se presenta este análisis para el caso mexicano, partiendo de los elementos arriba señalados como razones de la reforma y relacionándolo con el panorama de este nivel educativo también descrito.

Nota introductoria

La reforma se encuentra en marcha, y pese a que es muy pronto para ver resultados, es posible sopesar al menos dos elementos que han sido determinantes en su instrumentación:

²⁶¹ Reyes, Carlos (2011). “Bachillerato a examen”, en *Campus Milenio*, 14 de octubre.

²⁶² Notimex (2010). “UAEM certificará su educación media superior”, en *El Universal*, 7 de octubre.

²⁶³ Székely, Miguel (2009). “Educación media superior en el siglo XXI”, en Editoriales de *El Universal*, 2 de septiembre.

²⁶⁴ Notimex (2009). “BID otorga 100 mdd para educación media superior”, en *El Universal*, jueves 20 de agosto.

- La necesaria visión integral de la escuela y la educación, pues la reforma ha aparecido como un esfuerzo aislado, que no se acompaña ni se comunica con las reformas en los otros subniveles.
- Los tiempos políticos y los tiempos pedagógicos, pues la reforma enfrentó el relevo administrativo de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Aun cuando desde 2007 se hicieron del conocimiento público sus metas (generalización de la reforma en 2010, Profordems en 2009, 100% de egresados con certificación del SNB para 2012), el sistema han tenido tropiezos importantes al intentar llevarlas a efecto.²⁶⁵

El ciclo escolar 2008-2009 fue el denominado de transición hacia la reforma, y aunque se adhirieron a ella los gobiernos y universidades estatales, no fue aceptada por el gobierno del Distrito Federal ni por la UNAM.

Sin embargo, fue bien ponderada por actores escolares, autoridades educativas y académicos, quienes vieron en ella la oportunidad de hacer frente a las fallas estructurales que registraba el nivel. Así lo expresaba Villa Lever:

“...abarca a la EMS en toda su complejidad, retoma muchas de las ideas que ya se venían expresando desde años atrás, particularmente las relacionadas con el terreno curricular, la organización de las modalidades, las horas destinadas a las distintas orientaciones del bachillerato y el esfuerzo por definir este nivel educativo de manera que sean claras las diferencias competitivas entre instituciones, en un esfuerzo de coordinación respetando la diversidad.”²⁶⁶

Enrique Calderón coincide con Villa Lever en que el trabajo del entonces subsecretario fue determinante:

“En tres años de trabajo, Székely instrumentó un proyecto para estructurar la Educación Media Superior en un esquema homogéneo y compatible, definió e impulsó una reforma para mejorar la calidad de la educación que se ofrece y para reorientarla a las necesidades actuales y futuras del país. Su mayor logro fue el establecimiento de un sistema de evaluación que había dado sus primeros frutos.”²⁶⁷

Además, algo que le valió el reconocimiento del gremio de intelectuales fue el acierto de haber atendido la propuesta del Observatorio Filosófico por la Defensa de la Filosofía. Roberto Rodríguez apreció de esta manera la actuación de Székely: “Desde un punto de vista político, la actitud flexible del subsecretario seguramente ayuda al tejido de alianzas con el sector académico para hacer avanzar los propósitos de la reforma. Alianzas que, por cierto, serán indispensables a la hora

²⁶⁵ Terán Olguín, Rito (2010). “Aportes y elementos críticos de la RIEMS”, en *Educación 2001*, núm. 177, febrero 2010, nueva época, año XV, p. 22.

²⁶⁶ Villa Lever, Lorenza (2010). “¿Continúa la reforma de la educación media?”, en *Editoriales de El Universal*, 29 de enero.

²⁶⁷ Calderón, Enrique (2010). “En torno a la remoción de Székely”, en *La Jornada*, sábado 16 de enero.

de enfrentar los retos de implementación del marco curricular común en la eventual modificación de planes y programas del bachillerato.”²⁶⁸

Así, la figura de Székely fue asociada estrechamente con la reforma de la media superior, por ello su salida generó incertidumbre respecto del rumbo que tendría ésta, sobre todo cuando no habían llegado a cumplirse sus metas, y se veía muy lejos de consolidarse este proyecto como estaba previsto.

La decisión de Alonso Lujambio de separarlo del cargo fue ampliamente criticada y puesta en tela de juicio:

“Fue muchísimo lo que no pudo hacer, seguramente más de lo que hizo, pero tenía un equipo de trabajo y un proyecto que estaba mostrando resultados, contrastando con lo que sucede en otras partes de la SEP. Su remoción indica que mucho de este proyecto se perderá, todo ello en virtud de la incapacidad del secretario para entender las dimensiones de su propia responsabilidad.”²⁶⁹

Así desde el primer mes de 2010, Miguel Ángel Martínez, quien antes se había desempeñado como secretario de Educación de Jalisco, ocupó ese puesto, y asumió los compromisos contraídos por su antecesor.

En mayo de 2010, el nuevo subsecretario dio a conocer que una de las etapas más importantes de la reforma se había cumplido al capacitar a 47 mil profesores y 749 directores de los planteles. Meta que sin embargo se quedaba lejos de los 60 mil que se suponía se alcanzarían en 2009. Y anunciaba además que se otorgarían recursos de hasta 300 millones de pesos a las instituciones de media superior que se inscribieran al proceso de ingreso al SNB, que serían destinados al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento.²⁷⁰

En septiembre de 2011 la SEMS emitió un boletín de prensa con los logros de la gestión de Martínez, los cuales destacaban la construcción de 985 nuevos planteles, 1 millón 800 mil becas a alumnos, lo que había permitido ampliar la cobertura en 7 puntos porcentuales, alcanzando el 66.7% en el ciclo 2010-2011.

Asimismo señalaba que mediante el programa de Infraestructura para Educación Media Superior se habían construido, rehabilitado y equipado unidades educativas del tipo medio superior, así como de formación para el trabajo.

Además, hacía alusión al desarrollo de una serie de programas que buscaban atender aspectos diversos, tales como la deserción, la inserción laboral, la creación de comunidades educativas, el aprendizaje de idiomas extranjeros (inglés, francés y alemán) y el reforzamiento de conocimientos en computación.

²⁶⁸ Rodríguez, Roberto (2009). “Székely bien”, en *Campus Milenio*, núm. 319, 7 de mayo.

²⁶⁹ Calderón, Enrique (2010). “En torno a la remoción de Székely”, en *La Jornada*, sábado 16 de enero.

²⁷⁰ Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *Avanza reforma integral en educación media superior*. Mayo, http://www.sems.gob.mx/es/Portal/avanza_la_reforma_integral_en_educacion_media_supe

El primero de ellos, Acompañamiento Integral para jóvenes de Educación Media Superior (denominado “Síguele”), es un programa de intervención mediante el cual se identifica a los alumnos en riesgo de deserción con el fin de prevenir el abandono escolar.

El Programa de Vinculación Laboral, denominado “Círculo, conectados contigo”, tiene el propósito de coordinar acciones entre las instituciones de educación media superior, el sector productivo y la sociedad, para contribuir a la formación integral de recursos humanos. Cinco son sus metas: mejorar los servicios educativos con base en la demanda, fortalecer la formación profesional de los estudiantes, facilitar la inserción de los egresados en el mercado laboral y contribuir al abatimiento del desempleo y consolidar las competencias de los estudiantes a través de las prácticas y estancias profesionales, servicio social, prácticas extramuros, visitas guiadas, entre otras, en el sector productivo.

El Programa “Construye T” pretende crear comunidades educativas donde se trabaje a favor de la inclusión, la equidad, la participación democrática y el desarrollo de competencias individuales y sociales de los jóvenes, “para que permanezcan en la escuela, enfrenten las diversas situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida. Este programa se llevó a cabo en colaboración con organizaciones de la sociedad civil y el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Actualmente, mil 686 escuelas públicas federales y estatales son atendidas por este programa en todo el país.”

Mediante el Programa “Impúlsate” se brindan “becas para que los alumnos refuercen sus conocimientos en el idioma inglés y en computación, además de ofrecerles otras opciones como francés y alemán. Para ello se adquirió la plataforma Tell me more (que permite aprender inglés en línea) y 340 mil licencias de idiomas y ofimática, además de que se equiparon aulas para brindar el servicio. En este año la inscripción en el programa es de 88 mil 530 alumnos.”²⁷¹

Ante este panorama, a primera vista se observa que las líneas rectoras de la reforma permanecen, y se complementan con los programas señalados. La apuesta de Martínez, a diferencia de Székely parece ser la de impulsar elementos diversos, falta por analizar si estos de alguna manera se comunican entre sí y de qué forma se articulan con la propuesta del SNB. De la solidez de esos vínculos depende que se consigan las metas planteadas; de lo contrario, los esfuerzos se dispersarán en la atención de demandas desarticuladas, pese a que todas ellas son sin duda alguna urgentes.

²⁷¹ Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *En lo que va de este sexenio, ha aumentado 7 puntos la cobertura educativa en el nivel medio superior*. Septiembre, http://www.sems.gob.mx/es/Portal/EN_LO_QUE_VA_DE_ESTO_SEXENIO_HA_AUMENTADO_7_PUNTOS_LA_COBERTURA_EDUCATIVA_EN_EL_NIVEL_MEDIO_SUPERIOR

4.3.1 Vínculo con la educación básica y la superior

Uno de sus principales elementos de la reforma es asimismo su punto de partida: la conformación de un marco curricular común basado en competencias, para garantizar que la formación que reciben los jóvenes, independientemente de la escuela donde cursen sus estudios, cumpla con los propósitos establecidos a nivel federal.

Calidad y equidad son elementos que buscan atenderse por la vía de las competencias, pues con ellas se pretende no sólo formar a los ciudadanos sino también permitir articulaciones con la educación básica (al contar este nivel también con ellas como ordenadores curriculares) y con la educación superior, al garantizar homogéneamente el mismo marco curricular para todos los alumnos, que se asume pertinente para el ingreso a ese nivel.

Las competencias en el marco curricular de la educación media no son algo recién instrumentado; de hecho, la educación media técnica y tecnológica fue pionera en ofrecerlas (se puede ver la experiencia de Conalep y de certificación por la vía de CONOCER), de ahí que sea pertinente considerar las experiencias previas en la conformación del nuevo marco curricular común.

A esto se añade el marco pedagógico constructivista, como elemento común, bajo la premisa de la flexibilidad curricular, a fin de que pueda ser incorporado en las instituciones que se caracterizan por una heterogeneidad de modalidades.

Las competencias que se ubican en la reforma en México son genéricas y transversales, en esto dan un paso adelante en la idea de ordenar curricularmente bajo lineamientos que no pretenden impulsar sólo el ingreso de los alumnos al mercado de trabajo, sino también garantizar su formación ciudadana con conocimientos pertinentes para su vida adulta.

En esto se distancian de otras experiencias latinoamericanas y de otras regiones del mundo, donde se ha privilegiado la inclusión de competencias laborales como ordenadores curriculares primordiales de la educación media superior. Así como ocurrió en el caso colombiano, abordado en el capítulo anterior.

Sin embargo, como lo señala Canales, la introducción del enfoque por competencias ha sido la principal crítica formulada a la RIEMS, primordialmente porque restringe la formación: “...se limita a puntualizar a detalle un entrenamiento y olvida el marco pedagógico y la reflexión conceptual.”²⁷²

Algunos resultados recientes de los alumnos dan cuenta de lo mucho que falta por hacer para formarlos en habilidades básicas de lengua y matemáticas. Las pruebas ENLACE Media Superior, así como PISA, muestran que el 80 por ciento de los estudiantes de bachillerato cuentan con niveles insuficientes y elementales en el aprendizaje de las matemáticas, y 50 por ciento de ellos, en el caso de español. Cifras que se recrudecen a medida que se transita hacia contextos

²⁷² Canales, Alejandro (2010). “Educación media superior: cierre del ciclo político”, en *Educación 2001*, núm. 177, febrero 2010, p. 16.

socioeconómicos más adversos: “Mientras 40 por ciento de los alumnos con menores desventajas en este aspecto alcanzan altos niveles de aprovechamiento en ciencias, 46.5 por ciento en lectura y 39.6 en matemáticas, en los más desfavorecidos las cifras sólo alcanzan 10.3 por ciento en ciencias, 15.2 por ciento en lectura y 10.4 en matemáticas.”²⁷³

Esto permite afirmar que curricularmente se sigue en espera de obtener mejores resultados. Es evidente que es temprano para ver resultados de la reforma en este sentido, pues todavía no concluye la incorporación de los planteles al SNB, de ahí que aún no se encuentran trabajando todas ellas en el marco curricular común. Lo que se puede inferir de estos resultados es que sin duda será un acierto todo lo que pueda realizarse en aras de que la educación sea pertinente, no para que los alumnos salgan mejor en las pruebas sino para que en efecto el aprendizaje sea posible y con ello dispongan de una mejor formación.

La inclusión de competencias va acompañada de la ampliación de cobertura, de la profesionalización de los servicios educativos y de un marco de certificación nacional complementaria, que se está llevando a cabo mediante instrumentos de evaluación como la prueba ENLACE Media Superior, instrumentado desde 2009.

Ha sido un acierto tener ordenadores curriculares, pero esta condición necesaria no es suficiente para atender todos los problemas que requieren de atención inmediata, como lo vimos, uno de ellos es el de cobertura.

Recientemente el Congreso aprobó la obligatoriedad del bachillerato, un tema que había estado en la agenda legislativa por lo menos desde 2008, aunque con mayor antelación en la agenda académica.

De acuerdo con Roberto Rodríguez, el planteamiento de la obligatoriedad formó parte de los trabajos desarrollados por la Comisión Ejecutiva de Negociación y Construcción de Acuerdos (CENCA) en 2007, así se le situó como parte de los contenidos de la ley para la Reforma del Estado dentro del rubro de Garantías Sociales. En esta iniciativa, aprobada por la Cámara de Diputados en diciembre de 2008, se planteaba la obligatoriedad sin un plazo determinado para llevarse a cabo. Sin embargo, la iniciativa no prosperó en el Senado, pues “la fracción parlamentaria del PAN, en interlocución con las autoridades de la SEP, decidió la demora del proyecto al considerar, fundamentalmente, que la medida de obligatoriedad causaría presiones importantes al presupuesto federal en materia educativa.”²⁷⁴

En diciembre de 2010 volvió al primer plano legislativo la iniciativa de la obligatoriedad del bachillerato. Esta vez con un plazo definido para llevarla a cabo: universalización de la educación media superior en todo el país en el ciclo 2020-2021.

Ésta fue aprobada en diciembre de 2010:

²⁷³ Reyes, Carlos (2011). “Bachillerato a examen”, en *Campus Milenio*, 14 de octubre.

²⁷⁴ Rodríguez, Roberto (2010). “Educación media superior obligatoria ¿al fin?”, en *Campus Milenio*, núm. 398, 16 de diciembre.

“Por unanimidad de 306 votos a favor, la Cámara de Diputados reformó la Constitución con preceptos que dan carácter obligatorio y gratuito a la educación media superior, a la que deberán tener acceso garantizado todos los jóvenes del país, con base en un plan de cobertura gradual que deberá ser total en 10 años (2021). Esta reforma cuenta con presupuesto asignado para 2011, por un total de 2 mil millones de pesos, que calcula un costo de operación por alumno de 18 mil 456 pesos anuales; un gasto de inversión, también por estudiante, de 52 mil 991 pesos. También prevé becas tipo Oportunidades por 10 mil 500 pesos anuales, según el dictamen aprobado ayer.”²⁷⁵

En esa sesión, las interlocuciones de los diputados hicieron alusión a que, aunque tardía, la obligatoriedad viene a ser necesaria porque la situación de los jóvenes compromete su presente y su futuro: “Hordas de jóvenes se incorporan al crimen, a falta de oportunidades de empleo y educación” (Armando Ríos Piter, PRD); “La pregunta es sencilla, compañeros: ¿Queremos más delincuentes como El Ponchis o La Barbie, o queremos más Marios Molina, más Octavios Paz?” (Guillermo Cueva Sada, PVEM).²⁷⁶

Para el subsecretario, el tema fundamental pasa por el asunto presupuestal; de hecho, en el presupuesto de egresos para 2012 se aprobó una partida que permitirá ampliar a 1,000 los planteles creados por la presente administración.²⁷⁷

Sin embargo, como él mismo lo señalara, los retos de la obligatoriedad no implican sólo la ampliación de cobertura, sino además todo aquello que permita retener a los jóvenes en la escuela, asunto que considera de eficiencia del nivel educativo: “Este tipo de necesidades, identificadas con la importancia de que todas las personas que lleguen a la mayoría de edad hubieran cumplido por lo menos con la educación media superior, es una necesidad objetiva y está más allá de los cambios de administración y de las dinámicas de la política”, expresó el funcionario de la SEP.²⁷⁸

Como ya hemos apuntado, la cobertura ha sido uno de los elementos más críticos para el sistema. Problema que Székely, el mismo día de su salida señalaba como un asunto que venía por lo menos de dos décadas atrás, y que se encontraba también ligado con el de la permanencia de los alumnos en el nivel educativo, pues sólo en el tránsito del primero al segundo año del bachillerato, la tasa de cobertura se disminuía en 20%.²⁷⁹

²⁷⁵ Arvizu Arrijoa, Juan (2010). “Preparatoria será gratis y obligatoria”, en *El Universal*, viernes 10 de diciembre.

²⁷⁶ *Ídem*.

²⁷⁷ Martínez Carballo, Nurit (2011). “SEP destinará 2 mmdp para más preparatorias”, en *El Universal*, viernes 14 de octubre.

²⁷⁸ Ramos, Jacqueline (2011). “Financiamiento y retención, retos de obligatoriedad del bachillerato”, en *SDP noticias*, 11 de octubre.

²⁷⁹ Pavón Tadeo, Maira Fernanda (2011). “Relevo de funcionarios en la SEP”, en *Educación 2001*, núm. 177, febrero, p. 11.

Un reporte comparado de la educación media superior en América Latina permite corroborar lo mencionado por el exsubsecretario: “En México, por ejemplo, aunque la cobertura de la educación media superior pasó de 48% a 66% en la última década, sólo 45% de los jóvenes con edades entre 19 y 24 años concluyó ese tramo educativo, lo que coloca al país por debajo de Chile (donde 80% terminó el bachillerato); Venezuela, con 62%, y Brasil, con 57%.”²⁸⁰

El bachillerato en el Distrito Federal (incluyendo los que se encuentran en la RIEMS, como los que no) presenta cifras que son dignas de atención, pues aun cuando su cobertura es del 85%, tiene una tasa de eficiencia terminal de apenas 43.6%. Mientras que en otras entidades federativas, como es el caso de Chiapas, con una menor tasa de cobertura (47%), la eficiencia terminal es del 85%.²⁸¹ Fenómenos como éste son los que conforman el panorama al que ha de hacer frente la obligatoriedad.

Además no podrán pasarse por alto las implicaciones que tiene el construir planteles en condiciones regionales diferentes entre sí. No es ni de lejos semejante lo que conlleva la operación de una institución de educación básica, que una de media superior, así lo expresa Calderón:

“...el hecho de que mientras una primaria en un poblado de 10 mil o 15 mil estudiantes puede ser creada y operada sin mayor problema con una planta de siete a 10 docentes, un bachillerato en ese mismo poblado puede requerir una planta de más de 20 maestros, que además cuente con un grado de especialización en diversas disciplinas... En otras palabras, una escuela de bachillerato difícilmente es financiable en un poblado pequeño.”²⁸²

En octubre de 2011, recién aprobado el presupuesto para poner en marcha la obligatoriedad de la media superior, la SEP anunció que la creación de más de 900 planteles en la presente administración es un logro que no se puede soslayar.²⁸³ Sin embargo, Székely, esta vez como director del Instituto de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, señaló que el plazo para universalizar el servicio hacia 2021 constituía un riesgo de dejar fuera a 7 millones de jóvenes, pues el crecimiento en la cobertura no responderá a la dinámica poblacional.²⁸⁴

Y es que desde las estimaciones hechas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la población de jóvenes (de 18 a 29 años) alcanzaría su máximo histórico en el año 2011 con 21.5 millones de personas, por lo cual se hace necesario, urgente, ampliar las oportunidades educativas para los

²⁸⁰ Grupo de Diarios de América (2011). “América Latina en deuda con los jóvenes”, en *El Nacional diario de Caracas*, 18 de septiembre.

²⁸¹ Archundia, Mónica (2007). “Reprueban prepas; sólo 43% de eficiencia terminal”, en *El Universal*, sábado 7 de julio.

²⁸² Calderón, Enrique (2010). “En torno a la remoción de Székely”, en *La Jornada*, sábado 16 de enero.

²⁸³ Ramos, Jacqueline (2011). “Financiamiento y retención, retos de obligatoriedad del bachillerato”, en *SDP noticias*, 11 de octubre.

²⁸⁴ Del Valle, Sonia (2011). “Relega a 7 millones de alumnos la prepa obligatoria”, en diario *El Mañana*, 9 de octubre.

jóvenes, y que con ello la media superior deje de ser considerada el “cuello de botella” del sistema educativo.²⁸⁵

Esto sin dejar de lado que más allá de la cobertura lo que debe garantizarse es una oferta educativa acorde a las necesidades de los jóvenes, pues otra problemática importante es el abandono escolar. Para abatirlo se precisa fortalecer las ofertas formativas que integran la educación media, pues, de acuerdo con la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), sólo el 48% de los jóvenes que hacen su examen para ingresar a este nivel educativo se quedan en su primera opción.²⁸⁶ Es evidente que los jóvenes no valoran positivamente todas las opciones existentes, sino generalmente aquella que consideran más pertinente es la que les brindará mayores oportunidades de continuar con estudios superiores.

Todo lo anterior representa una oportunidad para no descuidar, en aras de la ampliación de la cobertura, la calidad y la equidad que forman parte de los propósitos también de la reforma, y que son esenciales para que las competencias en efecto sirvan a los propósitos para los cuales fueron introducidas.

Ciertamente los alumnos de la educación media poco pueden hacer sin una sólida formación en educación básica, de ahí que sea uno de los puntos cruciales la articulación de las competencias con aquella, lo cual al menos en el discurso es posible, toda vez que los perfiles de egreso de ambos niveles se encuentran expresados por competencias; en básica llamadas para la vida; en media superior, genéricas. Primordialmente interesa que los alumnos de media superior cuenten con un adecuado manejo del lenguaje español, tengan facilidad para comunicarse, manejen correctamente las matemáticas básicas y el pensamiento lógico.²⁸⁷

La reforma de la educación básica emprendida desde 2008 (y que articula la de preescolar de 2004 y la de secundaria de 2006) sitúa las exigencias de este nivel educativo en dos marcos: el internacional y el nacional. En ella el segundo se subordina al primero cuando se enumera que las transformaciones de la educación básica (obligatoriedad del preescolar y de la educación secundaria, universalización de la educación primaria, reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, entre otras) corresponden a los retos planteados en el mundo a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, el Foro Mundial sobre Educación y la Cumbre del Milenio.

Sin embargo, la media superior enfrenta exigencias diferentes a las de la básica. Las principales se encuentran relacionadas con la dinámica demográfica, pues se espera que en los próximos años la

²⁸⁵ Pavón Tadeo, Maira Fernanda (2010). “Relevo de funcionarios en la SEP”, en *Educación 2001*, núm. 177, febrero, p. 9.

²⁸⁶ Archundia, Mónica (2007). “Reprueban prepas; sólo 43% de eficiencia terminal”, en *El Universal*, sábado 7 de julio.

²⁸⁷ Notimex (2007). “Propone diputado hacer obligatoria educación media superior”, en *El Universal*, viernes 9 de febrero.

demanda de servicios educativos de este nivel sea creciente, mientras que el de básica experimentará un descenso. Asimismo, la necesidad de ordenar curricularmente la oferta de formación tan diversificada que existe en educación media superior, mientras que en la básica se cuenta con un currículum nacional.

Para la educación media superior la exigencia fundamental radica en insertar a los egresados en un mundo cada vez más competitivo, así como mejorar los vínculos con el mercado de trabajo y transitar entre modalidades del mismo nivel, en función de sus decisiones de formación.

El vínculo con la educación superior que se establece desde la reforma propicia que las instituciones que imparten este nivel educativo –que en un número importante se encuentran relacionadas con las de educación superior o dependen de ellas– se integren al SNB. Para estas instituciones, formar parte de este sistema implica el conocimiento y manejo del marco curricular común, con la oportunidad de que éste se ponga en marcha en las aulas y que cuente para la revisión curricular de los planes de estudio y programas de asignatura ofrecidos en educación superior. De esta manera se lograría afianzar sin contratiempos la transición de los jóvenes al nivel superior.

Además, la participación de la ANUIES en el COPEEMS permitirá contar con la voz de las instituciones de educación superior en la acreditación de programas, y eventualmente para adecuarlos también a las necesidades de ese nivel educativo.

4.3.2 Vínculo con el mercado de trabajo

Las competencias profesionales no son los ordenadores primordiales de la reforma emprendida en 2007, aunque sí forman parte del marco curricular común.

En el caso mexicano, las competencias profesionales son equiparables, por su definición, con las denominadas laborales en el caso colombiano. Ambos casos comparten la noción de que estas competencias son una de las competencias genéricas.

La construcción de este tipo de competencias se apoya en normas internacionales y nacionales, y plantea el tránsito hacia estructuras curriculares más flexibles. Éstas pueden certificarse y se asume que su evaluación no es de conocimientos sino de desempeño.

Esto plantea que el desarrollo de competencias dentro del marco curricular no implica sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino un tránsito hacia su aplicación, y todo ello ocurre dentro de la formación que se ofrece a los estudiantes de la media superior.

Pese a que éste no era inicialmente un elemento relevante para la reforma, ahora en la SEP se aprecia necesario estrechar el vínculo con el ámbito productivo. El subsecretario Martínez, de hecho pone de relieve su importancia al desarrollar un programa específico, llamado “Círculo, Conectados Contigo”. Este programa está en consonancia con lo mencionado por Alonso Lujambio: "Es fundamental fortalecer los lazos que unen al sector educativo y al productivo, que

por esencia son dos entidades que deben caminar juntas, ya que es en la educación donde se forman los profesionales que posteriormente participarán con sus conocimientos en el desarrollo de la industria del país".²⁸⁸

Sin embargo, el fortalecimiento de ese vínculo no puede pasar por alto que actualmente sólo una minoría de jóvenes al mismo tiempo que cursan la educación media superior tienen un empleo, ya sea formal o no: "55% de los jóvenes entre 15 y 19 años estudian, 15% hace quehaceres domésticos, 13% combinan el quehacer doméstico y trabajan, 7% sólo trabajan, 6% trabajan, estudian y hacen quehacer doméstico, sólo 2% trabaja y estudia, y 0.4% estudia y hace quehaceres domésticos."²⁸⁹ Así como que los estudiantes de bachillerato técnico son minoría, sólo 2 de cada 10 matriculados en la media superior, y son sólo 3 de cada 10 escuelas las que ofrecen este tipo de formación (lo que ha conducido a que los grupos empresariales presionen para que se importe no sólo la tecnología, sino los técnicos que han de operarla²⁹⁰).

Es oportuno preguntarse si la reforma también deberá considerar a partir de ahora el fortalecimiento de la educación técnica, lo que implica brindar una orientación distinta al marco curricular, pues para hacerlo deberán ponderarse como ordenadores centrales las competencias profesionales, y no situarse al mismo nivel que las disciplinares, o por lo menos asegurar que éstas se relacionen con la formación para el trabajo. La pregunta es cómo se resuelve, y no sólo curricularmente, la aparente contradicción entre formar técnicos o formar universitarios.

Al parecer, la reforma, al situar las competencias genéricas en un nivel superior que las profesionales y disciplinares, había resuelto esa contradicción, pero este viraje en el énfasis de la reforma hace oportuna esta reflexión.

Por lo demás, la educación media superior que se vincula al sector productivo por la vía de competencias laborales, no es un asunto nuevo para el sistema educativo mexicano. Desde los años setenta del siglo pasado se cuentan experiencias con esquemas de bachillerato terminales, como lo fue el caso del Conalep. Sin embargo, deben tenerse presentes los aprendizajes de esta institución, que tuvo que transformarse en una opción propedéutica, pues los alumnos ya no deseaban ser formados en ella.

Otros convenios de colaboración entre empresas y escuelas han sido sobre todo regionales, y dependen enteramente de la oferta de empleos que éstas proveen; y, por lo tanto, buscan hacer coincidir la formación de las escuelas con sus propias necesidades. Esto es un arma de doble filo, pues por un lado puede pensarse que con eso se asegura que los jóvenes tendrán empleo inmediatamente al egresar o mientras estudian, pero, por otro, esa formación tan especializada,

²⁸⁸ Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *Es vital fortalecer el vínculo sector educativo-empresas a fin de generar mejores oportunidades laborales para los jóvenes: Lujambio*. Junio de 2011. http://www.sems.gob.mx/es/Portal/ES_VITAL_FORTALECER_EL_VINCULO_SECTOR_EDUCATIVO-EMPRESAS_A_FIN_DE_GENERAR_MEJORES_OPORTUNIDADES_LABORALES_PARA_LOS_JOVENES_LUJAMBIO

²⁸⁹ Merlos, Andrea (2011). "Urge estrategia para educación media: estudio", en *El Universal*, 1 de enero.

²⁹⁰ Jiménez, Sergio (2007). "Anuncian una cirugía total a la educación media superior", en *El Universal*, jueves 8 de febrero.

en una edad tan temprana, les restringe la oportunidad de formarse en competencias más amplias que les permitan insertarse en campos que sean de su interés y no sólo los regionalmente disponibles.

Otras experiencias se están gestando al amparo de la reforma, y no involucran empresas particulares sino organizaciones empresariales. Recientemente se anunció que el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) y la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (Canacintra) firmaron un convenio mediante el cual ambas instituciones se comprometieron a “formar estudiantes egresados con un perfil emprendedor que no sólo los lleve al éxito académico o desarrollo de las tecnologías sino también para el campo laboral”. El convenio se llevó a cabo a través del programa federal “México Emprende”, a través del cual Canacintra se compromete a capacitar a 15 mil estudiantes para “fomentar su perfil emprendedor”, mientras que el COBAT se compromete a formarlos en competencias para asegurar que desarrollen habilidades técnicas específicas.²⁹¹

Desde 2006 México pertenece, como también Colombia, a la organización internacional WorldSkills, donde anualmente se miden en concurso los estudiantes formados para el trabajo de diversos países del mundo. Es representado por la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), y se pretende con ello establecer y reforzar vínculos con sistemas educativos equivalentes de otros países para intercambiar información, conocimiento y experiencia, a fin de “alcanzar buenas prácticas”.²⁹²

4.4 Pertinencia social

La situación actual que enfrentan los jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años es de una alta vulnerabilidad, pues casi la mitad de ellos se encuentran fuera de la escuela, cifra que es más alarmante cuando se suman los que, habiendo ingresado, se irán retirando año con año de ella.

Hasta ahora hemos analizado los retos que implica la atención de aquellos que efectivamente tienen acceso al bachillerato, pero no podemos dejar de mencionar que, independientemente de que se encuentren estudiando o no, se enfrentan cotidianamente a la falta de empleo y de experiencia, a las adicciones, la inseguridad, la violencia y la delincuencia (según datos de la Encuesta Nacional de Discriminación desarrollada por Conapred).²⁹³

En México habitan 36 millones de jóvenes entre 15 y 29 años de edad; de ellos, 7.2 no realizan ninguna actividad productiva, son los conocidos cada vez más extendidamente como “ninis”

²⁹¹ (2011) “Canacintra y el Cobat formarán alumnos emprendedores”, en *E-consulta*, 10 de octubre.

²⁹² Portal de la DGCFT, Subsecretaría de educación media superior,
<http://www.dgcft.sems.gob.mx/worldskills/>

²⁹³ (2011) “Ninis lo son por decisión”, en *Educación a debate*, con información de *El Universal*, 13 de octubre.

porque no estudian ni trabajan²⁹⁴. Esta población enfrenta una tasa de desempleo juvenil que se duplicó en una década, al pasar de 5.3 a 10.3%. A lo que se suma el dato de que cerca de 15 millones de entre 12 y 29 años viven en pobreza multidimensional.²⁹⁵

Este es el panorama justo ahora, cuando la población joven está alcanzando máximos históricos. Definitivamente de lo que se haga en este momento dependerá que esto sea una oportunidad o se convierta en un riesgo para la estabilidad social.

Desde muy diversas perspectivas se ha planteado la necesidad de que la sociedad se comprometa con el rescate de los jóvenes, así lo señaló el rector de la UNAM, José Narro: "Hace falta un rescate social de la juventud mexicana. Hay más de 7 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan; 7 de cada 10 no tienen opciones educativas para cursar estudios superiores y hay más de 550.000 jóvenes analfabetos".²⁹⁶

Para algunos, ese compromiso comienza con el reconocimiento de que los jóvenes no son los responsables de lo que están viviendo, antes bien, debería comprenderse que enfrentan un atropello a sus derechos: "Desde una perspectiva incluyente y de reconocimiento de derechos, las personas adultas deberíamos avergonzarnos de que la juventud constituya un sector de la población más bien caracterizados por ser sinsin, es decir, sin respeto a su derecho a estudiar y sin respeto a su derecho a trabajar".²⁹⁷

Para la SEMS, la reforma puede atender esta problemática dando mayor impulso al programa "Construye T", que actualmente opera en mil 731 escuelas, tanto de tipo federal como estatal, con un aproximado de 1.2 millones de estudiantes (lo que representa alrededor de un 12% de las escuelas de media superior y cerca del 20% de los estudiantes).

El programa inició operaciones en el ciclo escolar 2008-2009 y tiene tres líneas de acción: prevención, formación y protección de estudiantes. Comprende la atención de los jóvenes en seis dimensiones: conocimiento de sí mismo, vida saludable, cultura de paz y no violencia, participación juvenil y proyecto de vida.

Se trata de un programa que pretende brindar atención integral a los estudiantes a través de la promoción de reflexión, difusión de información sobre temas relevantes relacionados con las dimensiones del mismo, y el desarrollo de proyectos productivos comunitarios. Asimismo, se da acompañamiento a los estudiantes mediante una intervención psicosocial para favorecer el

²⁹⁴ Montalvo, Tania (2011). "Jóvenes ninis, ¿sin escuela ni empleo por decisión o discriminación?", en *CNN México*, 12 de octubre.

²⁹⁵ Gil Olmos, José (2011). "Ser joven, un riesgo en México", en *Proceso*, 12 de octubre.

²⁹⁶ Grupo de Diarios de América (2011). "América Latina en deuda con los jóvenes", en *El Nacional diario de Caracas*, 18 de Septiembre.

²⁹⁷ Montalvo, Tania (2011). "Jóvenes ninis, ¿sin escuela ni empleo por decisión o discriminación?", en *CNN México*, 12 de octubre.

desarrollo integral y disminuir las problemáticas asociadas a la deserción escolar y las situaciones de riesgo.²⁹⁸

Vale la pena mencionar que la SEMS no hace alusión a que el proyecto se vincule con el marco curricular común de la reforma, pero podría hacerse, toda vez que las competencias genéricas se encuentran relacionadas con las dimensiones que se atienden desde aquí.

A la escuela corresponde ofrecer una formación pertinente, pues se ha detectado que los motivos del abandono escolar no obedecen sólo al factor económico, sino también a que los jóvenes no encuentran relevante ni interesante el conocimiento que se les imparte en la media superior.²⁹⁹ Como veremos más adelante, los consultados en las encuestas realizadas para este trabajo de tesis confirman esta información.

Sin embargo, lo curricular es insuficiente para asegurar que los jóvenes permanezcan en la escuela, se precisa también de una pedagogía y un clima escolar libres de violencia: “La directora de la Oficina Regional en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Karen Kovacs, advirtió que las estrategias de mano dura y tolerancia cero contra los jóvenes no dan resultados, así que el manejo no violento de los conflictos es lo que mejora el clima escolar.”³⁰⁰

La reforma no lo plantea, pero las competencias genéricas –dado que hacen alusión a temáticas que ayudan a que los jóvenes se comprometan con el cuidado de la vida, de la salud, del medio ambiente– son pretextos que pueden utilizarse para trabajar con ellos en la construcción de un espacio escolar sin violencia, donde pueda practicarse la prevención, antes que el castigo. No basta con que los jóvenes estén informados, tienen que actuar para poder salir del círculo de calamidades.

Lo idóneo sería que ellos fueran capaces de dinamizar socialmente los espacios no escolares (como los familiares) o los que frecuentan en sus tiempos de ocio, para reproducir lo que escolarmente están realizando. Actualmente ocurre a la inversa: las escuelas se comportan pasivamente y no ofrecen un contrapeso importante en la vida del joven. Se adaptan, no transforman.

Juliette Bonnafé, funcionaria de la SEP, señaló que entre los fenómenos que inciden en el rendimiento académico y el abandono escolar han cobrado relevancia los que se encuentran

²⁹⁸ Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *La SEP atiende a más de un millón de estudiantes mediante el programa Construye T*. Julio de 2011, http://www.sems.gob.mx/es/Portal/LA_SEP_ATIENDE_A_MAS_DE_UN_MILLON_DE_ESTUDIANTES_MEDIANTE_EL_PROGRAMA_CONSTRUYE_T

²⁹⁹ Merlos, Andrea (2011). “Urge estrategia para educación media: estudio”, en *El Universal*, 1 de enero.

³⁰⁰ Avilés, Karina (2011). “Estrategias de mano dura con los jóvenes no dan resultados: OEI”, en *La Jornada*, 12 de octubre.

relacionados con la violencia, los conocidos como “bullying”, así como también el acoso escolar, violencia en el noviazgo, embarazos no deseados, homofobia, discriminación, agresiones físicas y psicológicas, así como el uso de celular para filmar actos violentos.³⁰¹

Si bien hemos dicho que no basta con la información para “rescatar” a los jóvenes, no puede desdeñarse su importancia en casos como el de la prevención de los embarazos no deseados o el de la infección de VIH. La escuela puede marcar la diferencia, pues en el caso de las jóvenes, cada año en el mundo 16 millones de mujeres adolescentes se convierten en madres; y las complicaciones que tienen durante el embarazo son la principal causa de muerte a nivel mundial de mujeres entre los 15 y 19 años.³⁰²

Esto se debe primordialmente a que el organismo de las jóvenes aún está en desarrollo, lo que provoca complicaciones severas durante el embarazo, parto y primeros años del bebé³⁰³; a ello se agrega el rechazo social, familiar y de la pareja que puede sufrir la joven madre, todo lo cual la sitúa en una situación de vulnerabilidad. Lo anterior condiciona, ya no sólo su permanencia en la escuela, sino su propia vida y la de su hijo. En México, para atender parte de esta problemática, la SEP cuenta con el programa Promajoven que apoya a jóvenes embarazadas y madres para que puedan iniciar, continuar y concluir su educación básica.

Hay que reconocer que ciertamente la magnitud del problema que enfrentan los jóvenes es multidimensional, por ello aun cuando sólo una parte de estos pueden ser atendidos desde la SEP, no debe dejar de verse que lo educativo es estratégico. La escuela es un ámbito muy valioso, no sólo por lo que puede aportar a la vida futura del joven, sino (y sobre todo) por lo que hace en su presente, al dotarle de un lugar de convivencia, aprendizaje y crecimiento sano. La ausencia de medidas en favor de los jóvenes desde el mundo de la educación redundará en un agravamiento del desorden social. Desorden al que también pudo haber contribuido la escasa atención concedida en décadas previas a este nivel educativo.

César Gaviria, ex presidente de Colombia, señaló en el foro México Summit de 2011, que la estrategia de atención a los jóvenes en México adolece de la participación de Organizaciones No Gubernamentales, empresas e industrias. Pues consideró que es necesario que se establezcan vínculos para crear oportunidades en salud, educación, deporte y empleo para frenar la adhesión de los adolescentes a las bandas criminales.

En esa intervención hizo referencia a lo hecho durante su gobierno en las ciudades de Medellín y Bogotá³⁰⁴, donde se ofrecieron becas a jóvenes que se encontraban ya dentro de la criminalidad para que pudieran reinsertarse socialmente. Advirtió que:

³⁰¹ *Ídem.*

³⁰² Bazdresch, Miguel (2011). “Retos para siete mil millones”, en *El Informador*, 14 de octubre.

³⁰³ Sola, Bertha (2011). “En México una de cuatro adolescentes está en riesgo de embarazo no planeado”, en *Crónica*, 4 de octubre.

³⁰⁴ De la primera experiencia de reinsertación social referimos algunos datos en el capítulo anterior.

“De otra forma, con criminalizar a los adolescentes y jóvenes porque consumen drogas, que es el gancho de los cárteles, sólo se eleva el número de presos o enviarlos a la justicia penal para adolescentes, que provoca lo mismo, la educación preventiva contra el tráfico o venta de droga es lo mejor, porque el tráfico de drogas nunca se va a acabar hasta que se frene la demanda y eso es ilusorio”.³⁰⁵

Sin embargo, la postura expresada por el ex mandatario no es compartida por todos en México. Unos cuantos días después de sus declaraciones, el ex titular de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), José Luis Soberanes Fernández, afirmaba que era urgente que los diputados federales trabajaran en la Ley Federal de Justicia para Adolescentes, ya que: “Esto es gravísimo, porque muchas veces hay jóvenes que están metidos en el narcotráfico, en el crimen organizado y que no pueden ser juzgados, porque no hay una ley, ni un organismo para juzgarlos; un ejemplo es el famoso Ponchis, un jovencito que mató a cinco personas y que el año que viene lo van a poner en libertad”.³⁰⁶

Sin la pretensión de que dé respuesta a todas estas problemáticas, la reforma –por su pertinencia social– sí debe al menos examinarlas, porque de su continuidad y compromiso depende el cuidado de la juventud en el presente. En palabras de Bucio Mújica, presidente del Conapred: “Un país que descuida su juventud y no le otorga suficientes oportunidades de desarrollo renuncia inevitablemente a su presente y a su futuro... Invertir en la juventud no sólo incrementa la calidad de sus condiciones de vida sino que, además, expande sustancialmente la viabilidad de todo el país”.³⁰⁷

El amplio rol social de la educación media en México puede observarse cuando se analiza la pertinencia de ésta, desde los elementos que incorporamos en todo este apartado y que ahora se suman a los arrojados por la consulta realizada a alumnos.

La pertinencia de la media superior para los alumnos se abordará en dos partes; en la primera se presentan las percepciones que tienen de la media superior en cuanto a las razones para estudiar, el gusto por lo que estudian y las sugerencias que proponen para que la educación media superior se adapte a sus necesidades. En la segunda, nos centraremos en su percepción acerca de la relevancia y desarrollo de cada competencia, así como las oportunidades de inserción laboral que este nivel educativo les representa.

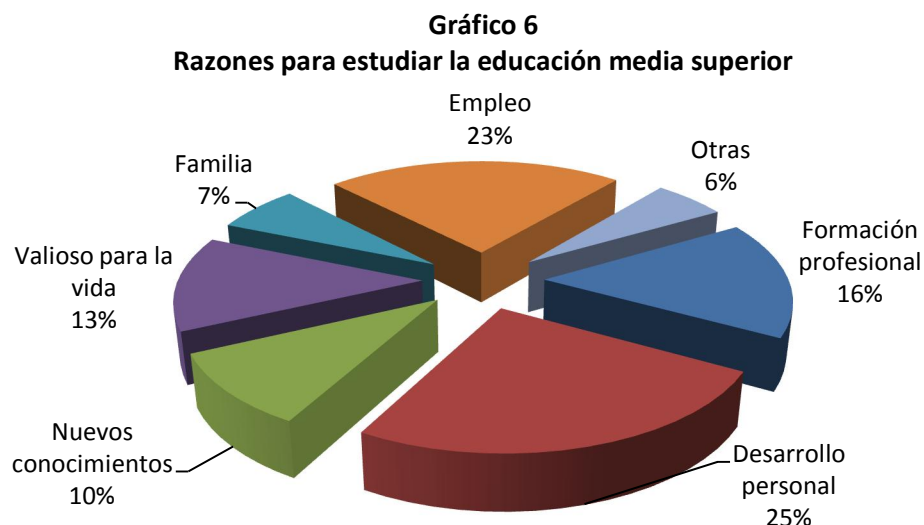
³⁰⁵ Torres, Rubén (2011). “Falta a ONG’s ayudar a jóvenes: Gaviria”, en *El Economista*, 9 de octubre.

³⁰⁶ Hernández, Fernando (2011). “Urge ley para castigar a adolescentes criminales”, en *El Heraldo de Tabasco*, 14 de octubre.

³⁰⁷ Luna, José (2011). “Existen alrededor de 4.5 millones de ninis”, en *El Sol de México*, 13 de octubre.

4.4.1 Pertinencia de la educación media superior en lo general³⁰⁸

Para los jóvenes mexicanos, estudiar la media superior es muy importante, pues a partir de ella consolidan su desarrollo personal y profesional, además de que es más fácil conseguir un empleo si se cuenta con estos estudios.



Casi la mitad de los jóvenes (55%) estudian para desarrollarse personalmente y para obtener un empleo:

“Ya que a la larga quiero entrar a la universidad, para así más adelante obtener un título y tener un trabajo bueno.”

“Pues porque a lo largo de la vida se necesita para conseguir un buen trabajo debido a los estudios en lo que estés preparado.”

“Cumplir mi meta, poder ser una buena profesionista y así poder ayudar a mi comunidad y mi familia, y claro, principalmente a mí para tener la vida que todos merecemos.”

Ambas razones se relacionan estrechamente con los propósitos de la reforma, expresados a través de las competencias genéricas y profesionales. En este caso, a diferencia de lo que señalaron los alumnos colombianos, los mexicanos consideran que la media superior les permitirá obtener un empleo, de hecho (como se verá más adelante) piensan enfocarse a ello en el corto plazo.

Los alumnos consideran importante estudiar la media superior también porque les brinda posibilidades de formarse profesionalmente en el futuro, porque es valioso para su vida y porque con ello obtienen nuevos conocimientos:

³⁰⁸ Población e instrumentos de la consulta son descritos en el anexo 1.

“Es para prepararme en lo que me podría deparar el futuro y tener conocimientos para saber lo que tengo que hacer.”

“Adquirir muchos conocimientos, ser dentro de lo que cabe una persona culta y sabia y que lo que vaya a estudiar me guste, puesto que es para ¡toda la vida!”.

“Tener más conocimientos, además de prepararme y poder superarme a mí mismo, demostrarle a la gente que me rodea que puedo lograr mis metas.”

En menor medida, los estudiantes señalaron que estudian por su familia, por gusto, para ayudar a la sociedad, porque se encuentran en la edad precisa para hacerlo y porque desean salir al extranjero.

“Quiero que mis padres estén orgullosos por todo lo que hicieron para que yo estudiara, también para no estarme tronando los dedos por el dinero y si tengo una familia darles todo lo que yo no tuve.”

“Tener un buen futuro, no depender económicamente de mis padres, demostrarle a mi familia que puedo tener una carrera y "lo más importante, porque me gusta", pero muchas veces no.”

“Una de mis razones más importantes por lo que quiero seguir con mis estudios es porque me encantaría viajar por algunas partes del mundo y creo que si no estudio no tendría las posibilidades de hacer mi objetivo.”

Como podemos observar, los alumnos conceden importancia a los elementos que se incluyen en las competencias genéricas y profesionales. En ese sentido, existen coincidencias entre lo que plantea la reforma y lo que para ellos significa estar en la escuela de media superior. Esto se refuerza con las consecuencias que acarrea no poseer estudios en este nivel:

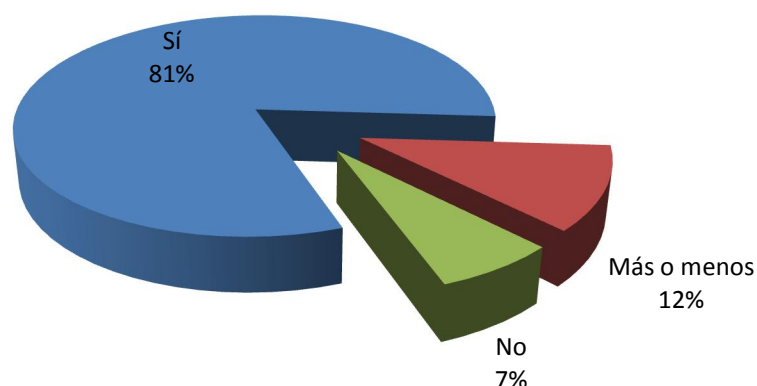
“Para ser alguien en la vida y no ser un chavo que esté vagando por la calle sin tener futuro”.

“Son las ganas y el deseo de salir adelante y poder continuar con la universidad, para que en un futuro cercano no arrepentirme de no haber terminado mis estudios.”

“Creo que son las de superarme y no quedarme como una persona mediocre.”

En cuanto al gusto que tienen los estudiantes por lo que están estudiando, la gran mayoría responde que es de su agrado, el 12% que más o menos y 7% que definitivamente no.

Gráfico 7
¿Te gusta la educación media superior?



Los alumnos que respondieron que les gusta lo que estudian, señalaron que es porque los especializa en algo, no existe otro lugar donde puedan aprender lo mismo, les resulta interesante, los apoya en sus planes a futuro, los contenidos curriculares son útiles, podrán insertarse en el mercado laboral, están donde quieren, y porque les interesa entrar a la universidad.

Esto reafirma las razones que expresaron para estudiar, ya que encuentran valioso especializarse, formarse para el trabajo y entrar a la universidad. Valoran positivamente los contenidos curriculares, así como la posibilidad de estar en un espacio idóneo para el aprendizaje. Sin embargo, esto contrasta con otro grupo de estudiantes que consideran que estudiar especializado, especialmente en algo que no eligieron, les restringe las opciones a futuro por la poca utilidad que le adjudican a esa formación.

Lo anterior se observa en las respuestas de los estudiantes que señalan que les gusta poco. Esto es así por la excesiva carga curricular, los contenidos carentes de utilidad y el trato que reciben de los profesores; uno de los alumnos señaló que no es lo que deseaba estudiar, y otro más que presenta dificultades de aprendizaje y que por ello no se encuentra del todo bien en este nivel educativo.

Aparece en este grupo de estudiantes como un factor importante, aunado a los contenidos poco relevantes, la relación que tienen con los docentes, la cual resulta crucial para lograr ambientes propicios para el aprendizaje.

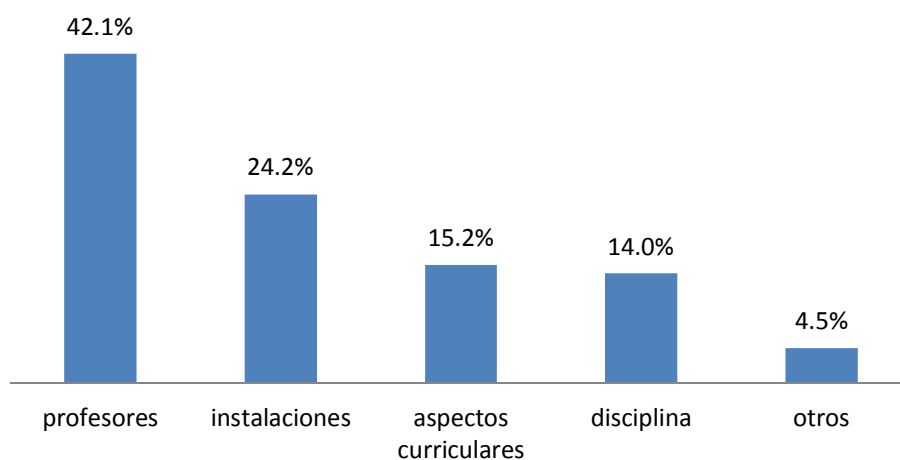
Los alumnos que dijeron que no les gusta, argumentaron que es principalmente por la excesiva carga curricular, porque no es lo que deseaban estudiar, por las dificultades de aprendizaje que presentan frente a la escasa utilidad que, a su parecer, tiene el conocimiento que se les imparte.

El gusto por la escuela que pueden desarrollar los estudiantes en este nivel educativo se encuentra por lo tanto relacionado centralmente con la relevancia de los contenidos curriculares y con las posibilidades de aprendizaje que ellos tienen frente a las exigencias que implica. Hay que decir que las dificultades de aprendizaje no son responsabilidad exclusiva de los estudiantes, sino que

también pueden estar revelando la escasa articulación con lo visto en los niveles previos y un desempeño docente poco motivante o acorde a lo que los alumnos necesitan.

Una cuarta parte de los alumnos consultados están de acuerdo con la educación y la escuela a la que asisten, pero el resto sostiene que hay elementos que son susceptibles de mejora. Las sugerencias de cambio tienen que ver con el desempeño docente, la infraestructura escolar, el ámbito curricular, en menor medida cuestiones de disciplina y exigencia en el plantel, y otras, tales como mayor seguridad, becas y mayor cupo de ingreso para alumnos.

Gráfico 8
Sugerencias de cambio



En cuanto a las áreas de mejora en el desempeño docente, los alumnos señalan que es necesario hacer cambios en la didáctica, en la relación profesor-alumno, en la evaluación, en la pertinencia del conocimiento que imparten, así como en su formación y dominio de conocimientos.

“Una evaluación de qué tan aptos son los profesores para dar clase, además de demostrar que saben o conocen de lo que hablan en clase cuando imparten sus materias, y también que se les instruya para dar clases más interactivas o al aire libre.”

“...muchos maestros realmente no enseñan nada y sus actitudes son muy groseras.”

“Que no sean los profesores tan estrictos, ya que algunas veces se enojan si les preguntas.”

“...que a los maestros les gustara dar clases, y que sepan transmitir su conocimiento.”

“Los porcentajes en cuanto a los trabajos y examen. Algunos maestros creen que siempre tienen la razón y pueden llegar a exigir algo que ellos no dan: respeto. Al reprobar el final te vas a extra.”

En cuanto a la infraestructura escolar expresan la necesidad de contar con mejores instalaciones en general, aunque algunos particularmente mencionan que hay que ampliar los lugares de

convivencia, áreas deportivas, mejor cafetería (lo que incluye servicio y alimentos), más material didáctico y baños en mejores condiciones. En menor medida, pero también fue mencionado, el contar con servicio médico, pizarrones digitales y computadoras.

“...me gustaría que tuviera instalaciones de mejor calidad, mejoras en las áreas al aire libre...”

“Pues a lo mejor que hubiera un lugar más grande para desempeñar actividades de provecho para nosotros.”

“...que quizás fueran un poco más grande las canchas, igual que más grandes un poco más de pasto en las jardineras y así, mejor servicio en la pape.”

“...que hubiera un mejor servicio médico y que los sanitarios estén abiertos, y que se practiquen bien los deportes de la escuela.”

“...que tuviera mayor espacio en algunas aulas del taller y más material.”

Por lo que respecta a los aspectos curriculares, la sugerencia más importante fue la del cambio de asignaturas. Entre las que mencionaron con mayor frecuencia fueron los deportes, talleres y algunas de mayor contacto con tecnología. En algunos casos cuestionan la existencia de asignaturas que para ellos carecen de sentido:

“...que cambien los talleres extraescolares por algunos más dinámicos y de interés para nosotros los chavos.”

“...que tengan más talleres de algo que se pueda poner en práctica en la vida, como mecánica o algo nuevo que no se vea en la secundaria o bachiller.”

“...deberíamos de tener más educación física y tener deportes.”

“...lo que me gustaría que se cambiara serían las áreas como contabilidad por un área de ciencia, informática por algo más avanzado como comunicaciones, etc.”

“Quitar una materia que creo que no es muy relevante (educación en la fe)...”

“Que hubieran clases de box en lugar de orientación”.

Otras sugerencias dentro del ámbito curricular fueron las de distribuir de manera diferente las cargas horarias y plantear curricularmente salidas a empresas o a lugares de interés.

“...que nos enseñen más inglés.”

“Que algunas materias no fueran de dos horas seguidas.”

“Que la materia de contabilidad no sea de 7 horas a la semana, que sea de menos y que nos las separen para no tener 3 horas al día seguidos.”

“...que hubiera pequeños recesos durante los intervalos de clases.”

“Que tuviéramos más salidas a lugares de interés y aprendizaje...”

Los jóvenes también sugirieron algunos cambios en cuanto a la disciplina que se les exige. Estas son sugerencias casi tan frecuentes como las de cambios curriculares. Ellos proponen que en su escuela existan condiciones diferentes, tales como que se les permita comportarse como lo desean, ya que consideran que la exigencia es demasiada, otros sugieren aumentarla y llevar a los alumnos a tomar conciencia de lo que realizan en esta etapa de su vida.

“A veces siento que exageran las cosas, es lo único que me gustaría cambiar.”

“...que hubiera más libertades y menos tareas.”

“...que nos dejen entrar a la escuela a la hora que lleguemos.”

“...que mis compañeros ya fueran más maduros y responsables...”

“...el ambiente en el que nos desarrollamos los jóvenes, explico, muchos jóvenes no comienzan a comprender que ya son casi adultos y necesitan tener otro carácter ante las cosas.”

“...que no dejen que los alumnos se saltaran tanto las clases, porque además andan de aquí para allá.”

Otras sugerencias menos frecuentes fueron éstas: la necesidad de mejorar la seguridad de los planteles, mejorar el trato que reciben de las personas que se encuentran en la puerta y el comportamiento de las autoridades escolares. Propusieron además que se les otorguen más becas y que se amplíen las oportunidades para que más jóvenes ingresen a la escuela.

“...que haya más seguridad.”

“...que los directivos y profesores fueran más abiertos a enseñar nuevos temas y la manera de aplicar exámenes.”

“Que hubiera más oportunidad para que ingresaran otros alumnos.”

Con base en lo anterior podemos señalar que los jóvenes aprecian que el rol que juegan los docentes es esencial en su formación, aunque este elemento no forme parte decisiva del gusto que pueden cultivar por la escuela. Ellos adjudican al docente el papel de promotor de conocimientos de utilidad, y ubican que la relación que tienen con él en el aula es primordial para contar con un espacio propicio para el aprendizaje. Asimismo es de su interés la manera en que han de ser evaluados y retroalimentados por el docente.

Los alumnos mexicanos muestran gran interés también por la infraestructura escolar. Su necesidad por contar con espacios más amplios, donde puedan convivir, alimentarse y hacer deporte es un indicador de que ellos consideran la escuela no sólo un espacio donde aprenden

conocimientos, sino también donde se relacionan con otros. Esto es coincidente con su preocupación por las relaciones con el docente en el aula. Vemos que para los alumnos es primordial el contacto con los demás y la comunicación. El ambiente escolar se revela así como una variable que puede estar influyendo en el buen desempeño de los alumnos en este nivel educativo.

Es de llamar la atención que las sugerencias de mejora en cuanto a las condiciones curriculares sean tan frecuentes como las de disciplina y exigencia de la escuela. Puede así observarse que ellos están dando la misma importancia a ambos asuntos. La preocupación por su formación pasa por los contenidos curriculares, pero no es lo más relevante. Aunque con base en las respuestas por el gusto que tienen por lo que estudian, se ve que los contenidos curriculares son en efecto un factor que necesariamente influye en su permanencia en la escuela.

La reforma atiende por la vía del marco curricular común a todas las modalidades, y busca resolver desde allí la problemática de articulación de los jóvenes con la básica, la superior y el empleo, pero ciertamente, ellos se encuentran interesados en que el ambiente en que se puede desarrollar el aprendizaje mejore. Este es un indicador de algo pendiente y que puede contribuir a que los alumnos permanezcan en la escuela hasta su egreso.

4.4.2 Pertinencia de la educación media superior desde las competencias

La construcción de un rol más amplio para la educación media superior debe considerar también las perspectivas que tienen los alumnos a su egreso de este nivel educativo. Poco más de la mitad de los alumnos consultados señalaron que desean realizar una carrera universitaria. Una cuarta parte desea trabajar. Menos del 10% piensan en cursar una carrera técnica. Un 6% no sabe aún qué hará al egresar del bachillerato, mientras que un 5% señaló opciones diferentes a las que se le presentaron, tales como:

“estudiar inglés, contabilidad e informática”

“estudiar gastronomía en una escuela especializada”

“viajar y tener familia”

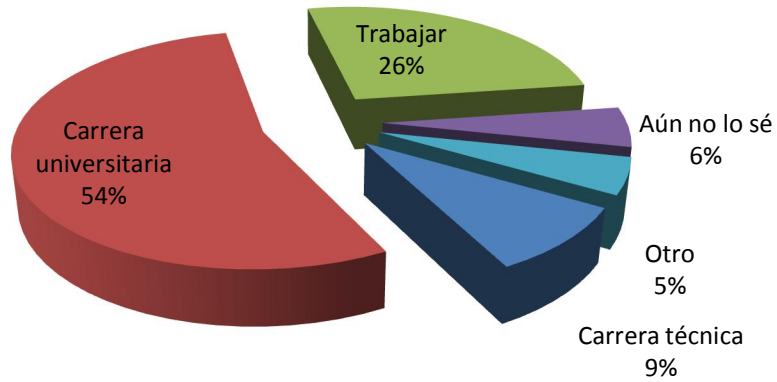
“echarle muchas ganas e irme a la militar”

“buscar un papel como actor”

“estudiar en la heroica escuela naval militar”

“irme un año a EU o Canadá”

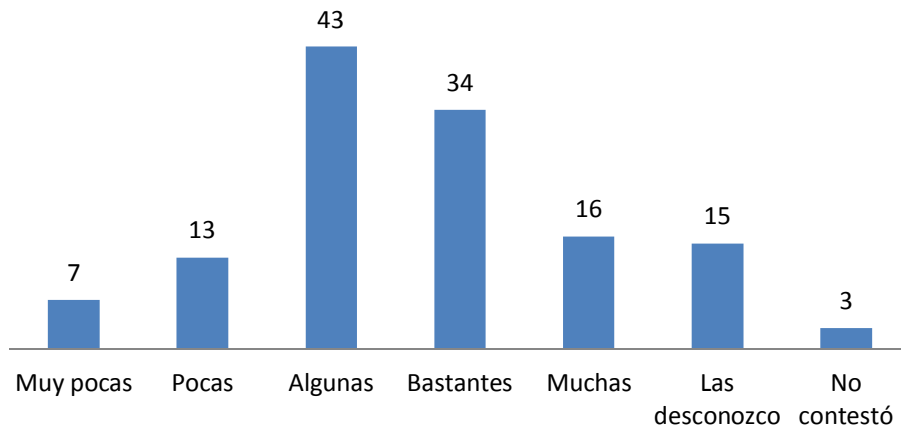
Gráfico 9
Perspectivas al egreso de la educación media superior



Los alumnos que cursan el último semestre de la educación media superior tienen como principal perspectiva el ingreso a estudios superiores, la carrera técnica es opción para muy pocos. Trabajar es una perspectiva cercana para algunos, pues mencionan que lo podrán realizar apenas egresen del bachillerato.

Para el 85% de los jóvenes la educación que reciben actualmente les permitirá insertarse en el mercado de trabajo; de ellos, son minoría los que señalan que esas oportunidades son escasas. Poco más del 10% de estudiantes dicen que las desconoce.

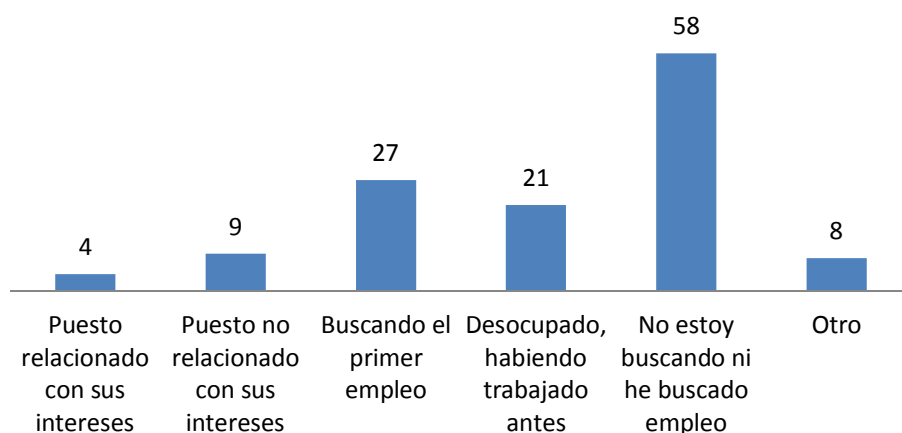
Gráfico 10
Oportunidades de inserción laboral



De los estudiantes consultados, sólo el 11% trabaja, aunque si se considera a los alumnos que han trabajado antes pero que actualmente se encuentran desocupados, ese porcentaje se eleva a 27%,

que junto con los que ya están buscando el primer empleo representan el 48% de la población consultada. De los que trabajan, cuatro alumnos mencionaron que lo hacen en un puesto relacionado con sus intereses, mientras que nueve lo hacen en uno que no es coincidente con lo que a ellos les gustaría. La mitad de los alumnos no están buscando ni han buscado empleo, y una pequeña parte señalan en el rubro Otros las razones del porqué no están empleados, entre estas: “estoy enfocado en los estudios”, “no hay necesidad de trabajar”, “primero debo terminar mi bachillerato”, otros mencionan que se emplean temporalmente en vacaciones; un alumno comentó que da clases de karate do.

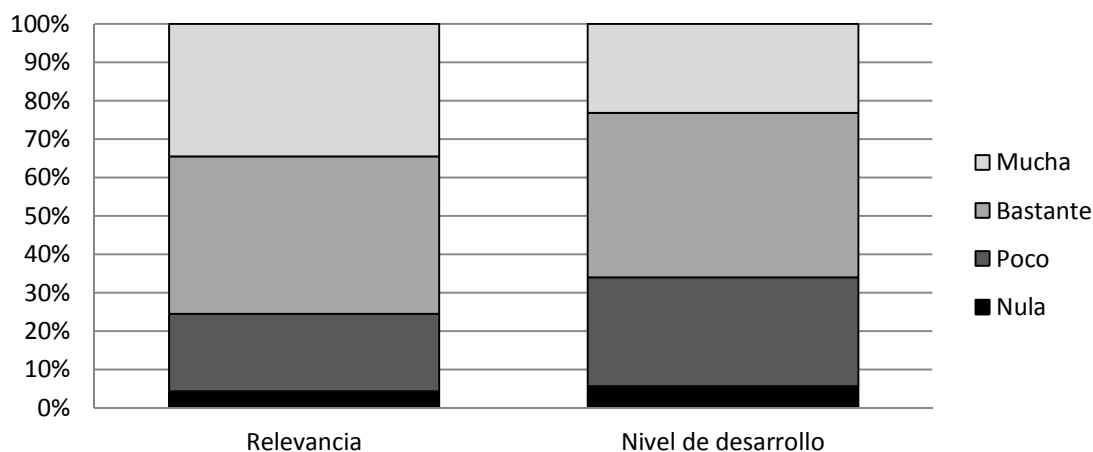
Gráfico 11
Situación laboral



Así, las competencias del marco curricular común enfrentan un doble desafío, que es acorde con sus propósitos: garantizar que los alumnos podrán contar con capacidades para continuar estudiando en el nivel superior, y para insertarse en el mercado laboral (o continuar dentro de él de manera pertinente), aquellos que tienen esta expectativa.

Lo anterior permite poner en contexto las percepciones que los jóvenes han construido acerca de la relevancia y nivel de desarrollo de las competencias y atributos que les ofrece la media superior.

Gráfico 12
Relevancia y nivel de desarrollo de competencia



Una tercera parte de los alumnos considera que las competencias consultadas son muy relevantes, 41% considera que lo son bastante, 20% que son poco y 4% que no lo son.

En cuanto al nivel de desarrollo, 23% las considera muy desarrolladas, 43% bastante desarrolladas, 28% poco desarrolladas y 6% nulamente desarrolladas.

En una escala de 1 a 4, el promedio de relevancia de las competencias es mayor que el de desarrollo, el primero es de 3.05, frente al del segundo que es de 2.83. Lo que es un indicador de que los alumnos perciben que la educación les está quedando a deber frente a lo que la escuela se ha comprometido curricularmente.

A continuación se presentan la relevancia y nivel de desarrollo para cada competencia y sus atributos.

Tabla 12
Percepciones de los estudiantes en torno a la relevancia y nivel de desarrollo de competencias y sus atributos

Competencias	Atributos	Indicador	Nula	Poco	Bastante	Mucha
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	Relevancia	0.0%	21.4%	47.3%	31.3%
		Nivel de desarrollo	0.0%	27.5%	61.8%	10.7%
	2. Es sensible al arte y participa en la	Relevancia	11.5%	35.1%	29.0%	24.4%

Reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias

	apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	Nivel de desarrollo	12.2%	42.0%	30.5%	15.3%
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	Relevancia	1.5%	16.0%	40.5%	42.0%
		Nivel de desarrollo	3.1%	22.3%	48.5%	26.2%
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Relevancia	8.5%	30.0%	46.2%	15.4%
		Nivel de desarrollo	12.2%	37.4%	38.2%	12.2%
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	Relevancia	3.8%	25.2%	45.0%	26.0%
		Nivel de desarrollo	7.7%	39.2%	39.2%	13.8%
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	Relevancia	2.3%	19.1%	43.5%	35.1%
		Nivel de desarrollo	2.3%	30.5%	41.2%	26.0%
Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	Relevancia	3.1%	9.2%	36.9%	50.8%
		Nivel de desarrollo	4.7%	11.6%	51.2%	32.6%
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	Relevancia	5.5%	21.1%	45.3%	28.1%
		Nivel de desarrollo	6.3%	30.7%	37.8%	25.2%
Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	Relevancia	5.3%	24.4%	37.4%	32.8%
		Nivel de desarrollo	6.2%	31.5%	40.0%	22.3%

	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	Relevancia	3.1%	6.1%	30.5%	60.3%
		Nivel de desarrollo	3.8%	9.9%	33.6%	52.7%
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	Relevancia	3.1%	15.3%	48.1%	33.6%
		Nivel de desarrollo	4.6%	29.2%	47.7%	18.5%

Los atributos de competencias son considerados muy relevantes por más de la mitad de los alumnos; los más relevantes³⁰⁹ son:

- 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. (91% de los alumnos)
- 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. (88% de los alumnos)
- 3. Elige y practica estilos de vida saludables. (82% de los alumnos)
- 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. (82%)
- 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. (79%)
- 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. (79%)

Dos de estos atributos (1 y 3) corresponden a la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”, dos más (10 y 11) a la competencia “Participa con responsabilidad en la sociedad”, el atributo 6 pertenece a la competencia “Piensa crítica y reflexivamente”, y el atributo 7 a la competencia “Aprende de forma autónoma”.

Los atributos de competencia considerados menos relevantes³¹⁰ fueron:

- 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. (47% de los alumnos)
- 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. (38% de los alumnos)

³⁰⁹ Se consideran más relevantes aquellos atributos señalados como bastante y mucho relevantes por más del 75% de la población consultada (que es la media para las categorías señaladas).

³¹⁰ Esto es, los que fueron señalados como poco o nulo relevantes, por más del 30% de la población (que es la media global de las categorías señaladas).

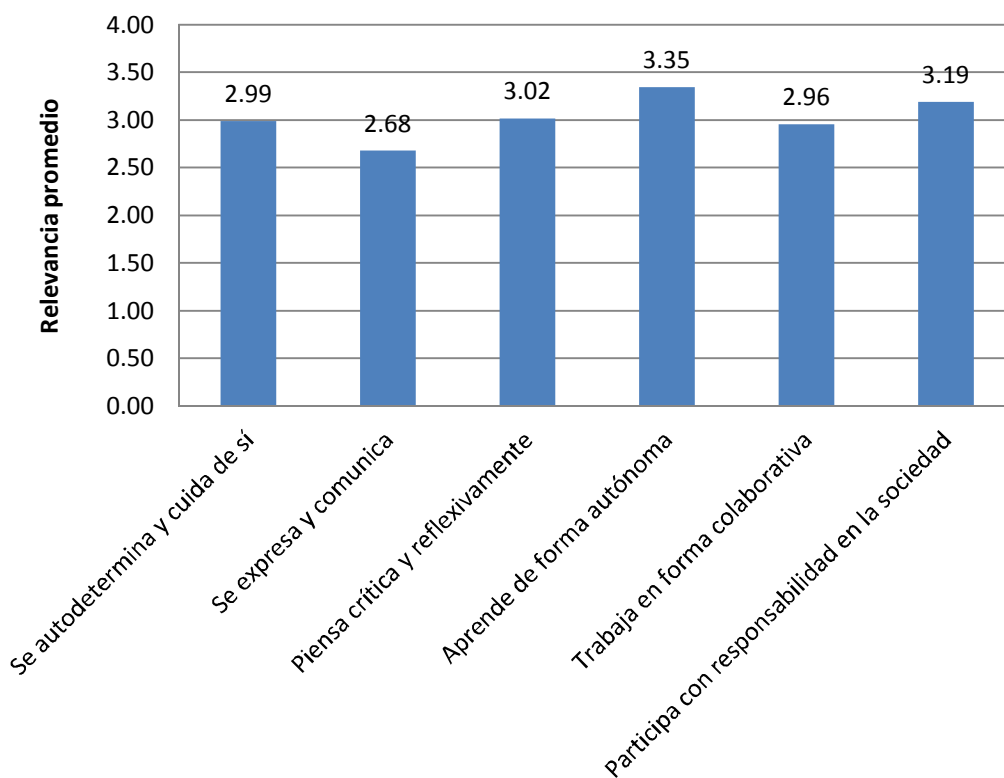
- 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. (30%)

El atributo 2 corresponde a la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”, el 4 a la “Se expresa y comunica”, y el 9 a la que señala que el alumno “Participa con responsabilidad en la sociedad”.

Los atributos “5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos” (de la competencia “Piensa crítica y reflexivamente”), y “8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos” (de la competencia “Trabaja colaborativamente”), se mantienen en un estatus intermedio de relevancia, es decir, una parte importante de población los considera relevantes, mientras que para entre el 25 y 29% de la población no lo son.

En promedio los alumnos consideran muy relevante aprender de forma autónoma, participar con responsabilidad en la sociedad y pensar crítica y reflexivamente. Consideran bastante relevante autodeterminarse y cuidar de sí, así como trabajar en forma colaborativa y expresarse y comunicarse. Ninguna de las competencias es para ellos, en promedio, poco o nada relevante.

Gráfico 13
Relevancia de competencias



Los alumnos señalaron que los atributos de competencias que han desarrollado más³¹¹ hasta el momento en el nivel medio superior son:

- 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. (86% de los alumnos)
- 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. (84% de los alumnos)
- 3. Elige y practica estilos de vida saludables. (75% de los alumnos)
- 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. (73%)

Dos de estos atributos (1 y 3) corresponden a la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”, el atributo 10 a la competencia “Participa con responsabilidad en la sociedad”, el 7 a la competencia “Aprende forma autónoma”.

Por su parte, los atributos que al menos la mitad de los estudiantes consideran que han sido menos desarrollados son:

- 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. (54% de los alumnos)
- 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. (50% de los alumnos)
- 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. (47% de los alumnos)

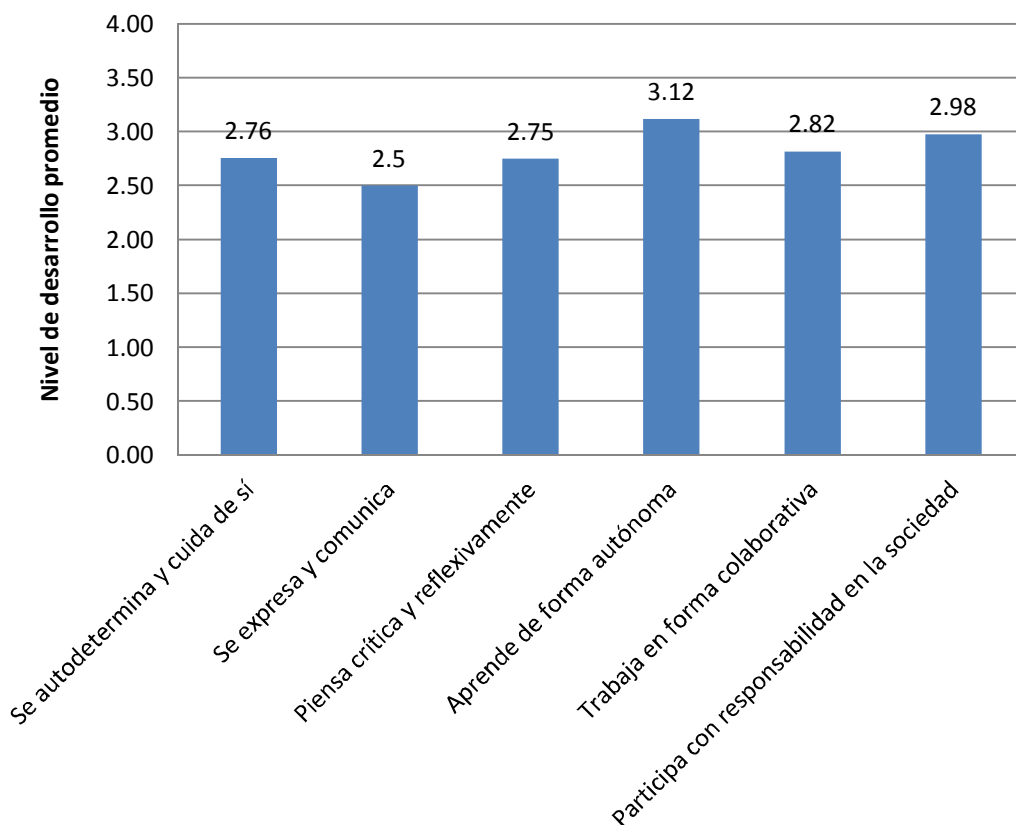
El atributo 2 corresponde a la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”, el 4 a la “Se expresa y comunica”, el 5 a “Piensa crítica y reflexivamente”.

Los atributos que muestran una opinión de nivel de desarrollo dividida, es decir, que al menos la tercera parte y casi el 40% de los alumnos los consideran no desarrollados, son: “6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”, “11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables”, “8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos” y “9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”, de las competencias “Piensa crítica y reflexivamente”, “Trabaja en forma colaborativa” y “Participa con responsabilidad en la sociedad”.

En promedio, los estudiantes mencionaron que la competencia más desarrollada es la que hace alusión a aprender en forma autónoma. El resto de competencias son consideradas como bastante desarrolladas. En promedio los alumnos no consideran que alguna de ellas sea poco o nula desarrollada.

³¹¹ Se presentan como los más desarrollados aquellos que fueron elegidos como muy y bastante desarrollados por más del 70% de la población.

Gráfico 14
Nivel de desarrollo de competencias

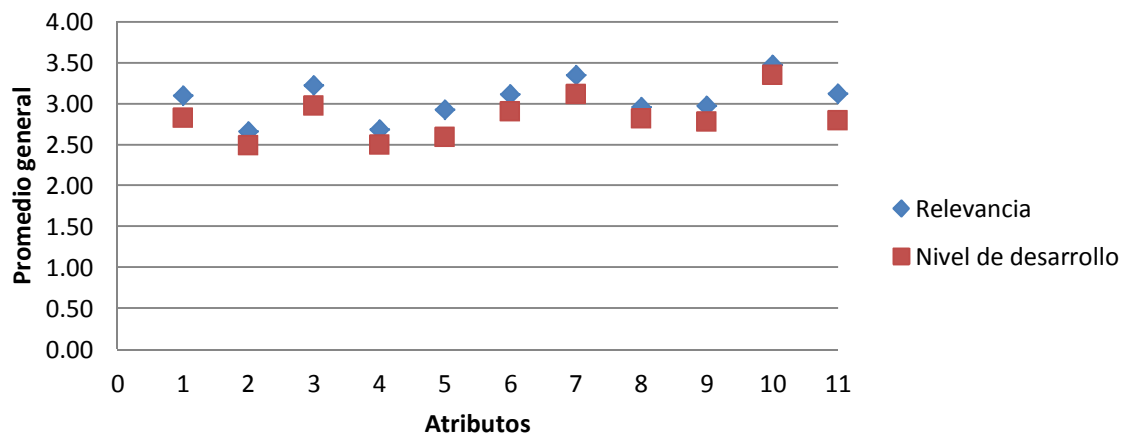


Para los estudiantes, cada atributo de competencias es en promedio más relevante de lo que se ha desarrollado en el nivel medio superior.

Los que se encuentran más cercanos entre la relevancia y nivel de desarrollo son los atributos “10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”, y “8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”. El primero es considerado muy relevante y desarrollado, el segundo medianamente relevante y desarrollado.

Los más lejanos entre sí son el “5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos” y el “11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables”. El primero es el considerado menos relevante de todos los atributos y también se encuentra entre los menos desarrollados. El segundo está entre el grupo de los más relevantes, aunque dentro de ellos es el que menos desarrollo presenta.

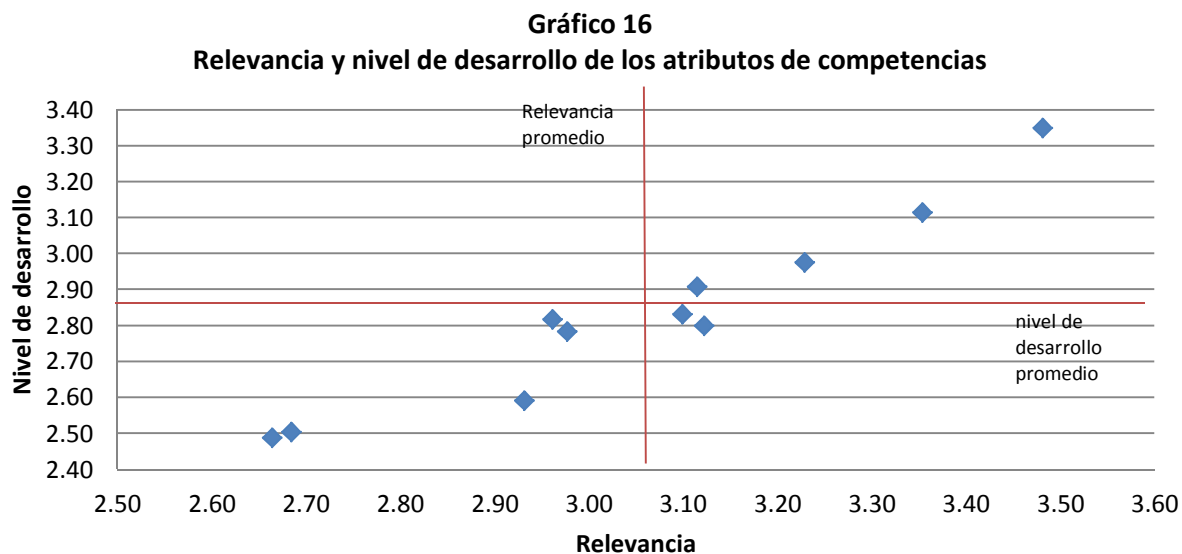
Gráfico 15
Relevancia y nivel de desarrollo de los atributos de competencias



El siguiente gráfico ubica el comportamiento de cada atributo de competencia en cuanto a los niveles de relevancia y de desarrollo. En general se observa una relación directamente proporcional entre ambas variables, es decir que a mayor nivel de relevancia, un mayor nivel de desarrollo.

Los atributos de competencias que se encuentran por arriba de los promedios del nivel de desarrollo y relevancia son, en orden descendente: “10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”; “7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida”; “3. Elige y practica estilos de vida saludables”, y “6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”.

Los atributos de competencias que se encuentran por debajo de los promedios del nivel de desarrollo y relevancia, es decir, los que están en una situación crítica por cómo los perciben los alumnos son: “2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros”; “4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”, y “5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos”.



Las sugerencias de los alumnos para mejorar la educación que reciben en el bachillerato pueden compararse con las competencias de la educación media superior, a fin de construir un panorama de la pertinencia que para ellos tiene la reforma:

Tabla 13
Coincidencia entre sugerencias de los alumnos y competencias en la reforma

Competencias	Atributos	Sugerencias				
		Desempeño docente	Infraestructura	Curriculares	Disciplina	Otras
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.					
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.					
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.					
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.					
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.					
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.					

Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.						
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.						
Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.						
	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.						
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.						

El desempeño del docente es determinante para que los alumnos se autodeterminen y cuiden de sí mismos, así como para expresarse y comunicarse, pensar crítica y reflexivamente y participar con responsabilidad (atributos 1, 4, 6, 9 y 10). Por lo que las medidas que se puedan tomar en el sentido de promover ambientes propicios para el aprendizaje y las relaciones entre docente y alumnos redundarán en el desarrollo de estas competencias.

Las sugerencias que hicieron los alumnos en cuanto a la infraestructura escolar se relacionan con el desarrollo de las elecciones y práctica de hábitos saludables, así como en la contribución a la acción responsable en cuanto al desarrollo sustentable (atributos comprendidos en las competencias “Se autodetermina y cuida de sí”, y en Participa con responsabilidad).

Las mejoras en el ámbito curricular se relacionan con el desarrollo de todos los atributos de la competencia que permite que el alumno se autodetermine y cuide de sí, así como en las que promueven su expresión y comunicación, el pensamiento crítico y reflexivo y el aprendizaje autónomo (atributos 1, 2, 3, 4, 5, y 7).

Las sugerencias dirigidas por los alumnos hacia la conducta y disciplina que exige la escuela se relacionan con las competencias de autodeterminarse y cuidar de sí, pensar crítica y reflexivamente, aprender de forma autónoma y participar con responsabilidad (atributos 1, 2, 6 a 11).

El 50% de los alumnos encuestados señalaron que les gustaría que otras competencias también fueran desarrolladas. Ellos no redactaron, salvo en algunos casos, lo que podría propiamente considerarse una competencia; sin embargo, las temáticas que abordan en lo comentado permiten apreciar los que para ellos son temas que están ausentes de la propuesta de competencias genéricas sobre la cual se les consultó. La tabla siguiente describe la frecuencia con que cada elemento fue mencionado:

Tabla 14
Frecuencia de temáticas sugeridas para el desarrollo de otras competencias

Sugerencia de temática para el desarrollo de competencias	Frecuencia
Deportes	21
Artes	8
Salud	6
Promover salidas de interés (culturales, académicas y profesionales)	6
Socializar	5
Trabajo en equipo	4
Acceso a tecnología	4
Desarrollo del pensamiento y razonamiento	4
Desarrollarse en lo que le gusta	3
Mejorar expresión oral y escrita	3
Disponibilidad de materiales especializados	3
Una mejor educación	2
Encontrar trabajo	2
Conservar el medio ambiente	2
Tener acceso a becas y apoyos económicos	2
Promover la autocrítica y el autocontrol	2
Más oportunidades para estudiar	1
Promover alumnos responsables	1
Brindar asesorías	1
Investigación	1
Autodidactismo	1
Tener acceso a temas prácticos no teóricos	1
Aprender a lidiar con el fracaso	1

5. Reforma de la educación media superior en México y en Colombia: coincidencias y contrastes

5.1 Coincidencias

La coincidencia más evidente es que ambos países emprendieron reformas a la educación media superior mediante la introducción de competencias, que fungen como ordenadores curriculares de la formación que se ofrece en ese nivel educativo. Esta coincidencia es de hecho la razón por la cual realizamos este estudio.

En ambos países las reformas por competencias implicaron la conformación de un sistema de educación media superior; competencias cuya introducción significó el primer paso de una organización más compleja que llega hasta la creación de organismos certificadores de la calidad educativa. En esto juega un papel central la evaluación como herramienta clave para determinar si la formación corresponde a los propósitos de la reforma.

Ambas reformas comparten el propósito de garantizar que la educación contribuya a elevar la competitividad del país e insertar a los jóvenes de forma pertinente en el mundo del siglo XXI. Un mundo donde deben ser capaces de enfrentarse a las nuevas tecnologías y aprender continuamente.

Sin embargo, no se habla en el discurso oficial de los riesgos que entraña ese mundo globalizado, donde los jóvenes también tendrán que ser capaces de “lidiar con el fracaso”, como lo expresa un adolescente mexicano, o donde la convivencia y la comunicación (contrariamente a lo que se enarbola a partir de la diseminación de nuevas tecnologías) se verán limitadas porque los espacios para la socialización son cada vez más restringidos.

La política de la incorporación de competencias traza en ambos países una línea de continuidad con lo que se venía planteando en la educación técnica y la formación para el trabajo desde décadas anteriores. La necesidad de vincularse adecuadamente con el mundo del trabajo fue entonces prioridad, y pareciera que sigue siéndolo, a la luz de las transformaciones que han emprendido, primordialmente Colombia, y recientemente México. Por lo tanto, no se trata de un nuevo discurso, sino el mismo pero remozado con el fin de hacerlo coincidir con los planteamientos dominantes en el plano internacional; no se debe olvidar que estos enfoques se gestaron en las discusiones sostenidas en Europa en el umbral de su integración educativa, al arrancar la primera década del siglo XXI.

En Colombia y en México las reformas enfrentaron momentos políticos que en apariencia amagaban con poner en riesgo su continuidad. Pero el hecho de que ambas reformas hubieran salido casi “ilesas”, nos muestra con nitidez una línea de acción que rebasa a los políticos que deciden nacionalmente, digamos una línea doble pues entrelaza las demandas nacionales y las internacionales, independientemente de la adscripción política del gobierno que las lleve a cabo.

Tales reformas se sostienen más allá de las coyunturas políticas, trascienden su dinámica, lo cual es un hecho que puede relacionarse con la relevancia que se adjudica a este tipo de acciones en la agenda educativa.

Ambas reformas buscan afianzar los vínculos de la educación media superior con el mercado de trabajo y con la educación superior, pero son particularmente pobres en cuanto a hacerse cargo de tejer relaciones con la educación básica. De hecho un problema que sigue vigente es el de la escasa cobertura que se tiene en la media superior para dar cabida a todos los egresados de la básica, lo que la convierte en un cuello de botella, que va dejando sin oportunidad educativa a un gran número de jóvenes, quienes fuera de la escuela no encontrarán empleo, y por lo tanto serán vulnerables a la tentación de caer en las redes delincuenciales.

Las sociedades colombiana y mexicana no se pueden dar el lujo de no integrar a los jóvenes socialmente de alguna manera, pues de hacerlo los estarán dejando sin la atención y la contención necesarias para encauzar su vida en acciones productivas, no tanto en los términos de la competitividad internacional sino de la posibilidad de que cada ciudadano sea capaz de darse un proyecto de vida cuyo horizonte sea el bienestar y la legalidad. Esa debiera ser la prioridad, pero en realidad se encuentra relegada.

Sin embargo, la cobertura y el acceso son sólo una dimensión del problema común que aqueja a los casos aquí estudiados; como se ha podido observar, es un fenómeno propio de este nivel educativo el que la escuela no consiga retener a los jóvenes y que estos no puedan lograr su egreso. El abandono escolar es un problema cuya resolución es de vital importancia; un problema al que se está buscando atender mediante marcos curriculares flexibles que permitan transitar entre modalidades y formar a los estudiantes en áreas de su interés; además, la intención al otorgarles becas es que no deserten por motivos económicos.

Sin embargo, los sistemas de media superior están todavía lejos de poder hacerse cargo de las preferencias de los jóvenes, las cuales son un elemento decisivo para afianzar su gusto por la escuela y, por ende, su permanencia. Ellos generalmente son ubicados en opciones para las que existe cupo, no aquellas de su elección. Así sucede por ejemplo con la escasa preferencia por la formación técnica y tecnológica, que es menospreciada socialmente por las menores oportunidades de desarrollo laboral que ofrece en el largo plazo.

El reto de atención a los jóvenes es mayúsculo, pues son en la actualidad en América Latina el grupo poblacional más grande. Algo está mal cuando no se está atendiendo de forma pertinente a casi una tercera parte de la población.

Otro elemento de coincidencia fundamental entre ambas reformas son las condiciones de desigualdad regional, que limitan las oportunidades educativas para los jóvenes económicamente más desfavorecidos, de ahí que sea necesario instrumentar una política que atienda este fenómeno. De momento las reformas han planteado que esto puede realizarse mediante la puesta en marcha de proyectos productivos que contribuyan al desarrollo comunitario; pero aunque las reformas registran casos exitosos, de no ser encaminadas al largo plazo, corren el riesgo de situar

la formación en función de la demanda de mano de obra especializada, sólo para satisfacer al sector productivo, sin responder a las expectativas de la comunidad.

Las alianzas con el sector productivo (más antiguas en Colombia que en México) parecen ser una de las opciones viables para ambos países. De las experiencias registradas se desprende la observación de que los actores deben participar en la definición de las normas de competencia y en organismos certificadores para avalar que la formación corresponde a sus necesidades.

Esta concepción utilitaria de la educación media superior va privilegiando este tipo de vínculos, pero descuida los que conciernen a los jóvenes respecto a las expectativas de vida que pueden construir; es decir, en esta concepción, los estudiantes tienen que adaptarse a lo socialmente disponible y no se les forma para contribuir a la construcción de una nueva realidad. Crecerán con la creencia de que la adaptación es más fácil que la innovación, que entrar a estudiar “ya es ganancia”, así se forma a ejecutores no a creadores.

La educación no existe sólo para garantizar que los jóvenes tengan trabajo mientras estudian, o cuando egresan o en su vida adulta. Lo que proporciona la educación rebasa con creces esa función, mas para evitar que esa formación sea restrictiva no se deben descuidar los planteamientos formulados desde las competencias, a saber: una formación integral de ciudadanos, alumnos capaces de aprender a lo largo de la vida, de desarrollar un perfil emprendedor y, además, protector del medio ambiente. Si bien es temprano para saber si estos planteamientos se están quedando en el papel, deben seguir siendo considerados una prioridad, un anhelo educativo más trascendente que la mera inserción de los alumnos en el mercado de trabajo como mano de obra técnica calificada.

Del mismo modo que el vínculo con el sector productivo es necesario en ambas reformas, así también las alianzas y la participación de las instituciones de educación superior en la transformación de la media superior son fundamentales. Las necesidades del sector productivo tienen eco, pues forman parte de los organismos certificadores y de alguna manera son los que condicionan las posibilidades de acceso de los egresados. Sin embargo, no se observa en las reformas un planteamiento previsor respecto a que la educación superior se verá impactada por lo que ocurra en la media superior; antes bien, se considera que es aquella la que determinará en qué medida los egresados pueden ingresar, siempre y cuando cumplan el perfil requerido. Esto influye poderosamente en la visión que construyen los alumnos acerca del futuro que les depara al egreso.

Una sana transición de la media superior a la superior tendría que pasar por la coincidencia de ambos niveles en cuanto a lo que desea formarse, pero sin dejar siempre subordinada la primera a la segunda. Se precisa de un rostro de identidad para este nivel educativo, un rostro que cuide el presente, no sólo el futuro de los alumnos que se forman en ella.

Así, no parece haber vasos comunicantes entre los niveles educativos, y esto parece obviar que el alumno es el que va integrando en sí mismo la formación que se le ofrece en el tránsito de todos ellos. Aun cuando es amplio el propósito de contar con un sistema articulado en ambos países, en

ninguno se toma en serio la posibilidad de construirlo, excepto por cuanto atañe al seguimiento de los resultados en las pruebas de conocimientos y habilidades que se aplican al finalizar cada nivel.

Ya se evalúa a los alumnos de todos los grados y lo que se ha avanzado en ese tema es la conformación de un mapa de seguimiento de los resultados de los alumnos desde primaria hasta superior. Pero el asunto es que cada una de esas evaluaciones obedece a propósitos desarticulados entre sí; cada nivel educativo enarbola sus propios propósitos, por lo que no podrán dar cuenta de si en efecto el sistema en general está logrando educar para lo que por separado pretenden.

A estas evaluaciones de seguimiento a los alumnos hay que añadir que en ambos países –México como miembro, Colombia sólo como invitado– se aplica la prueba PISA, que va arrojando resultados poco alentadores, que son considerados políticamente como un fracaso de los respectivos sistemas educativos. Sin embargo, poca atención se presta al hecho de que los resultados que logran los países sólo son comparables en la medida en que las estructuras económica, educativa y social en general sean semejantes. Sin contextualización, esos resultados son solamente un indicador que hace sonar las alarmas. El reto se halla al asumir que los resultados son sólo un dato más, no “el dato” que guiará las decisiones de política, como en efecto está ocurriendo, en aras del discurso dominante de la calidad concebida como el logro de un puntaje.

En cuanto a la comparación internacional, también es de destacar que ambos países participan como miembros de WorldSkills, un organismo en cuyo seno compiten diversas naciones en materia de formación para el trabajo. Estos concursos internacionales ocurren bajo la vigilancia de empresas que acuden a la caza de nuevos talentos. El mensaje parece equívoco si se invierte en la formación de alumnos para que puedan competir y luego se coloquen como trabajadores de empresas multinacionales. De alguna forma los gobiernos están subsidiando la formación de mano de obra técnica calificada de acuerdo a las necesidades de otros países, que no son propiamente las pertinentes para las sociedades latinoamericanas. Se precisa de una revisión crítica de los propósitos que se persiguen con la participación en este tipo de concursos. No está de más mencionar que ninguno de los dos países ha sido ganador de alguno de los primeros lugares, acaparados generalmente por China, Corea, Finlandia, Singapur, entre otros.

Un elemento que conforma la estrategia de ambas reformas es el fortalecimiento de la formación técnica y tecnológica. Es un acierto que el marco curricular con base en competencias no busque que esta formación sea terminal, sino que esté animada por el propósito de complementar la formación exclusivamente académica, que tradicionalmente se traducía en contenidos enciclopédicos. La introducción de lineamientos relacionados con la formación para el trabajo es un complemento que, bien equilibrado con el académico, puede ser de utilidad para enriquecer la formación. Se deben cuidar esos equilibrios, pues la historia de este nivel educativo ha mostrado que las modalidades parecen hallar contradicción entre una formación y otra, incapaces de integrarlas. Es temprano para ver si las competencias como ordenadores curriculares han permitido disolver o por lo menos reducir esa contradicción.

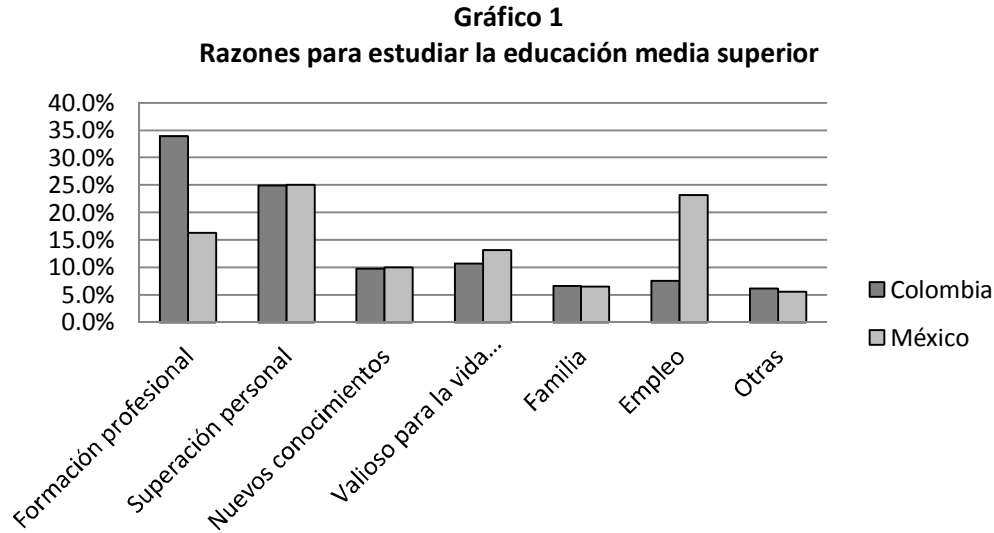
Otra similitud radica en que ambos gobiernos han contado con financiamiento externo para llevar adelante programas relacionados con la media superior (Colombia, del Banco Mundial; México, del Banco Interamericano de Desarrollo). Es posible que esos organismos internacionales echen manos de indicadores como el de PISA para poder calcular los impactos del dinero desembolsado, lo cual estaría condicionando a los gobiernos. Pese a que los compromisos adquiridos sólo hablan de la calidad y la mejora, no son claros en cuanto a las exigencias a las que deben dar respuesta. El margen de libertad es estrecho, porque según lo que se ha observado en América Latina es condición estructural que “el que paga manda”.

Recientemente ambos países establecieron la obligatoriedad (en Colombia también se habla de “gratuidad”), de la educación media superior. Esto es un acierto también, pero las inversiones deberán ser más cuantiosas para poder asegurarla. No se trata sólo de la cobertura, como hemos visto, se requiere garantizar educación pertinente, un funcionamiento de los planteles que permita que los alumnos permanezcan en la escuela. El compromiso social que adquieren las autoridades educativas con la obligatoriedad, las obliga a responder más allá de la ampliación de cupos. Es una carta muy importante para el reconocimiento social, que ha sido esperada y que es de atención urgente, sobre todo por aquellos jóvenes que están quedando fuera de toda oportunidad educativa y laboral, que pasan a engrosar las filas de la marginalidad. Jóvenes que se encuentran en esa situación en ambos países y que son vulnerables frente a las redes de la criminalidad.

5.2 Contraste entre las respuestas de estudiantes de ambos países

De la consulta realizada se observa que los jóvenes de Colombia y México comparten las razones para estudiar la media superior. En la misma medida, para unos y otros resulta una manera de obtener elementos para desarrollarse personalmente y un espacio único donde pueden adquirir nuevos conocimientos. Es frecuente encontrar entre sus razones más importantes el que estudian para apoyar y responder a las demandas de su familia.

Los jóvenes de Colombia valoran positivamente la formación que les brinda la educación media superior, sobre todo porque les permite acceder a estudios universitarios, mientras que los alumnos mexicanos lo hacen porque les permite acceder a un empleo.

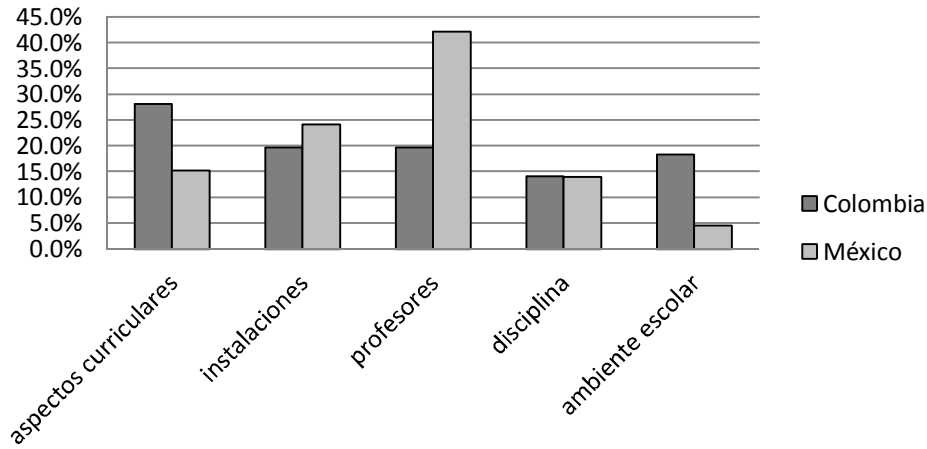


En ambos casos, la mayoría de los estudiantes expresan que les gusta lo que están estudiando; sin embargo, comparativamente, a los alumnos mexicanos les gusta menos que a los colombianos.



En cuanto a las sugerencias de cambio, los jóvenes coinciden sobre todo en el aspecto de conducta y disciplina, aunque no es para ellos la más importante modificación que podría introducirse en la escuela. Se observan variantes en las otras sugerencias; así, por ejemplo, los estudiantes colombianos señalaron que esperarían cambios a nivel curricular y de ambiente escolar; mientras que los mexicanos sobre todo desearían que se modificara lo relacionado con los profesores y las instalaciones.

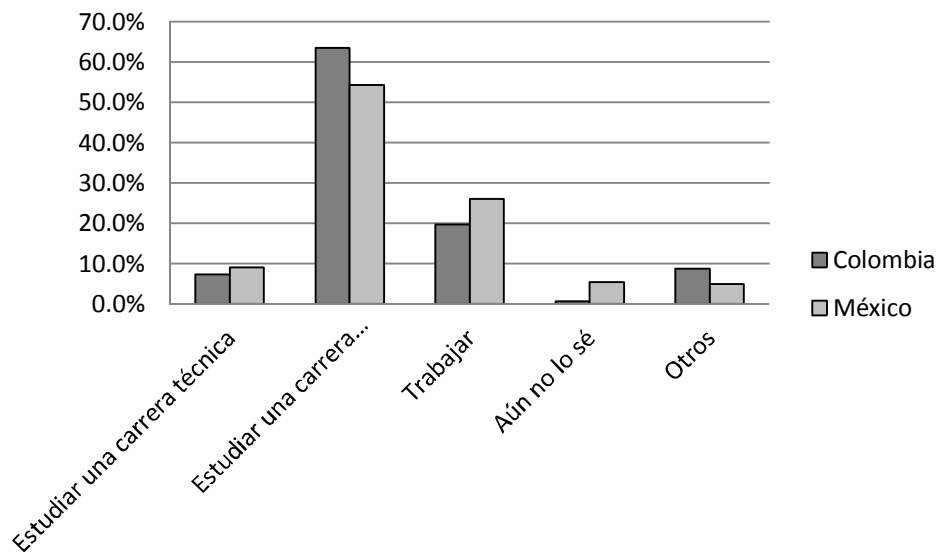
Gráfico 3
Sugerencias de cambio



En ambos casos, los estudiantes del último grado esperan salir de la media superior para ingresar a una carrera universitaria; son más los alumnos colombianos que así lo señalaron, mientras que los mexicanos se orientan también a estudiar una carrera técnica y trabajar.

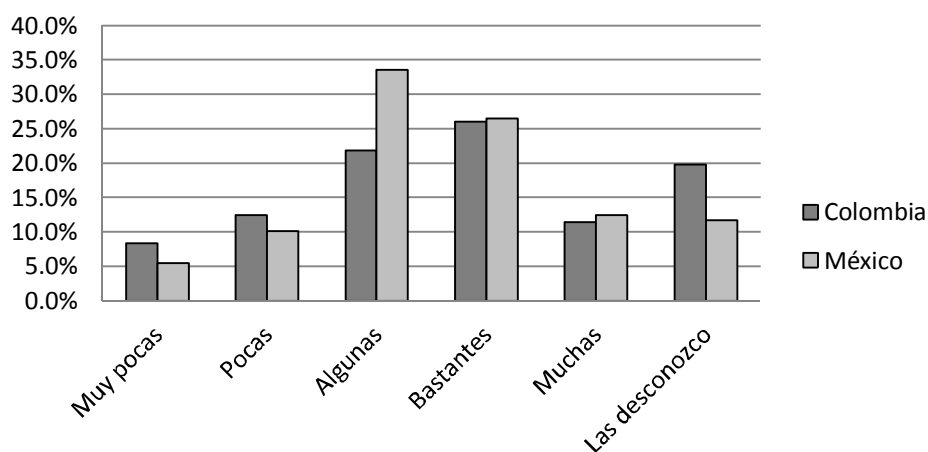
La proporción de estudiantes mexicanos que aún no saben qué harán al egresar es mayor que la de los colombianos. Esto habla del trabajo realizado en cuanto a orientación vocacional y perspectivas de vida que han ido construyendo los estudiantes. Elemento que puede ser clave para programas que apuesten por una orientación vocacional que efectivamente acompañe a los jóvenes mientras son formados en este nivel educativo.

Gráfico 4
Perspectivas al egreso de la educación media superior



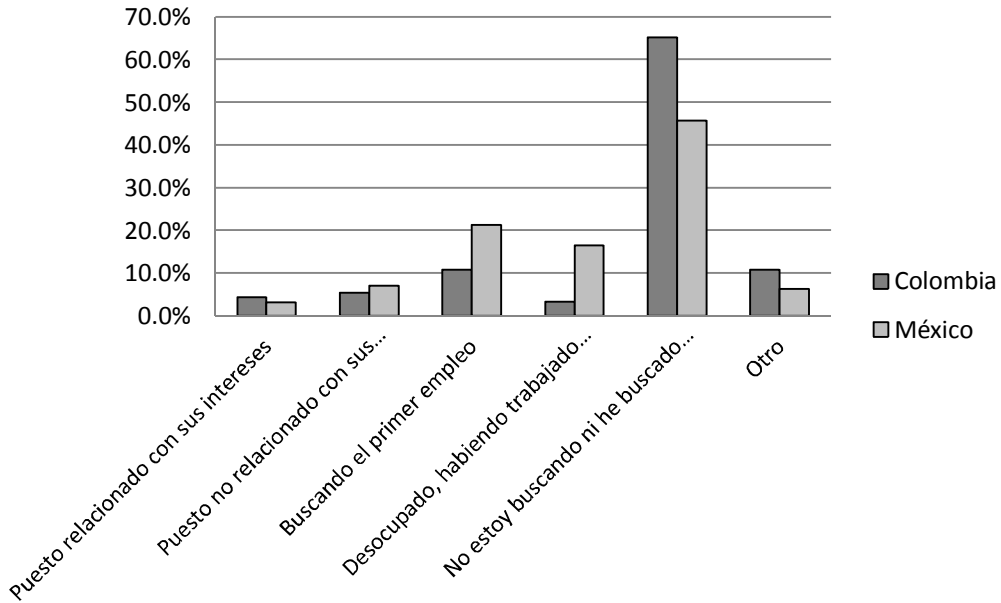
Es relevante que la distribución entre opciones de oportunidad laboral sea semejante en ambos países. Existe gran coincidencia en aquellos que mencionaron que son bastantes. Para los estudiantes colombianos, sin embargo, estas oportunidades son menos claras, lo que puede repercutir en su amplia preferencia por estudiar una carrera universitaria y en no vislumbrar insertarse en el mercado de trabajo o en carreras técnicas, pues desconocen lo que en ellas pueden encontrar.

Gráfico 5
Oportunidades de inserción laboral



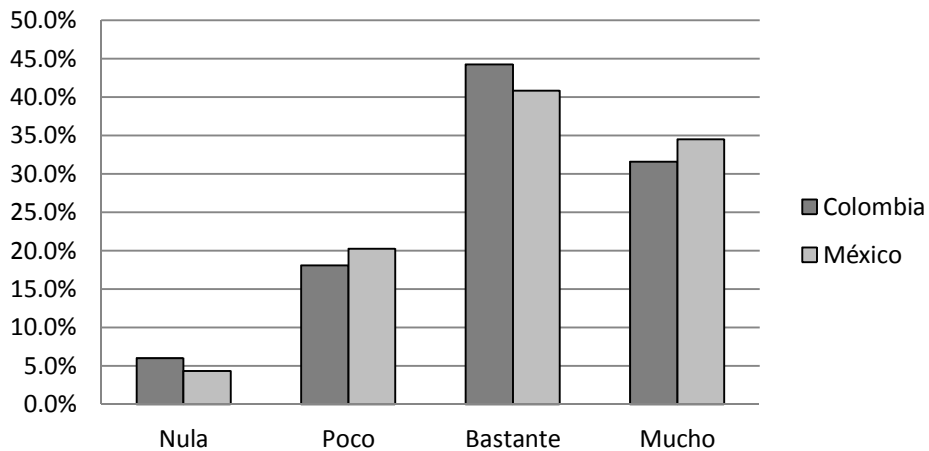
La situación laboral de los estudiantes en ambos casos es semejante. Sin embargo, se refuerza la tendencia ya señalada: son más los estudiantes colombianos que no están buscando ni han tenido empleo, mientras que los mexicanos sí lo hacen o cuentan con más experiencias laborales, aunque no del todo relacionadas con sus intereses.

Gráfico 6
Situación laboral



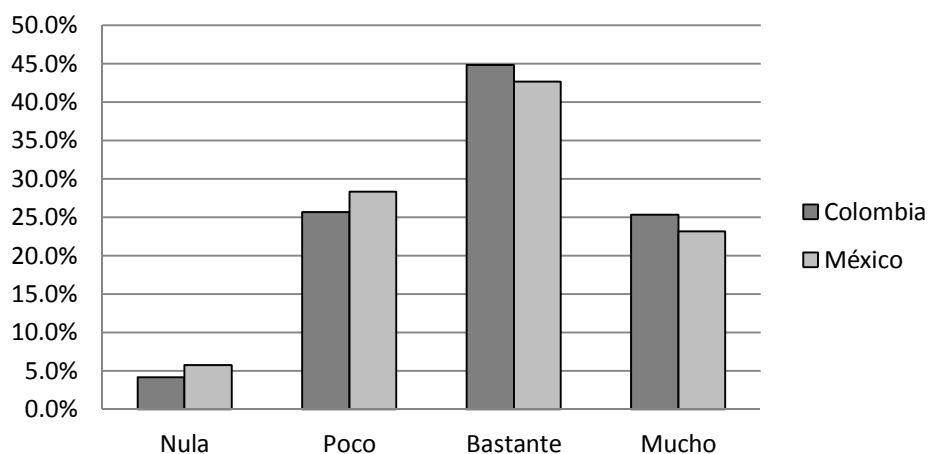
Los estudiantes de ambos países consideran relevantes, casi en las mismas proporciones, las competencias consultadas. De hecho son más los que las consideran bastante y muy relevantes. Aunque no hay que dejar de lado el que para el 20% de los consultados en ambos casos, son nulas o muy poco relevantes.

Gráfico 7
Relevancia de competencias



Y aunque también es semejante el nivel de desarrollo, los jóvenes colombianos consideran que se encuentran un poco más desarrolladas que lo que señalan los alumnos mexicanos. Hay que mencionar que en todo caso, las competencias son consideradas más relevantes de lo que han podido desarrollarlas en este nivel educativo.

Gráfico 8
Nivel de desarrollo de competencias



De acuerdo con el esquema propuesto en el capítulo 2 de este trabajo, las competencias para la vida y las laborales poseen atributos particulares que pueden relacionarse con la propuesta de competencias de cada una de las reformas estudiadas.

Las competencias para la vida poseen tres atributos:

1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como las computadoras.
2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y se decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Los cuales al relacionarse con las competencias impulsadas en cada reforma, arrojan lo siguiente:

Tabla 1
Comparativo entre competencias para la vida y competencias en las reformas

Competencias		1	2	3	Relevancia	Nivel de desarrollo
Colombia	Intelectuales	■		■	3.04	2.94
	Personales		■	■	2.94	2.95
	Interpersonales		■		3.23	3.09
	Organizacionales		■		2.96	2.83
	Tecnológicas	■			2.87	2.79
	Empresariales			■	3.04	2.87
México	Se autodetermina y cuida de sí			■	2.99	2.76
	Se expresa y comunica	■	■		2.68	2.50
	Piensa crítica y reflexivamente			■	3.02	2.75
	Aprende de forma autónoma			■	3.35	3.12
	Trabaja en forma colaborativa		■		2.96	2.82
	Participa con responsabilidad en la sociedad	■	■		3.19	2.98

Las competencias contenidas en las dos reformas permiten desarrollar con mayor intensidad las competencias de los tipos 2 y 3, y son menos las competencias que se relacionan con el tipo 1, pero lo interesante es que el modelo de ambas reformas incluye los tres tipos de competencias.

En el caso colombiano, son las competencias intelectuales y personales las que cuentan con más elementos coincidentes con las competencias para la vida. De éstas, sólo las primeras son consideradas como muy relevantes por los alumnos, mientras que las segundas son sólo bastante relevantes. Ambas competencias se encuentran en un nivel de desarrollo promedio.

En el caso mexicano, son las de expresión y comunicación, así como la que promueve la participación con responsabilidad en la sociedad las que coinciden con las competencias para la vida. La participación con responsabilidad en la sociedad es considerada como muy relevante; la expresión y comunicación lo es sólo bastante.

Competencias en las reformas que son coincidentes con competencias para la vida

Tabla 2
Frecuencia de coincidencias entre competencias para la vida y competencias en las reformas

Competencias para la vida	Ambos	Colombia	México
1	4	2	2
2	6	3	3
3	6	3	3

Las competencias laborales pueden ser de tres tipos:

1. Básicas: manejo de operaciones matemáticas fundamentales, lectoescritura, aptitudes analíticas de resolución de problemas.
2. Interactivas y sociales: responsabilidad individual, autonomía y autorganización, capacidad de cooperación y de trabajo en equipo, adaptabilidad a los cambios, predisposición al aprendizaje continuo, autoestima y conocimiento de sus potencialidades.
3. Saberes técnicos transversales: comprensión del proceso global de trabajo, identificación y manejo de distintos recursos, manejo de información, control y corrección de la propia tarea, formación técnica que apunte a una familia de ocupaciones, competencias tecnológicas, y pensamiento y comprensión sistémica.

Tabla 3
Comparativo entre competencias laborales y competencias en las reformas

Competencias		1	2	3	Relevancia	Nivel de desarrollo
Colombia	Intelectuales				3.04	2.94
	Personales				2.94	2.95
	Interpersonales				3.23	3.09
	Organizacionales				2.96	2.83
	Tecnológicas				2.87	2.79
	Empresariales				3.04	2.87
México	Se autodetermina y cuida de sí				2.99	2.76
	Se expresa y comunica				2.68	2.50
	Piensa crítica y reflexivamente				3.02	2.75
	Aprende de forma autónoma				3.35	3.12
	Trabaja en forma colaborativa				2.96	2.82
	Participa con responsabilidad en la sociedad				3.19	2.98

Las competencias de la reforma en ambos países permiten desarrollar todos los elementos de las competencias laborales. Las de Colombia permiten desarrollar con mayor profundidad saberes técnicos transversales, que conducen a la especialización; mientras que las competencias de la reforma en México permiten en la misma medida el desarrollo de los tres tipos de competencias laborales.

Las competencias de Colombia que se relacionan con más de un rasgo de competencias laborales son las personales e interpersonales, de las cuales, esta última es considerada la más relevante y más desarrollada por los alumnos. Lo que permite encontrar coincidencia entre los elementos propuestos desde la política educativa y los que perciben los alumnos como importantes para su formación y que son desarrollados en la escuela.

Las competencias en México que se relacionan con más de una competencia laboral son las que promueven el pensamiento crítico y reflexivo, así como las que permiten trabajar de forma

colaborativa y participar con responsabilidad en la sociedad. De ellas, la primera y la última son consideradas por los alumnos como muy relevantes, aunque no han sido completamente desarrolladas, mientras que la segunda es considerada de menor relevancia que las anteriores, pero es más desarrollada que la del pensamiento crítico y reflexivo.

Competencias en las reformas que son coincidentes con competencias laborales:

Tabla 4
Frecuencia de coincidencias entre competencias para la vida y competencias en las reformas

Competencias laborales	Ambos	Colombia	México
1	5	2	3
2	5	2	3
3	7	4	3

Las sugerencias de cambio que los alumnos señalan como necesarias para mejorar su situación escolar se pueden relacionar también con las competencias en cada una de las reformas, según se muestra a continuación:

Tabla 5
Comparativo entre competencias en las reformas y sugerencias de los alumnos

Competencia		Sugerencias			
		Curriculares	Desempeño docente	Infraestructura	Disciplina
Colombia	Intelectuales				
	Personales				
	Interpersonales				
	Organizacionales				
	Tecnológicas				
	Empresariales				
México	Se autodetermina y cuida de sí				
	Se expresa y comunica				
	Piensa crítica y reflexivamente				
	Aprende de forma autónoma				
	Trabaja en forma colaborativa				
	Participa con responsabilidad en la sociedad				

En conjunto, las sugerencias que más se relacionan con competencias de las reformas son las que tienen que ver con la conducta y la disciplina en los centros escolares, así como las curriculares y de desempeño docente. Son menos recurrentes las que se relacionan con la infraestructura.

Las competencias de Colombia que se relacionan con más temáticas sugeridas son las personales e interpersonales. Esto indica que desde ellas (que son consideradas de gran relevancia para los alumnos) se puede trabajar para promover mejoras en los centros escolares. Son competencias que además permiten formar alumnos comprometidos con su formación y las relaciones con los demás.

Las competencias de México que ofrecen ese espacio de oportunidad de mejora son las que promueven que el alumno se autodetermine y cuide de sí, que piense crítica y reflexivamente y que participe con responsabilidad en la sociedad.

Este comparativo entre sugerencias y competencias puede también relacionarse con las competencias para la vida y las laborales. Esto permite identificar los ámbitos donde se puede influir con mayor pertinencia para su adecuado desarrollo, toda vez que la formación en competencias implica la concurrencia de elementos diversos que se hallan en la escuela.

Tabla 6
Comparativo entre competencias en las reformas, sugerencias de los alumnos y competencias para la vida

Competencia		Sugerencias y competencias para la vida			
		Curriculares	Desempeño docente	Infraestructura	Disciplina
Colombia	Intelectuales	1, 3	1, 3		
	Personales			2, 3	2, 3
	Interpersonales		2	2	2
	Organizacionales	2	2		
	Tecnológicas		1		
	Empresariales	3			
México	Se autodetermina y cuida de sí	3	3	3	3
	Se expresa y comunica	1, 2	1, 2		
	Piensa crítica y reflexivamente	3	3		3
	Aprende de forma autónoma	3			3
	Trabaja en forma colaborativa				2
	Participa con responsabilidad en la sociedad		1, 2	1, 2	1, 2

Tabla 7
Coincidencias entre competencias en las reformas, sugerencias de los alumnos
y competencias para la vida

Competencias para la vida	Sugerencias			
	Curriculares	Desempeño docente	Infraestructura	Disciplina
1	2	4	1	1
2	2	4	3	4
3	5	3	2	4

La atención de las sugerencias curriculares podría derivar en un mejor desarrollo de los tres elementos que conforman las competencias para la vida, primordialmente de aquellos que permiten a los alumnos aprender a actuar autónomamente.

Las sugerencias de desempeño docente son las que impactarían con mayor fuerza en el desarrollo de las competencias para la vida, en todos sus atributos, pero centralmente en los que permiten a los alumnos dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, así como las que permiten interactuar con otros y cooperar.

Los cambios en la infraestructura señalados por los alumnos facilitarían la promoción de competencias que los estimulen a interactuar con los demás, a cooperar, trabajar en equipo y resolver conflictos.

Los elementos de disciplina que puedan mejorarse contribuirán a que los alumnos desarrollen sobre todo competencias que les permitan interactuar con otros y actuar autónomamente, desarrollar sus planes de vida y proyectos personales, así como defender y afirmar sus propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Tabla 8
Comparativo entre competencias en las reformas, sugerencias de los alumnos y competencias laborales

Competencia		Sugerencias y competencias laborales			
		Curriculares	Desempeño docente	Infraestructura	Disciplina
Colombia	Intelectuales	1	1		
	Personales			1, 2	1, 2
	Interpersonales		2, 3	2, 3	2, 3
	Organizacionales	3	3		
	Tecnológicas		3		
	Empresariales	3			
México	Se autodetermina y cuida de sí	2	2	2	2
	Se expresa y comunica	1	1		
	Piensa crítica y reflexivamente	2, 3	2, 3		2, 3
	Aprende de forma autónoma	1			1
	Trabaja en forma colaborativa				2, 3
	Participa con responsabilidad en la sociedad		1, 3	1, 3	1, 3

Tabla 9
Coincidencias entre competencias en las reformas, sugerencias de los alumnos y competencias para la vida

Competencias laborales	Sugerencias			
	Curriculares	Desempeño docente	Infraestructura	Disciplina
1	3	3	2	3
2	2	3	3	5
3	3	5	2	4

Las sugerencias curriculares influyen en la formación de todas las competencias laborales, pero lo hacen sobre todo en la formación de competencias básicas y saberes técnicos transversales.

Los cambios que proponen los alumnos para el desempeño docente se relacionan con la formación en todas las competencias laborales, primordialmente con las promotoras de saberes técnicos transversales, mediante las que logran comprender el proceso global de trabajo,

identificar y manejar recursos e información, así como desarrollar el pensamiento y comprensión sistémica.

Las mejoras en infraestructura, lo mismo que las sugerencias de cambio en la disciplina y conducta escolar pueden promover las competencias interactivas y sociales, así como los saberes técnicos transversales.

La atención de cada uno de los elementos señalados por los alumnos constituye ámbitos de oportunidad para emprender un viraje desde lo curricular hacia la comprensión de otros factores que influyen en la formación. Esto contribuiría a dotar de mayor pertinencia a la instrumentación de las competencias que se proponen desde las reformas.

Otro espacio para consolidar la pertinencia social de la reforma y su rol ampliado implicaría atender lo que los alumnos observan que no está contenido en las competencias o que ha sido muy poco desarrollado a partir de ellas.

Las que tienen que ver con el abordaje de otras áreas de conocimiento diferentes a las que les imparten:

Colombia	México
“Sería bueno que pusieran un plan para desarrollar las técnicas y otras lenguas como el inglés, etc.”	“...pues creo que deben fomentar la salud en los deportes y también el aprecio al arte ya que está muy olvidado”
“Me parece que deberían dictar clases encaminadas a las bellas artes como la música, la pintura, el teatro, etc.”	“Pues en sí deberían de poner a desarrollo más las actividades creativas y deportivas para no sólo tener aspecto académico sino social.”
“Deberíamos hacer técnicas, aprender mucho más a hacer proyectos de educación y no sólo salir con un cartel de bachillerato, muchos son mediocres, pero por lo menos ayudarlos, y hacer cosas que les gusten a los demás, arte, fotografía, etc.”	“Se inculque más el deporte aquí. Conferencias sobre arte, cultura, sexualidad, que de estos temas participen la sociedad estudiantina.”
“Deberían permitir realizar actos deportivos, jornadas deportivas, ya que es un colegio muy sedentario.”	“Desarrollar de manera más amplia el uso y manejo de nuevas tecnologías, debido a que la vida se basa en la actualización de la tecnología. Desarrollar de manera efectiva trabajos en equipo, ya que esto ayudará a los estudiantes que tengan un mejor desenvolvimiento en el ámbito social. Tomar con más seriedad todo tipo de actividades deportivas y culturales.”
“Capacidades deportivas, ya que hay estudiantes con aptitudes para el deporte.”	“Pues sí, relacionado con la cultura y arte en lo especial deportes a más profundidad.”

Promover con mayor eficiencia los vínculos con el nivel superior o con el mercado de trabajo:

Colombia	México
“...un ejemplo sería que nos asociemos con las carreras que escojamos.”	“El tener visitas a sitios relacionados con la especialidad que se estudia. El tener mejores equipos de cómputo en las aulas y la biblioteca. Mejorar los instrumentos utilizados en las especialidades para entender los conceptos.”
“Considero que la educación debería basarse en cada objetivo de cada estudiante, no en una educación generalizada.”	“Elaborar prácticas de manera individual en laboratorio. Excursiones con la finalidad de lograr un aprendizaje para cada estudiante.”
“Realizar capacitaciones como si de verdad fuéramos a entrar a las fuerzas militares a los que realmente nos interesa.”	“Pienso que nos deberían enseñar a desarrollar los temas en la práctica y no sólo en la teoría.”

Además sugieren el desarrollo de otros elementos que tienen que ver con la mejora de sus capacidades comunicativas y que les permitan superar sus propios límites:

Colombia	México
“Libre expresión, expresarse abiertamente.”	“Sí, tener mayor libertad y toma de opiniones.”
“Capacidad para proponer, contribuir a los beneficios de un sector específico, ayudar y considerar metas propuestas por los estudiantes. Mejorar la comunicación y el desarrollo de actividades para mejorar y aprobar situaciones de alto riesgo o que para muchos producen vergüenza. Descubrir capacidades ocultas y proponer un buen uso de ellas.”	“Que haya un poco más de expresión de parte de los alumnos, me refiero a las ideas y opiniones para una mejor educación. Que los profesores contribuyan a los alumnos en cuanto a un apoyo para la mejora de sus conocimientos.”

5.3 Divergencias

5.3.1 Reforma en Colombia

La reforma en Colombia privilegia el desarrollo de competencias laborales que serán articuladoras de la educación media superior con el mercado de trabajo y la educación superior. Como vimos, los estudiantes no consideran que se insertarán al mercado de trabajo al egreso, la mayoría de los consultados ni siquiera están buscando empleo, pues perciben que sólo la educación superior es capaz de garantizarles mejores niveles de vida. Las opciones vocacionales y técnicas, que son la apuesta de la reforma, no representan alternativa para los jóvenes, ya que las perciben limitadas y sin garantía de mejor futuro.

La principal razón de la reforma se centra en abatir el desempleo juvenil, del cual se considera causa la incapacidad de las instituciones de ofrecer formación acorde con las necesidades del mercado. Este argumento es cuestionable, toda vez que se observa que los trabajos a los que pueden tener acceso los jóvenes entre 15 y 17 años de edad no son especializados, a lo sumo,

ingresan como aprendices. Este discurso sitúa la responsabilidad de la creación de empleo en la educación y no en el ámbito productivo.

Tampoco se reconoce que una de las causas más importantes del desempleo, y en general de la casi imposible construcción de un proyecto de vida sano y legal, es la falta de equidad, pues el esquema operante del sistema educativo impide garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación universitaria y al mercado de trabajo, lo que se agrava cuando se consideran las diferencias regionales. Se trata pues de la diferenciación de oportunidades, dependiendo del lugar donde estudian los jóvenes y las comunidades a las que pertenecen, así como de la oferta de educación superior, lo que delimita sus posibilidades de éxito a futuro. Disminuir esa brecha no es sólo un asunto de un marco curricular común y flexible, pues debe acompañarse con políticas en todos los ámbitos (no sólo el educativo) que sean promotoras de la equidad.

Poner en un primer plano las competencias laborales es una decisión que se sustenta en la amplia trayectoria de organismos consolidados, como el SENA, que han logrado, mediante la formación para el trabajo, asimilar en sus contenidos curriculares las competencias laborales y certificarlas. El nuevo impulso que está cobrando a partir de este año esta institución (que tiene continuidad con el que tuvo desde 2003), mediante la educación a distancia y mayor uso de tecnologías presupone un ejemplo de lo que pueden lograr las instituciones de educación media superior para atender a la población de jóvenes con una orientación más decidida hacia el mercado de trabajo.

El caso colombiano es particularmente interesante también por las alternativas que ha venido ofreciendo tanto el gobierno como la sociedad civil para reinsertar socialmente a los jóvenes que han pertenecido al crimen organizado. En este sentido, la educación media superior ha jugado un papel importante como un medio pacificador. El más promisorio resultado de esta medida fue mostrar que esos jóvenes, si se les ofrece una alternativa, responden dejando las armas, para integrarse de nuevo desde la educación y con un empleo legal. Aunque debe reconocerse que medidas como éstas también deberán ofrecerse a jóvenes que no tienen empleo ni educación, independientemente de que no han estado enrolados en la criminalidad, porque de lo contrario puede considerarse que sólo aquellos que se han involucrado con las redes criminales tendrán acceso a estas oportunidades.

Un rasgo importante es que los jóvenes colombianos se encuentran sobre todo interesados en el desarrollo de competencias que tengan que ver con la interacción con otros. Se encuentran ávidos de poder participar en la sociedad, hacer deporte, visitar empresas y universidades, contar con mejores condiciones escolares (buen ambiente y buenas instalaciones). De hecho, el acceso y el uso de la tecnología no representa para ellos una preocupación central, aunque sí lo es para la reforma. Del mismo modo, el énfasis puesto en la enseñanza del idioma inglés, lo perciben como algo restrictivo, pues desean aprender también otras lenguas. En suma, la reforma ofrece un panorama que a los jóvenes interesa sólo parcialmente, y en cierto sentido la educación que reciben les queda debiendo.

Una reflexión final respecto a lo emprendido en Colombia. Cuando se busca responder primordialmente al sector productivo, ¿qué papel es el que se le está otorgando a la escuela

media superior? Parece que la educación se subordinara a las necesidades del sector productivo, pero no se cuestiona a qué se halla subordinado este sector.

5.3.2 Reforma en México

Lo emprendido en el país en materia de reforma a la EMS a partir de 2007 persigue el objetivo de dotar al nivel educativo de una identidad propia. Identidad que se construye con base en las competencias que integran el Perfil del Egresado.

En México se recupera la experiencia de múltiples esfuerzos realizados antaño por ordenar este sistema. Las competencias genéricas definidas están a tono con lo que se propone en la educación básica, por lo que podrían desarrollarse articulaciones que aún no se prevén, pero que se antojan urgentes, toda vez que la media superior viene desempeñando un papel histórico de filtro que deja fuera de la oportunidad de continuar sus estudios a casi la mitad de los egresados de la secundaria.

La articulación con la educación superior, aunque también podría realizarse vía las competencias, se está desarrollando a través del organismo evaluador para la educación media superior recién creado (COPEEMS). Así, la continuidad de los jóvenes se ciñe a la oferta educativa que tengan los planteles y que sea acorde con las necesidades de la educación superior.

El vínculo con el mercado de trabajo no se aprecia claramente, y esto obedece a que prevalece la distinción entre currículum formador para la educación superior y para la formación para el trabajo, de hecho las instituciones continúan diferenciándose en función de su oferta. Aunque el marco curricular común apunta a que al menos serán desarrolladas las competencias genéricas en ambos subsistemas, estamos aún por apreciar si el Sistema Nacional de Bachillerato en efecto logrará este cometido.

Los jóvenes mexicanos vislumbran el acceso al mercado de trabajo en un horizonte más cercano que los colombianos, pero continúan teniendo en la mira el ingreso a la educación universitaria como la manera de ascenso más prestigiada socialmente.

A diferencia de Colombia, en México no se promueve para la educación media superior sólo el bilingüismo, aunque sin duda el inglés es el idioma más importante. Recientemente se han incorporado convenios para el aprendizaje de otros idiomas, tales como el francés y el alemán.

Sólo recientemente, y gracias a la publicación de datos de la Encuesta Nacional de Discriminación en 2011, aparece en la agenda de política pública la atención de aquellos jóvenes que no estudian ni trabajan, de los cuales se dice que son 7 millones. Son aún aislados los esfuerzos de la sociedad civil por promover la reinserción social de los jóvenes, surgen como elementos desarticulados, cuando se ha demostrado que es un problema creciente que está reclamando atención federal; en esto, la experiencia colombiana puede servir de ejemplo y aprendizaje. Esta encuesta también permitió arrojar luz sobre cómo la sociedad discrimina a estos jóvenes y se les considera

responsables de su situación. Aunado a que algunas autoridades insisten en seguir criminalizando en lugar de atender el problema.

5.4 Conclusiones

América Latina es un continente de jóvenes; como nunca antes esta población tiene un peso importante en la región. ¿Pero, qué se vislumbra, ya no a futuro, sino en el presente para todos ellos? Los jóvenes se mueven, se organizan, se hacen oír, están presentes en la cotidianidad, en lo ordinario, en las propuestas artísticas de vanguardia (músicos, documentalistas, escritores), y también en la nota roja de la prensa, dentro de grupos criminales, víctimas de la violencia que nos rodea y que reproducimos.

Desde mi experiencia como estudiante de la maestría en Estudios Latinoamericanos, como profesora e investigadora en educación, mi percepción es que el sistema educativo está en deuda con los jóvenes. En deuda porque generación tras generación seguimos hablando de los mismos retos no resueltos, y se sigue manteniendo el estigma de lo que significa tener esa edad (de 15 a 18), y esto no es exclusivo de un país, ni de una región, resulta ser mundial.

Me percaté que socialmente no tenemos espacios dispuestos para ellos. Y las escuelas, que son tal vez el único disponible y pensado específicamente para este grupo etario, están siendo usadas para “asegurar el futuro”, en un afán utilitario que descuida el presente. Socialmente los jóvenes son tratados como adultos, pero ni biológica, ni intelectual, ni psicológicamente lo son. Cuando trabajé el tema me di cuenta que allí había algo que parecía obvio pero que necesitaba ser dicho; la intención era que esa obviedad pudiera servir como punto de partida para las políticas que los involucran en el sistema educativo.

Ante la inquietud por conocer cómo se está educando a los jóvenes en la región, se diseñó un esquema de análisis que propone mirar la educación media superior desde tres vertientes, que acá se desarrollaron: vínculo con básica y superior, con el mercado de trabajo y amplio rol social. Que en últimas son sólo tres de las múltiples perspectivas que conforman la educación de los jóvenes. Se han abordado articuladamente con el fin de ofrecer un panorama de lo que supondría una atención integral.

Se seleccionó el tema de la reforma por competencias, por ser el modelo más usado actualmente en América Latina, y el considerado de vanguardia pedagógica. El análisis del tema en las tres vertientes comparando los dos casos de estudios arrojó que existe un esquema único, instalado regionalmente, que se sustenta en tres pasos: introducción curricular de competencias, organización de oferta y posterior certificación. A lo largo del capítulo 5 hemos desarrollado con profundidad las implicaciones de ello. Aquí sólo mencionaremos se trata de reformas que impulsan competencias diferentes (en Colombia, laborales; en México, genéricas), lo que nos lleva a preguntarnos si este esquema único puede realmente atender problemas distintos. Y la reflexión

obligada es si implica lo mismo para los países formar en unas competencias que en otras. ¿Supone lo mismo formar un ciudadano que un trabajador?

Un elemento central que arrojó la investigación es el que este nivel educativo siempre es pensado en futuro; por estar en medio de dos niveles a los que se ha prestado una mayor importancia, su identidad es la de un eslabón entre ellas, y por tanto no ha sido lo suficientemente pensado en el presente. Ahí se encuentra otro gran reto.

Otro aporte importante de esta investigación es la consulta hecha a los jóvenes sobre la educación por competencias que reciben, así como las perspectivas que construyen en su paso por la escuela. Esta parte del análisis ayuda a reconsiderar a qué refiere el gusto de los jóvenes por la escuela, y en su contraparte encontrar elementos para abatir la deserción y abandono. Elementos que no sólo son curriculares, como es el énfasis de la reforma, sino también de relaciones interpersonales en el aula, de formación docente, de espacios de convivencia, alimentación, arte y deporte, entre otros, mencionados por los alumnos.

Con una frecuencia que abruma se habla de que los jóvenes son el futuro, pero poco se cuestiona qué es lo que se está haciendo en el presente por ellos, están viviendo ahora mismo y no están teniendo condiciones que les permitan construir su proyecto de vida con oportunidades similares a las que vivieron las generaciones pasadas. De hecho, todo el esfuerzo se está centrando en las generaciones futuras, pareciera como si fuera necesario sacrificar el presente en aras de que mañana todo será mejor, pero estos jóvenes son la oportunidad histórica de América Latina, por ser la mayoría poblacional que conforma el denominado “bono demográfico”, el cual está siendo escasamente aprovechado.

A los jóvenes se les exige en demasía que estén de acuerdo con un futuro construido para ellos, un futuro en cuya construcción sus opiniones no están siendo tomadas en cuenta. Los adultos consideran que saben mejor lo que los jóvenes necesitan. Esto soslaya una actitud fundamental: es necesario reconocer que el valor social de la educación viene dado por lo que ésta representa para quienes se encuentran inmersos en su ámbito.

Los gobiernos han centrado las reformas en la tarea de proporcionar a los alumnos posibilidades de elección, que en la realidad son casi nulas para ciertos sectores de la población, primordialmente aquellos que viven en sectores rurales y marginados. En ese sentido, sin una auténtica libertad de elección, los determinismos sociales no se superan con lo que proponen las reformas. Es necesario, por lo tanto, que éstas se articulen con otras medidas, donde se delimiten responsabilidades para cada sector. Por ejemplo, la educación no podrá hacerse cargo de lo que le corresponde al sector productivo, aunque ella acoja el argumento de que los jóvenes no pueden emplearse porque no están capacitados.

Quedan por explorarse diversas vetas de investigación, que en este trabajo están siendo apenas señaladas, pero que perfectamente pueden contribuir a la reflexión sobre la educación de los jóvenes en América Latina. La primera de ellas es el estudio de las condiciones de empleo juvenil y el seguimiento al empleo adulto. Lo que implica también analizar cuidadosamente las apuestas de

la política educativa y laboral que favorecen la educación técnica y tecnológica. ¿Es real que sean opción para los jóvenes? ¿Qué perspectivas de vida pueden construir en el mediano y largo plazo? ¿Por qué es opción educativa aquella que tradicionalmente se ha ocupado para atender a los “rechazados” del sistema?

En ese mismo sentido estaría un análisis acerca de lo que realmente ofrece la universidad en los tiempos actuales para América Latina, y lo que puede ofrecer la educación técnica.

Una línea abierta más, son las repercusiones de las reformas que aquí se describen, luego de cinco años es posible ya comenzar a observar algunos impactos.

Otra más es cómo desde lo educativo se pueden diseñar propuestas para rescatar a los jóvenes de la vulnerabilidad en que se encuentran dadas las condiciones sociales actuales de América Latina. Particularmente interesantes los temas de empleo, pero también los de salud, pobreza y legalidad.

Es necesario también un viraje en la manera en que se conciben a los jóvenes. Una nueva manera de entender y atender sus necesidades. Son la población más vulnerable, es necesario reconocer que los más desfavorecidos no han elegido vivir esta desdicha.

Anexo 1

I. Consulta de estudiantes de Colombia y México

1.1 Levantamiento de encuestas

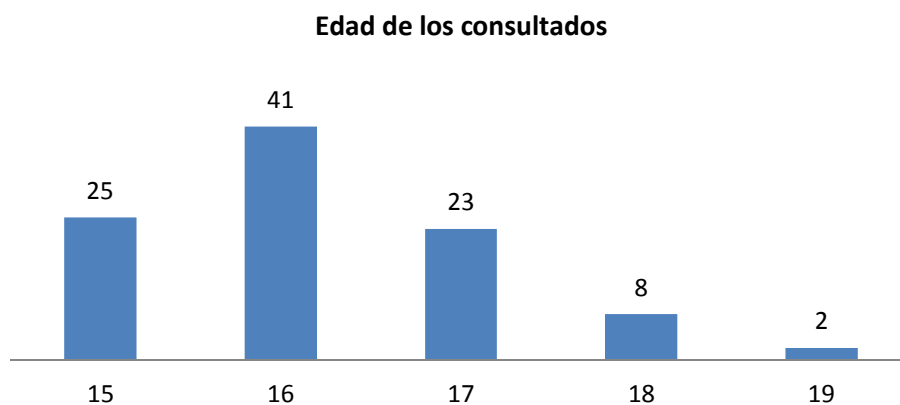
Las encuestas realizadas a los jóvenes en Colombia y México tienen por propósito recuperar las opiniones de estudiantes que cursan modalidades diferentes, privadas, públicas, y con orientaciones académicas y vocacionales. Todos los consultados provienen de ámbitos urbanos, y la muestra se construyó para dar cuenta de las percepciones de los estudiantes desde la oferta heterogénea de la media superior.

El elemento que consideramos clave en este trabajo, la heterogeneidad, las competencias buscan atenderlo y organizarlo. Un paso necesario en esa atención, y que no se ha dado con suficiente vigor, es escuchar lo que los jóvenes pueden decir como alumnos, independientemente de la modalidad de donde provienen. Es decir, mediante esta consulta se pretende aportar los elementos comunes que permiten construir lo que identifica a los jóvenes en este nivel educativo. De ahí su relevancia.

En total fueron consultados 140 estudiantes en cada país; sin embargo, para que los grupos fueran comparables se eligieron los que estaban en los rangos de edad de 15 a 20 años. Quedaron 100 estudiantes en Colombia y 130 en México.

1.1.1 Levantamiento en Colombia

Población consultada: 100 jóvenes estudiantes de grado 10 y 11, de los cuales 60 son hombres, 38 mujeres y 2 que no especificaron el dato. Sus edades oscilan entre 15 y 19 años.



Y provienen de tres colegios ubicados en los departamentos de Pereira y Medellín.

Los colegios de Pereira³¹²:

- Colegio –Institución Nuestra Señora de Fátima.
 - i. Cuenta con estudiantes desde grado de transición, primaria, secundaria y bachillerato hasta grado 11.
 - ii. Los estudiantes de bachillerato hacen énfasis en los programas que el colegio haya estipulado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).
 - iii. La modalidad del colegio es COMERCIAL y el proyecto educativo institucional “Educación en tecnología y valores especialidad comercio”. Esto es: en este colegio el énfasis es comercial, intensifican por ejemplo contabilidad. Y le agregan otras asignaturas como técnicas de oficina, administración, investigación, legislación laboral y comercial.
 - iv. Esta institución tiene convenios con el SENA: los estudiantes empiezan trabajo con ellos, desde grado noveno, y cuando culminan el bachillerato, ellos les dan titulación.
- Colegio de la Policía Nacional.
 - i. Son organizaciones de carácter oficial con régimen especial, esto significa que siendo una institución de la policía, en la que el personal es pagado por el Ministerio de Defensa, también hay maestros pagados por el Ministerio
 - ii. de Educación y los estudiantes en su mayoría son hijos de policías.
 - iii. El colegio está a cargo de la dirección de Bienestar Social (este es un departamento de la Policía Nacional y tienen lo que se llama área educativa) y es direccionado por las políticas del Ministerio de Educación Nacional, secretarías departamental y municipal, como también con los lineamientos del área de educación de la dirección de bienestar social.
 - iv. Cuenta con 796 estudiantes. Es relativamente pequeño, cuenta con 12 aulas de clase, biblioteca, sala de sistemas, aula máxima, cafetería, 5 oficinas administrativas; no tiene zonas verdes. Los espacios para recreación son reducidos.
 - v. El nivel socioeconómico oscila entre los estratos 2 y 3. Tienen un nivel de vida que podría considerarse medio: casas propias, los padres (papá y mamá) trabajan, tienen estabilidad laboral.
 - vi. Una característica que se presenta con frecuencia en esta institución y por ser hijos de policías, son los traslados del padre o madre de familia; los jóvenes hablan de necesidades del servicio, enfrentan ciertas dificultades para adaptarse a cada lugar.
 - vii. Los muchachos a los que se les aplicó la encuesta tienen un promedio de edad entre 15 y 17 años, con serias dificultades respecto a la orientación profesional, todavía necesitan acompañamiento, direccionamiento; son de familias en las cuales los padres trabajan, sobre todo los del policía que tiene largas jornadas de trabajo y dentro de los direccionamientos institucionales, deben tener disponibilidad y a cualquier hora. Entonces estos muchachos permanecen solos y ellos mismos deciden si rendir o no, académicamente.

³¹² Caracterización proporcionada por la Mtra. Francynelly Lasso, docente de ambas instituciones y quien colaboró en el levantamiento de la consulta.

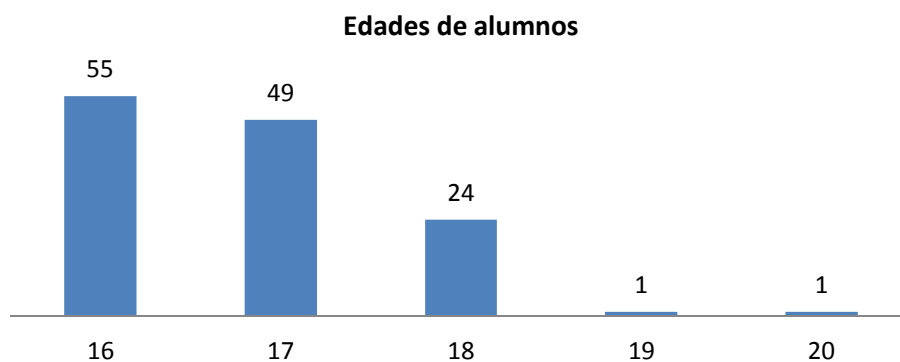
- viii. En este colegio hay mucha preocupación por ellos y siempre se generan planes de mejoramiento, la intención es que sean íntegros y que se puedan enfrentar a la cotidianidad, siendo responsables y productivos.

Colegio de Medellín³¹³:

- Institución Educativa José Acevedo I. Gómez.
 - i. Colegio público certificado en calidad.
 - ii. Instalaciones amplias, lo mismo que su cobertura.
 - iii. Es un colegio con más de 100 años de existencia, que en sus últimos 12 años ha trabajado por la inclusión escolar, que se sustenta en los principios constitucionales de convivencia en un marco participativo, democrático y en defensa de la dignidad humana.
 - iv. Es una institución que desde 1994 se ha hecho cargo de proporcionar educación a jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo.
 - v. La participación democrática forma parte de su estrategia pedagógica y de su estrategia de gobierno.
 - vi. Cuentan con página de internet donde se pueden conocer todos los detalles de la institución: <http://www.joseacevedoygomez.edu.co/>

1.1.2 Levantamiento en México

Población consultada: 130 jóvenes estudiantes de último semestre de bachillerato, de los cuales 55 son hombres, 74 mujeres y 1 que no especificó el dato. Sus edades oscilan entre 15 y 20 años.



Y provienen de cuatro instituciones ubicadas en el Distrito Federal:

- Centro de Estudios de Bachillerato Núm. 1 “Maestro Moisés Sáenz Garza”³¹⁴.
 - i. Esta escuela es una de las 34 de este tipo que existen en el país. Es de sostenimiento público.

³¹³ Caracterización proporcionada por el Mtro. Sergio Mejía Botero, profesor de la institución quien colaboró en levantar la encuesta.

³¹⁴ El levantamiento de la información en esta escuela estuvo a cargo del Mtro. José Antonio Torres Aguilar, docente de la misma.

- ii. Surge a partir del Plan Nacional de Desarrollo de 1984-1988, para atender la superación profesional del magisterio. De hecho su ubicación física es vecina a la escuela Normal Superior.
- iii. A partir de 1991 se incorpora la opción de bachillerato general y se mantiene la opción de capacitación de iniciación a la práctica docente.
- iv. Actualmente ofrece también especializaciones.
- Centro de Estudios Tecnológicos Núm. 1 “Walter Cross Buchanan”³¹⁵.
 - i. Pertenece a la oferta educativa de media superior del Instituto Politécnico Nacional.
 - ii. Fue creado en 1982 para fortalecer la formación de técnicos profesionales y promover el desarrollo de habilidades aplicadas al sector industrial.
 - iii. Cuenta con cinco carreras (cuatro de ellas acreditadas por organismos externos) que son: Técnico en Sistemas Constructivos Asistidos por Computadora, Técnico en Automatización y Control Eléctrico, Técnico en Redes de Cómputo, Técnico en Sistemas Mecánicos Industriales y Técnico en Sistemas Automotrices.
 - iv. Es una institución que tiene vínculos estrechos con el sector productivo.
 - v. Cuenta con página de internet:
http://www.cet1.ipn.mx/WPS/WCM/CONNECT/CET_01/CET1/INICIO/INDEX.HTM
- Colegio Lestonnac.³¹⁶
 - i. Colegio de sostenimiento privado.
 - ii. Pertenece al proyecto educativo a cargo de la Compañía de María, que se encuentra presente en 26 países y sigue un modelo iniciado por Juana de Lestonnac, donde se habla de receptividad, de capacidad para dejarse impregnar por la diversidad, de capacidad para recoger de su tiempo aportaciones varias y trasladarlas al campo educativo, de “gustar las cosas para elegir después”.
 - iii. Integra éste algunas ideas calvinistas, el humanismo de Miguel de Montaigne, la experiencia Ignaciana y el sistema pedagógico de los Jesuitas.
 - iv. Cuenta con niveles desde preescolar hasta preparatoria.
 - v. Su página de internet: <http://www.lestonnac.org>
- Colegio Lancaster³¹⁷
 - i. Es una asociación civil.
 - ii. Inició actividades en 1979, a partir de la iniciativa de un grupo de padres de familia que estaban inconformes con el colegio al que asistían sus hijos. Ellos estaban interesados en ofrecer un programa que garantizara educación verdaderamente bicultural, donde se recibieran los beneficios de los sistemas educativos británico y mexicano.
 - iii. Cuenta con niveles de preescolar hasta bachillerato en modalidad Centro de Ciencias y Humanidades (CCH).
 - iv. Su página de internet: <http://www.lancaster.edu.mx/>

³¹⁵ Levantamiento de consulta a cargo del Mtro. Francisco Vega Hernández, docente de la misma.

³¹⁶ Levantamiento de consulta a cargo de la Mtra. Priscila Isabel Benítez Covarrubias, docente del mismo.

³¹⁷ Levantamiento de consulta en este colegio a cargo de la Dra. Sandra Pompa Mansilla, profesora del mismo.

1.2 Instrumentos

1.2.1 Instrumento para estudiantes de Colombia

Consulta a alumnos acerca de las competencias en educación media superior

Antes que nada, agradecemos tu colaboración para responder esta consulta.

El propósito de la misma es conocer cuál es tu opinión acerca de lo que actualmente estudias, las expectativas que tienes para cuando concluyas, y qué tan relevantes consideras las competencias que son la base de tu formación.

En esta consulta participan estudiantes de México y Colombia. Los resultados serán utilizados en una investigación acerca de la viabilidad y pertinencia de las reformas a la educación media superior.

Te pedimos que respondas de forma clara a cada una de las preguntas siguientes, usando bolígrafo con tinta negra o azul.

¡Gracias nuevamente!

PRIMERA PARTE. ASPECTOS GENERALES

II. Datos generales

1. Edad: _____
2. Sexo:
 - a. Hombre
 - b. Mujer

III. Estudios de Bachillerato

3. ¿Te gusta lo que estás estudiando? Profundiza en tu respuesta:

4. ¿Cuáles son tus razones para estudiar?

5. ¿Hay algo que quisieras que fuera diferente en tu escuela? En caso afirmativo, descríbelo:

6. ¿Tuviste dificultades para ingresar a la escuela? En caso afirmativo, especifica cuáles fueron éstas:

7. ¿Qué harás al terminar? (puedes elegir más de una opción):

- Estudiar una carrera técnica
- Estudiar una carrera universitaria
- Trabajar
- Aún no lo sé
- Otro. Especifica, por favor: _____

IV. Situación laboral

8. ¿Trabajas actualmente?

- a. Sí
- b. No

9. ¿Cuál es tu situación laboral?

- a. Trabajando en un puesto relacionado con mis intereses.
- b. Trabajando en un puesto **no** relacionado con mis intereses.
- c. Buscando el primer empleo.
- d. Desocupado, habiendo trabajado antes.
- e. No estoy buscando ni he buscado empleo.
- f. Otro. Especifica, por favor: _____

10. ¿Cómo valoras las oportunidades de inserción al trabajo que te brinda la educación que estás recibiendo actualmente?

- a. Muy pocas
- b. Pocas

- c. Algunas
- d. Bastantes
- e. Muchas
- f. Las desconozco

SEGUNDA PARTE. COMPETENCIAS

Para responder esta parte de la consulta te solicitamos que para cada competencia señales dos asuntos:

- a) La **relevancia** que tiene para ti la competencia enunciada.
- b) El **nivel** de desarrollo que consideras que has alcanzado de la misma durante tus estudios actuales.

Utiliza, por favor, la siguiente escala:

1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Al final de la lista aparecen espacios en blanco para que escribas competencias o rasgos que no han sido mencionados y que consideras deben desarrollarse en el nivel educativo en que te encuentras.

Competencia	Relevancia	Nivel en el que lo has desarrollado
1. Condiciones intelectuales asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo, aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. Aquí se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad en las relaciones interpersonales en un espacio productivo.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones	1 2 3 4	1 2 3 4

Competencia	Relevancia	Nivel en el que lo has desarrollado
prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías.		
6. Capacidades que habilitan a un individuo para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras.	1 2 3 4	1 2 3 4

¿Consideras que la escuela permite o debe permitir que los estudiantes desarrollen otros rasgos no mencionados?

De ser así, escríbelos a continuación y menciona por qué los consideras importantes:

Gracias por tu participación

1.2.2 Instrumento para estudiantes de México

Consulta a alumnos acerca de las competencias en educación media superior

Antes que nada, agradecemos tu colaboración para responder esta consulta.

El propósito de la misma es conocer cuál es tu opinión acerca de lo que actualmente estudias, las expectativas que tienes para cuando concluyas, y qué tan relevantes consideras las competencias que son la base de tu formación.

En esta consulta participan estudiantes de México y Colombia. Los resultados serán utilizados en una investigación acerca de la viabilidad y pertinencia de las reformas a la educación media superior.

Te pedimos que respondas de forma clara a cada una de las preguntas siguientes, usando bolígrafo con tinta negra o azul.

¡Gracias nuevamente!

PRIMERA PARTE. ASPECTOS GENERALES

I. Datos generales

1. Edad: _____
2. Sexo:
 - a. Hombre
 - b. Mujer

II. Estudios de bachillerato

3. ¿Te gusta lo que estás estudiando? Profundiza en tu respuesta:

4. ¿Cuáles son tus razones para estudiar?

5. ¿Hay algo que quisieras que fuera diferente en tu escuela? En caso afirmativo, descríbelo:

6. ¿Tuviste dificultades para ingresar a la escuela? En caso afirmativo, especifica cuáles fueron éstas:

7. ¿Qué harás al terminar? (puedes elegir más de una opción):

- Estudiar una carrera técnica
- Estudiar una carrera universitaria
- Trabajar
- Aún no lo sé
- Otro. Especifica, por favor: _____

III. Situación laboral

8. ¿Trabajas actualmente?

- a. Sí
- b. No

9. ¿Cuál es tu situación laboral?

- a. Trabajando en un puesto relacionado con mis intereses.
- b. Trabajando en un puesto **no** relacionado con mis intereses.
- c. Buscando el primer empleo.
- d. Desocupado, habiendo trabajado antes.
- e. No estoy buscando ni he buscado empleo.
- f. Otro. Especifica, por favor: _____

10. ¿Cómo valoras las oportunidades de inserción al trabajo que te brinda la educación que estás recibiendo actualmente?

- a. Muy pocas
- b. Pocas

- c. Algunas
- d. Bastantes
- e. Muchas
- f. Las desconozco

SEGUNDA PARTE. COMPETENCIAS

Para responder esta parte de la consulta te solicitamos que para cada competencia señales dos asuntos:

- a) La **relevancia** que tiene para ti la competencia enunciada.
- b) El **nivel** de desarrollo que consideras que has alcanzado de la misma durante tus estudios actuales.

Utiliza, por favor, la siguiente escala:

1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Al final de la lista aparecen espacios en blanco para que escribas competencias o rasgos que no han sido mencionados y que consideras deben desarrollarse en el nivel educativo en que te encuentras.

Competencia	Relevancia	Nivel en el que lo has desarrollado
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Elige y practica estilos de vida saludables.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	1 2 3 4	1 2 3 4

Reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias

Competencia	Relevancia	Nivel en el que lo has desarrollado
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	1 2 3 4	1 2 3 4

¿Consideras que la escuela permite o debe permitir que los estudiantes desarrollen otros rasgos no mencionados?

De ser así, escríbelos a continuación y menciona por qué los consideras importantes:

Gracias por tu participación

Fuentes documentales biblio, hemerográficas y referencias electrónicas

Capítulo 1. La educación media superior y las reformas curriculares con base en competencias

Araujo e Oliveira, J. (2000). *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad. Reunión de UNESCO/OREALC*. Santiago, Chile.

Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones, Bogotá.

Banco Mundial (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina*, Washington.

Bonal, Javier, (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro, Recursos Núm. 51

Castrejón Diez, Jaime. "El Bachillerato", en Latapí Sarre, Pablo (Coord.) (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Castrejón Diez, Jaime (1985). *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.

CELADE, División de Población de la CEPAL (2005). *Cambios en la estructura poblacional: una pirámide que exige nuevas miradas*. Temas de Población y Desarrollo, Núm. 1. Santiago de Chile.

Gauthier, Roger Francois (2006). *The content of secondary education around the world: present position and strategic choices*. UNESCO.

Gonzalbo Aispuru, Pilar (2004). *Historia de la vida cotidiana en México*. Tomo I "Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España", México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.

León Portilla, Miguel (1998). "Mesoamérica antes de 1519", en Bethell, Leslie (Coord.) *Historia de América Latina*, Tomo 1, América Latina colonial: la América precolombina y la conquista. Barcelona, España: Crítica.

Latapí, Pablo. (1967). *La enseñanza media en el mundo de hoy*. Folleto de divulgación del Centro de Estudios Educativos No. 3, México: CEE.

Gadotti, Moacir (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Guevara Niebla, Gilberto (2008). "Bachillerato, una reforma perentoria", en *Educación 2001*, núm. 155.

Meneses Morales, Ernesto (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México*. México: Centro de Estudios Educativos.

Ministerio de la Protección Social de Colombia y PNUD (2004). *Cuadernos PNUD. Investigaciones sobre el desarrollo social en Colombia*. Bogotá.

Murra, John. "Las sociedades andinas antes de 1532", en Bethell, Leslie (Coord.) (1998). *Historia de América Latina*, Tomo 1, América Latina colonial: la América precolombina y la conquista. Barcelona, España: Crítica.

Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres: ¿hay alguien que nos escuche?*, Banco Mundial.
http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1_sp.pdf

Oficina Internacional del Trabajo (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra, Suiza.

Presidencia de la República (2005). *Los objetivos del desarrollo del milenio en México: informe de avance 2005*. México

Saad, Paulo (2008). *Juventud y bono demográfico en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CEPAL.

Santos del Real, Annette (2001). *Propuesta para la reorganización de la educación media superior*. México: Centro de Estudios Educativos.

Sen, Amartya (2002), *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*. Suiza.

Capítulo 2. Competencias: reflexión y reformas

Abbagnano, Nicola (1980). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, México.

Aguilar Villanueva, Luis (1992). *La hechura de las políticas*. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.

Araujo e Oliveira, J. (2000). *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad. Reunión de UNESCO/OREALC*. Santiago, Chile.

Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones, Bogotá.

Bonal, Javier, (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro, Recursos Núm. 51

Castoriadis, Cornelius (2004). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.

Coraggio, José Luis. (2001). *Construir Universidad en la adversidad. Desafíos de la Educación Superior en América Latina*. Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA.

De la Torre Gamboa, Miguel. (2006). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM.

Del Campo, Salustiano, et. al (1975). *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Diccionario de la Lengua Española, Vigésima segunda edición, edición en línea: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual>

Ekelund, Robert (1994). *Historia de la teoría económica y de su método*. México: Mc Graw Hill.

Mejía Botero, Fernando (s.f.). *Situación de la formación respecto al trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad*. México: Centro de Estudios Educativos.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.

OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*, Executive Summary.

Oficina Internacional del Trabajo (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra, Suiza.

Ottone, Ernesto (1998). "La apuesta educativa en América Latina" Número Extraordinario de la *Revista de la CEPAL*, versión electrónica: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/19391/ottone.htm>

Real Academia Española (1947). *Diccionario de la Lengua Española*, España.

Simone Richen, Dominique (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Thierry, David René (2004). La formación profesional basada en competencias, en *Paedagogium*, 4, (23), mayo-junio. México.

UNESCO (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*, Suiza.

Watson, Robert (2008). *Ideas. Historia intelectual de la humanidad*. Barcelona: Crítica.

Weber, Max (1987). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Portal del Banco Mundial, sección de educación secundaria
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20521252~menuPK:738179~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

3. Reforma a la educación media superior en Colombia

Banco Mundial (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Colombia.

Consejo Nacional de Política Económica y Social (2004). *Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia*, Documento Conpes Núm. 81, 26 de Julio, Colombia: República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación.

Convenio de Asociación E-Learning-Colombia 2.0 (2007). *Referentes internacionales sobre los niveles de la educación superior y su conexión con la formación para el trabajo*. Bogotá.

Corpoeducación (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Bogotá.

Corpoeducación (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*, Documento elaborado para Educación, Compromiso de todos. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo - Fundación Corona.

DANE (2010). *Educación formal, alumnos, docentes y establecimientos educativos en 2009*, Boletín de Prensa, Bogotá.

Diario Oficial del Gobierno Nacional de la República de Colombia (1994), *Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación*, Colombia.

Gómez, Víctor Manuel (2010). "Dilemas de estudiantes", en *Revista Semana*, sábado 6 de septiembre, <http://www.semana.com/especiales/dilemas-estudiantes/96735-3.aspx>

Jerez, Ángela (2011). "Se reabre el debate sobre la creación del grado 12 de bachillerato", en *El Tiempo*, publicado en el portal del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-73971.html>

Magdalena Holguín (2008). "El examen del Icfes, ¡qué maravilla!", en *Revista Semana*, sábado 13 de septiembre, <http://www.semana.com/opinion/examen-del-icfes-maravilla/115523-3.aspx>

Mejía Upegui, Juan Esteban (2007). "Cerca de 12.000 jóvenes integran las 1.000 pandillas existentes en Bogotá", en *Revista Semana*, 18 de septiembre, <http://www.semana.com/online/cerca-12000-jovenes-integran-1000-pandillas-existent-bogota/106335-3.aspx>

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Marco de Referencia para Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Tendencias del mundo productivo y sus Implicaciones en el perfil esperado en los trabajadores*. Bogotá.

Ministerio de la Protección Social (2006). *Decreto Número 2020 de 2006. Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo*. Colombia; Presidencia de la República.

Redacción Justicia (2011). "Autoridades investigan fraude en los exámenes del Icfes", en el diario *El Tiempo*, 21 de septiembre, http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10411924.html

Restrepo, Gabriel (1998). *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia*, Colombia: Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Ruiz, Martha (2005). "Desmovilizados, al borde de un ataque de nervios", en *Revista Semana*, domingo 13 de marzo, <http://www.semana.com/on-line/desmovilizados-borde-ataque-nervios/85299-3.aspx>

Servicio Nacional de Aprendizaje (2003). *Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral*, Colombia.

Zabala Rodríguez, Maritza, "WorldSkills Londres 2011: El desarrollo de habilidades, eje para el desarrollo productivo". Publicado en el Portal Sena WorldSkills, <http://worldskills.sena.edu.co/index.php?section=5>

(1993) "¿Marcha atrás? La reforma del Sena, que para los gremios es un instrumento fundamental de la apertura, tiene más enemigos de lo que se esperaba", en *Revista Semana*, lunes 12 de Julio. <http://www.semana.com/economia/marcha-atras/53712-3.aspx>

(2000) "Generación 'D'. Los jóvenes viven una situación dramática por la falta de empleo. Y el futuro próximo no es muy alentador", en *Revista Semana*. Lunes 14 de agosto. <http://www.semana.com/economia/generacion/12774-3.aspx>

(2002) "¿Cuál es la mejor universidad para usted?", en *Revista Semana*, 16 de septiembre. <http://www.semana.com/especiales/cual-mejor-universidad-para-usted/65399-3.aspx>

(2003) "¡Más técnicos y tecnólogos!", en *Revista Semana*, lunes 29 de septiembre, <http://www.semana.com/especiales/tecnicos-tecnologos/73415-3.aspx>

(2004) "A punta de crochet", en *Revista Semana*, domingo 24 de noviembre, <http://www.semana.com/vida-moderna/punta-crochet/83162-3.aspx>

(2004) "Las ocho preguntas", en *Revista Semana*, domingo 28 de noviembre, <http://www.semana.com/nacion/ocho-preguntas/83396-3.aspx>

(2005). "La ciudad más educada, Los retos de Medellín, entrevista a Sergio Fajardo, alcalde de la ciudad", en *Revista Semana*, domingo 6 de marzo, <http://www.semana.com/especiales/ciudad-educada/85113-3.aspx>

(2006) "¿Qué profesionales necesita Colombia?", en *Revista Semana*, sábado 2 de septiembre, <http://www.semana.com/especiales/profesionales-necesita-colombia/96740-3.aspx>

(2006) "¡Pobre país!", en *Revista Semana*, sábado 14 de octubre, <http://www.semana.com/especiales/pobre-pais/97537-3.aspx>

(2009) "¡Más profesionales, pero con salarios más bajos!", en *Revista Semana*, jueves 30 de julio, <http://www.semana.com/educacion/profesionales-pero-salarios-bajos/126796-3.aspx>

(2010) "Candidato, ¿qué transformaciones necesita el sistema educativo?, apartado sobre la educación de los jóvenes", en *Revista Semana*, jueves 29 de abril, <http://www.semana.com/politica/candidato-transformaciones-necesita-sistema-educativo/138252-3.aspx>

(2010) "Realmente, ¿qué recibe Santos en educación?" en *Revista Semana*, martes 10 de agosto. <http://www.semana.com/educacion/realmente-recibe-santos-educacion/142895-3.aspx>

(2011) "El Sena debe ser una entidad de talla mundial: padre Camilo Bernal", en *Revista Semana*, 21 de enero, <http://www.semana.com/nacion/sena-debe-entidad-talla-mundial-padre-camilo-bernal/150463-3.aspx>

(2011) "Superar las limitaciones", en *Revista Semana*, sábado 11 de marzo, <http://www.semana.com/especiales/superar-limitaciones/153232-3.aspx>

(2011). "Estudiantes colombianos no leen bien en internet", en *Revista Semana*, jueves 30 de junio, <http://www.semana.com/nacion/estudiantes-colombianos-no-leen-bien-internet/159465-3.aspx>

(2011). "A partir del 2012, estudiar en colegios oficiales será gratis hasta grado 11", en *Revista Semana*, viernes 19 de agosto, <http://www.semana.com/nacion/partir-del-2012-estudiar-colegios-oficiales-sera-gratis-hasta-grado-11/162663-3.aspx>

(2011). "América Latina en deuda con los jóvenes", en el Diario El Nacional, 18 de septiembre <http://www.el-nacional.com/noticia/1456/23/Am%C3%A9rica-Latina-en-deuda-con-los-j%C3%B3venes.html>

Portal del Ministerio de Educación:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-192732.html#h2_1

Portal SENA, WorldSkills: <http://worldskills.sena.edu.co/index.php?section=1>

4. Reforma a la educación media superior en México

Archundia, Mónica (2007). "Reprueban prepas; sólo 43% de eficiencia terminal", en *El Universal*, sábado 7 de julio, <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/85264.html>

Arvizu Arriola, Juan (2010). "Preparatoria será gratis y obligatoria", en *El Universal*, viernes 10 de diciembre de 2010, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/182413.html>

Avilés, Karina (2011). "Estrategias de mano dura con los jóvenes no dan resultados: OEI", en *La Jornada*, 12 de octubre, <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/12/sociedad/040n1soc>

Bazdresch, Miguel (2011). "Retos para siete mil millones", en *El Informador*, 14 de octubre, <http://www.informador.com.mx/internacional/2011/329019/6/retos-para-siete-mil-millones.htm>

Cabrera, Javier (2008). "Admite SEP desamparo de educación media superior", en *El Universal*, martes 25 de noviembre, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/558174.html>

Calderón, Enrique (2010). "En torno a la remoción de Székely", en *La Jornada*, sábado 16 de enero, <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/16/opinion/013a1pol>

Canales, Alejandro (2010). "Educación media superior: cierre del ciclo político", en *Educación 2001*, Núm. 177, febrero 2010, p. 16.

Castañón, Roberto (2000). *La educación media superior en México*, México: Noriega Editores.

Del Valle, Sonia (2011). "Relega a 7 millones de alumnos la prepa obligatoria", en diario *El Mañana*, 9 de octubre, <http://www.elmanana.com.mx/notas.asp?id=257469>

Gil Olmos, José (2011). "Ser joven, un riesgo en México", en *Proceso*, 12 de octubre, <http://www.proceso.com.mx/?p=283993>

Grupo de Diarios de América (2011). "América Latina en deuda con los jóvenes", en *El Nacional diario de Caracas*, 18 de Septiembre, <http://www.el-nacional.com/noticia/1456/23/Am%C3%A9rica-Latina-en-deuda-con-los-j%C3%B3venes.html>

Guevara Niebla, Gilberto (2008). "Bachillerato, una reforma perentoria. Entrevista con Miguel Székely, subsecretario de Educación Media Superior", en *Educación 2001*. Núm. 155, abril 2008, nueva época.

Hernández, Fernando (2011). "Urge ley para castigar a adolescentes criminales", en *El Herald de Tabasco*, 14 de octubre, <http://www.oem.com.mx/elheraldodetabasco/notas/n2267063.htm>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009). *Panorama Educativo de México, Educación Media Superior*, México.

Jiménez, Sergio (2007). "Anuncian una cirugía total a la educación media superior", en *El Universal*, jueves 8 de febrero, <http://www.eluniversal.com.mx/grafico/63133.html>

León López, Enrique (1988). *Panorama de la educación media superior en México*. México: Dirección General de Educación Media Superior, Subsecretaría de Educación Media.

Luna, José (2011). "Existen alrededor de 4.5 millones de ninis", en *El Sol de México*, 13 de octubre, <http://www.oem.com.mx/elsoldesanluis/notas/n2265386.htm>

Martínez Carballo, Nurit (2011). "SEP destinará 2 mmdp para más preparatorias", en *El Universal*, viernes 14 de octubre, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/189846.html>

Merlos, Andrea (2011). "Urge estrategia para educación media: estudio", en *El Universal*, 1 de enero, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/182853.html>

Montalvo, Tania (2011). "Jóvenes ninis, ¿sin escuela ni empleo por decisión o discriminación?", en *CNN México*, 12 de octubre, <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/10/12/jovenes-ninis-sin-escuela-ni-empleo-por-causa-propia-o-discriminacion>

Muñoz Izquierdo, Carlos (1998). *La educación media superior en México*. Informe presentado a la misión del Banco Mundial en México. México: Centro de Estudios Educativos.

Notimex (2007). "Anuncia SEP reforma integral en educación media superior", en *El Universal*, miércoles 9 de mayo, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/424003.html>

Notimex (2007). "Propone diputado hacer obligatoria educación media superior", en *El Universal*, viernes 9 de febrero, <http://historico.eluniversal.com.mx/buscadorf.html?q=educaci%C3%B3n+media+superior>

Notimex (2007). "Enlista De la Fuente los cuatro problemas de la educación media", en *El Universal*, Martes 14 de agosto, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/442963.html>

Notimex (2009). "SEP convocará a evaluadores de bachilleratos", en *El Universal*, lunes 13 de julio, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/611971.html>

Notimex (2009). "BID otorga 100 mdd para educación media superior", en *El Universal*, jueves 20 de agosto, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/621006.html>

Notimex (2010). "UAEM certificará su educación media superior", en *El Universal*, 7 de octubre, <http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota7835.html>

Pavón Tadeo, Maira Fernanda (2011). "Relevo de funcionarios en la SEP", en *Educación 2001*, Núm. 177, febrero.

Ramos, Jacqueline (2011). "Financiamiento y retención, retos de obligatoriedad del bachillerato", en *SDP noticias*, 11 de octubre, http://sdpnoticias.com/nota/199513/Financiamiento_y_retencion_retos_de_obligatoriedad_del_bachillerato

Reyes, Carlos (2011). "Bachillerato a examen", en *Campus Milenio*, 14 de octubre, http://www.campusmilenio.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=415:el-bachillerato-a-examen&catid=37:reportaje-y-ensayo&Itemid=140

Rodríguez, Roberto (2009). "Székely bien", en *Campus Milenio*, núm. 319, 7 de mayo.

Rodríguez, Roberto (2010). "Educación media superior obligatoria ¿al fin?", en *Campus Milenio*, Núm. 398, 16 de diciembre.

Santos del Real, Annette (2001). *Propuesta para la reorganización de la educación media superior*. México: Centro de Estudios Educativos.

Secretaría de Educación Pública (s.f.). Convocatoria a la Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Secretaría de Educación Pública (1990). *La educación media superior en México. Modernización educativa 1989-1994*. México.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 445, por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México: Diario Oficial de la Federación.

Sola, Bertha (2011). "En México una de cuatro adolescentes está en riesgo de embarazo no planeado", en *Crónica*, 4 de octubre, http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=609437

Subsecretaría de Educación Media Superior (2009). *Reglas de Operación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*. México.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *Avanza reforma integral en educación media superior*. Mayo,
http://www.sems.gob.mx/es/Portal/avanza_la_reforma_integral_en_educacion_media_supe

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *Es vital fortalecer el vínculo sector educativo-empresas a fin de generar mejores oportunidades laborales para los jóvenes: Lujambio*. Junio de 2011.
http://www.sems.gob.mx/es/Portal/ES_VITAL_FORTALECER_EL_VINCULO_SECTOR_EDUCATIVO-EMPRESAS_A_FIN_DE_GENERAR_MEJORES_OPORTUNIDADES_LABORALES_PARA_LOS_JOVENES_LUJAMBIO

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *La SEP atiende a más de un millón de estudiantes mediante el programa Construye T*. Julio de 2011,
http://www.sems.gob.mx/es/Portal/LA_SEP_ATIENDE_A_MAS_DE_UN_MILLON_DE_ESTUDIANTE_S_MEDIANTE_EL_PROGRAMA_CONSTRUYE_T

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *En lo que va de este sexenio, ha aumentado 7 puntos la cobertura educativa en el nivel medio superior*. Septiembre,
http://www.sems.gob.mx/es/Portal/EN_LO_QUE_VA_DE_ESTE_SEXENIO_HA_AUMENTADO_7_PUNTOS_LA_COBERTURA_EDUCATIVA_EN_EL_NIVEL_MEDIO_SUPERIOR

Székely, Miguel (2009). "Educación media superior en el siglo XXI", en Editoriales de *El Universal*, 2 de septiembre, <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/45461.html>

Terán Olguín, Rito (2010). "Aportes y elementos críticos de la RIEMS". En *Educación 2001*, Núm. 177, febrero, nueva época, año XV.

Torres, Rubén (2011). "Falta a ONG's ayudar a jóvenes: Gaviria", en *El Economista*, 9 de octubre, <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2011/10/09/falta-ongs-ayudar-jovenes-gaviria>

Villa Lever, Lorenza (2010). "¿Continúa la reforma de la educación media?" en Editoriales de *El Universal*, 29 de enero, <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/47213.html>

(2011) "Canacintra y el Cobat formarán alumnos emprendedores", en *E-consulta*, 10 de octubre, http://www.e-consulta.com/tlaxcala/index.php?option=com_k2&view=item&id=6050:canacintra-y-el-cobat-formar%C3%A1n-alumnos-emprendedores&Itemid=321

(2011) "Ninis lo son por decisión", en *Educación a debate*, con información de *El Universal*, 13 de octubre, <http://educacionadebate.org/2011/10/13/ninis-lo-son-por-decision-edomex/>

Portal de la DGCFT, Subsecretaría de educación media superior,
<http://www.dgcft.sems.gob.mx/worldskills/>