



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**IGUALDAD Y OBLIGATORIEDAD EDUCATIVA.  
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESIS

Que para obtener el título en

**Pedagogía**

**P R E S E N T A**

Gabriela Olvera Villaseñor

**DIRECTORA DE TESIS:**

DRA. ANA MARIA SALMERÓN CASTRO

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2016





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 María y Héctor,  
por su amor, apoyo y comprensión.  
La deuda es eterna con ustedes,  
muchas gracias por todo.

# Agradecimientos

---

Este trabajo fue posible gracias al apoyo y a la generosidad de muchas personas, nombrar a todas sería una tarea imposible. Sin embargo, quisiera destacar el agradecimiento:

A mis padres, María de Jesús Villaseñor Ramírez y Héctor Olvera Carrasco, por el tiempo, el apoyo y el esfuerzo que representó para ustedes que yo pudiera llegar a concluir este proceso.

A mis amigos de sangre, Tere y Dany, por compartir conmigo tantas charlas y experiencias que me ayudaron a pensar y construir este trabajo. Además de ser una de mis principales fuentes de inspiración.

A la gente que a lo largo de la historia ha luchado por la educación pública de este país. Gracias a ellos y a la contribución del pueblo mexicano, personas como yo tenemos el privilegio y la responsabilidad de cursar la educación superior.

A los trabajadores y académicos que con su labor hacen que la Universidad Nacional Autónoma de México funcione para mejorar la situación educativa, cultural y científica de nuestro país.

A mi maestra y asesora de tesis, la Dra. Ana María Salmerón Castro, por su generosidad, confianza, dedicación y buen sentido del humor.

A mis lectores y sinodales: Mtra. Blanca Trujillo Reyes, Mtra. Marlene Romo Ramos, Mtro. Gustavo Parra Ramírez y Lic. Gabriel Macías Cruz; gracias por su profesionalismo, su dedicación, su hospitalidad y sobre todo por las sugerencias que hicieron de este trabajo algo mejor.

A mis maestros y profesores que acompañaron mi formación académica y personal, especialmente al maestro Alejandro Román Rojo Ustaritz, por inspirarme en la apasionante e imposible labor de educar.

Al Seminario de Justicia social, inclusión y equidad educativa en México, que imparte el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE), por sus contribuciones teóricas a la hora de pensar la problemática de la justicia escolar.

A mis abuelos, Socorro Ramírez Ríos, Raymundo Villaseñor Gómez, Estela Carrasco Paredes y Francisco Olvera García, por su cariño y ternura, por acompañarme y estar pendiente de mi crecimiento.

A mis tías y primos, en especial a Lilia Villaseñor Ramírez y a Marcela Villaseñor Ramírez, por sus cuidados y consejos. Sobre todo por su amistad, hasta ahora, incondicional.

A mis amigos y compañeros con los que compartí mi tránsito por la universidad, en particular a Juan Carlos Córdova, mi hermano por elección, gracias por estar ahí en los momentos de crisis, por escucharme, por enriquecerme con tus comentarios; a Eduardo Reséndiz por ser un faro en tiempos de tormenta; a Ernesto Fierro por alentar y despertar mi curiosidad por las problemáticas sociales; a Lorena Aguilar y Norma Palma por su amistad dentro y fuera de la universidad; a Luis Uribe por la inspiración que representó para mí coincidir en este camino.

A esas personas solidarias que me apoyaron en mi paso por la universidad, entre ellas, María González y América Cornejo.

Gracias por acompañarme en esta odisea.

# Índice

---

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I La igualdad y obligatoriedad educativa, “puesta en escena” .....</b>	<b>14</b>
1.1 Antecedentes del proyecto de la obligatoriedad educativa .....	14
❖ La obligatoriedad educativa de la educación elemental.....	15
❖ El proyecto modernizador y la expansión educativa. ....	17
1.2 El proyecto de la obligatoriedad educativa.....	20
❖ La obligatoriedad educativa: tendencia en política educativa.....	24
❖ La obligatoriedad de la Educación en México en el siglo XXI.....	26
❖ Implicaciones de la obligatoriedad educativa.....	27
1.3 La Educación Media Superior.....	29
❖ Organización de la Educación Media Superior.....	30
❖ Educación Media Superior en cifras.....	32
❖ Diversificación de la Educación Media Superior. ....	35
❖ Unificar la Educación Media Superior. ....	43
❖ La obligatoriedad de la Educación Media Superior.....	48
<b>Capítulo II La igualdad y la obligatoriedad educativa, “tras bambalinas” .....</b>	<b>50</b>
2.1 Igualdad de oportunidades: Un modelo de justicia .....	51
❖ La igualdad de oportunidades: una concepción hegemónica de justicia. ....	55
❖ ¿Oportunidad de qué? .....	59
❖ Dos vertientes de la igualdad de oportunidades. ....	61
❖ La igualdad meritocrática de oportunidades. ....	63
❖ La igualdad de oportunidades: un modelo de justicia escolar.....	64
<b>Capítulo III La igualdad y la obligatoriedad educativa, “puesta en cuestión” .....</b>	<b>67</b>
3.1 La igualdad de oportunidades: un modelo en contradicción. ....	67
❖ La paradoja de la exclusión en el principio de no discriminación.....	68
❖ Mecanismos de inclusión-excluyente en la oferta educativa. ....	71
❖ La encrucijada del derecho a la educación. ....	75
<b>Capítulo IV La igualdad y obligatoriedad educativa, “puesta en estructura” .....</b>	<b>80</b>
4.1 De la expansión a la obligatoriedad educativa.....	80

❖ Legado de la expansión educativa. ....	82
4.2 La Educación media superior ante su obligatoriedad. ....	85
❖ El legado de la educación media superior.....	85
❖ Contradicciones del proyecto de la obligatoriedad de la educación media superior.....	86
❖ Las problemáticas con indicadores educativos de la EMS. ....	88
4.3 La obligatoriedad educativa de la EMS en el marco de la igualdad de oportunidades. ....	89
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>94</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>103</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>105</b>

# Introducción

---

**E**n la década de los noventa el potente discurso del derecho a la educación como un derecho fundamental logró convocar esfuerzos internacionales. Se organizaron acuerdos y cumbres mundiales en los que se reiteró el compromiso de los Estados para garantizar educación para todos.

La respuesta de América Latina a estas exigencias se operativizó vía una serie de tendencias en el campo de las políticas educativas de la región que, estuvieron asociadas a la universalización de los niveles básicos y a la ampliación de la educación obligatoria; a la promoción de la educación de calidad; y a la necesidad de velar por la equidad educativa (López, 2007).

En el caso de México son variados los ejemplos que, sobre esta línea, organizaron la agenda de las políticas educativas actuales. Uno de ellos está asociado al decreto constitucional de la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS), tema sobre el que el presente trabajo de investigación se propone reflexionar, en sus conexiones con la igualdad educativa.

Apelar a la obligatoriedad de la EMS se puede leer como una medida que contribuye a la construcción de una sociedad más democrática, al respaldar la consigna que demanda educación para todos. Su fundamento recae en dos premisas, a saber: la primera, ve en este decreto la posibilidad de favorecer el desarrollo económico; la segunda, sostiene que esta medida también colabora en la restauración de la justicia social del país. Ambas premisas conforman las exigencias del actual proyecto educativo que se promueve a nivel mundial y que forma parte de los procesos de globalización en el ámbito educativo, impulsados por los organismos internacionales.

Ahora bien, la perspectiva dominante que analiza las implicaciones de este proyecto a nivel internacional ha centrado sus cuestionamientos y críticas en la visión economicista, implícita en esta propuesta educativa, dejando subyugadas las que conciernen a su interpretación de justicia social.

Con la intención de recuperar algunas de las discusiones sobre este tópico, el trabajo aquí expuesto retoma el decreto constitucional de la obligatoriedad



educativa como un ejercicio de comprensión que permita develar lo que dicho proyecto educativo entiende por justicia social. Sobre todo cuando actualmente coexisten, por un lado, medidas que reivindican la justicia a través de la igualdad educativa, y por el otro, persisten condiciones con una creciente diferenciación dentro y fuera de la escuela.

Ahora bien, las particularidades de la EMS en México profundizan esta inquietud, a razón del proceso que sus aspirantes tienen que realizar, al menos en el área metropolitana, para ingresar a este nivel educativo. Tal proceso consiste en un concurso de selección que determina el tipo de educación que “merece” el sustentante, al realizar la distribución de los lugares en las diversas modalidades de la educación media superior a partir de los puntajes que logran los concursantes en un examen estandarizado.

Esta condición de la distribución de lugares opera sobre la base de una enorme variedad de subsistemas integrados en el sistema de la EMS. Un sistema caracterizado por un altísimo nivel de jerarquización que rinde profundas diferencias en cuanto a la rigurosidad académica, los montos de financiamiento, la formación de los docentes y, sobre todos, a los diseños del potencial de egreso, que facilitan o dificultan las posibilidades de acceso a la educación superior.

Son éstas algunas de las condiciones que enmarcan el decreto de la obligatoriedad del nivel, y que instauran series de interrogantes sobre el significado de la igualdad educativa en la educación con carácter obligatorio.

Si bien, estas interrogantes pueden explicarse afirmando que hay un uso demagógico en las propuestas que defienden el derecho a la educación, este trabajo sostiene que detrás de la obligatoriedad de la EMS se encuentra el modelo de justicia social de la igualdad de oportunidades, cuyos preceptos explicarían porqué a pesar del reconocimiento de la igualdad formal o igualdad ante la ley, las desigualdades escolares continúan e incluso se profundizan.

La justificación que subyace a la intención de analizar el decreto de la obligatoriedad parte del supuesto de que toda política educativa contiene un proyecto educativo que se enmarca en diversas dimensiones. La más inmediata responde a la norma o ley como prescripciones que expresan una forma de

gobierno y de un modo de organización social que, a su vez, promueve maneras de relacionarse, de convivir y de ser juntos. De tal manera que estudiar las tendencias en política educativa de la región como expresiones de su contexto socio-político, en especial la que compete a la obligatoriedad educativa, permite develar el posicionamiento sobre la importancia y el significado de la igualdad educativa.

Ahora bien, el proyecto educativo de un gobierno no se limita a un marco jurídico, incluso se podría replantear prescindir de él, pero en la sociedad moderna esta normatividad expresa la manera en que las sociedades se organizan, poniendo un margen mínimo de previsibilidad a través de leyes y normas.

Pensar las políticas educativas como planteamientos contingentes, en tanto que podrían ser de una u otra forma en relación con los intereses que proyectan, permite estudiar sus expedientes normativos, sus metodologías de enseñanza, sus visiones y estrategias de planificación, como parte de lo que Mario Magallón (1993) llama una correlación de posturas políticas, económicas y sociales que forman parte de un proyecto social más amplio.

Tal precisión sobre la concepción de la política educativa permite acercarse al estudio de la obligatoriedad de la EMS como una manifestación de un proyecto de educación más amplio. Cabe aclarar que no se busca discutir sobre la factibilidad del decreto, simplemente se intenta estudiar este proyecto como una expresión de su contexto.

En los próximos capítulos se desarrollan argumentos que defienden la relación entre este decreto constitucional, que apela a la igualdad formal, y el modelo de justicia social de la igualdad de oportunidades y de qué manera se manifiesta en la estructura de la EMS.

Se ha organizado la estructura de esta tesis, en acuerdo con la propuesta de Saúl Karsz en su trabajo: *La exclusión: concepto falso, problema verdadero*. El autor presenta su tema de estudio en el ordenamiento de tres componentes sucesivos, a saber: una “puesta en escena”; una “puesta en cuestión”; una “puesta en estructura”. Tal planteamiento se sigue en la secuencia expositiva de esta tesis.

Se añade, no obstante, un componente más que ha detectado como necesario en virtud de la especificidad del objeto de estudio: la “puesta tras bambalinas”.

Retomar esta estructura permitió ordenar y construir los planteamientos que esgrimen la reflexión en torno a la problemática señalada. Si bien, la estructura podría organizarse de otra manera, apegarse a ella, respondió a que la ruta explicativa del tema se gesta, directamente, en el orden señalado. Como un apoyo ilustrativo que permitió visualizar el decreto de la obligatoriedad de la EMS en una metáfora teatral.

Es decir, abordar la puesta en escena permitía destacar la importancia de los elementos perceptibles y necesarios para comprender el proyecto de la obligatoriedad educativa de la EMS. La idea de mostrar que hay algo tras bambalinas, colocaba la atención en los preceptos filosóficos que dan sustento al proyecto de la obligatoriedad, en este caso, el modelo de justicia de la igualdad de oportunidades. La puesta en cuestión constituye un cotejo entre lo que se presenta como dado en la igualdad de oportunidades con algunas de las contradicciones que genera este modelo de justicia a la de hora de pensar su instrumentación en la educación obligatoria. La puesta en estructura, por su parte, pretende aterrizar estas contradicciones en la organización y estructura de la educación media superior en la Ciudad de México (Cd. De Mx).

Se describe enseguida, de manera muy general, el contenido de los capítulos que componen este trabajo, con la finalidad de esclarecer el tratamiento de cada uno y de dar cuenta de la elección de algunos de los autores y perspectivas que han auxiliado el análisis.

El primer capítulo lleva por título *La igualdad y obligatoriedad educativa, “puesta en escena”*. En este capítulo se plantean tres temas esenciales para entender el proyecto de la obligatoriedad educativa de la EMS. El primero, es una construcción narrativa que recupera, de manera sucinta y cronológica, algunos momentos históricos que permite la comprensión del proyecto de la obligatoriedad educativa. La intención es evidenciar la necesidad e intención del Estado al reconocer la obligatoriedad de la educación elemental, así como de los procesos de expansión y ampliación de los sistemas educativos a principio del siglo XX. El

segundo apartado trata lo referente a la ampliación de la obligatoriedad educativa como parte de las tendencias en las políticas de América Latina. El objetivo es ampliar el panorama sobre el contexto en el que se gesta el decreto de la obligatoriedad. El último apartado del capítulo muestra la organización de la Educación Media Superior en la Ciudad de México, puntualizando los procesos de diversificación en la construcción de los subsistemas que integran este nivel y en los intentos por unificarlo.

El capítulo aborda el análisis a partir de algunas ideas de autores como Pablo Latapí (1993), Fernando Reimers (2002), Néstor López (2007), Juan Carlos Tedesco (2012), Pablo Gentili (1996) en tanto sus aportaciones abonan a la comprensión del problema. Se incorporan, además, a Fidel Zorrilla (2008) y Lorenza Villa Lever (2010), como especialistas de la educación media superior en México.

En el segundo capítulo, *La igualdad y obligatoriedad educativa, “tras bambalinas”*, se da un acercamiento general a los preceptos del modelo de justicia de la igualdad de oportunidades, que según este trabajo son los que sostienen en proyecto de la obligatoriedad educativa de la EMS. La finalidad de este capítulo es mostrar la importancia que este modelo de justicia otorga al reconocimiento de la igualdad ante ley.

Ahora bien, los planteamientos respecto a la igualdad de oportunidades son muy extensos y diversos, con la intención de contener la amplia producción sobre el tema, este tesis retoma algunos trabajos de Ángel Puyol (2001) (201b) (2010) y François Dubet (2006) (2010) quienes observan y problematizan las características principales de este modelo de justicia.

El tercer capítulo, *La igualdad y la obligatoriedad educativa, “puesta en cuestión”*, se propone ampliar la discusión en torno a los postulados de la igualdad de oportunidades para identificar tres contradicciones que emergen del proyecto de la obligatoriedad. La primera contradicción se refiere a la paradoja del principio de no discriminación y los procesos de inclusión-excluyente dentro de la igualdad de oportunidades (Gentili, 2011); la segunda se basa en la igualdad ante la ley, en contraste con las estructuras escolares diferenciadas; y la tercera, se

aboca a examinar la noción del derecho a la educación en su desafortunada asociación con la valoración al mérito.

Los autores que sirven de apoyo para esa reflexión son Ángel Puyol (2001) (2010), François Dubet (2006) (2010), Pablo Gentili (2011) y Saul Kartz (2000). Si bien, es difícil sostenerlos a todos como pertenecientes a una línea de pensamiento unificada, coinciden en algunos planteamientos que resultan útiles a la argumentación, y ofrecen elementos con poder explicativo suficiente para enunciar las contradicciones que interesa poner en relieve.

En el cuarto y último capítulo, *La igualdad y la obligatoriedad educativa, “puesta en estructura”*, se engarza la norma que decreta la obligatoriedad de la escolarización con los cuestionamientos al modelo de la igualdad de oportunidades que entona la estructura del nivel de la educación media superior en la Ciudad de México. Este capítulo retoma las tensiones y contradicciones del capítulo anterior, pero ahora particulariza el análisis con el recurso de la ejemplificación específica de las condiciones de este nivel educativo. La primera analiza las tensiones que se expresan con la aplicación general del examen de selección para ingresar a la EMS, en contraste con el principio de no discriminación y a los procesos de inclusión excluyente. La segunda, usa las condiciones de jerarquización dentro de la organización de la EMS para retratar la tensión existente entre la igualdad ante la ley y las estructuras escolares diferenciadas. Por último, se muestra una tercera tensión a partir del análisis del derecho a la educación de cara a la valoración del mérito en la educación con carácter obligatorio.

Para cerrar, el trabajo convoca a repensar la igualdad educativa que sustenta el modelo de la igualdad de oportunidades y a cuestionar su pertinencia en un nivel educativo que se decreta como obligatorio. El cuestionamiento de fondo que interesa suscribir toca al de la educación, como juez y parte, en la búsqueda de mejores condiciones de justicia social, particularmente en el contexto mexicano, en donde existen niveles tan extraordinarios de desigualdad educativa y social.

En última instancia este trabajo no tiene más pretensión que la de abrir un espacio a la reflexión sobre las dificultades y responsabilidades que es posible

identificar lo que se entiende y debería entenderse al decir, pensar y actuar en razón de la igualdad en el marco de la educación obligatoria.

# Capítulo I La igualdad y obligatoriedad educativa, “puesta en escena”.

---

*Soy sustantivamente político,  
y sólo adjetivamente pedagógico.  
(Freire, 2005: 18)*

## 1.1 Antecedentes del proyecto de la obligatoriedad educativa.

**E**n escena, el Estado en las sociedades modernas<sup>1</sup> ha sido un elemento central en la construcción y transformación de las instituciones educativas. Sin embargo, su intervención en estos proyectos no ha sido siempre certera, ni uniforme. Lejos de concebir la evolución de los sistemas educativos de manera lineal, el desarrollo de éstos ha sido producto de la confluencia de diversos intereses y distintos objetivos.

Algunos autores, como Pablo Gentili (2011), sostienen que la expansión de los sistemas educativos se puede apreciar como legados de las reivindicaciones sociales, más que como beneficio concedido por los gobiernos a su población.

No obstante, las voluntades políticas y las estructuras socio – históricas han jugado un papel fundamental en los proyecto educativos y han incentivado la mutación de la participación del Estado en este campo. Es decir, la transformación del Estado ha determinado los motivos de la expansión de los sistemas educativos y, por supuesto, también del proyecto de obligatoriedad educativa.

A continuación se hará un recorrido sucinto de los diferentes momentos que ilustran el accionar del Estado en estos procesos de expansión educativa del siglo XX y de las políticas educativas que se han retomado para garantizar el derecho a la educación en México.

---

<sup>1</sup> El surgimiento de las sociedades modernas se localiza temporalmente en el Renacimiento y en la concreción del siglo de las luces, tras iniciarse un movimiento en las ideas, que permitió reestructurar las instituciones de poder. En el siglo XIX, estas ideas se propagaron, gracias a la revolución la Revolución Francesa, por Europa y América. (François, 2000)

❖ *La obligatoriedad educativa de la educación elemental.*

Los antecedentes de la obligatoriedad educativa se ubican en las postrimerías del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se consolidaban los Estados-Nación en América Latina y se creaban los sistemas educativos modernos tal como se conocen actualmente. En este período se estableció la escolarización universal de la instrucción elemental como una necesidad del Estado-Nación<sup>2</sup> para establecer, como argumenta Juan Carlos Tedesco (2012), un proyecto de homogenización cultural que pretendía construir un núcleo común de patrones culturales que permitiría arraigar las identidades nacionales. Así también lo retrata Pablo Latapí al sostener:

se explicita la obligación de educarse, como consecuencia de la imposición por parte del Estado de una educación básica, común a todos, obligatoria y por tanto gratuita. Históricamente se percibe primero en la educación un bien para el Estado más que para el individuo; para el Estado la educación de la población aparece primero como algo deseable por razones políticas (el afianzar las instituciones republicanas en las nuevas generaciones) y posteriormente económicas (fortalecer la capacidad de la nación) (Latapí, 1993: 22).

En términos constitucionales, se identifican tres momentos en los que se reitera la obligatoriedad de la educación elemental en la historia de México con el propósito de incorporar a la mayoría de la población en la educación institucionalizada.

El primer referente se ubica en 1865, en la época del Segundo Imperio<sup>3</sup> con *La ley orgánica de instrucción* en la que se estipulaba que la educación elemental tendría un carácter gratuito y obligatorio (Reimers, 2002).

---

<sup>2</sup> La idea de los Estados-naciones corresponde a la concreción de las sociedades modernas, la percepción de nación sostenía que la colectividad compartía el mismo pasado y la misma visión común de futuro. (François, 2000)

<sup>3</sup> El segundo imperio se identifica temporalmente entre 1864 y 1867 después de una batalla nacional ente liberales y conservadores. En 1864 Napoleón III eligió al Archiduque de Austria, Maximiliano de Habsburgo para que estableciera su imperio en México. Este imperio se caracterizó por tener principalmente dos ejes: el primero, el cuerpo expedicionario francés y el segundo, los liberales modernos. Este imperio ratificó los principios de la Reforma, es decir, “la separación entre el Estado y la iglesia, la nacionalización de los bienes de ésta y la libertad de opinión y de culto, en el marco de una monarquía católica” (Brom, 1998: 201).



El segundo instante se localiza durante el Porfiriato, con *La ley de Instrucción obligatoria de 1888*, que fue aprobada en 1891. Ésta instauró la obligatoriedad de la instrucción primaria elemental mediante un sistema de sanciones que consistían en multas o arrestos a los padres o tutores que desacataban la ley. También se obligaba a los dueños de fábricas, talleres o haciendas a presentar anualmente certificados de escuelas oficiales que comprobaran que los niños que estaban a su cargo asistían a la escuela (Larroyo, 1988).

Pese a las acciones gubernamentales, el historiador Juan Brom (1998) recuerda que durante el gobierno de Porfirio Díaz el analfabetismo afectaba a más del 80% de la población, ello habla de que la movilización institucional y social que se desprendió de este decreto no fue suficiente para su concreción.

El tercer momento se identifica como uno de los logros de las reivindicaciones sociales de la Revolución mexicana<sup>4</sup> y de los procesos subsecuentes, como la Constitución de 1917. Estos hechos tuvieron como corolario un reajuste ideológico, constitucional e institucional que dio pauta a una estructura más sólida y fructífera para que los procesos de expansión educativa fueran más efectivos durante la segunda mitad del siglo XX. En este periodo se creó la Secretaría de Educación Pública (1921), la institución rectora de la escolarización nacional.

Este tercer momento se caracterizó porque estableció una intensa expansión educativa y marcó el predominio de la escuela pública impulsada por el Estado. No en vano Fernando Reimers (2002) se refiere a éste como el *Estado Docente* que, al estar acompañado de condiciones estructurales favorables (económicas, sociales e institucionales), encontró la posibilidad de proporcionar mayores beneficios educativos a la población en general.

En esos tres momentos, aun con sus particularidades, persistió una concepción de igualdad, entendida según Dubet (2010), como la posibilidad de compartir la

---

<sup>4</sup> Según Juan Brom (1998) la importancia de la Revolución mexicana no se percibe bien si no se analiza el terrible costo social que la Nación tuvo que pagar. Aproximadamente 2.1 millones de mexicanos murieron durante la guerra civil. Tomando como referencia que en el censo de 1910 se contaba con una población de 15.2 millones de personas, comparado con el de 1921 que reportaba 14.3 millones, es decir que se redujo la población 900 mil habitantes a pesar de los nacimientos que hubo en ese lapso. Ante estos datos, José Iturriaga afirma *que las instituciones que brotaron de la Revolución Mexicana están flotando sobre un océano de sangre... (y) entre ellas se encuentra la actual Secretaría de Educación Pública.* (2004: 157 - 165)

misma cultura, la misma lengua y los mismos valores. En este sentido, lo que buscaba la escuela pública era asegurar que la educación fuera idéntica en cualquier parte del país, al compartir los mismos programas de estudio, los mismos métodos pedagógicos y al garantizar que los profesores dispusieran de la misma formación docente.

En estas tres experiencias el carácter obligatorio de la educación se planteaba, según Hugo Aboites (2012), como un instrumento para construir un proyecto colectivo que establecía un umbral común para proporcionar un mismo nivel educativo para todos los miembros de esa sociedad.

Como se muestra en los argumentos anteriores, el desarrollo del Estado-Nación necesitó establecer la igualdad educativa en términos de códigos comunes y homogéneos.

❖ *El proyecto modernizador y la expansión educativa.*

A nivel internacional, después de la Segunda Guerra Mundial se crearon los organismos internacionales con la idea de preservar la paz a partir del desarrollo de distintos ámbitos, incluido el educativo.

La creación de estos organismos fue un hecho inédito en la historia de la humanidad, debido a que, según François, estas entidades pensarían y actuarían “en términos globales, es decir, a escala planetaria, fuera de cualquier atadura territorial” (2000: 20). Su aparición en la escena del campo educativo trajo nuevos elementos en la construcción y transformación de las instituciones educativas nacionales. Ya no sólo el Estado, sino también los organismos internacionales tendrían una asidua y creciente participación en las políticas educativas.

Éste fue el punto neurálgico que generó la articulación entre los procesos nacionales y los internacionales (Tedesco, 2012), que permitió transformar al Estado y por ende la educación que emana de su organización.

La creación de los distintos organismos internacionales cubrió dos frentes, por un lado, se crearon organismos encargados de aspectos económico-financieros<sup>5</sup> y, por otro, los organismos que promovieron y fomentaron la paz y el desarrollo social<sup>6</sup> (Tedesco, 2012). En sintonía, estos dos tipos de organismos apoyaron la consigna de que el desarrollo económico elevaría el desarrollo social y mejoraría la calidad de vida para mantener la paz mundial (Sunkel y Paz, 1999).

En ese mismo periodo, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), aun cuando en esa época preponderó el discurso del crecimiento económico que dejó latente el de los Derechos Humanos.

La propuesta de los organismos internacionales que promovían el desarrollo económico requería que el Estado- Nación creara riqueza para mantener la prosperidad económica y social. Esta visión asignó una posición central a la educación.

En términos económicos, Tedesco (2012) señala que, se le vio como un instrumento clave para impulsar el desarrollo económico. De tal manera que los sistemas educativos además de promover sentimientos nacionales, tenían la exigencia añadida y creciente de articular la educación con los recursos humanos y el fortalecimiento productivo y económico.

En términos de paz y desarrollo social, el mismo autor identifica que, la educación se concibió como un medio para promover la justicia social además de fomentar valores vinculados a la paz y a la libertad. Los sistemas educativos, con esa enmienda, experimentaron una álgida expansión respaldada por el Estado. Así lo retrata Reimers cuando señala que:

---

<sup>5</sup> En 1944 se fundó el Banco Mundial (BM); el Fondo Monetario Internacional (FMI) se creó en 1945, La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) empezó a operar en 1948. La Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico (OCDE) se fundó en 1961.

<sup>6</sup> La Organización de las Naciones Unidas (ONU) se crea en 1945; en ese mismo año comienza a trabajar la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Los Estados apoyaron el desarrollo de la escolarización para una diversidad de propósitos, que incluía la modernización de las sociedades, la preparación de los recursos humanos para aumentar la productividad de la fuerza de trabajo, el desarrollo de la identidad nacional o la transformación de la estructura y la promoción de la movilidad social (Reimers, 2002: 15).

En esta etapa se empezó a percibir, de manera más explícita, a la educación como un bien para el individuo, tanto en el ámbito personal como en su mediación para acceder a otros beneficios que permitieran mayor movilidad social. Esto explicaría, en parte, porque las reivindicaciones sociales se centraron en la lucha por el acceso de la mayoría a la escuela pública.<sup>7</sup>

Para México este periodo significó el despunte de las políticas de desarrollo estabilizador,<sup>8</sup> lo que también se conoce como los procesos de modernización e industrialización nacional. Ante el progreso económico y social, población que nunca antes había tenido acceso a la escuela pudo ingresar, especialmente en la educación media superior. Es decir, en este periodo, gracias a la estabilidad social, se presenció una expansión educativa en los diferentes niveles que integraban el sistema educativo (Villa Lever, 2010).

El otro momento que caracterizó esta etapa se ubica después del movimiento estudiantil de 1968, cuando se rompió definitivamente con el consenso estabilizador ante las acciones represivas de gobiernos autoritarios que buscaban desmovilizar a la población inconforme. Tras esta crisis, y gracias a la reivindicación social, autores como Fidel Zorrilla sostienen que, las élites en el poder “llegaron a pensar que las demandas, por una democratización efectiva (...) se disolverían mediante la apertura de nuevas oportunidades de trabajo y acceso en el ámbito educativo” (2008: 150). De tal manera que los años setentas también fueron testigos de un aumento en la matrícula de la educación media superior. En

---

<sup>7</sup> Sólo por poner un ejemplo, en 1956 la huelga de los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional logró transformar esta institución educativa. Uno de sus resultados más notables fue la creación de la unidad Zacatenco (Hernández, 2016)

<sup>8</sup> Se le designa desarrollo estabilizador al período que va de la década de los cincuenta a la década de los setenta. Esta etapa se caracterizó por un potente crecimiento económico y por una estabilidad social, debido a que el Estado intervenía participó activamente en las áreas productivas, comerciales, financieras y sociales. Además de mantener bajos índices de desocupación. (Brom, 1998)

esta década se crean nuevas instituciones que ampliaron los servicios de la educación media superior, que se responsabilizaron de atender la demanda social, como se verá más adelante.

En síntesis, la obligatoriedad de la educación elemental en sus distintas coyunturas, busco construir y fortalecer el proyecto del Estado-Nación, que tenía como enmienda establecer códigos comunes de civilidad e identificación en todo el territorio nacional. Por su parte en el período de modernización, el país experimento un proceso de expansión educativa sin precedes. Esta expansión fue encabezada por un Estado intervencionista,<sup>9</sup> al crear nuevas instituciones educativas para responder a las exigencias sociales que demandaban más educación para toda la población, enfocadas a favorecer el desarrollo económico y la formación de personal calificado para la industria. No obstante las condiciones que habían beneficiado la expansión educativa, como la relativa estabilidad social, llegaron pronto a su fin. En las décadas siguientes se presenciaría una crisis económica y social que replantearía la función del Estado intervencionista y la creación de los organismos internacionales.

## **1.2 El proyecto de la obligatoriedad educativa.**

Para comprender el proyecto de obligatoriedad educativa en su contexto es necesario remontarse al año de 1973 cuando la crisis del petróleo detonó el fin del auge económico<sup>10</sup> que habían experimentado los países del centro<sup>11</sup> después

---

<sup>9</sup> Se entiende por Estado intervencionista, al Estado que asume funciones que promueven el desarrollo nacional, al regular actividades económicas, productivas y comerciales. Es decir, el Estado intervencionista tenía como función promover y garantizar el bienestar de la nación a partir de la distribución de ingresos y de la mediación de las tensiones sociales. (François, 2000)

<sup>10</sup> La crisis petrolera de 1973 provocó desequilibrios financieros y comerciales que dieron como resultado profundos cambios económicos a nivel mundial y que permitieron lo que François (2000) llama, la internacionalización del capital y el debilitamiento de la soberanía del Estado-Nación.

<sup>11</sup> El término de países del centro corresponde a una lectura que inicio en el siglo XIX en el mundo occidental – mercantil, en este siglo se empezó a hacer una diferencia entre los países civilizados y los países estancados, económicamente hablado. A lo largo del siglo XX esta diferencia transitó diferentes dicotomías según la interpretación de la problemática: norte-sur, países industrializados y subdesarrollados o países del centro y países de periferia. Esta última retrata una relación de dominación y de dependencia en la organización mundial en la que los países del centro explotan a los países de la periferia (François, 2000)

de la Segunda Guerra Mundial. Esta crisis, junto a otros factores, desencadenó una debacle económica, social y política que puso en el ojo del huracán la intervención del Estado<sup>12</sup> como el principal responsable. (Hinkelammert, 2002)

Según algunas posturas, la existencia y permanencia de esta crisis demostraba que el Estado Intervencionista no era capaz de evitarla o ponerle fin, al ver limitadas sus funciones en la promoción del desarrollo económico y en la mediación de las tensiones sociales, esta situación argumenta Ariel François (2000), desencadenando los procesos de internacionalización.

Ante este panorama, y como respuesta ideológica, aparece en escena una alternativa teórico-política que se venía fraguando desde los años cuarenta,<sup>13</sup> que retomaba la concepción del mundo como espacio libre «laissez faire, laissez passer».

Esta concepción requería imponer un nuevo poder estatal que disminuyera sus intervenciones en el campo económico y social, y aumentara los gastos en la policía y el ejército (Hinkelammert, 2002) exacerbando su poder en actividades represivas estatales. “Este Estado anti-intervencionista resultaba ser en muchas partes simplemente un Estado policíaco” (Hinkelammert, 2002: 169) que velaba por los intereses del libre comercio y la libre competencia.

Chile fue el país donde se experimentó más decididamente la instrumentalización de esta alternativa teórico-política del Estado anti-intervencionista, tras el derrocamiento de su entonces presidente Salvador Allende y el inicio de la dictadura de Augusto Pinochet en 1973.

Para el resto de América Latina, la década de los ochenta, representó una reorganización que dio las bases para la imposición del poder estatal anti-intervencionista con el que se consolidó una nueva hegemonía que, además,

---

<sup>12</sup> Al mismo Estado al que Reimers se había referido alegóricamente como “docente” y que había “desarrollado políticas orientadas a reducir las desigualdades entre las diferentes posiciones sociales por vía de las transferencias sociales” (Dubet, 2010: 18).

<sup>13</sup> Perry Anderson (2005) afirma que el texto que dio origen al neoliberalismo (término que engloba el proyecto político-económico que respalda al Estado anti-intervencionista, por retomar al liberalismo clásico) es *Caminos de servidumbre* de Friedrich Hayek, escrito en 1944. En 1947 Hayek convocó a quienes compartían sus orientaciones ideológicas a una reunión en la estación Mon Pelerin, en Suiza donde se fundó la Sociedad con el mismo nombre de la estación. Su propósito era combatir el Keynesianismo y el solidarismo reinante, y preparar las bases de otro tipo de capitalismo, duro y libre reglas.

buscaba el poder a través de diversas relaciones y diferentes fuerzas sociales, asumiendo el liderazgo en el campo político, intelectual y moral.

Una de sus mayores conquistas estuvo asentada en el ámbito ideológico<sup>14</sup> a partir de lo que Gonzales Casanova (1995) llama una metamorfosis conceptual<sup>15</sup> que creó nuevas categorías, al desplegar un argot discursivo que ayudó a legitimar políticas y prácticas públicas basadas en la competencia y en el libre comercio, mediante un conjunto de reformas, o como las nombra con mayor precisión Atilio Boron (2006) contra – reformas,<sup>16</sup> orientadas a un reajuste económico y a una reorientación en los marcos jurídicos que promovieron prácticas, concepciones y valores que viabilizaron una desregulación social.

Esto fue posible, en parte, por las deudas externas que habían adquirido los gobiernos de la región en años anteriores, por el *déficit* que padecía la administración pública; y por las condiciones que habían establecido los organismos internacionales para pagar esas deudas (Tedesco, 2012).

En el campo educativo, según Tedesco, la década de los ochenta significó “el agotamiento del proceso de expansión «fácil» del sistema educativo” (2012: 85). Es decir, las condiciones estructurales del momento dificultaron el acceso de los sectores populares a los niveles postobligatorios y complicó su estancia en la educación básica, al aumentar la tasa de repetición y fracaso escolar (Tedesco, 2012).

Las explicaciones de la crisis educativa de la década de los ochenta estuvieron representadas por dos posturas diferentes. La primera corresponde a la interpretación y diagnóstico que hicieron los organismos internacionales. Pablo

---

<sup>14</sup> Mario Magallón retoma el texto de Adolfo Sánchez Vázquez, *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología* para dar un significado más preciso sobre el concepto de ideología, que se caracteriza por ser *a).- un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b).- responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c).- guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones e ideales.*(1993: 42)

<sup>15</sup> Es indispensable considerar la metamorfosis conceptual para entender la transformación del nuevo orden mundial. A partir del lenguaje se conquistó la escena social, nuevas categorías invadieron el mundo interpretativo o se recuperaron conceptos antes expuestos a los que se les vació de contenido y se les dio otro sentido.

<sup>16</sup> Atilio A. Boron (2006) hace la diferenciación del término reforma y del término contra-reforma, sosteniendo que la primera se refiere a cambios graduales en dirección tendiente hacia una mayor igualdad. Por otro lado la contra-reforma potencializa una serie de transformaciones que recortan antiguos derechos ciudadanos y que acentúan procesos de involución social.

Gentili (1996) recuerda que estos organismos atribuían el origen de la crisis al creciente deterioro de la calidad y la baja productividad de los sistemas educativos de la región, incluyendo el mexicano, es decir, a la expansión educativa que se había dado en la última mitad del siglo XX. Esta lectura sobre la crisis movilizó una serie de políticas generalizadas que rápidamente se convirtieron en tendencia en la mayoría de los países latinoamericanos, bajo el discurso del derecho a la educación para todos.

La otra interpretación de la crisis educativa de la década de los ochenta, que hacen especialistas como Juan Carlos Tedesco (2012) y Fidel Zorrilla (2008), sostiene que la crisis de la década de los ochenta profundizó la jerarquización interna del sistema educativo y la segmentación de los servicios enseñanza, no sólo por la irreflexiva expansión y ampliación educativa, sino también porque en la construcción de estas nuevas instituciones educativas prevalecieron modelos elitistas en el funcionamiento académico. Es decir, el proceso de expansión educativa, en especial de la educación media superior se gestó en estructuras elitistas que de origen buscaron diferenciar los servicios educativos. En palabras de Tedesco:

la crisis acentuó el alto grado de diferenciación interna del sistema educativo. La segmentación de la oferta educativa era un fenómeno que ya estaba presente en la mayor parte de los países de la región antes de la crisis de los ochenta, pero dicha crisis acentuó estos estragos donde ya existían y los provocó en aquellos países en que eran incipiente. La diferenciación interna del sistema educativo es una consecuencia del aumento de la diferenciación y la desigualdad social en general (Tedesco, 2012: 86).

En síntesis, después de auge económico de los años cincuenta, la crisis económica a nivel mundial mermo los procesos de expansión educativa. Ante esta situación aparece una alternativa que reconfiguró el accionar del Estado, disminuyendo su intervención en la regulación económica y social. En los aspectos relacionados con la educación institucional, las condiciones de precarización social profundizaron la segmentación de los sistemas educativos.



En cierto sentido, la década de los ochenta marco un retroceso en los derechos y avances sociales conquistados a principio de siglo XX.

Para la década de los noventa la participación de los organismos internacionales, en especial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico (OCDE), tuvo mayor presencia en los diagnósticos y resoluciones para contrarrestar el deterioro de la calidad educativa en la región.

❖ *La obligatoriedad educativa: tendencia en política educativa.*

Los organismos internacionales creados en el periodo modernizador como parte de esta restructuración del Estado anti-intervencionista y los procesos de globalización, empezaron a tener mayor impacto en las políticas educativas nacionales, a través de las cumbres mundiales o regionales. Ejemplo de ello, son la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos<sup>17</sup> y la Cumbre de Dakar.<sup>18</sup> En éstas se reiteró la responsabilidad del Estado en materia educativa y, sobre todo, se reconoció a la educación como un derecho humano fundamental respaldado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, específicamente en el artículo 26º que se establece:

---

<sup>17</sup> Jomtien, Tailandia 1990. Esta conferencia representó un hito en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. Uno de los temas principales de esta declaración residía en comprometerse con la universalización de la educación básica para todos los ciudadanos y todas las sociedades.

<sup>18</sup> Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal en abril del 2000.

1. "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" (Gentili, 2011: 66).

El resurgimiento del discurso de los derechos humanos, antes silenciado<sup>19</sup>, es otro protagonista del proyecto de la obligatoriedad educativa que no se puede perder de vista. Al concebir a la educación como un derecho fundamental, Néstor López (2007) afirma que el Estado adquirió la función y el deber indeclinable de planificar y garantizar el acceso de todos a la educación con carácter obligatorio.

Este discurso que clamaba por la defensa del derecho a la educación proliferó en América Latina desde las década de los noventa, respaldado por un conjunto de tendencias en política educativa relacionadas con los compromisos asumidos en la Cumbre de Dakar.

Las tendencias, según Néstor López (2007), residen, primero, en las políticas que redefinen la obligatoriedad educativa y las metas de universalización de los niveles elementales, segundo, en las políticas comprometidas con la promoción de acciones orientadas a garantizar la calidad educativa y, tercero, en las políticas que fomentan la equidad (López, 2007).

---

<sup>19</sup> Se hace esta alusión debido a que, a pesar de la que la Declaración de los Derecho Humanos ya estaban vigentes, en gran parte de América Latina, incluido México, la década de los 70 representaron una persecución a la disidencia de las dictaduras o gobiernos que establecieron la nueva hegemonía del Estado anti-intervencionista. En este período el secuestro, la desaparición forzada, la tortura, el exilio fueron prácticas comunes que intentaron silenciar a la oposición.

Dichas tendencias pueden asumirse como parte del mismo proyecto educativo,<sup>20</sup> ya que éstas se complementan entre sí. Pero esta investigación se centra específicamente en las implicaciones de las políticas que apelan a la ampliación de los niveles obligatorios.

Las políticas que redefinen la obligatoriedad educativa y las metas de universalización permitieron que, durante las dos últimas décadas, algunos países de América Latina como Bolivia, Argentina, Salvador, Perú y desde luego México, modificaran o reformularan sus marcos jurídicos en el campo educativo, al legislar que la educación obligatoria durara doce, trece y hasta catorce años escolares. Lo que redefinió, según López (2007), las perspectivas que tenía la sociedad sobre la educación de las futuras generaciones.

❖ *La obligatoriedad de la Educación en México en el siglo XXI.*

Si bien los antecedentes de la obligatoriedad educativa se registran en 1865, se retoma el estudio de esta medida como parte de los acuerdos y tendencias en política educativa, alentados por los organismos internacionales y por el establecimiento del Estado anti-intervencionista, como parte de un mismo proyecto educativo.

En México es muy evidente como después de los acuerdos internacionales se empezaron a promulgar los decretos que ampliaron la educación obligatoria, al menos en sus marcos jurídicos. En 1993 se decretó la obligatoriedad constitucional de la educación secundaria; en el 2002 la del preescolar y, por último, en el 2012 la de la media superior (INEE, 2011). Estas acciones permiten afirmar que el Estado mexicano está obligado constitucionalmente a brindar educación pública, gratuita y laica a niños y jóvenes que cursen desde la educación preescolar hasta el último grado de educación media superior.

---

<sup>20</sup> Hay una relación directa entre la tres tendencias, anunciadas con anterioridad, en el actual proyecto educativo mexicano, sólo basta retomar la reforma al artículo tercero constitucional que se realizó en el 2013 para constatarlo, en el que se lee que: "El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos." (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014)

En este período el Estado “deberá” garantizar el derecho a la educación, al menos eso es lo que estipula la Constitución mexicana en sus artículos tercero y 31. En el 31 se reitera la obligación de los padres o tutores para que sus hijos o pupilos asistan a la educación que se determina como obligatoria. En esencia, esto es lo que los dos artículos refieren:

Artículo 30. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

En su conjunto, las actuales tendencias en política educativa consolidan un proyecto que tiene la finalidad, al menos en el discurso, de velar por un derecho fundamental para todos, a través de la ampliación y universalización de la educación obligatoria, la promoción de la calidad educativa y la instrumentalización de las políticas de equidad educativa, referentes que retoma la reforma al artículo tercero constitucional del 2013.

❖ *Implicaciones de la obligatoriedad educativa.*

Sin dejar de considerar las estructuras socio-históricas y voluntades políticas que condicionan o determinan la factibilidad del proyecto de la obligatoriedad educativa, se reconoce que estas medidas, inminentemente, movilizan acciones

gubernamentales y creencias sociales que reorganizan el campo educativo, pero no sólo, también impactan en otros campos.<sup>21</sup>

Las implicaciones de la obligatoriedad educativa se pueden entender mejor al comparar este tipo de educación con la que no lo es. La diferencia más notable está relacionada con el principio de igualdad formal. Hay en la obligatoriedad educativa una labor igualadora que respalda legalmente el derecho a la educación. Este respaldo legal se entiende como parte de una concepción que intenta preservar la igualdad entre las personas ante la ley,<sup>22</sup> independientemente de su origen social.

Otra diferencia es que la educación obligatoria impacta en los servicios educativos que ofrece el sistema educativo, tema que irremediablemente compete al Estado. La función de éste, según López (2007), es garantizar que los servicios educativos sean suficientes para la totalidad de la población. En esa misma línea Pablo Latapí (1993) infiere que el Estado asume un papel central de proveedor al asegurar un servicio público y gratuito a través de la educación obligatoria.

Para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) la diferencia puede observarse en la relación con los contenidos de enseñanza. La educación obligatoria determina lo que se considera como educación básica en cada país; el conjunto de conocimientos necesarios y obligatorios que deben componer el currículo escolar:

---

<sup>21</sup> El estudio de las implicaciones de la obligatoriedad educativa en los distintos campos que componen en el todo social puede tener distintas lecturas. Por poner un ejemplo, en el campo económico el libro de Morduchowicz habla de la teoría de las colas, en las que se establece que ante la expansión educativa, “lo que ocurre es que los educandos toman puesto de trabajo antes ocupados por personas menos educadas, mientras que la distribución de retribuciones permanece constante” (2002: 52). Esto hablaría de la devaluación de las credenciales educativas que funcionaban, en la educación no generalizada, como un filtro o como un mecanismo de selección que permitía a los empleadores identificar al personal al que se le atribuye más capacidad. También, se puede abordar la obligatoriedad educativa en el campo de la economía desde la teoría de los mercados segmentados, en la que se afirma que: “cuando la mayor parte de la población alcanzó determinado nivel de escolaridad, lo que estaría primando en el momento de obtener un buen trabajo es el contexto socioeconómico y cultural del que provienen las personas” (2002:48). Otro trabajo que aporta al impacto, no propiamente de la obligatoriedad educativa pero sí de la escolaridad, es el de Muñoz Izquierdo (2004) en él plantea los impactos de la escolarización obligatoria en el ámbito demográfico, en el fortalecimiento de las instituciones democráticas y en el ámbito económico.

<sup>22</sup> El tema de igualdad ante la ley se profundizara en el capítulo II.

La educación obligatoria representa el periodo durante el cual el Estado debe asegurar que las personas adquieran los conocimientos y habilidades generales que les permitan desarrollarse y continuar aprendiendo, ya sea que sigan estudiando o que se incorporen a la vida laboral. Así, el sentido más importante de la obligatoriedad es que la asistencia a la escuela, signifique, para todos los educandos, el logro de resultados de aprendizaje comunes, independientemente de sus diferencias socioeconómicas, culturales, etcétera (INEE, 2011: 20).

En este sentido los decretos que han asignado el carácter obligatorio de los distintos niveles educativos, forman parte de las tendencias en política educativa que proliferaron en la década de los noventa, producto de acuerdos y cumbres gestadas por los organismos internacionales. Su propósito partió de un diagnóstico que responsabilizaba a la expansión educativa del siglo XX de la crisis educativa, de tal manera que era necesario reiterar el compromiso del Estado para garantizar educación de calidad en todos los niveles educativos, sobre todo los que tenían un carácter obligatorio.

Por su parte el carácter obligatorio de la educación implica el reconocimiento ante la ley que reitera la necesidad de asegurar la igualdad entre las personas para acceder a un nivel educativo que hoy se presenta como necesario. Pero la obligatoriedad educativa también incumbe a los servicios educativos que ofrecen los sistemas educativos, aquí la función del Estado es ineludible. En este sentido, su responsabilidad no es sólo con garantizar el acceso a la educación, sino también asegurar que las instituciones que lo conforman sean adecuadas y pertinentes.

### **1.3 La Educación Media Superior.**

Hablar de la Educación Media Superior (EMS) es una tarea compleja. Lejos de relativizar las características de este nivel educativo habrá que admitir la falta de claridad en su estructura, el desarrollo discontinuo de las instituciones que lo conforman y, sobre todo, la forma emergente de su crecimiento.

Hasta hace unos treinta años, la EMS se encontraba en el olvido de las investigaciones educativas, durante mucho tiempo este nivel estuvo a la sombra

de la literatura que se escribía sobre educación básica o superior. Sin embargo, en años recientes éste ha experimentado diversas transformaciones, entre ellos, la de su declaratoria de obligatoriedad en México. A continuación, se plantea un acercamiento general a este nivel.

❖ *Organización de la Educación Media Superior.*

La Educación Media Superior forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). Los niveles que integran al SEN son la Educación Básica, que a su vez se subdivide en educación preescolar, educación primaria y por último educación secundaria. En el nivel intermedio se encuentra la Educación Media Superior; tras ésta, la Educación Superior, que también se subdivide en técnica superior, licenciaturas e ingenierías, y posgrado, constituido éste por la especialidad, la maestría y el doctorado. En el siguiente cuadro se muestra gráficamente como está organizado el SEN.

**Cuadro 1**  
**Esquema general del Sistema Educativo Nacional (SEN)**

Tipo educativo	Nivel	Servicios
Educación básica	Preescolar	General Cursos Comunitarios Indígena
	Primaria	General Cursos Comunitarios Indígena
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria
Educación media superior	Profesional técnico	CET, Cecyte Conalep y otros
	Bachillerato	General Tecnológico
Educación superior	Técnico superior	Universidades tecnológicas otros
	Licenciatura	Normal Universitaria Tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: SEP (2012)

La educación media puede ser: Bachillerato General, Bachillerato tecnológico bivalente y de profesional técnico. Se diferencian entre sí por los objetivos que respaldan cada subtipo, a saber:

El Bachillerato general es una formación propedéutica básica y general en que se imparten diferentes disciplinas humanísticas, científicas, tecnológicas y en algunos casos, artísticas (Alcántara y Zorrilla, 2010). También se enseñan algunas metodologías de investigación y dominio de lenguajes. Este tipo de bachillerato proporciona información y experiencia académica a los estudiantes con la finalidad de facilitar la identificación del campo de estudio de interés. “Su estructura curricular está orientada para formar estudiantes que pretendan acceder a la educación superior” (Díaz, 2011: 144).

El Bachillerato tecnológico bivalente ofrece una formación profesional técnica en diversas actividades productivas para el mercado laboral, a la par de una formación propedéutica para seguir con los estudios universitarios. En la formación bivalente se obtiene una doble certificación. Una de profesión técnica y la del bachillerato propiamente dicho. Para la certificación como profesional técnico se requiere hacer prácticas laborales y cumplir con la liberación del servicio social para obtener el título de la especialidad (Alcántara y Zorrilla, 2010).

La educación Profesional técnica es una formación en diferentes áreas productivas enfocada a transmitir habilidades para el trabajo con carácter terminal. Contempla la posibilidad del ejercicio laboral sin continuar con estudios universitarios. Desde 1997, estos estudios permiten la equivalencia con el bachillerato mediante la aprobación de seis cursos complementarios. Esta opción tecnológica otorga títulos de técnicos que certifica la Dirección General de Profesiones de la SEP (Alcántara y Zorrilla, 2010), después de cumplir con los requisitos de una tesis y del servicio social. Las nuevas equivalencias han acercado a este tipo de educación al modelo bivalente,<sup>23</sup> al menos en lo que se

---

<sup>23</sup> A partir del ciclo escolar 2013- 2014 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) redefinió el perfil del egresado mediante los acuerdos 442 y 653. Los alumnos se clasifican dentro del modelo bachillerato tecnológico y dejan de contabilizarse dentro del modelo profesional técnico. (INEE, 2015)



refiere al carácter de su certificación, sin embargo no es similar en términos de la formación que ofrecen.

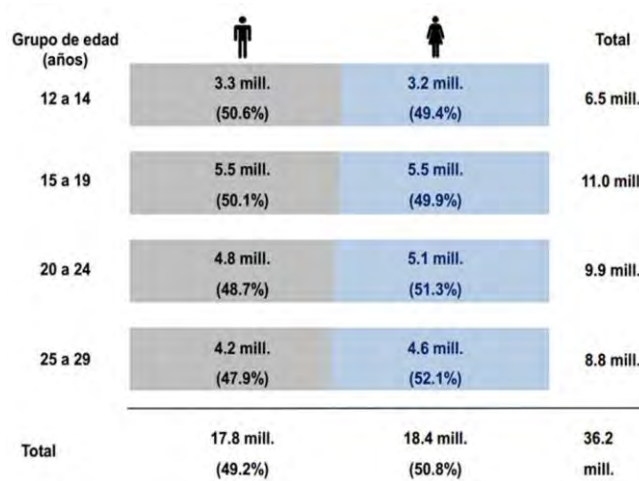
❖ *Educación Media Superior en cifras.*

Para el ciclo escolar 2013-2014 el SEN atendía aproximadamente a más 35 millones de estudiantes en sus distintos niveles educativos. La educación básica contaba con una matrícula de 25, 939,193 estudiantes. A la educación media superior asistían 4, 682,336 alumnos y la educación superior atendía a 3, 419,391 estudiantes (INEE, 2015).

De los 4, 682, 336 alumnos que atendía la educación media superior a nivel nacional, en ese mismo ciclo escolar, 457, 773 estaban inscritos en la Cd. de Mx.

La población que demanda acceso a la EMS rebasa las posibilidades de la cobertura actual. En el Censo poblacional 2010, en México, habitaban 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años, de los cuales 11 millones correspondían al rango de edad entre 15 y 19 años, el porcentaje más sobresaliente del total de la población joven en el país. Este grupo de edad coincide, en parte, con las edades típicas para cursar la EMS, que para el INEE va de los 15 a los 17 años (INEE, 2015). El cuadro dos muestra los porcentajes de cada grupo de edad

**Cuadro 2**  
**Población de jóvenes entre 12 y 29 por grupo de edad**



Fuente: IMJUVE 2010

Con estas proyecciones se anticipaba el aumento de la demanda en la EMS por factores demográficos. Pero no sólo, también se tenían identificadas las entidades federativas que concentraban el porcentaje más alto de la población de entre 12 y 29 años de edad, como el Estado de México, el Distrito Federal (hoy Cd.Mx) Veracruz, Jalisco, Puebla, Guanajuato, Chiapas y Michoacán (IMJUVE, 2010). En el cuadro 3 se aprecian las proyecciones y el crecimiento de la población de 16 -18 años.

**Cuadro 3**  
**Población 16 – 18 años**

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuentes: SEP 2008

En términos cuantitativos estas proyecciones enmarcan los retos que la EMS tendría con la población en edad típica de cursar este nivel educativo. Esto, al exterior, pero al interior hay cifras que amplían el panorama sobre la situación de la educación media.

Para tal propósito se recurre a los datos oficiales que la Secretaría de Educación Pública (SEP) pone a disposición en su documento *Principales Cifras del ciclo escolar 2013 – 2014*.

En cuanto a los diferentes servicios que ofrece la EMS, el porcentaje más elevado lo tiene el bachillerato general, que atiende a 2 896 761 alumnos y representa el 61.9 % de la población total de este nivel. Por su parte, el bachillerato tecnológico o bivalente tiene a su cargo a 1 706 076 estudiantes, equivalente al 36.4 %; y por último la profesional técnica con 79 499, el 1.7% de total (INEE, 2015).

De los principales indicadores educativos este trabajo sólo retoma la absorción, la cobertura, la deserción escolar y la eficiencia terminal a nivel nacional pero también se incorpora la comparación de la entidad federativa más sobresaliente y la menos favorecida para visualizar la situación de la Cd. de Mx.

El indicador de la absorción permite conocer el número de egresados de un nivel educativo dado que logra ingresar al nivel ulterior (SEP, 2013). Para el caso de la EMS la media nacional es de 105.6%, el caso más favorecido es de la Cd. de Mx. con 145.7%, resultado probablemente de la migración estudiantil o del rezago escolar. La entidad federativa menos favorecida, a nivel nacional, es Guerrero con 88.7% de absorción (SEP, 2014).

El indicador de la cobertura da cuenta del porcentaje de alumnos inscritos en un nivel educativo al inicio del ciclo escolar por cada 100 del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar ese nivel (SEP, 2013). La media nacional corresponde al 68.6% de cobertura para el ciclo escolar 2013 – 2014. La entidad federativa con un índice mayor es la Cd. de Mx. con un 110.9%; de nuevo Guerrero tiene el índice más bajo con una cobertura de 56.8%.

Los indicadores de deserción o abandono escolar expresan el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar un grado escolar o un nivel educativo (SEP, 2013). En este caso, la media nacional es de 13.1%. El caso más afortunado corresponde al estado de Puebla con un índice de deserción de 10.2% mientras que Morelos tiene un porcentaje de 20.3%. En esa escala la Cd. de Mx. tiene 12.2% de deserción en la educación media.<sup>24</sup>

La eficiencia terminal permite conocer el número de alumnos que termina un nivel educativo de manera regular (SEP, 2013). La media nacional corresponde al 64.7%. El caso mejor logrado es Nayarit con un 92.7% y Morelos, el más desfavorecido a nivel nacional, tiene un porcentaje de 53.0%. Para la Cd. de Mx. es del 66%.

---

<sup>24</sup> En años anteriores La ahora Ciudad de México contaba con el primer lugar a nivel nacional en deserción escolar

El cuadro 4 muestra una comparación de los principales indicadores educativos desde el ciclo escolar 2007 – 2008 hasta el ciclo 2013 – 2014, este cuadro permite ver los indicadores educativos durante todo este periodo.

**Cuadro 4**  
**Indicadores educativos de la Educación Media Superior**

Ciclo escolar	Matricula total	Absorción	Cobertura	Deserción	Eficiencia terminal
2007 – 2008	3 830 042*	95.4	58.6	16.3	58.9
2008 – 2009	3 923 822*	96.9	59.4	15.9	60.9
2009 – 2010	4 054 709*	96.4	60.8	14.9	62.0
2010 – 2011	4 052 709*	96.7	62.7	14.9	62.2
2011 – 2012	4, 333,589	99.5	64.3	15.0	61.3
2012 – 2013	4,443 792	100.9	65.9	14.5	63.3
2013 – 2014	4,682,336	105.6	68.6	13.1	64.7

Fuente: Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012- 2013 y 2013 - 2014

\*Datos consultados en INEE 2011

❖ **Diversificación de la Educación Media Superior.**

Para dar cuenta de la diversificación de este nivel hay que partir del origen y evolución de cada uno de sus subsistemas<sup>25</sup> además de incorporar los intentos o medidas para unificar a la EMS, no sólo como respuesta a la creciente demanda de la población o a las limitaciones de la infraestructura, sino también a los contextos y coyunturas históricas que replantearon la organización dentro y fuera de cada institución.

<sup>25</sup> Este trabajo se retoma el término subsistemas para referirse a las diversas instituciones que integran la EMS.

Los inicios del bachillerato en América Latina se caracterizaron por reclutar a jóvenes de las familias que conformaban las clases propietarias y acaudaladas de cada nación para instruirlos y canalizarlos a la Universidad pública en donde se formaba profesionalmente a los dirigentes en las áreas académicas, políticas y culturales (Zorrilla, 2008).

En 1867, dos años después de que se decretara la gratuidad y la obligatoriedad de la educación elemental, se fundó la primera institución que sentaría las bases de la educación media. Benito Juárez García, el entonces presidente de México, expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en la que se promulgaba la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, referente obligado al hablar del origen de la EMS en México. En 1868 esta institución abrió sus puertas por primera vez en la sede del Antiguo Colegio de San Ildefonso, bajo la dirección de su gestor, el médico Gabino Barrera (Zorrilla, 2008).

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP), de tradición positivista, tenía como objetivo ofrecer una visión amplia de la ciencia que buscaba acrecentar el bagaje cultural de las juventudes, además de proporcionar una formación encaminada a la elección de una profesión universitaria. Villa Lever (2010) recuerda que era requisito indispensable cursar la ENP para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios.

En 1910, tras diversas reformas, el plan de estudios de esta institución se orientó sólo a formar para alguna profesión, esto permitió que Justo Sierra propusiera ligar directamente el proyecto de la ENP a la Universidad Nacional. Idea que fue aprobada ese mismo año por el Consejo Superior de Educación Pública<sup>26</sup> (Villa Lever, 2010).

Otra institución pionera en ofrecer educación media fue el Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado en 1938 durante la presidencia de Lázaro Cárdenas y el proceso de industrialización nacional. En este periodo, se requería una alternativa educativa con una visión más pragmática, por lo que Wilfrido Massieu y Juan de

---

<sup>26</sup> Durante la Revolución mexicana la administración de la ENP estuvo a cargo de la Dirección de Educación Federal; después, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921), la ENP regresó a formar parte de la administración de la Universidad Nacional (Zorrilla, 2008).

Dios Bátiz, ideólogos de esta institución, se apoyaron en la tradición alemana que incorporaba a la educación aspectos tecnológicos y científicos con aplicaciones industriales (Castrejón, 1998). La creación de este Instituto propició la generación de centros propedéuticos. Así es como nació la vocacional o Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) equivalente a la preparatoria. Con la diferencia de que este subsistema proporcionaba educación técnica a nivel bachillerato (Villa Lever, 2010). Esta institución cambió radicalmente la visión de la educación media superior.

En cuanto a la educación técnica, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) se instituyó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica con la que se dio inicio a la proliferación de este tipo de educación en todo el país, a través de los institutos tecnológicos regionales. No obstante la diversificación llegó a tal punto en este subsistema, que cada instituto empezó a crear sus propios planes (Castrejón, 1998).

Durante los gobiernos de Echeverría y López Portillo ésta institución entró en crisis. Por ello, en septiembre de 1982, el Sistema tecnológico organizó la estructura de los planes de estudio en lo que ahora se conoce como la Dirección General de Educación en Industria (DGETI), la Dirección General de Educación en Agronomía (DGETA) y la Dirección General de Educación y Ciencias y Tecnologías del Mar (DGECTyM). Mediante el acuerdo 71 -77 se incorporó al tronco común del bachillerato a estas instituciones con la intención de mantener un contenido homogéneo y, de paso, se ampliaron los servicios educativos que ofrecía el nivel educativo (Villa Lever, 2010).

Ya se había aludido a que las condiciones favorables de la década de los cincuenta habían posibilitado que la población de la clase media, que nunca antes había accedido a la educación media superior y superior, lograra ingresar (Villa Lever, 2010). Abrir las puertas de la educación superior a esta población, en la década de los cincuenta, se convirtió en un símbolo que definió a la escuela de masas.

El crecimiento en la matrícula, de alguna manera, mermó la estabilidad que había caracterizado a la ENP en años anteriores, en la que había logrado cierto

equilibrio y renombre, en parte porque su matrícula era pequeña y tenía capacidad académica y económica para desarrollarse. Pero con la expansión y ampliación del nivel educativo, empezó a enfrentar el problema de la demanda. Con la intención de regularla en 1964 la ENP modificó su plan de estudios. El plan exigía un examen de admisión para pasar de la preparatoria a la Universidad, pero los estudiantes de esa época reclamaron el pase automático. Así en 1966, se instauró el pase reglamentado para todos los alumnos de las preparatorias de la UNAM con promedios de 7.5. y superiores.

La época más álgida en cuanto a la creación de instituciones para este nivel fue la década de los setenta, durante los gobiernos de Luis Echeverría y López Portillo. En parte, porque, como sostienen Zorrilla (2008), la educación representó la moneda de cambio ante la crisis coyuntural de 1968 pero también, por la necesidad de formar recursos humanos. Es así como se amplió la oferta de los servicios educativos de la EMS.

El bachillerato que realmente nació en el seno de la UNAM fue el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), fundado el 26 de enero de 1971 durante la rectoría del Dr. Pablo González Casanova. Los planes de estudio de esta institución representaron una innovación por su carácter interdisciplinario y por retomar el paradigma de aprender a aprender.

La quinta institución que acogió la demanda de la educación media fue el Colegio de Bachilleres, fundado en 1973. El principal objetivo de su creación era separar la educación media superior de la superior, para dejar de propiciar que los alumnos buscaran continuar con sus estudios (Villa Lever, 2010) y así regular el crecimiento acelerado de la UNAM y del IPN. Este subsistema certificaba a los estudios de bachillerato y de educación técnico-terminal, además de ampliar su modalidad de escolarizada a abierta para satisfacer las necesidades de obreros y empleados (Villa Lever, 2010). Actualmente este subsistema orienta sus programas hacia el bachillerato general, pero mantiene su carácter bivalente.

Tres años después, en 1978, se creó el Colegio Nacional de Educación Tecnológica Profesional (CONALEP). En principio, esta institución estaba destinada a ser una opción terminal sin posibilidades de equivalencias con el

bachillerato, lo que la hizo poco competitiva frente a los demás servicios. En 1998 se reformó para dar la posibilidad de continuar los estudios superiores (Villa Lever, 2010). Como ya se había mencionado, en el último ciclo escolar este subsistema cambió su perfil de egresado para adecuarse al modelo de bachillerato tecnológico. Dejó así de contabilizarse dentro del modelo profesional técnico (INEE, 2015).

El crecimiento de la demanda obligó a buscar nuevas alternativas para satisfacer las necesidades de la población, Aparecieron, con ello, otras modalidades educativas como el sistema abierto o a distancia; la certificación por examen o la creación de subsistemas locales. Tal es caso del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) en el Distrito Federal.<sup>27</sup>

En el cuadro 5 se ofrece una idea clara de la actual diversificación, sin considerar las modalidades no escolarizadas o semiescolarizadas, ni las de capacitación para el trabajo.

---

<sup>27</sup> Como se apuntaba al principio de este apartado, la Cd. De Mx. es una demarcación territorial con la más alta población de jóvenes en edad de cursar este nivel educativo. Es también, la que tiene mayor absorción a nivel nacional. En contra parte, en los ciclos 2011 -2012, era el que tenía el índice más bajo en eficiencia terminal y los primeros lugares en deserción. (SEP, 2012)



**Cuadro 5**  
**Regulaciones de las distintas modalidades de EMS**

<i>Educación media superior</i>			
Centralizados del gobierno federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTS
		DGETA	CBTA, CBTF
	DGECYTM	CETMAR, CETAC	
	DGB	CEB, Prefecos, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas	
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de arte, Bachillerato técnico de arte
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras secretarías	Sedena	Bachillerato militar
		Semar, Sagarpa, PGR, ISSSTE, etcétera	Bachillerato tecnológico, profesional técnico y técnico básico
Descentralizados de la federación		Conalep	Profesional técnico-bachiller
		CETI	Bachillerato tecnológico
		Guadalajara	Bachillerato general
Descentralizados de las entidades federativas	Coordinados por las direcciones generales de la SEMS (federal-estatal)	DGETI DGB	CECYTE, EMSAD Cobach, BIC, EMSAS
Estatales	Coordinados por los gobiernos estatales (AEE)	Cobach México (D.F.)	Telebach Preparatorias estatales por cooperación Bachillerato general y tecnológico Profesional técnico
Organismos del gobierno del D.F.	Coordinados por el gobierno del D.F.	Instituto de Educación Media Superior en el D.F.	Bachillerato general
Autónomos		UNAM	CCH, ENP bachillerato a distancia
		Universidades autónomas estatales	Bachillerato de las universidades (general y tecnológico)
			Preparatorias/bachilleratos particulares incorporados a la SEP-DGB
			Preparatorias/bachilleratos particulares incorporados a los gobiernos estatales (AEE)
			Preparatorias/bachilleratos particulares incorporados a las universidades autónomas
			Preparatorias/bachilleratos particulares no incorporadas

Fuente SEP 2008 y Villa Lever 2010

Como muestra el cuadro anterior, son muchas instituciones que ofrecen el servicio de EMS, éstas cuentan con diferentes tipos de financiamiento y diversas formas de administrarse. Hacer un seguimiento por la diversificación de la EMS permite observar que la creación de los nuevos subsistemas estuvieron orientados a satisfacer la creciente demanda de la población, sobre todo en la década de los setenta.

Este abrupto crecimiento de la EMS produjo, según Zorrilla (2008), una expansión irreflexiva e intempestiva, que también fue poco sensible con las necesidades educativas y con las implicaciones sociales, es decir, respondió a las exigencias de la demanda y del mercado productivo, sin dotar a este nivel

educativo de un objetivo claro, que correspondiera con las necesidades sociales de los jóvenes de aquella época.

Además, esa expansión irreflexiva, sostiene el mismo autor, también se dio sobre la prevalencia de modelos elitistas, al crear nuevas instituciones para ampliar los servicios educativos de este nivel, encaminados a diferenciar a sus aspirantes, en muchos casos, de acuerdo a su clase social. Por tal motivo la segmentación de este nivel fue más profunda.

En palabras de Lorenza Villa Lever (2010), ese período de álgida expansión estableció una jerarquización entre el bachillerato general incorporado a la educación superior, a partir del pase reglamentado; el bachillerato general no incorporado al nivel subsecuente; el bachillerato bivalente y la profesional técnica, éste último fue el más desdeñado por los solicitantes.

Esta jerarquización no se puede separar de una pretendida trayectoria escolar, es decir, la diferencia esencial entre cada institución se centraba en el futuro académico y laboral que ofrece a sus egresados. Así lo retrata Villa Lever al sostener que:

Esta fragmentación jerarquizada de la *ems* constituye una construcción social que no tiene que ver solamente con los distintos planes de estudio, sino también con las trayectorias escolares que orientan a diplomas diferentes —cuyo reconocimiento es distinto y diferenciado pues tienen grados de aceptación diferentes en el mercado de trabajo, regidos por distintas categorías pues suponen una inserción social específica de acuerdo con las diferencias de currículo, lo que conduce a la obtención de un diploma heterogéneo de *ems*, dando como resultado la segmentación del nivel: cada modalidad tiene su manera de acreditar los estudios, los estudiantes que se inscriben en cada tipo de *ems* tienen orígenes socio-culturales distintos y las historias escolares particulares y sus posibilidades de futuro están estrechamente relacionadas a la modalidad (Villa Lever, 2010: 291 y 292).

La relación del tipo subsistema con el origen socio-cultural es uno de los factores que marca una diferencia esencial en la segmentar del nivel por clases sociales.

Por esa razón se habla de una jerarquización elitista dentro del desarrollo de la educación media superior, que facilitó las opciones más privilegiadas a los que

contaban con más recursos económicos y culturales, y ofrecía opciones con menos ventajas a los que tenían menos recursos económicos y culturales.

Pero la diferenciación del nivel educativo no para ahí. Hay otros factores relacionados con el perfil y la formación docente,<sup>28</sup> las instalaciones de los planteles que, en su conjunto, marcan desde muy temprano el posible futuro escolar y laboral de sus egresados.

Acortando, para ubicar la diversificación se tendría que remontar a la primera etapa de lo que hoy se conoce como educación media, al identificar dos momentos en los que se empiezan a diferenciar los servicios educativos que ofrece este nivel.

El primero, relacionado con la ENP. Si bien en sus inicios esta institución se había caracterizado por una formación enciclopédica con tradiciones positivistas, tras las reformas había cambiado su objetivo. En 1940 dentro de la ENP se establecieron seis tipos diferentes de bachilleratos que instruían para áreas específicas de conocimiento.<sup>29</sup> Años después se perfeccionaría este enfoque para formar hacia una profesión (Villa Lever, 2010).

La otra diversificación, quizá la más sustancial, es la que proviene del IPN, ya que por primera vez el bachillerato se asoció con la educación técnica.

Pese a estas diferencias, los dos subsistemas coincidieron en su vínculo con la Educación Superior como una formación propedéutica y, además, con un perfil institucional transitorio para continuar con los estudios (Zorrilla, 2008).

No obstante, la creación de algunos subsistemas que integran este nivel educativo con opciones técnicas, estuvieron enfocados en crear alternativas que alejaran a los jóvenes de la educación superior y los acercara al sector productivo.

Esta ambigüedad en el objetivo de la educación media superior, que por un lado, acercaba a ciertos tipos de los jóvenes a las opciones que estaban

---

<sup>28</sup> La expansión irreflexiva del sistema educativo también repercutió en la contratación docente tanto en términos académicos como administrativos. En cuanto a lo académico, para solventar la demanda de profesores se contrató a personal que no contaba con título profesional o que no había estudiado las disciplinas que se enseñaban. En términos administrativos, se dio inicio a contratos de tiempo parcial, que en buena medida, acentuaron las actividades administrativas en detrimento de las académicas. Estas trajeron como consecuencia repercusiones también en la rigurosidad académica de la EMS (Zorrilla, 2008)

<sup>29</sup> Derecho y ciencias sociales, Ciencias económica, Ciencias biológicas (medicina y odontología) Ciencias físico- matemáticas, Ciencias físico-químicas, y Arquitectura.

vinculadas con la educación superior, y por el otro, alejaba a otros de esta posibilidad para abrirles camino en el área productiva de acuerdo a su posición social. Fue, en parte, la responsable de segmentar aún más este nivel educativo.

❖ *Unificar la Educación Media Superior.*

Los intentos y medidas para unificar el nivel medio ante la construcción de las nuevas instituciones y la expansión educativa se dio a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),<sup>30</sup> quien organizó foros para discutir la situación de la EMS.

La primera vez que se abordó la problemática del bachillerato fue en los acuerdos de Toluca en 1971 y en la XIV Asamblea General Ordinaria en Tepic, Nayarit. Ahí se problematizó sobre “la gran diversidad en planes de estudio y dificultades para desarrollar los programas y conseguir permeabilidad horizontal entre instituciones” (Castrejón, 1998: 290). Los estudios que se habían realizado identificaban 187 planes de estudio diferentes en este nivel por lo que se vio la necesidad de volver al bachillerato de manera integral (Castrejón, 1998).

En 1982, el tema fue puesto a discusión en el Congreso Nacional de Bachillerato, realizado de Cocoyoc, Morelos. Ahí, se generó un documento a manos de una comisión de investigadores y surgió la propuesta de implementar un tronco común como punto de partida para la formación de la juventudes, que daría herramientas metodológicas necesarias para una formación integral (Castrejón, 1998).

Estas acciones dieron paso a lo que hoy se conoce como la Educación Media Superior con la finalidad de formar a los jóvenes para incorporarse a la educación superior y ofrecer conocimientos que les permitieran comprender su contexto.

En los años noventa, como parte del Programa de Modernización Educativa,<sup>31</sup> se hizo otro esfuerzo para unificar la educación media en la Primera Reunión

---

<sup>30</sup> Esta asociación se funda en 1948

<sup>31</sup> El programa de Modernización Educativa fue un programa que se implementó en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988 -1994), este proyecto pretendía adecuar los programas de estudio de la educación básica a las demandas de los procesos de internacionalización de los mercados.

Nacional de Educación Media Superior. En ella se buscaba, sobre todo, un método interinstitucional para adecuar los cambios frente a la diversificación, el crecimiento de la matrícula y la actualización de conocimientos científicos y tecnológicos. Con ese pretexto se creó la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS). Medida que, según Castrejón (1998), lejos de cumplir con sus intenciones burocratizó la organización del nivel.

Durante esta misma época las opciones con posibilidades de seguir con estudios universitarios fueron las más demandadas; por el contrario, la formación profesional técnica era menos solicitada, sobre todo porque esta última no favorecía la movilidad interinstitucional y eran poca flexibles para adaptarse a las necesidades del sistema productivo (Villa Lever, 2010).

Para evitar la concentración en una sola institución y regular el ingreso a este nivel, en el área metropolitana y bajo el gobierno de Ernesto Zedillo, se creó un examen único o Concurso de Selección para el ingreso a la Educación Media Superior. Éste reemplazaba los procesos de admisión que, de manera independiente, realizaban las instituciones públicas de educación media superior de la zona (Aboites, 2012).

El examen único, conocido oficialmente como Exani-I, quedó en manos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).<sup>32</sup> Así, desde el ciclo 1995 – 1996 a la fecha, a través de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), se lleva a cabo un examen de selección para ingresar a alguna de las nueve instituciones<sup>33</sup> que participan en el concurso.

En realidad, el establecimiento de examen único tuvo diversas razones, entre ellas, destaca la movilización de los rechazados de la UNAM en 1995 que tomó la

---

<sup>32</sup> El 28 de Abril de 1994 a partir de la recomendación de la Asamblea General de la ANUIES se creó el CENEVAL como un organismo privado responsabilizado de la evaluación de la educación media y superior con el objetivo de mejorar la calidad en la educación

<sup>33</sup> El Colegio de Bachilleres (Colbach), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la Dirección General de Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el Instituto Politécnico (IPN), la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE), la Universidad del Estado de México (UAEM), la Universidad Autónoma de México (UNAM)

Rectoría. Según Aboites (2012), las autoridades universitarias se alarmaron ante tal situación, así que al tener una participación cercana en el CENEVAL, decidieron avanzar por la vía de un examen único que obligaba a los jóvenes aspirantes a escoger hasta 30 opciones distintas y no sólo la UNAM o el IPN.

Sin embargo, el examen único, dice Aboites (2012), era la materialización de las recomendaciones de los organismos internacionales, en especial el Banco Mundial, para el acceso a la educación media y superior. En ese sentido, la toma de la rectoría en 1995 fue un aliciente, o una buena excusa, para funcionalizar el acceso a la educación media superior (Aboites, 2012).

De acuerdo con el nuevo procedimiento de ingreso, los aspirantes<sup>34</sup> deberían registrarse, pagar una cuota<sup>35</sup> y presentar un examen para ser asignados en uno de los planteles de la zona metropolitana a partir del número de aciertos y de las opciones que voluntariamente enlistan en su solicitud. Desde entonces, el criterio final para determinar el mérito de un estudiante para ingresar a la opción de su elección, es un examen único con decenas de preguntas de opción múltiple que por el número de aciertos logrados se le asigna un tipo diferenciado de servicio educativo (Aboites, 2012).

El Exani-I fue el preámbulo para establecer en el nivel medio superior, el paradigma del Estado anti-Intervencionista, que deja en manos de la competencia la administración del acceso y distribución de las segmentadas oportunidades de ingreso al nivel educativo.

Otra manera en que se instauró esta visión fue la reestructuración de los planes de estudio. La primera institución que los reformó fue el CONALEP, a través del esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) (Díaz, 2011).

Para el 2008, la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP elaboró dos documentos. Uno, titulado *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: En el marco de diversidad*; y el segundo, *Competencias que forman el*

---

<sup>34</sup> En el concurso de asignación del 2015, 317 mil 193 realizaron el registro para presentar el examen de ingreso a la EMS en el área Metropolitana. (Poy, 2015).

<sup>35</sup> Participar en el concurso de ingreso a este nivel educativo en el 2016 costo \$340. 00 pesos (Sánchez, 2016)

*perfil docente de la EMS*, en el que se proponía crear un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Un año después, se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y se fundó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), cuya función es acreditar la medida en que los planteles y subsistemas realizan los cambios previstos en la RIEMS. Tal acreditación se da a partir de una evaluación realizada por la CONPPEMS, que asigna a cada plantel un nivel del I al IV de acuerdo con el cumplimiento de las exigencias que la reforma demanda. El nivel I se asigna al plantel que haya cumplido con cabalidad todos los requisitos de la RIEMS.<sup>36</sup> No todas las instituciones que conforman la EMS forman parte de este Sistema Nacional de Bachillerato, pero en la mayoría de ellas ha prevalecido la implementación del paradigma educativo por competencias.

La RIEMS consta de cuatro rubros. A continuación se enumeran sucintamente con la finalidad de dar un panorama general, basado en la descripción del documento elaborado por el INEE, *La Educación Media Superior en México*:

- 1) La construcción de un marco curricular común basado en competencias (Competencias genéricas, competencias disciplinares, competencias profesionales.) Los planteles y subsistemas deberán ajustar sus planes y programas de estudio al paradigma por competencias.
- 2) La definición de las características de las distintas opciones y ofertas educativas de la EMS para ser reguladas e integradas al SEN del país. La Reforma reorganiza las modalidades educativas para ofrecer educación media a poblaciones con distintos intereses, necesidades y contextos. Éstas son: presencial, intensiva, virtual, auto planeada, mixta, certificada por evaluaciones parciales y certificada por examen.
- 3) Mecanismos de gestión para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y mejora de la calidad de las instituciones. Este punto se refiere a la formación docente; a la generación de espacios de orientación educativa y apoyo académico de los estudiantes; al establecimiento de estándares

---

<sup>36</sup> Información disponible en la página oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior.  
[http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato) consultada el 21 de noviembre del 2015

mínimos referidos a las instalaciones y equipamiento; la profesionalización de la gestión escolar; la facilitación del tránsito entre sistemas y escuelas, y la instrumentación de un proceso integral de evaluación.

- 4) Modelo de certificación nacional que otorga el SNB. El acuerdo 442 establece la certificación nacional que otorga el SNB, complementario al que emiten las instituciones con la intención de reflejar la identidad compartida del bachillerato.

El argumento central de la RIEMS según Juan Carlos Díaz (2011), apuntaba a la universalización de este nivel educativo, fundado en dos premisas. La primera, impulsar la educación para todos los jóvenes, en términos de inclusión y calidad; La segunda, ampliar la cobertura e implementar el paradigma de conocimientos basados en competencias.

La RIEM era, en parte, la concreción de las tendencias en política educativa que se habían acordado en los diferentes acuerdos y cumbres internacionales, aunado a que el paradigma de competencia, transformó el objetivo de la educación media superior al afirmado desde instituciones como el INEE que:

el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos. A la par, se destaca la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr que participen activamente en sus procesos formativos. Hoy se necesita preparar a la juventud para los cambios, la incertidumbre, enfrentar dificultades, saber aprovechar oportunidades, ser flexibles y adaptables sin comprometer sus valores (INEE, 2011: 24 -25).

El nuevo paradigma en el que se centró la reconfiguración del objetivo de la educación media superior sostuvo que este nivel debía otorgar la oportunidad a los jóvenes de adquirir una serie de habilidades para desarrollarse en su vida cotidiana y que además le permitiera, de nuevo, poder aprovechar las oportunidades que le brindaba el sistema educativo o laboral.



Como se ha evidenciado, la diversificación y los intentos por unificar la EMS corresponden a intereses que el Estado y la organización social, en turno, le ha asignado a este nivel educativo.

Por ejemplo, en los años setenta este nivel represento una posibilidad para formar mano de obra. En lógica se crearon servicios educativos y planes de estudio que cumplieron con esos requerimientos.

Actualmente hay una necesidad de garantizar que los jóvenes tengan las competencias necesarias para desenvolverse en su vida académica, laboral, social y política.

No obstante, en los distintos periodos, la EMS no ha conseguido contener una visión integral de sus funciones y objetivos, más allá de concebirse como un simple nivel transitorio con poca claridad.

❖ *La obligatoriedad de la Educación Media Superior.*

El día 9 de febrero 2012 se publicó en el Diario Oficial el decreto constitucional que reformó el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (Véase anexo 1) en que se estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer, el 10 de Julio del 2013, el decreto correspondiente en que la Ley General de Educación reformuló los artículos tercero, cuarto, 37, 65 y 66, además de adicionar los transitorios 12 y 13.

La decisión de la obligatoriedad de la EMS se enmarca, como se había mencionado, en la participación de los organismos internacionales en las políticas educativas de la región. Puesto que dichos organismos perciben a este nivel educativo como:

un umbral necesario para estar fuera de la pobreza, quienes no concluyen la educación media quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos y tendrán un elevado riesgo de transformarse en personas excluidas del desarrollo (INEE, 2011:14).

Cuando se decretó la obligatoriedad<sup>37</sup> de este nivel a escala nacional, los legisladores argumentaron que la educación contribuye a la construcción de una sociedad más justa y próspera, al desarrollo económico, a superar la pobreza, a combatir la ilegalidad, a fortalecer la democracia, a defender el medio ambiente, a crear empleos y generar riqueza.

Se asumió que el alcance universal del nivel medio superior puede convertirse en el artilugio transformador de una sociedad que reclama justicia, libertad, democracia y bienestar para todos, además de impactar en el fortalecimiento de la competitividad individual y la cohesión social (INEE, 2011).

---

<sup>37</sup>Para dar un seguimiento al proceso en el que se promulga este decreto se puede consultar el trabajo de Lechuga, Liliana. (2013). *Reforma al artículo tercero constitucional. Crónica de la última reforma para la obligatoriedad del nivel medio superior*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Derecho. UNAM. México.

## Capítulo II La igualdad y la obligatoriedad educativa, “tras bambalinas”.

---

*Es casi una burla para una población decir que todos los ciudadanos son iguales ante la ley, si no lo son ante la vida.*  
(Zuleta, 2005: 38)

**E**l proyecto de la obligatoriedad educativa se puede analizar desde la lógica del modelo de la igualdad de oportunidades. Se menciona lo anterior por dos razones.

La primera, es que, como se señaló en el capítulo anterior, la obligatoriedad educativa tiene una función igualadora que se respalda ante la ley. Esa es una característica esencial de la igualdad de oportunidades que retoma este proyecto educativo.

La segunda razón está relacionada con el uso discursivo que se le ha dado a la igualdad de oportunidades dentro de las políticas educativas actuales. Basta revisar uno de los objetivos del Programa Sectorial de Educación del sexenio del 2007-2012 en el que se planteó “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2007: 11). En su narrativa, este objetivo ya identifica a una población específica, además de establecer las medidas necesarias para ampliar dichas oportunidades, al decir que:

Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia. El momento demográfico que vive México obliga a realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, en donde se plantea llevar a cabo una profunda reforma (SEP, 2007: 11).

Las referencias a la igualdad de oportunidades en los discursos o políticas públicas, dadas las condiciones de profunda desigualdad social, podrían interpretarse como un simple uso demagógico o banal. Sin embargo centrar la crítica en este argumento sería abordar la superficie del problema, sobre todo cuando el modelo justicia de la igualdad de oportunidades exhibe una forma de organización social, que como dice Saúl Karsz al referirse al término de exclusión, moviliza presupuestos específicos, modelos culturales, que recrean relaciones de dominación y subordinación, apuestas económicas, posicionamientos políticos y concepciones ideológicas.

En síntesis, hay una lógica que opera en este modelo de justicia, que da sustento al carácter obligatorio de la educación, por tanto, es necesario develar sus implicaciones en el campo pedagógico para entender el proyecto educativo actual.

Para tal propósito se recupera el trabajo de Ángel Puyol que, desde la filosofía política y moral, escinde un marco general para comprender la propuesta de este modelo de justicia.

## **2.1 Igualdad de oportunidades: Un modelo de justicia.**

A pesar de las diferencias humanas el tema de “la igualdad es un principio fundamental de la filosofía política actual” (Puyol, 2001b, 223), al recordar que moralmente todos valemos lo mismo, que todos debemos participar en igualdad de condiciones en la vida pública.

Pero esta concepción de la igualdad no siempre fue así. En el antiguo régimen la desgracia de ser pobre tenía un responsable externo, un sistema social rígido y determinista, cuyo inmovilismo social concedía las posiciones sociales de acuerdo con el origen familiar y social.

En este contexto, nace la igualdad de oportunidades, relacionada con un entramado teórico sobre la igualdad heredado de la razón ilustrada, en la que se postulaba una concepción natural tanto de la libertad como de la igualdad entre las personas.

Jean-Jacques Rousseau, uno de sus representantes más destacados de la ilustración, planteó la necesidad de un pacto social que reestableciera civilmente la igualdad, que hasta ese momento la sociedad había mermado al multiplicar injustificadamente la desigualdad natural.

La igualdad a la que hacía referencia el autor es la igualdad política, la cual consiste en asegurar que todos tengan la posibilidad de participar en las decisiones políticas por el hecho de ser ciudadanos iguales. Esta visión exige que toda persona sea tratada igual a nivel jurídico, político y social, incluyendo a los más desfavorecidos, a los que también se les debe garantizar el goce de las mismas oportunidades en el espacio público (Puyol, 2001).

En el siglo XVIII, con la Revolución Francesa irrumpe el tema de la igualdad en la escena social, ante una inminente efervescencia y transformación del pueblo francés que demandaba igualdad ante la ley para emanciparse de las tutelas señoriales (Puyol, 2010). El carácter natural de la igualdad y la libertad que planteaba Rousseau, sustentados ante la ley, justificaba la universalidad de la libertad y la igualdad política, al replantear las relaciones humanas en el campo político, económico, social y cultural.

En ese sentido, el origen de la igualdad de oportunidades está asociado a un combate cultural que denunciaba las injusticias sufridas en el antiguo régimen, caracterizado por relaciones sociales desiguales que subordinaban a la mayoría de la población a regímenes estamentales, en donde, como comenta Puyol, “la desigualdad económica, la pobreza y la miseria extendidas por todo el territorio estaban asociadas a las desigualdades jurídicas” (2010, 26).

Este cambio se puede identificar simbólicamente en dos decretos, el primero fechado el 4 de agosto de 1789, cuando la Asamblea General decretó la abolición del feudalismo; y el segundo con la ley d’Allarde y Le Chapelier. Así lo atestigua Dubet al decir que:

La leyes d'Allarde y Le Chapelier votadas en 1791 defienden la libertad de circular en el espacio social en función de los talentos y de las necesidades de cada uno, y de los requisitos del comercio. Estas leyes, así como la abolición del feudalismo en la noche del 4 de agosto, destruyen los fundamentos del Antiguo Régimen; anuncian el reino de la igualdad de oportunidades. No cuestionan las desigualdades sociales, pero ofrecen a cada uno la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales (Dubet, 2010: 53).

En otras palabras la igualdad de oportunidades nace, no sólo denunciando los regímenes monárquicos, feudales o clericales, sino también aboliendo las opresiones legales que hasta ese momento condicionaban el origen social o familiar.

La igualdad de oportunidades pretendió acabar, argumenta Puyol, con “las instituciones que convertían a los ricos en tiranos y a los pobres en esclavos” (2010: 27), al permitir que cualquier individuo pudiera acceder a cualquier posición social independientemente de su origen social.

Para dimensionar los alcances de este cambio cultural del que emerge la igualdad de oportunidades habría que recordar que:

Al romper las barreras de los privilegios legales, todos los hombres se convierten en iguales ante la ley, todos pueden comprar y vender, comerciar e invertir, poseer sus propias tierras, elegir ocupaciones, en fin, desligarse de la sumisión obligatoria, sentirse miembros de pleno derecho (legal)<sup>38</sup> de la república de ciudadanos libres e iguales (Puyol, 2010: 30).

Quebrantar los privilegios que impedían realizar tales actividades, permitió uno de los resultados de la Revolución francesa, la noción napoleónica de *la carrera abierta a los talentos*, noción que influyó en la propuesta de la igualdad de oportunidades.

El primer campo social en el que se implementó la idea de la carrera abierta a los talentos fue en el ejército francés, liderado por Napoleón Bonaparte, quien aprovechó esta consigna “para fomentar la competitividad profesional dentro del

---

<sup>38</sup> Paréntesis del autor

ejército con objeto de aumentar la eficiencia y la eficacia de sus empresas bélicas expansionistas” (Puyol, 2010: 29).

Pero la relación de la igualdad de oportunidades con Napoleón, va más allá de la productividad de su ejército. En realidad para Erik Hobsbawm (1991), el propio Napoleón es la personificación de uno de los mitos seculares del mundo moderno al decir que:

El mito napoleónico se basó menos en los méritos de Napoleón que en los hechos, únicos entonces, de su carrera. Los conocidos grandes hombres que estremecieron al mundo en el pasado habían empezado siendo reyes, como Alejandro Magno, o patricios, como Julio César. Pero Napoleón fue el «petit caporal» que llegó a gobernar un continente por su propio talento personal (Hobsbawm, 1991: 102).

Esto significó, siguiendo a Hobsbawm, que cualquier hombre ajeno a la aristocracia se conmoviera ante las hazañas napoleónicas y encontraba en él la idealización de acceder a otras posiciones sociales de acuerdo con su talento y mérito. Tal concepción rompió con la tradición del antiguo régimen que condenaba al determinismo social.

Aun con las limitaciones que implicaba el cambio cultural y social, el historiador, plantea dos formas en las que se estableció “«la carrera abierta a los talentos» y el triunfo del mérito sobre el nacimiento y el parentesco” (Hobsbawm, 1991: 235). La primera y más efectiva estaba referida a los negocios, en la que se abría la posibilidad de vender, comprar, invertir y comerciar, como sostiene Puyol. La segunda manera de competir en esta carrera era la instrucción escolar, que fomentaba la selección mediante el mérito a través de pruebas y concursos.

En suma, la igualdad de oportunidades tiene sus orígenes en la denuncia a las injusticias asociadas a las desigualdades jurídicas y, por ende, al establecimiento de la igualdad formal, que ve en esa propuesta la manera de salvaguardar los mismos derechos legales para acceder a las mejores posiciones sociales, que en el antiguo régimen se encontraban restringidas (Puyol, 2001).

Otro elemento del que se sirve una de las interpretaciones de este modelo de justicia, alejada de los planteamientos de la razón ilustrada, es defensa de la

carrera abierta a los talentos, en donde la valoración por el mérito se enraizó en las sociedades modernas.

❖ *La igualdad de oportunidades: una concepción hegemónica de justicia.*

Puyol nos recuerda que “la igualdad de oportunidades es el principio moral que utiliza el liberalismo moderno para legitimar la distribución de los bienes en la sociedad” (2001: 113). La misma obligatoriedad educativa se puede entender como una medida que pretende restablecer o fortalecer la justicia, específicamente la justicia escolar, al garantizar formalmente el acceso a un nivel educativo específico, independientemente del origen social, sexo o cualquier otro atributo.

Estas medidas de justicia son una característica esencial de las sociedades democráticas modernas. Más que hacer un tratado sobre la justicia, se pretende situar la indagación en los preceptos que han predominado durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI.

Muchos autores se han aventurado a repensar la justicia dando como resultado una ardua producción en la investigación educativa sobre este tópico,<sup>39</sup> estos aportes han contribuido para ampliar la discusión en torno a las medidas que podrían contrarrestar las desigualdades dentro de la escuela.

De acuerdo con lo anterior, las teorías de la justicia contemporáneas<sup>40</sup> han planteado algunas propuestas para incidir en el restablecimiento de la justicia social en un contexto específico, que se localiza emblemáticamente al terminar la

---

<sup>39</sup> Para profundizar en la revisión de lo que se ha planteado respecto al tópico de la justicia social se sugiere consultar textos como Murrillo, J. y Reyes, H. “Hacia un concepto de justicia social” y Bolívar, A “Equidad educativa y teoría de la justicia.”

<sup>40</sup> Esta tesis se centrará en los planteamientos de la justicia distributiva, específicamente en la igualdad de oportunidades, sin embargo en las teorías de justicia se pueden encontrar dos vertientes con sus variantes: la primera se inclina por la justicia distributiva, representada por autores que van desde los clásicos como Aristóteles o Santo Tomás de Aquino y autores más contemporáneos en los que se enlista Jhon Rawls, Amartya Sen, John Roemer, Martha Nussbaum. La segunda vertiente se encuentra la propuesta de reconocimiento y la participación, que en algunos casos también considera a la justicia distributiva, como un modelo de justicia, aquí localizamos a Nancy Fraser, Alex Honneth, Raewyn Connell, sólo por mencionar algunos.



Guerra Fría. Tal hecho significó el fin del mundo bipolar que había caracterizado esa época, pero también se consagraron el slogan “*There is no alternative*” de Margaret Thatcher y la tesis del fin de la historia de Francis Fukuyama. Uno y otro son ecos del triunfo del Estado anti-intervencionista.

Con la superación del mundo bipolar se consolida la concepción liberal que se antepone a cualquier tipo de desigualdad legal o cualquier restricción a las posiciones sociales que obstaculicen a las libertades individuales para el progreso social (Dubet, 2010).

Es decir, el igualitarismo liberal contemporáneo aparece como una respuesta a las violaciones infringidas a la individualidad durante algunas décadas del siglo XX, tanto del igualitarismo homogeneizador que personificaba el oponente en la Guerra Fría, pero principalmente como una alternativa a la propuesta utilitarista<sup>41</sup> del Estado intervencionista.

Ahora bien, el igualitarismo liberal es una corriente de pensamiento que tiene como finalidad armonizar la defensa de las libertades personales con las exigencias igualitaristas de la justicia distributiva (Puyol, 2001). Uno de sus principales representantes es el filósofo de Harvard, John Rawls, que a principios de la década de los setenta, escribe *La teoría de justicia*, un hito en las discusiones contemporáneas sobre el tema. En contra o a favor, este libro y sus reformulaciones, marcaron un referente que abonó también a esta concepción hegemónica de justicia.

Ya desde la introducción de esta obra cumbre, el autor insiste en un claro objetivo. “Mi propósito - dice Rawls- es elaborar una teoría de la justicia que represente una alternativa al pensamiento utilitarista en general y, por tanto, a todas sus diferentes versiones” (Rawls, 2004: 34).

---

<sup>41</sup> La teoría utilitarista funde los deseos o el bienestar de las distintas personas en una sola experiencia, que el Estado intervencionista imagina como la experiencia de todos los miembros de la sociedad. El bienestar es el criterio que usa el utilitarismo para juzgar el nivel de desigualdad entre las personas. (Puyol, 2001b) El Estado intervencionista “edificó una «sociedad salarial» en la que las posiciones ocupadas por los menos favorecidos son aseguradas y controladas por cierto número de derechos sociales” (Dubet, 2010: 17).

El argumento que erige el igualitarismo liberal en contra del utilitarismo tiene como objetivo proteger la individualidad de la voluntad colectiva, que se diluye en la masa de la comunidad (Puyol, 2001b). Desde esta postura, las críticas al utilitarismo constituyen la indiferencia en la comprensión de la individualidad, al colocar su intervención bajo la idea de una disolución de muchas personas en sólo una.

En palabras de Puyol, “la concepción utilitarista de la persona, al no contemplar la individualidad, se ve incapaz de reconocer los derechos y libertades que protegen al individuo de las exigencias abusivas de la colectividad” (2001b, 225).

Como respuesta a esta concepción utilitarista de la persona, lo que predomina en las distintas interpretaciones del igualitarismo liberal es la concepción moral de la persona,<sup>42</sup> al reincorporar las ideas de autonomía y responsabilidad del individuo (Puyol, 2001b).

Según Puyol, esa concepción de la autonomía es la que le permite a Rawls garantizar la libertad y la igualdad moral<sup>43</sup> del individuo, al decir que, “la autonomía, a su vez, conduce a la idea de responsabilidad. Si el individuo posee autonomía moral, se le puede responsabilizar por la satisfacción de sus deseos” (Puyol, 2001b: 230). La autonomía se identifica con uno de los sentidos de la libertad y la igualdad que acompaña la idea de ciudadano democrático de Rawls:

“Dada la autonomía moral, las personas son libres porque se responsabilizan de sus fines y sus preferencias. Las personas no son portadoras pasivas de deseos, como en el utilitarismo, sino que tienen la capacidad de asumir responsabilidad sobre sus objetos morales. Son responsables de ajustar sus deseos al conjunto de recursos que con justicia (...) les corresponden” (Puyol, 2001b: 232).

---

<sup>42</sup> La concepción moral de la persona de Rawls se antepone a la concepción bienestarista de la persona y la reemplaza por una visión kantiana que acentúa la autonomía como una garantía de la libertad y la igualdad moral del individuo

<sup>43</sup> La igualdad moral supone una idea común de racionalidad y de capacidades morales de todos los individuos. Ángel Puyol en *El discurso de la igualdad* afirma que si bien Rousseau sentó las bases de la igualdad moral, fue hasta Kant que la igualdad se ligó definitivamente con la moralidad individual. A partir de esta “autonomía moral, en la que cada persona es capaz de darse a sí misma leyes morales. Dicha autonomía no es otra cosa que la libertad. Así pues, las personas son iguales porque son igualmente libres en un sentido moral” (Puyol, 2001: 221).

Con respecto a la concepción moral de la persona de Rawls, lo que se pretende rescatar es la exaltación de lo individualidad que acoge, no sólo la alternativa del igualitarismo liberal, sino las misma propuesta del liberalismo económico que argumenta al Estado anti-intervencionista.

Desde esta visión, el Estado no debe ir más allá de proteger la libertad y la igualdad ante la ley, debido a que, para esta corriente de pensamiento cada persona es responsable de su propio bienestar (*Puyol, 2001*). Tal posicionamiento se puede visibilizar con mayor precisión cuando uno de los líderes del pensamiento liberal y el libre comercio, Milton Friedman, afirma en su libro *Libre para elegir*<sup>44</sup> que:

Ni el nacimiento, ni la nacionalidad, ni el color, ni la religión, ni el sexo o cualquier otra característica irrelevante debería determinar las oportunidades abiertas a una persona, tan sólo su capacidad; en esta interpretación, la igualdad de oportunidades reduce con más detalle el significado de la igualdad personal, de la igualdad ante la ley (Friedman, 1980 citado en Puyol, 2001: 114).

La primera parte de esta cita sigue la misma línea que defendía la igualdad formal o el principio de no discriminación, no obstante hace una enmienda final que marca con claridad el posicionamiento liberal ante la libertad, al someter la igualdad formal a la capacidad y responsabilidad del individuo de apropiarse de las oportunidades que se le ofrecen.

En este contexto, la supremacía del individuo que encarna la igualdad de oportunidades aparece junto a la supuesta conquista de la única forma de organización social posible. En otras palabras, las teorías liberales de justicia contemporáneas se plantearon como la manera irrevocable de revertir o remediar la injusticia y la desigualdad, así lo expresa Puyol cuando afirma de que:

---

<sup>44</sup> Friedman, M. (1990). *Free to choose*. San Diego. Harcourt Brace Jovanovich

Las desigualdades injustas ya no se pueden resolver con la transformación radical de la sociedad, puesto que tal transformación podría olvidar por el camino la preciada conquista de las libertades. De lo que se trata, más bien, es de elaborar una teoría de la justicia distributiva que evita las desigualdades inmerecidas al mismo tiempo que se preserva la libertad de las personas (Puyol, 2001: 10).

La alternativa al utilitarismo retoma la idea de la igualdad de oportunidades, también en sus distintas versiones, como una forma de revertir las desigualdades sociales. Lo hace al grado de que, actualmente, se considera el modelo de justicia distributiva por excelencia:

la filosofía política actual ha adoptado *el ideal de las oportunidades* como el fundamento de la teoría de la justicia. La igualdad de oportunidades deja de ser una parte de la justicia para convertirse en el todo. Incluso la justicia distributiva se acaba definiendo como la realización de la igualdad de oportunidades (Puyol, 2010: 19).

No sólo la filosofía política adoptó este ideal, el mismo discurso de la política pública ha hecho uso y abuso de este término con múltiples interpretaciones que se han materializado en la organización social. Con lo antes expuesto se puede afirmar que el modelo de igualdad de oportunidades se consagra como una concepción hegemónica de justicia en la actualidad.

#### ❖ *¿Oportunidad de qué?*

Para Puyol (2010) las oportunidades son opciones reales para concretar una acción o para lograr un objetivo específico. La disposición de estas oportunidades se presenta como una gama de posibilidad que permiten escoger una entre diferentes opciones. Sin embargo, la preeminencia de cierto tipo de oportunidades está relacionada con opciones u oportunidades moralmente relevantes para la sociedad, por tanto, tienen un peso moralmente valioso.

El mismo autor identifica dos modelos distintos para valorar y entender las oportunidades. El primer modelo concibe *a priori* el valor de las oportunidades, por

el hecho de que cada oportunidad representa la posibilidad de elegir una manera propia de vivir, que muestre las convicciones de cada persona.

Esta concepción no considera que la vida de las personas esta predestinada, como en el antiguo régimen. Por el contrario, brinda la posibilidad de elegir un proyecto personal de vida. En este caso la igualdad de oportunidades representa la posibilidad “que todos deberían tener las mismas opciones de elegir una vida buena para ellos, una elección que puede ser diferente en cada caso, es decir, la misma oportunidad de ser libres” (Puyo, 2010: 148).

El segundo modelo percibe a las oportunidades como medios necesarios para competir por bienes escasos y altamente valorados. Las oportunidades son apreciadas *per se*, porque ellas permiten contar con los medios necesarios para llegar a un lugar deseado por todos. En este sentido, la igualdad de oportunidades representa la posibilidad de tener las mismas opciones de ser iguales.

La igualdad de oportunidades basada en los medios tiene como finalidad igualar las oportunidades sociales y eliminar los obstáculos que hacen que una persona tenga más dificultades que otra para poder progresar socialmente. En otras palabras, supone que dos personas, a pesar de sus diferencias, sexuales, sociales, culturales, económicas o religiosas puedan conseguir un mismo objetivo, siempre y cuando ambas cuenten con los mismos medios para obtenerlo (Puyol, 2010).

En esta concepción las oportunidades son medios que se convierten en instrumentos materiales o institucionales. Por ejemplo, según Puyol, la educación obligatoria es un elemento característico al servicio de la igualdad de oportunidades, disponer de ese medio significa que se cuenta con las oportunidades de competir con igualdad por bienes sociales, que en muchos casos no están disponibles para todos.

La idea de oportunidades como medios es la que más ha proliferado en las sociedades modernas al validar una única manera de vivir.

❖ *Dos vertientes de la igualdad de oportunidades.*

Aun cuando la igualdad de oportunidades como medios es una concepción hegemónica de justicia distributiva, dentro de esta propuesta hay algunas distinciones. En este trabajo se retomaran dos: la igualdad formal de oportunidades y la igualdad equitativa de oportunidades.

La igualdad formal de oportunidades se basa en el principio de no discriminación, este principio establece que ningún factor moralmente arbitrario (como el color de la piel, el sexo, las preferencias sexual, el origen social, las creencias políticas o religiosas, la etnia, los impedimentos físicos irrelevantes u otras de esta misma naturaleza) impida a cualquier persona tener las mismas posibilidades de acceder a bien o posición socialmente valorada.

El principio de no discriminación se basa en una igualdad ante la ley, también conocida como igualdad formal, en la que se garantiza que nadie, sin excepción alguna, puede ser excluido de la educación o de cualquier actividad pública. En esta vertiente la igualdad queda restringida al reconocimiento ante la ley.

A la segunda variante de la igualdad de oportunidades no le basta con una igualdad formal para garantizar la igualdad entre las personas, porque reconoce que hay condiciones sociales y económicas que limitan esta posibilidad. Por lo tanto propone una visión ampliada de este modelo de justicia e introduce el término de la equidad como un modo de reciprocidad entre los integrantes de una sociedad. Al plantear criterios aceptados razonablemente<sup>45</sup> que buscan beneficiar a cada uno de los miembros de la sociedad.

Para tales fines, la igualdad equitativa de oportunidades urde el principio de diferencia o de discriminación positiva. Este principio consiste en que los recursos (educativos o económicos) sean distribuidos de forma desigual en beneficio de

---

<sup>45</sup> Estos criterios aceptados racionalmente parten de un supuesto que Rawls erige en su teoría de justicia, el cual se condensa en la alusión al velo de la ignorancia. A través de este velo se hace asequible la elección unánime de una determinada concepción de justicia; debido a que este velo conlleva un igualdad racional en donde las partes implicadas tienen amplio conocimiento de los hechos generales de la sociedad humana pero desconocen o ignoran la posición o clase social a la que pertenecen o las capacidades o dotes personales que posean, sin ninguna concepción de bien establecida y por tanto sin pretensión de diseñar principios que les sean ventajosos.

quienes tienen menos dotes naturales o de quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. Sólo así se consolidaría una efectiva igualdad de oportunidades.

En palabras de su principal representante la igualdad equitativa de oportunidades se describe de la siguiente manera:

...La idea aquí es que los puestos han de ser abiertos no sólo en un sentido formal, sino haciendo que todos tengan una oportunidad equitativa de obtenerlos. (...) quienes tengan capacidades y habilidades similares deberían tener perspectivas de vida similares. Más específicamente: suponiendo que existe una distribución de las capacidades naturales, aquellos que están en el mismo nivel de capacidades y habilidades y tienen la misma disposición para usarlas, deberían tener las mismas perspectivas de éxito, cualquiera que su posición inicial en el sistema social. En todos los sectores de la sociedad debería haber, en términos generales, las mismas perspectivas de cultura y de éxito para todos los que se encuentran igualmente motivados y dotados. Las expectativas de aquellos que tengan las mismas capacidades y aspiraciones no deberían verse afectadas por sus clases sociales (Rawls, 2004: 78).

El principio de diferencia funciona maximizando las expectativas de los menos favorecidos porque distribuye oportunidades de manera desigual a su favor con la intención de obtener perspectivas de vida similares a las de cualquier otro.

Para finalizar, las dos vertientes de la igualdad de oportunidades antes expuestas delimitan un espectro que va desde garantizar la igualdad de oportunidades formales, hasta una intervención más elaborada que pretende igualar equitativamente las medidas necesarias para acceder a los bienes o posiciones socialmente valoradas.

Sin duda las diferencias no son menores, aun así, coinciden en ser parte de una teoría de la justicia que ha revitalizado las políticas en el campo social. Para el tema de esta investigación se retoma sólo la igualdad formal. Hasta aquí lo relativo a la igualdad equitativa de oportunidades, en vista de que no es la comprensión que impone en el marco de la distribución de bienes educativos en México.

❖ *La igualdad meritocrática de oportunidades.*

La idea de responsabilidad individual que circunscribe a la igualdad formal de oportunidades, resulta bastante pertinente al conjugarse con lo que Hobsbawm (1991) identifica con una característica de las sociedades modernas: la valoración del mérito y la defensa de la “carrera abierta a los talentos”.

Pese a los esfuerzos de pensar la igualdad de oportunidades desde otras aristas no meritocráticas como las que propone Rawls, parece ser que este modelo de justicia regresa a sus orígenes, sobre todo cuando está imbricado en un modelo social al que Puyol (2010) llama meritocrático.

El vínculo de la meritocracia con la igualdad de oportunidades se encuentra resguardado en el principio de no discriminación y la concepción napoleónica de *la carrera abierta a los talentos*, en el que ningún atributo arbitrario juegan en favor en el determinismo social.

Lo que hace la igualdad meritocrática de oportunidades es que, hipotéticamente, distribuye los beneficios y bienes sociales y/o económicos de acuerdo al talento y esfuerzos personales (Puyol, 2010).

En otras palabras, selecciona a través de las cualidades, los talentos y el desempeño a los candidatos con mayores aptitudes y capacidades para obtener u ocupar los bienes o posiciones sociales y moralmente valiosas.

Para ello es preciso que las oportunidades sean percibidas como medios, es decir como instrumentos materiales e institucionales que pueden ayudar a conseguir un bien o una posición social, mejor de la que se tiene (Puyol, 2001).

El objetivo de la igualdad meritocrática de oportunidades es repartir por igual los medios necesarios para que la selección social corra a cargo del mérito individual.

Por otro lado, el concepto de selección remite a una manera irrefutable de competencia; es decir, la igualdad meritocrática de oportunidades instauro la necesidad de una competencia social en la que a partir del mérito se seleccione, mediante un procedimiento, considerado justo, a los individuos más capaces y talentosos.



En consecuencia, el mérito funciona para legitimar la manera en la que se organiza la dinámica social y se accede a las posiciones sociales (Puyol, 2010). Esta visión respalda la metáfora que usa Puyol (2010) para referirse a la igualdad de oportunidades como una carrera atlética en la cual todos los participantes tienen la misma oportunidad de tener un lugar en el pódium, siempre y cuando se equiparen las condiciones de salida e incluso se garantice eliminar las contingencias sociales para alcanzar el éxito y dejar los resultados finales en función de las capacidades y talentos de cada individuo.

❖ *La igualdad de oportunidades: un modelo de justicia escolar.*

El principio de igualdad formal es, en esencia, la característica más notable en el proyecto de la obligatoriedad educativa, a partir de un respaldo legal que vela por el derecho a la educación. No sólo por preservar la igualdad entre las personas, al menos ante la ley, sino también porque la idea de la obligatoriedad pretende igualar las oportunidades educativas que contribuyen a una mayor apertura social.

Para los seguidores de esta corriente “la igualdad de oportunidades educativas se convirtió (...) en el mejor camino para lograr una verdadera igualdad de oportunidades” (Puyol, 2001: 125), para acceder a mejores posiciones sociales.

En México uno de los primeros trabajos que planteaba el tema de la justicia escolar, en esta sintonía, fue un artículo publicado en 1965 por Pablo Latapí en el periódico *Excélsior* que llevaba por título *Educación y justicia social*. Esta publicación retrata la simpatía por la igualdad meritocrática de oportunidades dentro de la dinámica escolar. En ese texto se retomaban las experiencias de las sociedades altamente industrializadas y móviles como referentes para redefinir a “la escuela como agencia repartidora de oportunidades sociales” (Schelsky, 1959, citado por Latapí, 2012: 201).

Lo que buscaba esta propuesta era abrir las puertas, a través de la educación, a mejores posiciones sociales que tomaban como único criterio el talento de cada persona. Sin bien, el mismo autor reconoció que esta forma de organización social no era perfecta, sí pensaba que era la más justa, sobre todo si se comparaba con

el criterio anterior en el que la duración de la escolaridad y el tipo de profesión de cada persona se determinaba estrictamente por el origen social (Latapi, 2012).

Esta visión heredera de las aspiraciones de las sociedades altamente industrializadas y móviles, situaba a la escuela como una agencia repartidora de oportunidades sociales a las que se accedía a partir del talento o el mérito, como una medida reguladora de la justicia escolar. Tal concepción de justicia distribuía o repartía los bienes educativos como si éstos fueran físicos.

Años después, este mismo autor se retractaría de esta visión de justicia en otro de sus textos emblemáticos: *Reflexiones sobre la justicia en la educación*. Pero, como afirma Dubet, “la igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar” (2006:14).

En su versión más reducida la igualdad escolar afirma que ninguna diferencia, ya sea de fortuna o de nacimiento, impacta directamente en las posibilidades de acceso y éxito en la educación escolarizada (Dubet, 2006).

Por otra parte, tanto Dubet como Puyol han mostrado que no basta con abrir las puertas de la escuela a todos para eliminar las barreras sociales, también hay que:

*“garantizar una escolarización obligatoria y ofrecer educación compensatoria para los más desaventajados, becas para los más pobres, transporte escolar para los que viven lejos de la escuela y sanidad pública para que las enfermedades no menoscaben las capacidades de los que no pueden pagar una sanidad privada” (Puyol, 2010: 36).*

Son conocidos los requerimientos adicionales que exigiría una concepción amplia de la justicia en la distribución de servicios educativos. A las medidas de expansión educativa habría que sumar políticas poderosas de nivelación de terreno de juego para la participación más equitativa en la compensación por acceder igualmente a los bienes educativos.

Sin embargo, las intervenciones sociales dentro de la escuela que responden a la meta de “restablecer la justicia escolar” a través de igualdad de oportunidades, siguen supeditadas a las dinámicas del mérito.

A lo largo de este capítulo, se presentó una descripción general de las concepciones y contextos que respaldan a la igualdad de oportunidades como un modelo de justicia hegemónico. Además, se mostró las diferentes nociones de oportunidad, que permiten entender la visión, que ve en ellas medios necesarios para alcanzar determinadas metas, es decir, asegurar los mismos medios para conseguir los mismos fines. También se habló de la importancia del principio de no discriminación, cuya potencia reside en la aceptación de la igualdad ante la ley que protege al individuo del determinismo social.

Otro elemento que consideró este capítulo para la comprensión de la igualdad educativa está relacionado con la igualdad meritocrática de oportunidades, cuya concepción percibe a los bienes escolares como medios físicos capaces de ser distribuidos para después dejar las diferencias en manos de talento y el esfuerzo personal.

En forma sucinta estos son los preceptos y elementos que sustentan la actual concepción de la igualdad de oportunidades que sostienen las políticas que apelaron a la ampliación de la igualdad ante la ley.

# Capítulo III La igualdad y la obligatoriedad educativa, “puesta en cuestión”.

---

*Que alguien será excluido está fuera de discusión; la única cuestión es quien será, y por tanto de lo que se trata no es de la abolición de las exclusiones sino alejar la amenaza de expulsión de uno mismo hacia los otros.*  
(Bauman, 2010: 110)

**E**l presente capítulo pretende reflexionar sobre la aparente funcionalidad y armonía de la igualdad de oportunidades, y algunos argumentos que ponen en cuestión este modelo de justicia en el campo educativo.

Si bien en algún momento de la historia se planteó como una alternativa a la opresión del sistema feudal, hoy, este modelo de justicia contribuye a legitimar las desigualdades. A lo largo de las siguientes páginas el objetivo será argumentar tal planteamiento

## 3.1 La igualdad de oportunidades: un modelo en contradicción.

Decía Balzac que *“cuando el hombre cree haber mejorado, lo único que ha hecho ha sido cambiar las cosas de sitio”*. Tal vez esta afirmación adquiera mayor vehemencia cuando salen a flote las profundas desigualdades educativas dentro del modelo de igualdad de oportunidades.

Si bien, este modelo ha aumentado la escolaridad obligatoria, y beneficiado a los grupos desfavorecidos, entre ellos las mujeres, incluso, ha contribuido a ampliar la movilidad social entre clases, se ha comprobado que la desigualdad social no se ha reducido como se esperaba: “el origen social y familiar todavía marca, en muchos casos, el destino social de las personas” (Puyol. 2001: 126).

El modelo de igualdad de oportunidades basado en el mérito, puede interpretarse como el remedio a un síntoma, que sirve más para ocultar que para mostrar uno de los malestares que vapulean a las sociedades contemporáneas

Este malestar se expresa en el binomio resultante de evitar las desigualdades inmerecidas y preservar las libertades individuales, por el que tanto aboga la

igualdad de oportunidades. Existe una paradoja consustancial del sistema actual, que consiste, según Puyol, en que mientras “la democracia promete igualdad ciudadana, el mercado desiguala considerablemente los recursos materiales, lo que, a su vez, dispara las diferencias y la desigualdad entre los ciudadanos” (2001: 10).

En ese sentido, para el mismo autor, pareciera que la función de este modelo de justicia nace de la necesidad de dar “una explicación pública convincente, que esclarezca por qué los ciudadanos iguales deben vivir en condiciones materiales desiguales” (Puyol: 2001: 10).

❖ *La paradoja de la exclusión en el principio de no discriminación.*

Para realizar este análisis se parte de la idea de que la igualdad de oportunidades, a través de su principio de no discriminación, alude a una sociedad inclusiva, la cual pretende integrar en su proyecto de sociedad a todos aquellos excluidos históricamente.<sup>46</sup>

En este entendido Saúl Karsz (2000), un filósofo argentino, afirma que no se puede considerar a los mecanismos de inclusión como neutros, ni en lo político ni en lo ideológico, irremediamente ellos validan modos de vida, ideales y valores que fomentan formas de ser juntos.

La pregunta sería ¿qué manera de vivir y convivir promueven los mecanismos de inclusión dentro de la igualdad de oportunidades, en los que la igualdad ante la ley garantiza que nadie será excluido de la educación pero, al mismo tiempo, deja abierta la carrera a los talentos y al mérito personal?

La paradoja se sostiene cuando los modelos de inclusión que propone la igualdad de oportunidades reconocen la igualdad ante la ley, de un derecho fundamental, en un nivel educativo tan segmentado. Que genera condiciones de desigualdad dentro de los centros escolares en los que inevitablemente se excluye a la mayoría de los solicitantes de las mejores opciones educativas.

---

<sup>46</sup> El Programa Sectorial de Educación 2007 -2012 ya reconocía a una población excluida: indígenas, migrantes y personas con necesidades especiales que requería igualdad de oportunidades

Ahora bien, habrá que recordar que los mecanismos de inclusión se dan en un modelo de justicia que se presenta como hegemónico y en un proyecto de sociedad que no reconoce otros libretos posibles de organización. De tal manera que las injusticias y desigualdades sólo se pueden combatir dentro de esta misma sociedad, sin transformarla; sólo cambiando los lugares de ciertos individuos y/o grupos que demuestren merecerlo.

Para Karsz (2000), incluir así sugiere que la problemática de la exclusión está dentro del sistema. Incluir sin molestar demasiado al conjunto, abrir oportunidades a los grupos o individuos para que puedan encontrar lugares, relativamente diferentes de los que ya se ocupan, habla de una sociedad que en su mismo seno genera la exclusión.

Incluir en lo ya dado alude a que la exclusión no está fuera de la sociedad, sino fuera de ciertos círculos de consumo, fuera de cierto tipo de servicios y fuera de ciertas prácticas. En otras palabras, independientemente de que se asegure legalmente el principio de no discriminación, “los que faltan no son nunca los lugares como tales, sino cierto tipo de lugares” (Karsz, 2000: 161).

Si se aterriza este planteamiento en el tema principal de esta tesis, no se excluye del acceso a la educación sino de cierto tipo de educación, de modo que, para que la ficción de la igualdad de oportunidades funcione, habría que evitar preguntarse por el tipo de oportunidades que se brinda a las poblaciones con menos ventajas sociales.

En este sentido, el planteamiento de Karsz, se puede vincular con los mecanismos de exclusión que identifica Pablo Gentili y que ha denominado como un “proceso de escolarización signado por una dinámica de inclusión excluyente” (Gentili, 2011: 78) en donde:

Los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 2011: 78).

Cabe destacar, siguiendo a Gentili (2011), que los procesos de inclusión-excluyente en el campo educativo son producto, entre otros, de la combinación de tres factores: el primero, por los contextos en el que las condiciones de pobreza y desigualdad se recrean y profundizan, es decir, por las estructuras sociales que generan un círculo vicioso de desigualdad en el que es necesario generar una bipolaridad para que la dinámica social funcione. El segundo, el desarrollo fragmentado y las instituciones segmentadas de los sistemas escolares, que dan como resultado notables diferencias en las oportunidades que ofrecen algunos centros escolares. Aun cuando las legislaciones aseguran la igualdad educativa, los sistemas educativos están contruidos bajo estructuras elitistas que generan una experiencia diferente en función de la rigurosidad académica; y el tercero, la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista. En otras palabras, el factor de una visión economicista de la educación genera que lo principal no se el derecho a la educación de los niños y jóvenes, sino el ingreso a una institución educativa independientemente de su condiciones y organización diferenciada.

El término de inclusión-excluyente permite identificar algunas arbitrariedades de los mecanismos de inclusión del modelo de la igualdad de oportunidades. Sólo por mencionar un ejemplo: incluir a poblaciones indígenas en el proyecto educativo hegemónico, al mismo tiempo que se excluyen sus saberes, es una manera de incluir excluyendo.

La diferenciación que encarna la igualdad meritocrática de oportunidades, a través de una férrea competencia que pone en disputa posesiones, bienes y espacios de pertenencia, en términos de estatus (Puyol, 2010), habla más de un orden social jerárquico que de un orden social igualitario, ya que los individuos logran una posición o bien social por encima de los demás. Si a esto se suma la creencia de que cada uno merece su condición social, (en detrimento de la solidaridad y mediante el abandono de los menos beneficiados en la competencia social) lo que resulta de ahí es una sociedad dividida y desconectada.

En palabras de Puyol.

La igualdad de oportunidades aparece, pues, como el producto de una sociedad fragmentada y competitiva, una sociedad dividida e individualista, que extiende el modelo liberal y burgués a todas las esferas de la vida social y que contempla el conjunto de las relaciones humanas como una continua disputa en la que la rivalidad se impone persistentemente a la ayuda mutua (Puyol, 2010: 62).

En esa línea, la igualdad de oportunidades queda reducida a una simple apología de la competencia y a una sentencia implacable sobre el lugar que cada uno ocupa en la sociedad. Las sociedades competitivas, fragmentadas y desconectadas aseguran que alguien irremediablemente será excluido, la dinámica social consiste en alejarse lo más que se pueda de la amenaza de la exclusión para arrojarla hacia los otros (Bauman, 2010).

Al preguntarse por la manera de ser justos, de vivir y de convivir que fomentan los mecanismos de inclusión de la igualdad meritocrática de oportunidades, la apariencia igualitaria del principio de no discriminación se desvanece.

Porque en la lógica de la igualdad de oportunidades, el principio no discriminación, no se opone a la opresión, al abuso o a las injusticias que causa las desigualdades económicas, sociales y culturales. Su manera de incluir no es suficiente para denunciar las relaciones de dominación que coexisten con este modelo de justicia (Puyol, 210). En resumen, el modelo de igualdad de oportunidades, por un lado, promueve una manera de relacionarse en la jerarquización social y la competencia, y por el otro, no es capaz reconocer que para erradicar las relaciones de dominación no basta la igualdad ante la ley.

❖ *Mecanismos de inclusión-excluyente en la oferta educativa.*

El desarrollo fragmentado de los servicios educativos, como se había mencionado, es parte de los procesos de inclusión excluyente, que evidencian la ficción de la igualdad meritocrática de oportunidades al nombrar las trampas instaladas durante los recorridos escolares, es decir, los que corresponden a la



oferta educativa . Sobre todo, cuando el mismo Dubet infiere que “la igualdad de la oferta educativa es la condición elemental de la igualdad de oportunidades” (2006: 42), que está realmente comprometida con establecer la justicia escolar.

En esa lógica, la principal crítica que hace Dubet (2006) a la oferta educativa de la escuela de masas está relacionada con que en los servicios educativos que ofrece el Estado no hay diferencia que no sea una jerarquía, influenciada por las desigualdades sociales y culturales y cuya dinámica juega a favor de los más aventajados.

Según Dubet (2006), esas diferencias jerarquizadas se exhiben en dos líneas: La primera, dentro de los centros escolares en que hay una gran heterogeneidad en la población. Aquí, la competencia escolar beneficia a los estudiantes cuyos padres están más familiarizados con el entorno escolar y que conocen las estructuras y estrategias para sacar más provecho de la educación que reciben sus hijos. La selección y diferencia no se da al acceder a un nivel educativo sino a lo largo de la trayectoria escolar. La afabilidad con la dinámica escolar concederá mayores beneficios.

En contraparte, los alumnos que cultural y socialmente encuentran el espacio escolar como ajeno, áspero o desconocido, encontrarán más dificultades para beneficiarse del trayecto escolar.

En palabras de Dubet:

“en la escuela democrática de masas, ya no son las desigualdades sociales las que seleccionan a los alumnos al inicio de su escolarización: son ahora los mecanismo escolares mismos, las notas y las decisiones de orientación las que hacen el trabajo sucio” (2006: 27).

La segunda diferencia jerarquizada, compete a la estructura de los servicios educativos, cuya característica está lejos de ser igual u homogénea. Por el contrario, la diferencia se encuentra condicionada por las desigualdades sociales y culturales que ofrece, en general, las opciones más desprestigiadas o de poca utilidad a los menos favorecidos.

El mapa escolar registra las desigualdades sociales, y sus restricciones son más rígidas para los pobres, encerrados en establecimientos «ghettos» donde la concentración de alumnos relativamente débiles debilita aún más el nivel general y reduce las oportunidades de éxito, incluso las de los buenos alumnos. (Dubet, 2006: 28)

Pablo Gentili ha contribuido a caracterizar esta segunda diferenciación jerarquizada, al señalar algunos mecanismos de la inclusión-excluyente que, aun con la supuesta igualdad de oportunidades, personifican barreras que se contraponen a una competencia escolar justa, en la que el mérito tendría que seleccionar a los mejores, pero que al final, encuentra maneras de beneficiar a los que más ventajas sociales poseen, a través de:

a) *La universalización sin derechos*: Este mecanismo se refiere:

“al proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho de la educación” (Gentili, 2011: 82).

Es decir, hay contextos en los que el derecho a la educación, a pesar de ser reconocido legalmente, no puede ejercerse en vista de que persisten factores que impiden su plena realización, como la pobreza, la desnutrición o los altos niveles de violencia.

b) *La expansión condicionada*: Es otro mecanismo de inclusión excluyente, que consiste en los procesos por los cuales:

“los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales” (Gentili, 2011: 82).

Gentili (2011) sostiene que estos procesos de diferenciación y segmentación en los aparatos institucionales están relacionados, sólo por mencionar algunos, con las formas de financiamiento y la manera de acceder a recursos; con la rigurosidad académica; con el perfil de los docentes y el tipo de alumnos que convocan; y con la calidad de los reconocimientos que otorgan.

Ahora bien, en este tipo de diferenciaciones jerarquizadas persiste la dinámica institucional donde la formación más reconocida y rentable es exclusiva, con algunas excepciones, de los grupos favorecidos, mientras que los menos favorecidos tienen la formación más corta y menos rentable (Dubet, 2006).

Estas líneas de diferenciación permiten “que el sistema escolar funcione siguiendo un proceso de destilación fraccionada” (Dubet, 2006: 24) y que la cobertura de servicios educativos, a pesar de su segmentación, se perciba como opciones reales, sin considerar las restricciones sociales que se enmascaran en lo que Puyol (2010) llama “preferencias adaptativas”.

Las preferencias adaptativas, siguiendo al autor, son ajustes racionales de los deseos y elecciones en función de las condiciones reales del entorno, en donde las supuestas preferencias se reducen o limitan a los escenarios sociales o culturales de cada persona.

Por tal motivo, no se les puede considerar elecciones conscientes sino adaptativas (Puyol, 2010). Por ejemplo, cuando un joven es asignado en una opción educativa que no era de su elección, en algunos casos desarrolla preferencias adaptativas con el fin de ajustar sus nuevos deseos a metas sociales menos ambiciosas. En síntesis, las preferencias adaptativas funcionan como una forma de conformarse con el lugar que ha conseguido en la competencia escolar.

En ese caso, la propuesta del igualitarismo liberal que responsabiliza al individuo de la realización de sus deseos, no considera las condiciones sociales y materiales de la elección, es decir:

“la mayoría de las desigualdades sociales, y de la desigualdad de oportunidades que éstas conllevan, no proviene de la responsabilidad individual, de las preferencias y las elecciones personales, de la suerte o de los accidentes, sino de las instituciones sociales y políticas, de sus reglas y del tipo de relaciones sociales que éstas refuerzan” (Puyol, 2010: 205).

Por tal motivo parece arbitrario responsabilizar al individuo del lugar que ha conseguido en la competencia escolar, cuando las estructuras funcionan creando servicios escolares con diferentes ventajas educativas.

❖ *La encrucijada del derecho a la educación.*

Como afirma Dubet (2010), en los últimos treinta años el modelo de igualdad de oportunidades no ha podido reducir las desigualdades sociales. Por el contrario, las sociedades que optaron por este modelo las han profundizado aún más. Indudablemente, esta referencia temporal remite a la concreción del Estado anti-intervencionista que por su complementariedad y pertinencia retoma el modelo de justicia de la igualdad de oportunidades en el siguiente sentido. Ante el inminente adelgazamiento del Estado en sus intervenciones sociales, incluida la educación, opera una edificación jurídica que pretende garantizar el derecho a la educación a través de algunas tendencias en política educativa, incluida, por supuesto, la ampliación de la educación obligatoria, de la que se ocupa esta tesis.

Dicha tendencia, como se mencionaba en el primer capítulo, fue promovida por los organismos internacionales desde una concepción que supeditaba este derecho fundamental a los intereses del crecimiento económico. No sólo por el beneficio que supuestamente confiere a las naciones, sino también, por las oportunidades que proporciona al individuo para mejorar su calidad de vida.

Tal situación exhibe una oscilante tensión entre la responsabilidad que concierne al Estado en materia educativa y la responsabilidad que se confiere al individuo.

De algún modo, esa tensión emula los postulados de la igualdad de oportunidades que se instauran en el proyecto de la obligatoriedad educativa, al

responsabilizar al individuo de la formación de sus capacidades y habilidades para desenvolverse en el campo educativo, social y laboral.

Las desigualdades escolares, así, aparecen como resultado del desempeño de cada persona, al dejar de lado las responsabilidades del Estado y de sus instituciones en este tópico. Así lo entiende Puyol al decir que:

La desigualdad pasaba a ser el producto inevitable del éxito y el fracaso individual merecidos. El individuo -y no las instituciones- se convertía en el último responsable de las desigualdades. El pobre merecía su pobreza como el rico merecía su riqueza. Era el resultado esperado de la igualdad legal de oportunidades, que no impedía formalmente que nadie ascendiese o descendiese en la escala social (Puyol, 2010: 31).

Esta visión, que responsabiliza al pobre y al rico de su posición de acuerdo con su desempeño, rompe, según Dubet, “con *el contrato social global*,<sup>47</sup> para ceder su lugar a los *contratos individuales*” (2010: 62). Sin duda, esta ruptura tiene implicaciones en el terreno educativo y sobre todo en la concepción del derecho a la educación.

Como se mencionaba en el primer capítulo, la metamorfosis conceptual conquistó, a través del lenguaje, el poderío del Estado anti-intervencionista, al crear nuevas categorías o al vaciarlas de su contenido original. Tal es el caso de la concepción del derecho a la educación, que individualizó los beneficios educativos.

Una muestra de tal metamorfosis se manifiesta en la obligatoriedad educativa, que, al contar con un respaldo constitucional, permite vincularse de manera diferente con el derecho a la educación, puesto que al reconocer la obligatoriedad constitucional se hace exigible, política y jurídicamente.

Al menos esa es la visión que defienden el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)<sup>48</sup> de la UNESCO (López, 2007) y Pablo

---

<sup>47</sup> Ese contrato o pacto social que restauraba civilmente la igualdad entre las personas al que se refería Rousseau.

<sup>48</sup> El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) es un centro de formación e investigación de alto nivel en el planeamiento de la educación. Esta institución fue creada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Latapí (2009), al proponer el término de la justiciabilidad<sup>49</sup> o la exigibilidad<sup>50</sup> del derecho a la educación. Estas alternativas legalistas, según los dos autores, posibilitan una concreción del derecho a la educación.

Sin afán de profundizar en estos planteamientos, apelar a la justiciabilidad o exigibilidad sugiere una dinámica que coloca el debate en las libertades individuales y no en los derechos colectivos o sociales por los que se luchó conjuntamente durante gran parte de la primera mitad del siglo XX.

La metamorfosis conceptual fue tierra firme para basar la justicia escolar del Estado anti-intervencionista en la igualdad meritocrática de oportunidades y las medidas que pretendían garantizar, bajo el principio de no discriminación, el acceso a la educación obligatoria pero cuyos resultados finales pasan a ser responsabilidad de cada estudiante, mediados ahora por una serie de mecanismos que se presentan como neutros para identificar el talento y la capacidad dentro de la organización escolar.

Este modelo de justicia despliega todo un mecanismo de interpretaciones y procedimientos, que se presentan como imparciales, para seleccionar a los más talentosos, capaces y dignos para ocupar las mejores posiciones disponibles y así gozar de los respectivos beneficios que con ellas se adquieren.

Pero seleccionar a los mejores en la educación con carácter obligatorio, no puede considerarse un acto de justicia cuando los niveles educativos del sistema escolar han tenido un desarrollo fragmentado y las instituciones han acogido de manera desigual a los sujetos en función de su mérito.

No obstante, por más que la meritocracia cuente con una alta aceptación social, ésta no es un valor comprometido con la igualdad que respalda el derecho a la educación, sino con la diferenciación sostenida en términos de eficiencia, eficacia y productividad, Así lo muestra Puyol al inquirir que:

---

<sup>49</sup> La justiciabilidad "respecto a un derecho significa que puede ser invocado ante tribunales y ser objeto del sistema judicial" (Latapí, 2009: 269).

<sup>50</sup> La exigibilidad es un concepto amplio que incluye, además de las medidas judiciales de carácter legislativo, tópicos político administrativo o social que conducentes a hacer eficaz un derecho (Latapí, 2009).

La meritocracia no es un ideal igualitario. Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en encontrar el mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales, es decir, el espacio que separa a los de arriba de los de abajo, sino encontrar un modo diferente de legitimarlas, un modo nuevo y moderno de acceder a la jerarquía social que sustituye el nacimiento por la capacidad (Puyol, 2010:15 -16).

En suma, la imagen igualitaria que refleja ese modelo de justicia se desvanece, porque creer en el mérito cuando se triunfa permite deshacerse de la responsabilidad social ante el dogma de que el individuo es producto de sus propias obras (Dubet, 2010). Es, sobre todo, una manera de legitimar las desigualdades<sup>51</sup> y de naturalizar una forma de relacionarse, fuera y dentro de la escuela, basada en la competencia continua.

Es claro el contraste de este modelo con el propio de un Estado intervencionista, en el que la solidaridad social y la consciencia de que cada uno debe a la colectividad y la colectividad debe a cada uno, está presente a la hora de relacionarse unos con otros. (Dubet, 2010).

En el Estado anti-intervencionista la igualdad de oportunidades no reconoce la deuda social. Al final, este modelo parece decir que uno no le debe nada a nadie, lo que ha conseguido el individuo ha sido sólo gracias a su mérito.

He aquí la encrucijada del derecho a la educación. Hay una estructura que juega en dos bandas: por un lado, se retoma la idea de educación para todos; y por otro, se implementa una lógica competitiva en la organización escolar meritocrática, que debilita sustancialmente la noción de la educación como un derecho fundamental e incorpora una concepción individualista en la educación obligatoria.

En esta perspectiva, el derecho a la educación se convierte, como dice Gentili, en:

---

<sup>51</sup> Se tendría que precisar que la igualdad de oportunidades no explica por sí misma la desigualdad social pero ésta sí contribuye a fomentar una manera de relacionarse a través de la competencia en la que inevitablemente unos ganan y otros pierden

“la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas heredadas o adquiridas” (Gentili, 2011, 90).

No estaría de más preguntar si un derecho humano fundamental, que pretende garantizarse con la educación obligatoria, tendría que estar subordinado al mérito, a la competencia y a la selección.

Este capítulo presentó las contradicciones de la igualdad de oportunidades al momento de pensar la obligatoriedad educativa y las dinámicas de inclusión que irremediablemente excluyen, de formas sutiles, a la mayoría de los estudiantes de las mejores opciones educativas, al generar estructuras jerarquizadas dentro de los servicios educativos que ofrece el sistema.

La dinámica que fomenta esta organización pondera la competencia socavando el derecho a la educación en términos de méritos y logros personales. Incluso aceptando y acatando los postulados de la igualdad de oportunidades, en los que abiertamente se establece la competencia para seleccionar a los mejor dotados, se vislumbra que, al menos en lo que respecta a los servicios educativos, el mismo juego sigue beneficiando a los que tienen más, es decir, el origen social sigue determinando, en gran medida, el tipo de oportunidades a las que se puede acceder.



# Capítulo IV La igualdad y obligatoriedad educativa, “puesta en estructura”.

---

*No hay síntoma más serio de la gravedad de la crisis que las cosas sigan como están.*  
(Walter Benjamin, citado por Boron, 2002:10)

**E**n los apartados anteriores se ha bosquejado el vínculo de la obligatoriedad educativa con el enfoque de la igualdad de oportunidades. El presente capítulo pretende evidenciar cómo se manifiestan en la práctica estos postulados que dan sustento al proyecto de la obligatoriedad de la educación media superior, específicamente en la zona metropolitana.

Conviene antes, hacer algunas precisiones con respecto a la relación de este proyecto con la expansión educativa del siglo XX.

## 4.1 De la expansión a la obligatoriedad educativa.

Fernando Reimers en su texto *La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político*, ofrece un erudito recorrido del proceso de expansión educativa en América Latina. Muestra los intereses en pugna en las distintas etapas que han caracterizado la lucha por la educación, y alude a la disputa por la igualdad de oportunidades educativas como un símil del proyecto de la expansión educativa.

Por su parte, en la misma lógica, Pablo Gentili (2011) afirma que:

“lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la educación, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal con respecto a la obligatoriedad escolar” (Gentili, 2011:8)

De acuerdo, pues, con estos autores, parecería que el proyecto de la obligatoriedad fuera parte de una evolución lineal de los sistemas educativos después de los intensos procesos de masificación.

Sin embargo, este trabajo pretende alejarse de estas concepciones. La tesis aquí expuesta difiere de estas posturas, al afirmar que estos dos proyectos (la obligatoriedad y la expansión) pertenecen a intereses y lógicas distintas.

A continuación se argumentan tres diferencias esenciales que permiten intuir que el proyecto de la obligatoriedad se distancia de las finalidades que proponía la expansión educativa del siglo XX.

La primera, tiene que ver con la concepción de igualdad que cada proyecto planea. Por un lado la expansión educativa del siglo XX identifica a la igualdad con la homogenización cultural, en la que se establece un conocimiento mínimo común que fortaleció la identidad nacional. Esta noción era respaldada por “un modelo de justicia centrado en la reducción de las inequidades entre las posiciones sociales” mediada por el Estado. (Dubet, 2010: 21) Por otro lado, en la obligatoriedad educativa, la igualdad está determinada por una concepción que pretende, pese a las diferencias arbitrarias de cada individuo, otorgar las mismas oportunidades para acceder a algún bien o posición socialmente valorada, y sólo a través del mérito cada individuo establece las diferencias en los resultados escolares.

La segunda diferencia se encabeza por la noción sobre la educación, que para el proyecto de la expansión educativa, aun con sus bemoles, era percibida como un bien que establecía lo común. Mientras que la obligatoriedad educativa basada en la igualdad de oportunidades concibe a la educación como un medio<sup>52</sup>, es decir como instrumento material e institucional que permite competir en la sociedad y cuya interpretación lo identifica más con un bien individual.

La tercera diferencia, y quizá la más esencial, es que el primer proyecto responde a los intereses del Estado Intervencionista y el segundo se asocia a una medida proveniente del Estado anti-intervencionista y a la creciente participación de los organismos internacionales en el campo educativo. En este sentido, parece más convincente incluir el análisis de los decretos de la obligatoriedad dentro de la lógica del proyecto educativo del Estado anti-intervencionista, a diferencia de las

---

<sup>52</sup> Se podría discutir si en el proyecto de la expansión educativa, la educación no fue concebida como un medio que le brindaba ventajas sociales y económicas a las personas. Sin embargo, en el proyecto de la igualdad de oportunidades es más notable la concepción que percibe en la educación un bien individual

interpretaciones que ven en estas medidas una evolución o continuación progresiva de la expansión educativa del siglo XX.

A pesar de sus diferencias, se reconoce que el proceso de la expansión educativa dejó un legado sobre el que se finca la obligatoriedad de la educación media superior.

❖ *Legado de la expansión educativa.*

En la primera parte de esta tesis se retomó la expansión educativa a finales del siglo XIX y gran parte del XX como uno de los antecedentes del proyecto de la obligatoriedad educativa. Pero más que antecedente -como lo sería la obligatoriedad de la educación elemental- la masificación educativa representa un legado de estructuras socio-históricas que dejaron inscrita una serie de conflictos que perduran actualmente y coexiste con el decreto de la obligatoriedad de la educación media.

Para analizar estos conflictos heredados de la expansión educativa se retoma la misma periodización del primer capítulo. La intención es identificar algunos casos de inclusión-excluyente como secuelas y vestigios de la expansión educativa.

Uno de los primeros conflictos que legó la expansión educativa con el establecimiento del Estado-Nación está relacionado con que este proyecto se negó a incorporar los saberes de los pueblos originarios y culturalmente diversos, por la pretensión de imponer un sentimiento de identidad nacional.

Sin embargo para Juan Carlos Tedesco (2012) la homogenización cultural en algunos países de América Latina, incluido México, implicó que las culturas originarias se integraran a la cultura dominante en un proceso de marginalidad y exclusión.

La marginalidad se puede identificar en la negación de los conocimientos, saberes y visiones de las culturas y lenguas locales para ponderar una cultura común, vinculada a un único código de civilidad. Como dice Tedesco (2012), ello además fortaleció la concepción de igualdad en detrimento de otras expresiones culturales.

Por su parte, la exclusión se dio debido a que la expansión de la educación elemental estuvo estrechamente asociada a la urbanización. Tal situación prescindió de las comunidades rurales empobrecidas que, en muchos casos, coincidió con las culturas originarias. Esta situación mermó la diferenciación de los patrones geográficos y culturales no sólo en términos regionales, sino también dentro de las mismas urbes. (Tedesco, 2012)

En tal caso, el legado que dejó este primer momento de la expansión educativa, caracterizado por la marginación y la exclusión de las comunidades originarias, se puede relacionar con la universalización sin derechos. Ya que, sin importar los actuales acuerdos internacionales o decretos de la obligatoriedad educativa, los contextos de pobreza extrema y exclusión social impiden que existan las condiciones básicas para acceder y permanecer dentro de los niveles básicos,<sup>53</sup> y disfrutar del ingreso a la educación media superior.

Ahora bien, si se analiza el problema desde la expansión condicionada, en el caso de la Educación Media Superior, los servicios educativos que han persistido en las zonas marginales, tanto urbanas como rurales e indígenas, son los de la educación abierta y a distancia<sup>54</sup> (Villa Lever, 2012). La disposición de este tipo de servicios educativos en esas zonas se pueden leer como una forma de diferenciación que afecta principalmente la rigurosidad académica de la educación que se imparte en esos lugares.

Entrada la segunda mitad del siglo XX, entre el período de 1950 y 1980 en México, se consolidó la escuela de masas con su álgida masificación. Si bien ya se había mencionado que en este lapso, gracias a la estabilidad de las estructuras socio-económicas, se logró una mayor expansión educativa, sin la necesidad de un decreto que determinara la obligatoriedad de un nivel en específico. También

---

<sup>53</sup> De acuerdo a lo publicado en el periódico de la Jornada por Muñoz (2015), en México más de un millón de niños migrantes o jornaleros no asiste a la escuela.

<sup>54</sup> “La Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el telebachillerato comunitario, una nueva modalidad educativa con la que se buscará atender a 360 mil jóvenes de comunidades aisladas y en contexto de pobreza para el año 2018” (Poy, 2014). El 2 de marzo del 2016 el secretario de Educación Pública, Aureliano Nuño, da el banderazo de salida de las unidades móviles para telebachilleratos. En su mensaje afirmó que “hay prácticamente 3 mil telebachilleratos beneficiando a más de 100 mil jóvenes.” <http://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-el-banderazo-de-salida-de-unidades> Consultada el 4 de marzo 2016

habrá que reconocer que para algunos sectores antes excluidos de la educación, el primer contacto con la escuela representó una diferenciación jerarquizada dentro de los centros escolares, al integrarse a un ambiente ajeno, áspero y desconocido, que daba pie a que gran parte de los alumnos de sectores socialmente desfavorecidos encontraran en la escuela una experiencia de fracaso escolar y frustración. (Tedesco, 2012) Todavía en estos días, esa ajenidad sigue teniendo repercusiones en el abandono escolar.

Con lo que respecta a la década de los ochenta, los conflictos de la escuela de masas se habían exacerbado debido a la crisis social, económica y política. La más notoria corresponde a la segmentación de los sistemas educativos, eso implicó la aparición de mecanismos de diferenciación al interior de los servicios educativos asociadas al origen social y a patrones geográficos y culturales.

En esa línea de análisis, la crisis de la década de los ochenta, como se ha dicho, representó el agotamiento de lo que Tedesco (2012) llamó el proceso de expansión fácil del sistema educativo, además se presencié la caída del telón del proyecto de la expansión educativa, al evidenciar profundas desigualdades educativas, que en este período se agravaron.

Tal situación se sumaría a otras lecturas sobre la crisis educativa de esta década, como la que sostiene Fidel Zorrilla al proponer que la crisis educativa “no fue tanto por el aumento de la población escolar, sino por la prevalencia de modelos elitistas de funcionar académicamente lo que agravó la calidad” (Zorrilla, 2008: 147), especialmente, en la educación media superior.

Es decir, las interpretaciones de los organismos internacionales y de algunos investigadores, que como Fernando Reimers, sostenían que la masificación educativa mermó la calidad de los sistemas educativos, no fue capaz de reconocer que parte del problema también se debió a que la expansión del siglo XX se dio en modelos elitistas, donde la rigurosidad académica marcó una diferencia en los servicios educativos y generó, como afirma Dubet, una mapa escolar que fomentó ghettos educativos al concentrar a los alumnos más desfavorecidos y separarlos de los que poseían más privilegios sociales.

## 4.2 La Educación media superior ante su obligatoriedad.

### ❖ *El legado de la educación media superior.*

En este apartado se retoman, específicamente, dos problemáticas de la educación media superior con la finalidad de esclarecer en qué condiciones se implementó su obligatoriedad, sin superar, revertir, modificar o mínimamente considerar las estructuras institucionales en las que se llevó a cabo esta medida.

Se planteaba, en el primer capítulo, que en América Latina este tipo de educación convocó sólo a jóvenes de familias acaudaladas. De forma más contundente, Lorenza Villa Lever sostiene la hipótesis de que, en México “la preparatoria fungió en sus inicios como un mecanismo de estratificación social fundado en las desigualdades —naturales o adquiridas—, pues además de que estaba orientada a las élites, era un obstáculo difícil de vencer” (Villa Lever, 2010: 272).

Actualmente, contrario a su origen, la educación media superior atiende a jóvenes de una gran diversidad social y económica. No obstante en pleno siglo XX, a pesar de la masificación educativa del siglo anterior, la estratificación social sigue latente al adquirir mecanismos más sutiles de exclusión dentro de este nivel.

Estos mecanismos de exclusión cobran sentido cuando los mismos aspirantes a la EMS perciben las diferentes opciones, que cada subsistema ofrece, en términos de rigurosidad académica, de oportunidades para acceder a la educación superior, de posibilidades de trabajo o, en algunos casos, de ingreso económico, con la intención de buscar colocarse en las opciones más favorables. (Aboites, 2012)

Este contexto es el preámbulo a la segunda problemática que compete a la educación media superior, en el primer capítulo se realizó un seguimiento de la diversificación de la EMS, ahí se pudo observar que la creación de los nuevos subsistemas estuvo orientada a satisfacer la creciente demanda de la población, sobre todo en la década de los setenta.

La expansión irreflexiva a la que se refería Zorrilla (2008) se dio, como ya se mencionaba, sobre modelos elitistas que segmentaron este nivel educativo de

acuerdo al tipo de subsistema, ya sea bachillerato general incorporado a las educación superior, bachillerato general, bivalente o profesional técnico, representaban en sí mismos diferente formación académica, diferente aceptación en el mercado laboral y diferentes futuros de egreso.

El tercero legado tiene que ver con que la Educación Media Superior ha quedado reducida a un nivel transitorio para acceder a la educación superior. Esa característica la coloca en un nivel con efectos de selección, sobre todo cuando, como ya se mencionó, hay tres subsistemas incorporados a los estudios superiores.<sup>55</sup> Esta incorporación, actualmente, ha desvirtuado el propósito formativo del nivel (Zorrilla, 2008).

En realidad, desde la construcción de la EMS no se procuró mantener salidas laterales al final del bachillerato que tuvieran sentido para los jóvenes y tampoco se estimuló el prestigio de los programas profesionales y técnicos (Zorrilla, 2008). Esto podría deberse a que los beneficios que generaba la educación superior están comprometidos con el ensueño de que sólo este nivel conlleva al reconocimiento social y el acceso privilegiado al campo laboral (Zorrilla, 2008).

En resumen, los sutiles mecanismos de exclusión de este nivel educativo siguen socavando el derecho a la educación que se pretende resguardar con el carácter obligatorio y cuyas implicaciones reflejan que la masificación de este nivel educativo se da dentro de lo que se ha caracterizado como los mecanismos de inclusión- excluyente por una expansión condicionada.

❖ *Contradicciones del proyecto de la obligatoriedad de la educación media superior.*

Se decía antes que las tendencias en política educativa que han acompañado al Estado anti-intervencionista consolidan un proyecto político-pedagógico democrático, que tiene la finalidad, al menos en el discurso, de velar por un derecho fundamental para todos, a través de medidas como la ampliación y

---

<sup>55</sup> La Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, el Colegios de Ciencias y Humanadas también de UNAM y por último los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN. En este último se necesita presentar un examen interno para ingresar a la educación superior, no obstante, hay una relación directa entes los CECYT y el IPN.

universalización de la educación obligatoria, la promoción de la calidad educativa y las políticas de equidad en este campo.

Para el caso mexicano las políticas que operaron para ampliar la obligatoriedad de la EMS, desde la década de los noventa, hasta el año 2012, requerían que el Estado se comprometiera a satisfacer la oferta educativa para toda la población en edad de cursar este nivel. Sin embargo, el decreto de obligatoriedad de la Educación Media, con argucia legalista de cosmética social, como diría Gentili (2011), anticipó en su segundo artículo transitorio, que la universalización de este nivel se llevaría a cabo durante los siguientes nueve ciclos escolares, y especificó que sólo se ofrecería a quien tuviera la edad típica de cursar el nivel, lo que dejó de lado el rezago educativo causado por la baja cobertura.

Sin duda, los proyectos educativos tienen implicaciones a largo plazo, su realización toma tiempo. De cualquier modo, habrá que admitir que las voluntades políticas juegan un papel esencial. Se retoma lo anterior porque según la proyección poblacional, el periodo que va del 2005 al 2020 representa, por cuestiones demográficas, el máximo histórico de jóvenes de entre 16 y 18 años que también incrementara la demanda de la educación media superior.

Ante esta situación, resultan urgentes las medidas que tendrían que implementarse para atender a esa población, más allá de una de evolución lineal de los progresos educativos o del poco compromiso con las desigualdades educativas que enfrentan los jóvenes actualmente.

Los cuestionamientos sobre las voluntades políticas no son menores. La prospectiva de la universalización del nivel coincide con la inversión de la pirámide poblacional en este grupo de edad, que se puede visualizar en el cuadro 3 del primer capítulo (pag.33).

Por ese motivo el proyecto político-pedagógico de la obligatoriedad educativa de la educación media se exhibe como algo vacío y sinuoso, que se desvanece en la práctica ante la creciente desigualdad dentro y fuera de la escuela, que además instalan una nueva concepción de lo que se considera el carácter obligatorio de la educación.



Ante tal panorama, la propuesta de Puyol parece más convincente. En ella afirma que:

“La medida más efectiva para paliar la desigualdad de oportunidades por origen económico no es un sistema educativo obligatorio sino, en primer lugar, la superación de la pobreza y, más ampliamente, una menor desigualdad económica” (Puyol, 2010: 105)

Esta afirmación lleva a cuestionar las medidas que la igualdad de oportunidades meritocráticas postula para revertir las desigualdades educativas, ya se decía que no basta con el reconocimiento de la igualdad ante la ley, también hace falta implementar medidas sociales que disminuyan las ventajas sociales entre los que más poseen con los que su nivel de vida está envuelto en condiciones de profundas precarizaciones.

❖ *Las problemáticas con indicadores educativos de la EMS.*

La lectura de los indicadores educativos es una tarea compleja, sin embargo, su análisis muestran un panorama de las condiciones por las que atraviesa la educación media superior tras decretarse su obligatoriedad constitucional.

La mayoría de los análisis que retoman las problemáticas cuantificables de la EMS abordan el tema de los indicadores para medir los aciertos y retos que enfrenta el nivel. En ese sentido, la cobertura y la absorción representan logros en cuanto a números se refiere, en especial para la Cd. de Mx. con un 145.7% absorción y 110.9% cobertura.

Por otra parte en la Cd. de Mx. el abandono escolar es de 12.2% y la eficiencia terminal del 66.0%, estos últimos indicadores siguen siendo el tema pendiente. Lo que estos datos aportan a la reflexión es que, a pesar de los esfuerzos que dan luz verde a los jóvenes para entrar a la escuela, las instituciones no han logrado apuntalar la permanencia y la conclusión de sus estudios. La deserción y la eficiencia terminal son temas que colocan a la EMS en uno de los grandes filtros de selección en la fila de oportunidades que ofrece el sistema educativo y que,

como se ha argumentado a lo largo de esta tesis, no siempre dependen del mérito sino de una variedad factores combinados, en los que se incluye el sexo, el origen étnico, el nivel socioeconómico, el entorno social y el nivel de estudio de los padres. Elementos que siguen condicionando el destino académico de la mayoría de los jóvenes, a pesar de las intenciones del proyecto de la igualdad, meritocrática de oportunidades

#### **4.3 La obligatoriedad educativa de la EMS en el marco de la igualdad de oportunidades.**

Los esfuerzos para unificar la Educación Media han sido producto, en parte, de la expansión irreflexiva, la diversificación, la segmentación y la jerarquización de los subsistemas que componen este nivel. La manera en que se ha intervenido para revertir tales condiciones muestra las posturas y maneras desatinadas de resolver las problemáticas internas. Claro ejemplo de ello es el establecimiento del examen único, que pretendía regular la distribución y el ingreso al nivel para no acumular la demanda en una sola institución, en vez de fortalecer el perfil de la EMS en general, tanto en cuestiones académicas, como en los futuros de los egresados.

Optar por el examen único significó aplicar una política de restricciones (Aboites, 2012) en términos de acceso, generada desde la década de los años ochenta, tal política contribuyó a la segmentación del sistema y a la distribución inequitativa del servicio.

Las políticas restrictivas, además de obedecer a las crisis económicas, encontraron en el examen único una manera de obstaculizar el acceso a la educación superior, para frenar la masificación que caracterizó a la segunda mitad del siglo XX. En otras palabras, el examen único vino a resolver un conflicto de demanda de la educación superior, que desplazó los filtros de selección al nivel educativo precedente.

Desde entonces a la fecha, cualquiera que desee ingresar a la educación media superior en el área metropolitana,<sup>56</sup> debe someterse a un procedimiento de admisión selectiva que, basado en un examen de opción múltiple, otorga lugares en las opciones disponibles de acuerdo con las condiciones sociales de los sustentantes.

Se había mencionado que el establecimiento del examen único tenía el objetivo, según Aboites (2012), de funcionalizar el acceso a la educación media superior. Pero en sí misma, esta medida fue una de las pioneras que implementó el Estado anti-Intervencionista, dejando en manos de la competencia y del supuesto mérito individual la administración del acceso y la distribución de oportunidades en el nivel educativo, hoy obligatorio.

Es, precisamente aquí, donde viene la confusión ¿Cómo y por qué en un nivel obligatorio se dan estos mecanismos de selección en el acceso, que en la práctica atentan contra el derecho a la educación?

Sin duda, este mecanismo de acceso a la educación media superior evoca mejor que otros, los planteamientos del modelo de justicia de la igualdad de oportunidades basado en el talento o en la capacidad para ocupar las mejores posiciones disponibles.

Aun aceptando los procedimientos de selección, parece totalmente arbitrario medir el mérito de una persona con una prueba. Cuando el acceso a la opción deseada es producto del resultado de un examen, quedan sin considerar la trayectoria escolar y otros elementos complementarios.

Los resultados de esta prueba resultan una sentencia implacable para los jóvenes de quince años, que se juegan su destino escolar, y en muchos casos, social. Al participar en un concurso de selección que inevitablemente excluirá de las mejores opciones a la mayoría de los aspirantes.

La concepción sobre el mérito y la selección que postula la igualdad de oportunidades puede estar bien para concursar en cualquier disciplina deportiva pero parece poco pertinente para asegurar el cumplimiento de un derecho

---

<sup>56</sup> Con excepción del Instituto de Educación Media Superior, cuyo mecanismo de ingreso es de otra naturaleza

fundamental. Así, el carácter obligatorio de la norma jurídica se pervierte para traducirse en un examen de selección a todas luces injusto.

Esta idea resulta más inclemente a la luz de lo que señala Javier Olmedo, vocero de la Comipems, quien aseguró que las instituciones que integran esta comisión:

“tienen capacidad para recibir a todos los jóvenes que deseen estudiar el bachillerato, pues debido a la reforma constitucional que asentó que este nivel de estudios es obligatorio por ley, ya no hay nivel mínimo de aciertos para ingresar a formación media superior” <sup>57</sup> (Javier Olmedo citado por Olivares, 2015).

Como si el derecho a la educación, que garantiza la obligatoriedad educativa, quedara reducido al derecho a la selección. Tal situación resulta aún más escandalosa cuando los mismos análisis obtenidos por COMIPEMS han observado una estrecha relación entre el contexto sociocultural del estudiante y su familia, y el puntaje alcanzado en el examen único. No puede, por tanto, perderse de vista que, según Villa Lever (2010) en México, el contexto sociocultural también está vinculado con el patrimonio socioeconómico.

Así es posible afirmar que este mecanismo para acceder a la educación media superior ha mostrado un conjunto de criterios, requisitos y procedimientos que generaban claras tendencias de inclusión- excluyente. Así lo muestra Hugo Aboites cuando sostiene que estos mecanismos de admisión en los hechos favorecen:

“a quienes tienen una mejor posición socioeconómica, a los hombres en perjuicio de las mujeres, a los que proviene de familias con más escolaridad, a los que viven en la ciudad y en zonas residenciales, a quienes provengan de escuelas particulares, a quienes no son de origen indígena, etcétera” (Aboites, 2012: 555).

---

<sup>57</sup> En 1997, mucho antes de la obligatoriedad de la educación media superior, el concurso para ingresar a este nivel estableció un criterio adicional en el que ya no se asignaría lugar en ninguna de las instituciones de EMS a los aspirantes que no alcanzaran un mínimo de 31 aciertos en la prueba (Aboites, 2012).

Con esta nueva forma de acceder a la educación obligatoria, se muestra un claro quiebre en la concepción del derecho a la educación, porque su procedimiento de ingreso se condiciona a través de un concurso que arraiga la idea de selección y competencia en la educación obligatoria, al hacer más visible la implementación de la igualdad de oportunidades dentro de la dinámica escolar y en la que los razonamiento de los defensores de este modelo, según Aboites, afirman que:

El Estado no tienen la responsabilidad de la falta de lugares suficientes en las instituciones que ofrecen mayor perspectiva de futuro, sino que el ingreso a una institución educativa es básicamente responsabilidad de los jóvenes que para ello deben obtener puntajes suficientemente altos en el examen o informarse de las oportunidades que ofrecen otras opciones educativas. (Aboites, 2012: 426)

La postura que responsabiliza al individuo de su falta de preparación e información, sin considerar la función del Estado en un tema como el de la educación obligatoria, muestra un atropello al derecho humano a la educación, que desde el modelo de la igualdad de oportunidades a manos de un Estado anti-intervencionista se justifica por la cuestionable idea de que el individuo es el único responsable de aprovechar las oportunidades que las estructuras segmentadas del sistema le ofrece.

Recapitulando, cuando Villa Lerver (2010) propone la hipótesis de la creación de la preparatoria como un mecanismo de estratificación social, hoy, a pesar de la obligatoriedad constitucional, este nivel educativo sigue teniendo mecanismos sutiles que promueven la inclusión-excluyente, asignando los lugares más afortunados a quienes más tienen y complicando la carrera académica a quienes cuentan con menos posibilidades de permanecer en la EMS o de ingresar a la educación superior.

Es decir, aun con el principio de no discriminación, la dinámica de la obligatoriedad de la educación media superior sede la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación a los jóvenes.

La problemática de la obligatoriedad de la educación media superior no se resume sólo a la jerarquización de este nivel o su mecanismo de ingreso, que sin duda son cuestionables cuando se piensa en la educación obligatoria. Lo más preocupante resulta ser la dinámica de competencia, que apela a la eliminación de un otro para obtener un derecho humano fundamental. En este sentido, el carácter obligatorio de la educación media superior, no genera un sistema educativo igualitario, sino un orden jerárquico y excluyente.

## Reflexiones finales

---

A lo largo de este trabajo se ha insistido en el lugar e importancia del Estado en la definición, construcción y transformación de instituciones educativas. El desarrollo de éstas, en muchos sentidos responde a ciertos intereses y objetivos acordes a un proyecto de sociedad más amplio. Intervienen, desde luego, los impulsos ofrecidos por el efecto de los movimientos sociales, pero también resultan determinantes las voluntades políticas de los grupos de gobiernos y las propias condiciones socio- históricas.

En este sentido, el ejercicio realizado en estas páginas para comprender los efectos del decreto constitucional de la obligatoriedad de la Educación Media Superior, y su interpretación sobre la noción de igualdad educativa, hizo necesario adentrarse en el contexto en el que se instrumentó esta medida.

Como se mencionaba en el primer capítulo, otorgar el carácter de obligatorio a los niveles del Sistema Educativo Nacional, que no lo tenían, por ejemplo, la educación preescolar, la educación secundaria y, desde luego, la Educación Media Superior, forma parte de los Acuerdos y Cumbres celebradas a nivel internacional.

A finales de los noventa e inicios del año dos mil, los decretos que ampliaban la educación obligatoria en México formaron parte de las tendencias en políticas educativas de la región latinoamericana.

Hay que recordar que su instrumentalización corresponde a una reestructuración en las funciones del Estado, que pasó de ser un ente interventor en el desarrollo económico y social, a ser un Estado disminuido en su participación e intervención en estos campos. En este sentido, los principales encargados de regular los aspectos relacionados con la economía han pasado a ser el libre comercio y la libre competencia.

Esta reestructuración generó grandes cambios, no sólo económicos, sino políticos, sociales y culturales, entre ellos, es destacada la transformación de la visión del Estado y sus intervenciones en relación con la justicia social. La idea hegemónica de justicia que prevalece tras el triunfo ideológico del Estado anti-

intervencionista es la que corresponde al modelo de la igualdad de oportunidades. Ésta se proclama como la forma “ideal” de revertir las desigualdades sociales, después de la Guerra Fría.

Para este modelo, como para otros, la igualdad ante la ley y la defensa de las libertades individuales son los fundamentos moralmente máspreciados. Al considerar que todos son iguales en términos jurídicos, y por lo tanto merecen las mismas posibilidades de participar en el espacio público para desarrollarse libremente en sociedad.

Como se mencionó en el segundo capítulo, esta postura es una herencia histórica, que luchó por abolir las opresiones legales. El reconocimiento de la igualdad ante la ley fue una ruptura con el determinismo social y con las injusticias asociadas a las desigualdades jurídicas, que caracterizaron al antiguo régimen.

En ese sentido, este modelo de justicia tiene la finalidad de igualar las oportunidades sociales y eliminar los obstáculos, en este caso legales, que hacen que unas personas tengan más dificultad que otras para progresar socialmente. Su función es resguardar el principio de no discriminación en el que ningún atributo como el color de la piel, el sexo, la religión, la condición social y económica juega a favor del determinismo social.

Ahora bien, la igualdad de oportunidades se presentan como un modelo que protege al individuo de las avasalladoras voluntades colectivas, pero su resurgimiento se presenta como una alternativa al modelo que provenía del Estado intervencionista, en donde la libertades individuales se percibían menguadas por los beneficios de las mayorías.

El objetivo del modelo de la igualdad de oportunidades es, en teoría, el repartir por igual los medios necesarios para que el individuo pueda apropiarse libremente de las opciones y oportunidades que les brinda el sistema. De acuerdo con sus capacidades, su talento o su desempeño, es decir, con su mérito.

En otras palabras, el Estado anti-intervencionista se limita a reconocer la igualdad ante la ley y deja en manos del individuo la responsabilidad de sus logros y alcances.



Esta idea de justicia permeó, de manera extraordinaria, en el campo educativo y definió a la escuela como la encargada de repartir los medios necesarios para brindar a los niños y jóvenes, el mismo reconocimiento legal de sus oportunidades educativas, pero en la estrecha condición de sus mérito.

Así el principio de no discriminación habría de garantizar que ningún joven en edad de cursar la EMS quedará excluido por algún atributo ajeno a su propia responsabilidad. Es decir, este principio sería un criterio regulador para que la igualdad formal de oportunidades se viera asegurada desde la lógica de la propia justicia escolar.

En este orden de ideas, el medio idóneo para cumplir dicha empresa se tradujo en la ampliación de la educación obligatoria, bajo un esquema que exacerba la valoración por el mérito.

Si bien, esta valoración del mérito ha sido consustancial en la historia de las instituciones educativas, sin embargo, ha sido mostrado que el modelo de la igualdad de oportunidades profundiza crecientemente esta valoración. La operación de su lógica es clara: por un lado, protege legalmente el derecho a ingresar a una institución educativa, por otro responsabilizar al estudiante de su desempeño.

De acuerdo con lo expuesto en el primer capítulo, por definición, la obligatoriedad implicaba tres elementos esenciales que competen directamente al Estado: el primero, correspondía a la función igualadora que permitía el acceso a la educación obligatoria independientemente del origen social de cada estudiante; el segundo, se relacionaba con los servicios educativos públicos, en este caso la EMS; y el tercero tocaba al establecimiento de los contenidos de enseñanza, que la educación obligatoria suscribe como esenciales para currículo escolar común.

Sobre esta línea, el 9 de febrero de 2012, se decretó en el *Diario Oficial de la Federación* el carácter obligatorio de la Educación Media Superior. Esta medida, sostenida oficialmente, reiteraba el compromiso del Estado con el derecho a la educación de las juventudes del país.

Las pretensiones declaradas de esta medida veían, en la enseñanza media superior, la posibilidad de favorecer la justicia escolar. Al reconocer legalmente su

obligatoriedad, los jóvenes, independientemente de su origen social, podrían acceder a un umbral básico que el INNE (2011) y algunos organismos internacionales como la CEPAL, concibieran como necesario para librar a los jóvenes de quedar expuestos a situaciones de pobreza y exclusión social.

Además, la obligatoriedad de la EMS, desde la esfera de los legisladores nacionales, vio en esta medida un artilugio que transformaría a México en una sociedad más justa, más libre y más democrática que contribuiría al desarrollo económico y a la superación de la pobreza (INNE, 2011).

Pero para México esta medida se da en un contexto particular para la Educación Media Superior. Los cuadros 3 (pág. 33) y 4 (pág. 35) muestran cómo en los últimos diez años se ha incrementado considerablemente la población que demanda ingresar a la educación media. Dada la demanda y la evidencia de que el ingreso universal al nivel medio superior es, a todas luces, deseable. Oponerse a la legislación sobre su obligatoriedad resultaría incomprensible y hasta irracional.

Sin embargo, las particularidades de la educación media superior en México - de que se ha dado cuenta en este trabajo- permiten evidenciar las limitaciones y contradicciones que existen en un decreto que pretende restablecer la justicia social sólo y exclusivamente a partir de la igualdad ante la ley.

Sin duda, la medida es fundamental para reconocer que todos tienen el mismo derecho de participar de los bienes públicos y de la vida pública misma. La legislación al respecto constituye un mecanismo imprescindible para asegurar que todos sean tratados de manera digna. Pero frente a la estructura de la EMS, este decreto es evidentemente insuficiente. Entre otras cosas, porque no considera, y por lo tanto, tampoco problematiza las relaciones de dominación imbricadas en la desigualdad económica, en la discriminación por causa de la jerarquización cultural, de clasismo, de racismo o de machismo que, definitivamente, permean las estructuras de las instituciones educativas y los procesos de ingreso a los espacios segmentados del servicio educativo público ofrecido en el nivel medio superior.

En el primer capítulo se ofrecieron ejemplos de cómo en la etapa de modernización, se experimentó una álgida expansión educativa en la EMS y

como, no obstante, esta expansión irreflexiva, [a la que se refiere Juan Zorrilla (2008)], se hizo bajo modelos elitistas que diversificaron los servicios educativos. Su función fue desconectar la demanda directa a la educación superior, al generar opciones que alejaran a los jóvenes del siguiente nivel educativo.

Las opciones que ofrecía la posibilidad de continuar con los estudios universitarios se presentaron como las más solicitadas. Por su parte, las que sólo certificaban el bachillerato general o bivalente fueron menos demandadas que las primeras. Por su parte, las opciones que brindaban la certificación profesional técnica se convirtieron -en la propia lógica de su lugar en la jerarquía segmentada- en las menos apreciadas por los jóvenes.

Ante la crisis económica y social de la década de los ochenta, la segmentación de los servicios educativos que ofrecía la EMS se profundizó, no sólo en términos de financiamiento, sino también en la formación de sus profesores, en las condiciones materiales y de infraestructura de sus instalaciones, en su demanda de rigurosidad académica y, sobre todo, en los futuros prefigurados al egreso.

Al consolidarse el Estado anti-intervencionista en México, el ajuste más visible que se instrumentó para la EMS fue el concurso de selección en el área metropolitana en (corría el año de 1996). La cara más cruda del ajuste hace recaer el tipo de oportunidad educativa segmentada (el nivel y la cualidad de su desigual derecho a la educación) sobre el mérito- sobre la responsabilidad individual-, sobre los hombros exclusivos de cada uno de los sustentantes.

Otro ajuste en este nivel fue la RIEMS -en el 2008- en ella se pueden destacar: el establecimiento de un marco curricular común basado en el paradigma de las competencias, el establecimiento de nuevas modalidades para certificar la EMS; la gestión de los centros educativos en aras del mejoramiento los servicios y la formación de los profesores; y la certificación nacional del sistema. Todas estas medidas omitieron tocaron el asunto relevante de la segmentación del nivel, tanto en términos de financiamiento, como de rigurosidad académica y de su conexión - directa o indirecta- con las posibilidades de acceso a la educación superior, al saber en sentidos amplios y a los puestos sociales y laborales.

En las estructuras de la EMS, aun con el decreto de obligatoriedad, persistieron condiciones que agravaron la diversificación del nivel, no sólo por la segmentación de los servicios educativos, sino también por las relaciones que generaba su ingreso, basadas en la competencia y la selección.

Todo ello permite pensar que el principio de no discriminación parece no ser suficiente cuando se trata de garantizar un derecho fundamental que implica, no sólo asegurar el acceso a la escuela, sino que requiere condiciones que resguarden atención a otros tipos de diferenciaciones particularmente las que competen a los propios servicios educativos.

Pretender garantizar la educación con estas estructuras, como se planteó en el tercer capítulo, remite a incluir excluyendo, el objetivo es contender por las mejores opciones, mediante esa competencia ser seleccionado, a razón del desempeño en una prueba estandarizada que determine el tipo de educación para el que se es apto o “se merece”.

El derecho a la educación en términos de ganadores y perdedores convierte el espacio público de la enseñanza en un campo de batalla, en donde alguien, irremediablemente, obtendrá una mejor vía en sacrificio de otros aspirantes o para decirlo en términos francos: “opositores”.

En este sentido, el modelo de la igualdad de oportunidades es una sentencia implacable sobre el lugar que, supuestamente, se logró en la competencia social, al generar mecanismos como las preferencias adaptativas que permiten conformarse, sin muchas posibilidades de ser cuestionado, el lugar que se ha conseguido en la competencia escolar.

Por otro lado, abrir la posibilidad de acceder a la educación a partir de mecanismo de inclusión excluyente permite, como sostienen Dubet (2010) desconectar lo social. Porque la competencia escolar puede volver soberbios a los triunfadores, hacerlos insensibles e indiferentes, y sin ningún remordimiento dejarán atrás a los que no corrieron con la misma fortuna. (Finalmente: “no la merecían”)

Un espacio público que polariza de esta manera el derecho a la educación, reproduce la desigualdad escolar a la vez la justifica y las legitima.

La educación que propone el Estado anti-intervencionista a través del modelo de la igualdad formal de oportunidades, como juez y parte de la justicia social, parece desgarrar la vida colectiva. Al sostener que el individuo no le debe nada a nadie, que lo que ha conseguido ha sido gracias a su mérito, deja de lado las prácticas educativas que conectan con lo que Puyol (2010) llama los contenidos morales, capaces de priorizar la solidaridad entre los seres humanos, de consolidar los lazos para construir lo común y de resguardar las relaciones que pugnan por una igualdad genuina e indispensable.

Así se ha formulado la presente tesis, desde el examen e intento de comprensión respecto de cómo y por qué coexisten medidas que reivindican la justicia social y defienden la igualdad aun cuando persisten las condiciones escolares que impulsan el crecimiento y la profundización de la desigualdad educativa y con ella, la social.

Los argumentos anteriores, desarrollados con mayor detenimiento a lo largo de los distintos apartados de esta tesis, permiten abordar la comprensión de la igualdad y la obligatoriedad educativa en dos posturas contrarias.

La primera interpreta el actual decreto constitucional de la educación media superior desde la contradicción, a partir de un análisis que coloca el objetivo de la educación obligatoria como el establecimiento de un proyecto colectivo, con un umbral mínimo común para todos los miembros de esa sociedad, a la par del mantenimiento o acrecentamiento de profundas desigualdades fuera y dentro de la escuela. Este escenario reduciría el decreto de la obligatoriedad de la EMS a un artificio jurídico o demagógico que disocia las desigualdades educativas y la defensa por el derecho a la educación.

La otra interpretación realizada convoca a proyectar la ausencia de contradicción. Al retomar la metamorfosis conceptual que acompañó la imposición del Estado anti-intervencionista. En este caso, el carácter obligatorio de la educación también adquirió un nuevo significado y aprovechó los planteamientos de la igualdad de oportunidades para fomentar un individualismo exacerbado al apelar a la competencia y la selección, que recurre al mérito para legitimar la

manera en la que se organiza la dinámica social y se accede a las posiciones sociales.

Si este fuera el caso, cobra más sentido el por qué, para ingresar a la educación media, en un discurso inclusivo, se obliga a los jóvenes a concursar en un examen de selección para acceder a la opción educativa de su preferencia.

La discusión en este sentido no sólo da pauta a pensar que la obligatoriedad educativa adquirió otro significado, sino que hasta el mismo derecho a la educación recibe otra connotación, más familiar a la competencia continua, a la selección y al mérito personal.

Ahora bien, este trabajo de investigación no es una apología al Estado intervencionista y de su modelo de justicia social, lo que sí sostiene es que éste genera menos desigualdades que el propuesto por el Estado anti-intervencionista y su apelación al modelo de la igualdad de oportunidades.

Quedan pendientes muchos elementos para la reflexión. Entre ellos, el del papel de la educación con carácter obligatorio en el restablecimiento de la igualdad y justicia social, fuera de la imposición de parones culturales como la que proponía el Estado intervencionista o la que caracteriza al Estado anti-intervencionista con su defensa férrea al mérito, como una condición de estricta responsabilidad de los individuos.

Para puntualizar, la intención de este trabajo no fue contraponerse a la obligatoriedad educativa, lo que se intentó fue simplemente entender de qué manera opera la obligatoriedad en las estructuras de la EMS en México.

Las limitantes de esta tesis permiten sólo ver un acercamiento de lo que implica la justicia social en el campo educativo, hay otras aristas que pueden analizarse para ampliar y profundizar la discusión sobre la justicia escolar y sus implicaciones a nivel social. Entre estas aristas han de considerarse los contenidos curriculares, las formas organizativas de la escuela y sus agentes, las diferencias geográficas y culturales de quienes han de habitar los espacios educativos, etc. Todas ellas son rincones indispensables en el ejercicio de seguir pensando la igualdad educativa y sus consecuencias sociales. Quedan, pues, un sin número de tareas pendientes. Este trabajo sólo es el comienzo de un ejercicio sistémico e imprescindible sobre

uno de los grandes retos que la búsqueda de una robusta justicia educativa nos plantea.

## **Anexo 1** **Decreto de la Obligatoriedad de la EMS**

*"LA COMISIÓN PERMANENTE DEL HONORABLE CONGRESO DE LA UNIÓN, EN USO DE LA FACULTAD QUE LE CONFIERE EL ARTÍCULO 135 CONSTITUCIONAL Y PREVIA LA APROBACIÓN DE LAS CÁMARAS DE DIPUTADOS Y DE SENADORES, ASÍ COMO DE LA MAYORÍA DE LAS LEGISLATURAS DE LOS ESTADOS, DECLARA REFORMADO EL PÁRRAFO PRIMERO; EL INCISO C) DE LA FRACCIÓN II Y LA FRACCIÓN V DEL ARTÍCULO 3o., Y LA FRACCIÓN I DEL ARTÍCULO 31 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.*

*Artículo Primero. Se reforman el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:*

*Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.*

*...*

*I. ...*

*II. ...*

*Además:*

*a) ...*

*b) ...*

*c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;*

*III. ...*

*IV. ...*

*V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;*

*VI. a VIII. ...*

*Artículo Segundo. Se reforma la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:*

*Artículo 31. ...*



*I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.*

*II. a IV. ...*

#### **ARTÍCULOS TRANSITORIOS**

*Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.*

*Segundo. La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo.*

*Tercero. Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad, en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, se incluirán los recursos necesarios; asimismo, se establecerán los mecanismos para impulsar la implementación de presupuestos plurianuales que aseguren a largo plazo los recursos económicos crecientes para infraestructura de la educación media superior.*

*Cuarto. Dentro de los 180 días siguientes a la entrada en vigor del presente Decreto, el Congreso de la Unión y las legislaturas de los estados, deberán adecuar en el ámbito de sus respectivas competencias, la Ley General de Educación y demás disposiciones legales aplicables en la materia.*

*México, D.F., a 11 de enero de 2012.- Dip. Guadalupe Acosta Naranjo, Presidente.- Dip. Francisco Alejandro Moreno Merino, Secretario.- Sen. Luis Alberto Villarreal García, Secretario.- Rúbricas."*

*En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a ocho de febrero de dos mil doce."*

## Bibliografía

---

- Aboites, Hugo. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México. CLACSO.
- Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. En *Perfiles Educativos* Vol. XXXII. No. 127. México. IISIE – UNAM. 38-57.
- Anderson, Perry. (2005). Neoliberalismo: Un balance provisorio. En publicación: *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Sader, E. y Gentili, P. Buenos Aires. CLACSO.
- Bauman, Z. (2010). *El arte de la vida. De la vida como una obra de arte*. Argentina. Paídos.
- Boron, Atilio. (2006). “Después del saqueo: el capitalismo latinoamericano a comienzos del nuevo siglo”. Publicado en: *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Boron, A. y Lechini, G. Buenos Aires. CLACSO.
- Brom, Juan. (1998). *Esbozo de historia de México*. México. Grijalbo.
- Castrejon, J. (1998). “El Bachillerato”. En *Un siglo de educación en México*. Pablo Latapí. México. CONACULTA.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2014) [http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf). Consultada el 14 de febrero 2016.
- Dubet, François. (2010). *Repensar la justicia social. contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ----- (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. Gedisa.
- François, Ariel. (2000). *El crepúsculo del Estado – Nación. Una intervención histórica en el contexto de la globalización*. España. UNESCO.

- Gentili, Pablo. (2011). *Pedagogía de la igualdad*, ensayo sobre la educación excluyente. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ----- (1996). *El consenso de Washington y la crisis de la educación EN América Latina*. IPECAL En: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>. Consultada el 29 de Mayo del 2016
- González, Pablo (1995). "Globalidad, neoliberalismo y democracia", en *Mundo Actual. Situaciones y Alternativas*. Gonzales, Pablo. México. CEIICH – UNAM.
- Hinkelammert, Franz. (2002). *Critica de la razón utópica*. Bilbao. Desclée.
- Hobsbawm, E. (1991). *La era de las revoluciones (1989-1848)*. Barcelona. Labor Universitaria.
- IMJUVE. (2010). *Encuesta Nacional la Juventud. México*. En: [http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Presentacion ENJ 2010 Dr Tuiran\\_V4am.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Presentacion_ENJ_2010_Dr_Tuiran_V4am.pdf). Consultada 15 de Octubre 2015.
- INNE. (2015). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y Media superior*. México. INNE.
- INEE. (2011). *La Educación Media Superior en México*. México. INNE
- Karsz, Saül. (2000). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En *La exclusión: Bordeando sus fronteras: definiciones y matices*. Karsz Saül Barcelona. Gedisa Editorial.
- Larroyo, Francisco. (1988). *Historia comparada de la educación en México*. México. Porrúa.
- Latapi, Pablo. (2012). Educación y justicia social. publicada en, *Revista internacional de educación para la justicia social*. Vol. 1 (1). México. 200 -202
- ----- (2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa". En: *Revista mexicana de investigación educativa* vol. 14 (40). México. 255-287.
- ----- (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXII (2). México. 9-41.

- López, Nestor. (2007). *La nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires. IPE – UNESCO.
- Magallón, Mario. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. México. UNAM.
- Puyol, Ángel. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades*. Barcelona. Gedisa.
- ----- (2001). *El discurso de la igualdad*. Barcelona. Crítica.
- ----- (2001b) *La antropología moral de la igualdad*. Barcelona. La Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rawls, J. (2004). *Teoría de la justicia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, Fernando. (2002). “La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político”. En: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. XXXII (1) 9-70.
- Rodríguez, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid. Akal.
- Sánchez, Arturo. (2016). “El domingo se publicará convocatoria para el examen del Bachillerato”. *La Jornada*. 21 de Enero.
- SEP. (2014). *Principales cifras del sistema Educativo Nacional 2013 – 2014*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Principales cifras del sistema Educativo Nacional 2012 – 2013*. México. SEP.
- SEP. (2012). *Principales cifras del sistema Educativo Nacional 2011 – 2012*. México. SEP.
- SEP. (2008). *Reforma integral de la educación media superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad*. México: SEP. En: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188> consulta. Consultada el 17 de noviembre 2015.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. SEP.
- Sunkel, O. y Paz, P. (1999). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría de la dependencia*. México. Siglo XXI.

- Villa Lever, Lorenza. (2010). “La educación media superior su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días”. En: *Los problemas de México VII: Educación*. Arnaut, A. y Giorguli, S. México. COLMEX.
- Tedesco, Juan Carlos. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*. México. IISUE.

### **Bibliografía complementaria**

- Bolívar, A. (2005). “Equidad educativa y teoría de la justicia.” *Revista Electrónica iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 3(2). 42-69.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- Hernández, L. (2016). “La huelga que cambió al IPN a 60 años de la operación P”.en: *Excelsior*. 23 de Septiembre.
- Irriaga, José. (2004). “La Creación de la Secretaría de Educación Pública”. En: *Historia de la educación pública en México*. Solana, Cardiel y Bolaños. (coords.). México. FCE.
- Morduchowicz, A. (2002). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires. Losada.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*. México.
- Muñoz, P. (2015). “Laboran al menos 5 millones de niños en el país, denuncian ONG”. En *La Jornada*, 12 de Junio.
- Murrillo, J. y Reyes, H. (2011). “Hacia un concepto de justicia social”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 9 (2). 8-23.
- Poy, L. (2016). “Presenta la SEP telebachillerato comunitario”. *La Jornada*. 26 de Noviembre.

- ----- (2015). Sólo a 20 por ciento de solicitantes de bachillerato aceptará la UNAM. *La Jornada*. 30 de Julio.
- Sánchez, Arturo. (2016). El domingo se publicará convocatoria para el examen del Bachillerato. *La Jornada*, 21 de Enero.
- Zuleta, E. (2005). Colombia. Violencia, democracia y derechos humanos, Medellín. Hombre nuevo Editores