



CENTRO UNIVERSITARIO DE IGUALA

---

---

ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**REFORMA A LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR EN MÉXICO BASADA EN  
MODELO POR COMPETENCIAS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**JOSE ROBERTO CASTILLO ARMENTA**

DIRECTOR DE TESIS:

**MTRO. FERNANDO PINEDA HIDALGO**

IGUALA, GRO.

ABRIL, 2019.



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.

## DEDICATORIAS

### **A mi madre**

Por haber sido una pieza fundamental para este gran paso en mi vida, ya que sin su apoyo no sería quien soy, a ti Hilda Castillo no tengo palabras para agradecer todo lo que has hecho por mí, todo lo que hacías para poder sacarme adelante, **TE QUIERO MUCHO MAMI MIL GRACIAS** por todo, no tengo palabras para terminar de agradecerlo.

### **A mi hermano**

Marcelo Aldahir por haber motivado este camino y no haberme dejado abajo en ningún momento, te quiero mucho hermano.

### **A mi familia**

A todos y cada uno de ustedes quienes han sido parte esencial en este paso, pero en especial a mi tía Reyna quien fue muy especial y gran apoyo en estos momentos de mi vida, a mis tías las gemelas quienes siempre estuvieron motivando e insistiendo para poder culminar este gran paso, a mis tías Lilia, Alicia, María, por haber estado siempre preguntando para cuando terminaría mi carrera, a mis primos quienes siempre insistieron en que no había impedimento alguno para este logro, en especial a mi prima TERE a quien quiero como una hermana, gracias por todo, los quiero.

### **A mis amigos**

Por nunca dejarme en este proceso y haberme motivado de una manera especial en este logro, gracias por todos esos momentos que pasamos de alegría. A ti Vero que con tu relajo y todo nunca desconfiaste en mí, de igual manera a tu familia que siempre me apoyo cuando más los necesite. Gracias.

### **A ti**

Por haber sido una motivación especial en este proceso de mi vida, nunca olvidare esos días de desvelo y trabajo que pasamos juntos, no tengo palabras para agradecerte todo lo que hiciste a mi lado.

**TE QUIERO MUCHO Y MIL GRACIAS**

## **AGRADECIMIENTOS**

Al maestro Fernando Pineda Hidalgo, por haber confiado en mí desde que nos conocimos, quien no solo fue mi asesor ni mi maestro, sino un gran amigo y ejemplo a seguir.

A mis compañeros que más que eso fuimos amigos a los grupos que había dentro de nuestro salón de clases a mis compañeros de universidad generación 2012-2016, a mis compañeros de las demás licenciaturas y de diferentes generaciones, GRACIAS.

A mis maestros de universidad al profe. Ulises Martínez, al maestro Arturo, a la Lic. Lupita, al profe. Isaud, al maestro Pedro, a la maestra Columba, a todos los maestros que durante los cuatro años que duró la carrera soportaron todo los buenos y malos momentos que mis compañeros y su servidor les hicimos pasar, a todos ustedes GRACIAS.

A la Lic. Diana Briseño quien siempre fue parte especial para concluir este escalón en mi vida. GRACIAS

A la Licenciada Irma quien fue más que mi maestra, la mejor psicóloga que he conocido, mi paño de lágrimas, mi AMIGA. ¡GRACIAS!

A la Lic. Carmen quien siempre tuvo un afecto muy especial en mí, quien fue motivadora e insistente hasta el último momento que estuvo dentro de la universidad GRACIAS

A todo el personal que forma parte de la universidad, a los amigos que hice, gracias

A mis compañeros los G70 quienes me brindaron su confianza en ese último año que compartimos juntos, ustedes quienes fueron más que mis compañeros, fueron mis cómplices en todo momento, mis hermanos. Los quiero mucho. GRACIAS.

## ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN .....	8
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>	
1.1. La educación media superior entre la básica y la superior .....	9
1.1.1 La educación media en América Latina .....	10
1.1.2 Los vínculos contemporáneos entre la básica, media y superior .....	18
1.2 La educación media superior y el mercado de trabajo .....	24
1.3 Amplio rol social de la media superior .....	34
1.3.1 La reducción de la pobreza .....	36
1.3.2 Mejora de la salud y equidad de género .....	38
1.3.3 Mejora en las condiciones de vida e inclusión activa en la sociedad .....	39
<b>CAPÍTULO 2. COMPETENCIAS: REFLEXIÓN Y REFORMAS</b>	
2.1 Reflexión en torno a las nociones de competencias .....	43
2.1.1 La competitiva sociedad del conocimiento .....	43
2.1.2 Sobre el lenguaje educativo y el económico en las nociones de competencias .....	48
2.2 Las competencias como palabra comodín .....	50
2.2.1 La revisión etimológica-semántica .....	50
2.2.2 Competencias en pedagogía .....	52
2.3 Reformas por competencias en la educación media superior .....	55
2.3.1 Las razones de la reforma .....	55
2.3.2 Aprendizajes de las experiencias internacionales .....	63

2.3.3 Retos de viabilidad educativa y pertinencia social .....	67
--	----

### **CAPÍTULO 3. REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO**

3.1 Características de la educación media superior en México .....	70
3.2 Las razones de la reforma .....	82
3.2.1 Las respuestas gubernamentales .....	88
3.2.2 La introducción de las competencias .....	93
3.3 Viabilidad educativa de la reforma .....	105
3.3.1 Vínculo con la educación básica y la superior .....	110
3.3.2 Vínculo con el mercado de trabajo .....	119
3.4 Pertinencia social .....	123
BIBLIOGRAFÍA .....	129
ANEXOS .....	138

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación se analizan las transformaciones a la educación media superior que arrancaron en la primera década del siglo XXI, específicamente en el 2007. Se caracteriza por la incorporación de las competencias en su discurso y estructura curricular.

Esta reforma partió de que una mejor formación conduciría a una inserción efectiva de los estudiantes y egresados en el mercado laboral, condición considerada indispensable para elevar la competitividad de las economías en un mundo globalizado. “En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la Educación Media Superior constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad”. (SEP 2008)

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

En el segundo se presenta un análisis de las nociones teóricas de la palabra competencia, su incursión en el ámbito pedagógico, y su uso ampliado como eje de transformación curricular, asimismo se abordan algunas de las experiencias de reforma del nivel medio superior más significativas del mundo, poniendo especial atención a lo ocurrido en América Latina. En este capítulo se definen los elementos

de viabilidad educativa y pertinencia social que se desprenden de las experiencias internacionales y del recorrido histórico y teórico y que serán el marco de análisis.

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

Finalmente se presentan la bibliografía y los anexos.



## **CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

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

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

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

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

Las perspectivas de la educación media superior que se pueden trazar hayan sustento en las relaciones establecidas con los tres ámbitos. Así, los cambios que se han emprendido en este nivel educativo a lo largo de la historia han

pretendido afianzar esos vínculos, reestructurar los ya existentes, y en algunos casos, generar nuevos. En este trabajo pondremos de relieve aquellas relaciones que se establecen a partir de la incorporación de las competencias en el plano curricular.

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

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

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

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

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

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

- La educación secundaria fue vinculándose cada vez más a la primaria o básica.
- Ahora, el currículo es menos especializado; se tiende a formar y a reclutar a los profesores de educación secundaria de modo cada vez más parecido al de los maestros de educación primaria.
- Y el origen del alumnado y la práctica pedagógica también se aproximan siempre que haya una proporción destacable del grupo de edad inscrita en la escuela secundaria. (Banco Mundial 2007)

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

### **1.1.1 La educación media en América Latina**

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

y las posibilidades de transformación que han vislumbrado los ideólogos en materia educativa.

Así, la experiencia de América Latina en la conformación de este nivel educativo tiene su antecedente en las concepciones que trajeron los europeos a partir del siglo XVI y que se institucionalizaron durante la dominación colonial. Sin embargo, es preciso aclarar que las civilizaciones que poblaban el territorio ya tenían instituciones escolares dedicadas a la formación de jóvenes, y cuyas características curriculares y de opciones de formación pueden considerarse como enseñanza media. Aún se desconoce qué aspecto, qué vestigio de estas experiencias logró sobrevivir bajo el peso de la Colonia, pero su estudio nos muestra cómo, independientemente de la cultura de que se trate, la educación de los jóvenes ha sido un asunto que reclama o conlleva, según el caso, formas instituidas de atención social. En dos ejemplos que se describen es posible observar que se trata de una educación que discriminó jerárquicamente, y cuyos contenidos curriculares contribuyeron a determinar y legitimar el orden social prevaleciente en los pueblos precortesianos.

En Mesoamérica, las dos escuelas dedicadas a la enseñanza de los jóvenes eran los “Telpochcalli” y los “Calmecac”. Los primeros eran también llamados casas de jóvenes, y estaban destinados a educar a los hijos de la gente del pueblo. Se ubicaban en cada calpulli<sup>18</sup>, y en ellos se impartían enseñanzas de historia, manejo de armas y religión; allí se preparaban a los guerreros y hombres del pueblo que podían alcanzar rangos de ciudadanos distinguidos. Por su parte, el “Calmecac”, fue considerado un templo-escuela donde se preparaba a los hijos de la casta dirigente:

Allí se conservaba, aumentaba y transmitía el saber antiguo. Ingresaban y

pasaban varios años preparándose para los cargos que se consideraban como una parte obligada de su destino... Los jóvenes pipiltin aprendían formas elegantes de lenguaje, himnos antiguos, poemas y relatos históricos, doctrinas religiosas, el calendario, astronomía, astrología, preceptos legales y el arte de gobernar. (León Portilla, Miguel, 1998)

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

Fray Diego Valades indica que las escuelas estaban a un costado de los templos; a los jovencitos que asistían a ellas se les enseñaba el modo de hablar y escribir correctamente, a cantar y tocar instrumentos de cuerdas y viento, a pintar y dibujar y todas las otras artes mecánicas. Señala además que se les reunía y despedía tocando unas campanillas, que asistían a las ceremonias ordenadamente y permanecían en el templo con gran compostura. (Gonzalbo Aispuru, Pilar, 2004)

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

...algunas ideas de la época lograron penetrar en América, como es el caso del establecimiento de los colegios orientados a la preparación de los hijos de los caciques indígenas y la aparición de las escuelas de latinidad, que se establecieron tanto para alimentar a la Real y Pontificia Universidad como a la que creó don Vasco de Quiroga en Michoacán. En ambos casos, el currículo era claramente tradicional y sujeto a la Iglesia. (Castrejón Diez, Jaime, 1998)

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

Esta orden religiosa organizó instituciones y métodos que dieron una nueva forma a la enseñanza en el subcontinente. Su éxito educativo consistió en la puesta en marcha en el ámbito curricular del ratio, elemento aristotélico que tradujeron como razón, doctrina o cuerpo organizado de conocimientos. Ellos establecieron en diferentes partes del mundo escuelas basadas en ese syllabus que se remonta a 1599 y que permaneció invariable por siglos. (Gauthier, Roger Francois, 2006)

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

enciclopedistas.

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

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

En la notable contribución de pensadores en el ámbito educativo de la época destacan José Julián Martí, quien propugnaba por una educación laica, no religiosa, científica y técnica, de preparación para la vida y con contenido nacional;

Benito Juárez, Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela, quienes señalaron que el centro de la educación era el ciudadano, y estaban a favor del desarrollo de un orden social que permitiera superar el atraso económico, un orden fundado en la educación y en la participación. (Gadotti, Moaicir, 1998)

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

La formación de la personalidad de los alumnos debe ser la meta de toda educación institucionalizada de cualquier grado. A la escuela elemental compete proporcionar información y conocimiento en forma sistemática con el propósito de que el alumno discipline su propia naturaleza y se relacione con el mundo de los valores. La escuela media debe abrirle la perspectiva de las materias generales, sin imponerle disciplinas especializadas. En cambio, a la universidad incumbe la obligación de especializar al estudiante y enseñarlo a investigar. (Aguayo Sánchez, Alfredo M., 1988)

Asimismo se observaba:

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



sin el miedo de ver contradicha por los hechos esta o aquella autoridad; una educación, repito, emprendida sobre tales bases, y con sólo el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay y no lo que en nuestro concepto debiera haber en los fenómenos naturales, no puede menos que ser a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de la paz y el orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y por lo mismo uniformará las opiniones hasta donde sea posible... (Castrejón Diez, Jaime, 1998)

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

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

Fue así como el discurso educativo comenzó a nutrirse de ideas como las de Aníbal Ponce y José Carlos Mariátegui, que pugnaron por aclimatar en suelo nativo el pensamiento marxista y difundieron la idea de una escuela que contribuyera a la liberación del conflicto entre clases; y Lorenzo Luzurriaga, quien desarrolló la Escuela Nueva, y llevó los principios de la pedagogía activa a todos los niveles y

sectores de la educación, promovió el estudio de los aspectos de la psicología de la infancia, la adolescencia y juventud y sus relaciones con la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, así como el perfeccionamiento y preparación del magisterio.

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

[La educación media en América Latina] admite ciertas diferenciaciones (comercio, normal, secundaria y preparatoria general, secundaria y preparatoria técnica), mantiene un currículum común en los primeros grados, diferenciándolo generalmente en los últimos, los cuales suelen considerarse como un ciclo aparte (bachillerato). Los dos problemas principales que afrontan estos países son el recargo de materias y la lucha por introducir asignaturas científicas y técnicas sobre el antiguo esquema de su educación liberal. (Latapí, Pablo, 1967)

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

“Asumimos en el sistema que el bachillerato tiene un nivel de educación elemental como antecedente, y que su posición en el sistema es propedéutico, es decir, es de preparación para llegar a la educación superior”. (Castrejón Diez, Jaime, 1998)

### 1.1.2 Los vínculos contemporáneos entre la básica, media y superior

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

1. La mayoría de los países europeos inician la enseñanza media, después de 4 o 5 años de primaria, con ramas diferenciadas desde el principio. Casi siempre son las lenguas las que diferencian cada rama. El currículum es poco flexible y, en consecuencia, el tránsito de una a otra rama es difícil.
2. Los Estados Unidos tienen una sola escuela de enseñanza media, con currículum flexible mediante el sistema de unidades o créditos.
3. Los países latinoamericanos presentan, en general, una forma intermedia: hay diferenciación a partir de una primaria cuya duración es de 5 a 7 años, en cuatro o cinco ramas fundamentales (comercio, normal, especiales, secundaria técnica y general), pero es posible casi siempre pasar de una rama a otra supliendo algunas materias. En la rama principal, la de secundaria-preparatoria general, que puede tener orientación clásica o científica o ambas, suelen distinguirse dos ciclos (básico y superior), este último es el único que da acceso a la universidad. (Latapí, Pablo, 1967)

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

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

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

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

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

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

La duración de la media básica en América Latina es en promedio de tres años, la misma duración que para la media superior. El máximo para ambas fases de la educación media es de cuatro años, y el mínimo de dos. Por lo que refiere sólo a la media superior, en 22 de los países de esta región la duración es de dos años, en 13 es de tres años y en seis de cuatro años.

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

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

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

En el cuadro siguiente se puede apreciar el porcentaje de países que ofrecen ambos tipos de programas y se muestra también el de formación de maestros. América Latina ofrece, al igual que el resto del mundo, programas académicos generales en

toda la región, no así los programas vocacionales que se ofrecen en menor proporción y que han tenido un repunte a partir del año 2000; esto último es distinto a la tendencia que siguen tanto los países industrializados como al promedio internacional (con excepción de la región Asia-Pacífico que tiene un ligero repunte) donde estos programas paulatinamente han disminuido su oferta.

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

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

Sector de educación secundaria	Académico general			Vocacional técnico			Formación de maestros			Otros*
	1960s	1980s	2000	1960s	1980s	2000	1960s	1980s	2000	
Periodo										
Región	(n=105-116)	(n=141-159)	(n=160-162)							
Latinoamérica y el Caribe	100	100	100	96	85	93	86	38	17	10
Asia del Este y Pacífico	100	100	100	92	86	87	67	36	7	7

Sectores de educación secundaria	Académico general			Vocacional técnico			Formación de maestros			Otros*
África Subsahariana	100	100	100	100	98	84	93	54	13	8
Oriente Medio y norte de África	100	100	100	100	100	94	93	53	12	29
Sureste Asiático	100	100	100	100	75	75	75	38	0	13
Europa del Este y Asia Central	100	100	100	100	100	96	88	44	4	15
Países Industrializados	100	100	100	92	96	85	46	15	19	19
Total mundial	100	100	100	97	92	89	77	40	12	14

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

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

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

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

Una de las explicaciones para el éxito de los modelos europeos sería el hecho que en esos países la diversificación (y contextualización) ayuda a los alumnos en riesgo y de menor background académico a dominar mejor conceptos abstractos. En los Estados Unidos la falta de una diversificación explícita, para asegurar la “igualdad formal de oportunidades”, acaba resultando en currículum inadecuados o de peor calidad para los alumnos que participan de currículum o escuelas diversificadas. (Araujo y Oliveira, 2000)

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

Sin embargo, como veremos a lo largo de este trabajo, la mayor oferta de modalidades por sí misma no garantiza mayor acceso ni mejores oportunidades de formación para los jóvenes. Es preciso que se satisfagan condiciones básicas de equidad en el sistema, que no necesariamente obedecen al campo educativo.

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



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

## **1.2 La educación media superior y el mercado de trabajo**

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

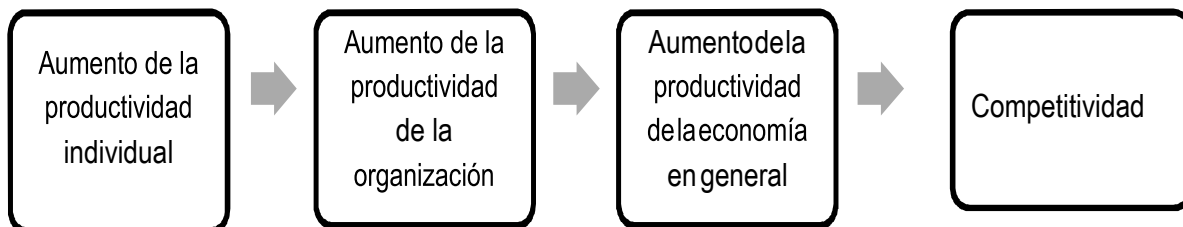
Dicha relevancia obedece primordialmente a la concepción de la educación como un mecanismo de movilidad laboral:

La educación y la formación contribuyen a que las personas tengan posibilidades de obtener un empleo, y les ayudan a acceder a un trabajo decente y a librarse de la pobreza y la marginación. La educación y la formación también aumentan la productividad de las personas, mejorando con ello sus oportunidades de obtener ingresos en el mercado y su movilidad en el mercado laboral, y ampliando sus opciones en lo que atañe a las oportunidades de carrera. (Oficina internacional del trabajo, 2002)

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

## Esquema 2

### Función de la formación para el empleo



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

La función proactiva de la educación y la formación consiste en fomentar el conocimiento y las capacidades de los individuos y las empresas (y la capacidad de toda la economía), de modo que puedan aprovecharse las oportunidades potenciales de la mundialización y los mercados más abiertos. Los recursos humanos y las capacitaciones se están convirtiendo en el instrumento competitivo fundamental de los mercados internacionales de bienes y servicios. (Ibid. p. 49)

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

“La labor del bachillerato en este contexto mundial es generar a los profesionales, a los técnicos o a los licenciados que tengan las competencias para aprovechar las oportunidades del mundo actual”. (Guevara Niebla, Gilberto. 2008)

La educación media superior atiende a jóvenes cuyas edades oscilan de los 14 a los 18 años. En la mayor parte de los países del mundo los alumnos ingresan entre los 14 y 16 años, lo que coincide con lo que ocurre en América Latina, donde 27 países presentan ingreso a los 15 años, 9 países a los 14 años, y 5 a los 16 años. (Ver anexo 2)

Aunque existe coincidencia en las edades de ingreso, proporcionalmente América Latina muestra un comportamiento diferente al de Europa y al de Estados Unidos. El promedio de edad a la que ingresan la mayoría de los estudiantes a la educación media superior en América Latina y el Caribe es de 15 años. (Ver anexo 3)

Para América Latina el análisis de las edades de los estudiantes es crucial, pues la región experimenta una ventana de oportunidad histórica abierta por la transición demográfica. Esta transición en general obedece a que los grupos de edad no están creciendo al mismo ritmo. Esto conduce a que, aproximadamente durante las primeras tres décadas del siglo XXI, la región contará con una mayoría de su población entre las edades de 15 a 59 años. Este fenómeno demográfico se traduce en una tasa de dependencia económica<sup>46</sup> cada vez menor, es decir, se trata de un momento único en que la mayor parte de la población se encontrará en la etapa más productiva de sus vidas.

Este asunto ha sido denominado “bono demográfico”, y su consideración es

fundamental para la educación media superior.

Para que este bono se convierta en beneficios reales para la sociedad, se requiere que las transformaciones de la población sean acompañadas por fuertes inversiones en capital humano, en especial en las y los jóvenes. Fundamentalmente, se necesitan políticas educativas y de empleo adecuadas e integrales, para aprovechar los beneficios del bono sobre la cobertura educativa y potenciar sus efectos sobre la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible. (Saad, Paulo, 2008)

A partir del 2008, y luego de estudios de décadas anteriores que daban cuenta de la transición demográfica en América Latina, la CEPAL clasificó 48 los países de acuerdo al descenso de la tasa de fecundidad y el aumento de la esperanza de vida, como sigue:

**Tabla 2**  
**Transición demográfica por países en América Latina**

<b>Transición demográfica</b>	<b>Países</b>
Muy avanzada	Cuba
Avanzada	Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México y Uruguay.
Plena	Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y República Bolivariana de Venezuela.
Moderada	Bolivia, Haití y Guatemala

Para América Latina el análisis de las edades de los estudiantes es crucial, pues la región experimenta una ventana de oportunidad histórica abierta por la transición demográfica. Esta transición en general obedece a que los grupos de edad no están creciendo al mismo ritmo. Esto conduce a que, aproximadamente durante las primeras tres décadas del siglo XXI, la región contará con una mayoría de su población entre las edades de 15 a 59 años. Este fenómeno demográfico se traduce en una tasa de dependencia económica<sup>46</sup> cada vez menor, es decir, se trata de un momento único en que la mayor parte de la población se encontrará en la etapa más productiva de sus vidas.

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

Para que este bono se convierta en beneficios reales para la sociedad, se requiere que las transformaciones de la población sean acompañadas por fuertes inversiones en capital humano, en especial en las y los jóvenes. Fundamentalmente, se necesitan políticas educativas y de empleo adecuadas e integrales, para aprovechar los beneficios del bono sobre la cobertura educativa y potenciar sus efectos sobre la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible. (Saad, Paulo, 2008)

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

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

Prevalece en ciertos países la tendencia a ofrecer programas académicos generales, aunque la oferta de programas vocacionales técnicos en los últimos años es particularmente alta en América Latina. Estos programas incluyen núcleos orientados a la formación para el trabajo, aunque no es de soslayarse el peso que los programas generales también otorgan a este asunto. La concepción del educando como futuro trabajador lleva a organizar el currículum con contenidos que privilegian el desarrollo de competencias orientadas al ámbito laboral.

Alrededor del mundo curricularmente se han establecido las denominadas “calificaciones laborales fundamentales para todos”, las cuales buscan dar continuidad a las capacidades desarrolladas en la educación básica y preparar a los futuros trabajadores para aplicar y adquirir nuevos conocimientos y calificaciones. Lo que señala la Organización Internacional del Trabajo como calificaciones, pocos años después será traducido como competencias.

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

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

La capacidad de buscar empleo, la de presentarse a posibles empleadores, la de definir las propias opciones de carrera y reconocer y evaluar las oportunidades de empleo, educación y formación; también se incluye el estar familiarizado con la internet, ya que son muchos (y serán cada vez más) los empleos, oportunidades de carrera y servicios de orientación a los que se puede acceder en conexión directa. (Organización Internacional del Trabajo, 2002)

El siguiente gráfico da cuenta de la manera en que esas calificaciones han permeado históricamente el currículum de la educación media superior en el mundo. (Ver anexo 4)

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

El componente otros, que es el único que pierde peso en el periodo presentado, es el que incluye el tipo de educación media (ofrecida sobre todo en los programas europeos) que se caracterizaba por proporcionar elementos de lenguas antiguas y modernas, así como estudio de autores clásicos, como referentes de formación de élites cultas. (UNESCO 2006)

Otro asunto que da cuenta de la transformación curricular arriba mencionada es la carga horaria que tienen diferentes áreas en los programas de educación media superior. (Ver anexo 5)

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

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

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

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

El caso latinoamericano es peculiar, pues ofrece mayores cargas horarias en matemáticas y tecnología, y en ciencias sociales, en comparación con las otras regiones del mundo. En cuanto a la educación vocacional, es de las más altas del mundo, sólo por debajo de la región Asia-Pacífico, que, dicho sea de paso, es el área con mayor peso curricular (en cuanto al número de horas dedicadas a la misma) en esa región, sólo después de lengua. (Ver anexo 6)

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



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

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

**Tabla 3**  
**Tipos de mercado de trabajo y formación profesional**  
**desde la educación Media superior**

<b>Tipo de mercado de trabajo</b>	<b>Formación profesional que se ofrece desde la educación media superior</b>	<b>Ejemplos</b>
Organizado por ocupación (puestos de trabajo definidos por perfiles de cualificación)	Trayectos coherentes de formación profesional. Cualificaciones ocupacionales ampliamente aceptadas y difundidas	Austria y Alemania
Abiertos (puestos de trabajo determinados por las empresas)	Programas generales, académicos, menos dirigidos al mercado laboral. Formación en habilidades transversales. Borrosa distinción entre la educación secundaria general y la vocacional.	Australia, Brasil, Canadá y Estados Unidos

<b>Tipo de mercado de trabajo</b>	<b>Formación profesional que se ofrece desde la educación media superior</b>	<b>Ejemplos</b>
No organizados por ocupaciones	Combinación de los anteriores. Formación con orientación profesional. Escuelas polivalentes, con especialización tardía.	Países europeos, principalmente nórdicos

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

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

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

Así, aunque las relaciones que se establecen con el mercado laboral explican

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

### **1.3 Amplio rol social de la media superior**

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

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

Los objetivos fueron:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2. Lograr la enseñanza primaria universal
3. Promover la equidad de género y la autonomía de las mujeres
4. Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años

5. Mejorar la salud materna
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
8. Fomentar la asociación mundial para el desarrollo

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

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

De acuerdo con la CEPAL (1996):

una educación media adecuada a los requerimientos productivos y sociales, de calidad suficiente y que pueda ser completada oportunamente por la mayor parte de un país, resulta tanto o más necesaria (que los logros en educación primaria) para llevar a las sociedades hacia mayores niveles de productividad, mayor eficiencia social, más oportunidades de acceso al bienestar, y más posibilidades de equidad en dicho acceso y en los niveles de participación cultural y política. (Santos del Real, Annette, 2001)

De ninguna manera se considera que el marco de los Objetivos del Milenio

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

### **1.3.1 La reducción de la pobreza**

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

La pobreza es un asunto multifactorial, y los indicadores económicos son sólo una de sus facetas: “La evidencia disponible sugiere que la pobreza es un fenómeno social polifacético. Las definiciones de la pobreza y sus causas varían en función del género, la edad, la cultura y otros factores sociales y económicos.” (Narayan, D. 2000)

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

Abatirla depende de la consideración de elementos diversos. En un intento por aproximarse a esa diversidad, y a situar la pobreza en función de otros asuntos, en el Banco Mundial se construyó un indicador que tiene que ver con la igualdad de oportunidades: “Igualdad de oportunidades es nivelar el terreno de juego de tal manera que las circunstancias como el género, la etnia o raza, lugar de nacimiento, o el entorno familiar, que están fuera del control personal, no ejerzan influencia sobre las oportunidades de vida de una persona.” (Banco Mundial 2008)

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

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

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

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

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

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

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

(Narayan, D. 2000)

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

### **1.3.2 Mejora de la salud y equidad de género**

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

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

Asimismo, un indicador interesante es el que revela una relación directa entre las madres que cuentan con este nivel educativo y la disminución de la mortalidad infantil, así como con la menor incidencia de enfermedades en sus hijos. (Banco Mundial 2007)

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

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

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

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



del ser de una persona vistos desde la perspectiva de su propio bienestar personal. (Sen, Amartya, 2002)

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

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

“La educación secundaria es la avenida entre la educación primaria, la educación terciaria y el mercado laboral. Su capacidad para interconectar los diversos destinos y para conducir a los jóvenes hasta donde quieren llegar es crucial.” (Banco Mundial, 2007)

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

Ese cambio de perspectiva sólo es posible en la medida en que se consulta a los jóvenes acerca del sentido que tiene su paso por la educación media superior.

Esto es, conocer las “apropiaciones escolares”, que constituyen su identidad como estudiantes, y cómo lo que observan rebasa el determinismo social (educativo y económico) en que los sumen las ofertas de formación disponibles:

Es en este tipo de indagación que pueden surgir los elementos para analizar por qué el determinismo social no es tal, cómo construye el joven su identidad a partir de su tránsito por la escuela es esencial para entender cómo puede también dejar de reproducirse el esquema de posición social al que se vería condicionado. (Bonal, Javier, 2005)

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

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

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

La educación primaria ya no es suficiente para los jóvenes de todo el mundo. La educación secundaria proporciona un conjunto específico de competencias y habilidades que permite que los estudiantes participen en la sociedad del conocimiento: contribuye decisivamente también a la

cohesión social y a la participación ciudadana, al aumentar la tendencia de las personas a la confianza y a la tolerancia, facilitando, de ese modo, la inclusión de los jóvenes como miembros activos de la sociedad. (Banco Mundial 2007)

## **CAPÍTULO 2. COMPETENCIAS: REFLEXIÓN Y REFORMAS**

### **2.1 Reflexión en torno a las nociones de competencias**

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

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

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

#### **2.1.1 La competitiva sociedad del conocimiento**

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

educación en todos los niveles en el mundo en los últimos años, particularmente en el de la media superior.

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

En principio, sería necesario reconocer el fenómeno de la globalización como uno de los aspectos centrales en el cambio sociocultural posmoderno; sobre todo en el nivel de lo económico y en el paso de la sociedad industrial moderna y su visión del mundo, a la posindustrial o posmoderna y a la ideología de la sociedad competitiva. (De la Torre Gamboa, Miguel, 2006)

Paradigma que reconoce la influencia del pensamiento económico vigente como ordenador de la sociedad. Pero no es sólo en la sociedad contemporánea donde puede vislumbrarse esa influencia. A lo largo de la historia de la humanidad una gran cantidad de autores han reflexionado sobre el tema. Historiadores y filósofos han dividido el devenir social en fases<sup>69</sup> (la gran mayoría trinitarias), y si bien la lista de lo que ellos identifican como promotores del cambio puede ser extensa, nosotros podemos encontrar que en cada teoría se menciona al menos un aspecto relacionado con el ámbito económico como elemento modificador social.

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

“Que esta significación comience por la producción no se debe seguramente a un azar: es a través de la producción que los cambios de la técnica permiten en primer lugar una racionalización dominadora”. (Castoriadis, Cornelius, 2004)

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

...una increíble regresión ideológica que golpea a las sociedades occidentales (...), invenciones ingenuas e inverosímiles, como la economía de la oferta o el monetarismo, acaparan el centro de atención, al mismo tiempo que los aduladores del neoliberalismo presentan sus aberraciones como si fuesen evidencias del sentido común... (Ibíd. p. 66)

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

A la luz de esa racionalidad económica, no social, que construye su legitimación para instituirse como incuestionable en el paso de un siglo a otro, empezaron a analizarse fenómenos relacionados con la forma de acceder a la información y de comunicarla. Investigadores de múltiples disciplinas se dieron a la tarea de estudiar cómo las tecnologías que tenían ese propósito habían empezado a difundirse. A partir de entonces se admitió que el mundo comenzó a cambiar, y presenciamos el

auge del ilusorio advenimiento de un mundo sin fronteras, caracterizado por el libre tránsito de personas, mercancías, dinero y, por supuesto, de información. La llamada era de la globalización. Listo el escenario, el primer nombre que dieron los investigadores a esas transformaciones sociales fue el de “sociedad de la información”, pero pronto quedó claro que ésta por sí misma era sólo un insumo para lograr transformaciones más profundas. Así se consideró que el bien final, al que debía privilegiarse como característica de esta “moderna” sociedad, era el conocimiento.

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

Algo que caracteriza al capitalismo es que todas las actividades humanas y todos sus efectos terminan siendo considerados, en mayor o menor medida como actividades y productos económicos o, por lo menos, como esencialmente caracterizados y valorizados por su dimensión económica. (Ibíd., p. 66)

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

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

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

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

El conocimiento es el único recurso cuyo impacto potencial sobre el desarrollo humano es limitado no por su escasez, sino por nuestra incapacidad actual para usarlo adecuadamente. El conocimiento no puede simplemente ser redistribuido como el dinero, necesita ser alimentado, requiriendo esfuerzos



coherentes de todos los actores. Los estudios disponibles han mostrado que la provisión de la tecnología por sí misma tiene poco impacto sobre la productividad económica o el bienestar. Sin el despliegue de redes, comunidades u otros agrupamientos basados en la gente, por medio de los cuales los individuos y las comunidades pueden compartir su conocimiento, la tecnología tiene poco o ningún beneficio. (Morín, Edgar, 1999)

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

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

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

¿Qué tiene que ver la economía con la educación? Podemos comenzar por algo que emerge a la superficie: el lenguaje. El discurso educativo ha adoptado últimamente palabras que antes estaban reservadas a otros ámbitos, y ahora ya es común escuchar: oferta, demanda, valor agregado, mercado, competencias, calidad,

por mencionar algunas. Ello acusa una “fusión disciplinaria”, la cual es necesario estudiar, porque en este diálogo se hace uso de un discurso económico teórico, intencionado, que la pedagogía, en general, acogió acríticamente considerándolo una innovación. Se tomó prestado el lenguaje y, con él, la forma de entender los fenómenos educativos; pero ese lenguaje se construyó a partir de corrientes teóricas cuyos efectos sociales han resultado adversos.

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

El asunto es que el discurso económico ha permeado no sólo al educativo, sino que prolifera en todos los ámbitos de la vida humana y va estructurando una concepción diríase pecuniaria de ser humano. Así, en el mundo contemporáneo, dominante la ideología de la sociedad competitiva, se reconocen y privilegian aspectos como la individualidad, la competitividad, la productividad y la especialización, que se encuentran relacionados con un patrón económico donde el crecimiento tiene que ver con la productividad, la ganancia, la acumulación y la capacidad de consumo. La intención de formar personas que sean competentes se estructura sobre algo parecido a un darwinismo social, pues se espera que las generaciones venideras se adapten mejor, resistan y por lo tanto, sean “superiores” y consigan vencer. Únicamente los mejor preparados sobrevivirán, pero ¿quiénes serán ellos?, ¿cómo serán?, ¿quiénes deciden cómo serán?, y tal vez lo más importante, ¿para qué ser superiores?, ¿para qué ser competentes?

## **2.2 Las competencias como palabra comodín**

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

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

### **2.2.1 La revisión etimológica-semántica**

La palabra competencia proviene de la raíz latina “competere”, que significa ir al encuentro de una cosa, ser adecuado, pertenecer. De ella se deriva “competentia”, que a su vez significa competir, disputa o contienda de dos o más sujetos sobre alguna cosa<sup>75</sup>. Yolanda Argudín<sup>76</sup> refiere que una raíz latina también relacionada con esta palabra es “agon” y su derivación “agonistas”, que eran aquellos sujetos que se habían preparado para ganar en las competencias olímpicas.

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

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

Weinert señala que la palabra competencia se identifica con conocimiento y responsabilidad, lo cual considera las raíces latinas, aunque no necesariamente las variaciones históricas de los significados. (Weinert, Franz E., 2004)

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

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

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

Algunos autores hacen tabla rasa de las interpretaciones previas del término,

y tratan de integrar una definición que sólo incluya lo que ahora se quiere entender por ella en el ámbito pedagógico; así, por ejemplo, Weinert indica que:

Si restringimos nuestro enfoque al uso del término competencia en filosofía, psicología, lingüística, sociología, ciencia política y economía seguimos teniendo una amplia variedad de definiciones. No obstante, en todas estas disciplinas se interpreta a la competencia como un sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica. (Ibíd., p. 95)

### **2.2.2 Competencias en pedagogía**

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

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

El término Aptitud designa la presencia de determinados caracteres que, en su conjunto, hacen al individuo particularmente apto para una tarea determinada. La orientación profesional se funda en las determinaciones de las aptitudes, lo que significa la selección y el encauzamiento del individuo para este o aquel trabajo, conforme con sus aptitudes. (Abbagnano, Nicola, 1980)

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

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

Varias definiciones incorporan lo que hemos mencionado arriba. La OCDE, en su proyecto “Definir y Seleccionar las Competencias Esenciales para la Vida” (DeSeCo) señala que una competencia es más que sólo conocimientos y habilidades; ella implica la capacidad de hacer frente a demandas complejas; empleando todos los recursos psicosociales disponibles (incluyendo habilidades y actitudes), en contextos específicos. (OCDE 2005)

Otra definición interesante es la siguiente:

“La competencia por lo general se entiende como el conocimiento multiplicado

por la experiencia y el resultado multiplicado a su vez por el poder de juicio. El conocimiento es la base necesaria de la competencia y la experiencia es la forma habitual con la que uno maneja el conocimiento adquirido y continuamente cambiante. El poder de juicio es el criterio para la independencia del conocimiento y su uso. Por lo tanto, la competencia siempre es más que sólo conocimiento o sólo experiencia. (Simone Richen, Dominique, 2004)

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

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

Uno de los rasgos de la crisis era que los adolescentes terminaban la educación obligatoria (secundaria o bachillerato, según el país) sin contar con una calificación para el trabajo, toda vez que ni siquiera habían logrado

desarrollar la habilidad esencial de aprender a aprender, sin dejar de reconocer que no todos tenían acceso a la educación superior. (Thierry, David René, 2004)

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

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

## **2.3 Reformas por competencias en la educación media superior**

### **2.3.1 Las razones de la reforma**

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



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

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

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

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

No existe duda alguna de que la educación secundaria juega un papel crucial en el desarrollo social, económico y de capital humano en los países de todo el mundo. La apuesta de las sociedades actuales es transformar las instituciones de educación secundaria y sus prácticas escolares para alinearlas con las demandas del mundo globalizado y tecnológico. Tomadores de decisión y educadores deben hacer frente a dos desafíos: la creciente

demanda de acceso y la calidad y relevancia de la educación secundaria para la juventud. La educación secundaria debe ser más flexible, relevante y responder a las necesidades locales y globales en el siglo XXI. (Portal del banco Mundial)

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

Mejorar la accesibilidad, la pertinencia y la eficacia de la educación secundaria y superior, la capacitación técnica y la formación profesional para que las mujeres y los hombres jóvenes tengan una mayor preparación para aprovechar las oportunidades del mercado de trabajo y afrontar los cambios constantes del mundo laboral. (Organización Mundial del Trabajo, 2002)

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

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

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

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

La educación media superior ya había experimentado transformaciones diversas:

- a) Diversificación de asignaturas y propósitos.
- b) Diferenciación del nivel en media baja y media superior.
- c) Nuevos mecanismos de selección para el tránsito del nivel primario al secundario, y de éste al terciario. (UNESCO 2006)

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

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

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

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

- a. Terminal y preparatoria.
- b. Obligatoria y postobligatoria.
- c. Uniforme y diversa.
- d. Meritocrática y compensatoria.
- e. Dirigida a servir tanto a necesidades e intereses individuales como a necesidades de la sociedad y del mercado laboral.
- f. Comprometida con la integración de los estudiantes y la reducción de desventajas, pero también, dentro de la misma institución, en la selección de los estudiantes de acuerdo con sus habilidades académicas.
- g. Encargada de ofrecer un currículo común para todos los estudiantes y un currículo especializado para algunos. (Banco Mundial 2007)

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

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

No es así en el caso de Noruega, que inició la reforma en 1994, y que al igual que España legisló para reconocer el derecho de los jóvenes en edades de entre los 16 y 19 años a cursar ese nivel educativo. Las políticas curriculares que implementaron se orientaron a ampliar contenidos de conocimientos generales y otros de educación profesional, de tal manera que las escuelas ofrecieron programas formativos en ambos ámbitos. Dentro de la estructura curricular disminuyeron la relevancia de cursos básicos y propiciaron una educación profesional sustentada en conocimientos de idiomas (noruego e inglés), matemáticas, ciencias naturales, deportes y educación física. La duración de los cursos se diferenció de acuerdo a la modalidad. Los estudios académicos actualmente duran tres años, y a su término se ingresa a la educación superior. Mientras que los de formación profesional duran cuatro años, de tal manera que incluyen dos años de formación académica y dos de aprendizaje, que son tiempo dedicado a la preparación profesional, con la opción de especialización una vez que se integran a un lugar de trabajo<sup>89</sup>.

Suecia es otro caso interesante, allí las transformaciones se han orientado

a aumentar el contenido de materias de educación general, a la vez que a proporcionar conocimientos conceptuales y calificaciones necesarias para ingresar al mercado de trabajo y para la educación superior. Sin embargo, el alto nivel de exigencia de las asignaturas de educación general incorporadas con la reforma ha conducido a que un gran número de jóvenes no satisfagan los mínimos requeridos y, por lo tanto, vean restringido su acceso al nivel superior. (Ibíd., p. 42)

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

En Brasil la transformación educativa de la media superior tuvo una orientación: modernizar la formación profesional con base en competencias. Se consideró la formación profesional como continuación de la educación básica, y se legisló con ese fin mediante la ley sobre directrices básicas de educación en 1996 y el decreto sobre directrices curriculares para la educación profesional en 1997. (Ídem)

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

La principal conclusión y recomendación es que, considerando el estadio actual del desarrollo educativo y sus proyecciones más optimistas para los

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

- Diversificación de oportunidades de educación y formación.
- Posibilidades de equivalencia para asegurar la continuidad de estudios, inclusive en el nivel superior.
- Libertad de opción para los individuos. (Araujo e Olivera, 2000)

En atención a ambos retos, la reforma emprendida por Brasil establece que la educación profesional complementa la educación básica y puede cursarse tanto en la escuela como en instituciones especializadas o en el lugar de trabajo. Se trata, por lo tanto, de una educación profesional que, por su lineamiento general, sustentado en las competencias, no limita a los docentes y autoridades educativas locales a diseñar curricularmente lo que consideren conveniente de acuerdo a sus necesidades de formación profesional, ni tampoco define oficios y deja abierto el espectro de transformación a las realidades locales y regionales.

En el caso de Chile, la reforma a la educación media superior se une a la lista de las múltiples reformas educativas que han emprendido. Esta reforma también basó su transformación en competencias. El objetivo central de ésta fue el preparar

a los estudiantes para su ingreso al mercado de trabajo y para promover su inclusión social. Con base en las competencias se establecieron trayectos que contribuyen a la formación continua.

Otra experiencia internacional que se desarrolló en los años noventa es la de Australia. En ese país la educación media superior integra educación general y formación profesional, y los contenidos curriculares se encuentran directamente relacionados con las necesidades de los empleadores. Esto permite a los estudiantes formarse desde la escuela y combinar modalidades de tiempo parcial y completo, a fin de poder integrarse al mercado de trabajo. Su sistema de créditos y calificaciones permite que los estudiantes egresen con suficientes credenciales para incorporarse tanto al ámbito laboral como al nivel superior. (Ottone, Ernesto, 1998)

### **2.3.2 Aprendizajes de las experiencias internacionales**

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

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



educación básica es imprescindible para que las transformaciones en la media superior rindan fruto:

En el corto plazo, desde el punto de vista de la equidad, el principal desafío para la educación en América Latina continúa siendo el de asegurar una enseñanza básica de 6 a 8 años, de calidad, para todos. Una vez asegurada dicha calidad, la equidad de la enseñanza media dependerá de la oferta de opciones diversificadas y adecuadas a los diversos tipos de intereses de los alumnos, asegurando su equivalencia para efecto de continuidad en los estudios. (Araujo e Oliveira, 2000)

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

El acceso a esta última no puede extenderse sin cambios importantes en la prestación del servicio y sin abordar simultáneamente las dimensiones de la calidad y la relevancia. Además, la extensión del acceso sólo puede llevarse a cabo si se reducen drásticamente ciertas deficiencias significativas, como las elevadas tasas de repetición y de abandono en los niveles primario y secundario inferior. (Banco Mundial 2007)

La reforma implica ampliación de la cobertura, y para que ésta se sujete, además, a principios de equidad, se recomienda la diversificación de modalidades; esto entraña en sí mismo otros retos. Pues deben cuidarse las decisiones que limitan

a los estudiantes su acceso a estudios superiores cuando cursan programas encaminados sólo a la formación para el trabajo. “La diversificación excluyente puede no conducir a la equidad, sino a profundizar las diferencias socioeconómicas, de género y étnicas ya existentes”. (Ídem)

Como observamos en las experiencias internacionales arriba descritas, no todas se encaminaron a la diversificación de modalidades de tipo excluyente, y de hecho la tendencia internacional muestra un desvanecimiento en la distinción curricular de programas generales y de formación para el trabajo a partir de la incorporación de las competencias. Sólo América Latina y la región Asia-Pacífico lo siguen haciendo.

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

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

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

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

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

- Una relación sólida con la modernidad.
- Una relación extremadamente sensible con la transformación productiva en curso.
- Abordar de manera simultánea los objetivos de modernidad y ciudadanía.
- Apoyarse en un alto nivel de consenso político. (Ottone, Ernesto, 1998)

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

Expandir la educación media priorizando el aumento de vacantes por sobre la calidad tiene dos inconvenientes: por un lado, significa no corregir los problemas de calidad de la educación básica, y por otro, implica un aumento en los costos. En ambos casos, difícilmente cambiará las condiciones de vida y el acceso a mejores empleos, sobre todo de los más pobres. Este es, naturalmente, el camino más fácil más tentador desde el punto de vista “político”. (Ídem.)

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

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

### **2.3.3 Retos de viabilidad educativa y pertinencia social**

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

Ambos se encuentran íntimamente relacionados con condiciones fundamentales de análisis de política pública. Giandomenico Majone señala que todo análisis de

política pública debe encaminarse al estudio de su factibilidad. Entendiendo por ésta no sólo lo óptimo y eficiente, sino sobre todo lo posible, dadas las múltiples restricciones que enfrenta cualquier gobierno para poder plantearla e implementarla. En ese sentido, el análisis de la reforma debe ser situado, es decir, dilucidar y considerar esas restricciones.

Otros teóricos, como Allison Graham, señalan que las políticas públicas se encuentran a su vez relacionadas con los tomadores de decisión, que no son actores en solitario, sino grupos, organizaciones, instituciones diversas que van imponiendo elementos y agendas que conducen a que una política se transforme desde su planteamiento original hasta su implementación. Así, el planteamiento, la implementación y la evaluación de las reformas de la educación media superior, pasan necesariamente por considerar qué actores las concibieron y qué rejuego político y social trajo consigo su puesta en marcha.

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

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

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

- a. Problemática de la educación media superior a la que buscan dar respuesta las reformas.

- b. Lineamientos curriculares de las reformas.
- c. Implicaciones de las reformas en la articulación de los niveles previo y posterior de la media superior.
- d. Implicaciones de las reformas en la articulación con el mercado de trabajo.

A la pertinencia social la consideramos como la posibilidad de atención de las demandas sociales que el nivel educativo busca dar respuesta. Para analizarla observaremos en qué medida la media superior asume un rol social ampliado a partir de la reforma por competencias. Las opiniones de los jóvenes en este ámbito son cruciales para vislumbrar la pertinencia y rol ampliado de este nivel educativo. Pues como señala Bonal, la indagación de éstas puede hacer surgir:

...los elementos para analizar por qué el determinismo social no es tal, cómo construye el joven su identidad a partir de su tránsito por la escuela es esencial para entender cómo puede también dejar de reproducirse el esquema de posición social al que se vería condicionado. (Bonal, Javier, 2005)

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

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

## **CAPÍTULO 3. REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO**

### **3.1 Características de la educación media superior en México**

El sistema de educación formal en México consiste en educación básica, que comprende doce años que se cursan en los niveles de educación preescolar (tres años), primaria (seis años) y secundaria (tres años); educación media superior (en general de tres años); y educación superior, de duración variable. Actualmente son considerados niveles obligatorios la básica y la media superior.

En esta última existen múltiples modalidades, opciones, tipos de sostenimiento y programas. La gran heterogeneidad característica de este nivel nos permite vislumbrar que cada proyecto educativo es una herencia, y su estructura obedece a razones históricas; en ese sentido, la heterogeneidad de la media superior en México traza una línea de continuidad con su pasado, como reseña Rito Terán: “El bachillerato surgió como estudios preparatorios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios; se iniciaron con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en la segunda mitad del siglo XIX (3 de febrero de 1868), y posteriormente durante época cardenista se crearon estudios prevocacionales del Instituto Politécnico Nacional. Prácticamente un siglo después, ante la polarización social y económica en México y el crecimiento de la demanda educativa se crearon el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres y el CONALEP, cada uno con proyectos educativos distintos.” (Terán Olguín, Rito, 2010)

En el Acuerdo 445 se señala que el subnivel se divide en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, que se distinguen entre sí en cuanto

a los siguientes elementos: estudiantes, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación e instancia que certifica. (SEP 2008)

Ahí mismo se añade que la oferta educativa se divide en siete opciones: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen. (Íbid., artículos tercero y cuarto)

Otra clasificación surge cuando se dividen los planteles de acuerdo a su tipo de sostenimiento. Se clasifican en seis tipos, que agrupan a su vez a más de 30 subsistemas impartidos por diversas instituciones, como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

**Heterogeneidad de la oferta educativa en la media superior**

Tipo por sostenimiento		Institución	Subsistema
Centralizados del gobierno federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTF
		DGECyTM	CETMAR, CETAC
		DGB	Centros de Estudios de Bachillerato, Preparatorias Federales
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de Arte, Bachillerato Técnico de Arte
Desconcentrado	IPN	CECYT, CET	



Tipo por sostenimiento		Institución	Subsistema
	Otras secretarías	SEDENA	Bachillerato military
		SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico
Descentralizados de la federación		CONALEP	Profesional Técnico Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH D.F.	Bachillerato General
Centralizados de las entidades federativas	Coordinadas por los gobiernos estatales		TELEBACH
			Preparatorias estatales por cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico
	Coordinados por el Gobierno del D.F.	Instituto de Educación Media Superior del D.F.	Bachillerato General
Descentralizados de las entidades federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Autónomos		UNAM	CCH, Escuela Nacional Preparatoria, Bachillerato a distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las Universidades (general y tecnológico)

Tipo por sostenimiento		Institución	Subsistema
Privados			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a la SEP-DGB
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a los Gobiernos Estatales (AEEs)
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/bachilleratos Particulares no incorporados.

No obstante la heterogeneidad de modalidades y subsistemas, los programas que éstos ofrecen pueden agruparse en tres:

- a. Bachillerato general: su propósito es formar en conocimientos y habilidades para acceder a la educación superior.
- b. Profesional técnico: su finalidad es formar técnicos especializados destinados al mercado de trabajo.
- c. Tecnológico bivalente: su oferta es una formación combinada de las dos anteriores para el estudiante que busca acceder a una educación superior tecnológica.<sup>224</sup>

En total, para el año 2009, el número de escuelas que ofrece algún programa de media superior es de 14,103. Atienden a casi 4 millones de estudiantes y en ellas prestan sus servicios 272,817 docentes.

Casi la mitad de las escuelas que imparten educación media superior en el país son privadas (42.3%), en ellas se concentra un tercio del total de docentes y una quinta parte del total de alumnos.

Las escuelas centralizadas de las entidades federativas representan una cuarta parte del total de establecimientos en los que se imparte la educación media superior en México. Y cuentan con 13% de los docentes a nivel nacional y casi el 15% de los estudiantes.

Las escuelas descentralizadas de las entidades federativas, aunque proporcionalmente son menos que las centralizadas y las privadas, son las que concentran a casi 30% de los estudiantes de este nivel educativo.

Las centralizadas del gobierno federal representan menos del 10% de las escuelas totales; sin embargo, atienden al 20% de los estudiantes, casi el mismo número que los que atienden las escuelas privadas, con la mitad del número de docentes con que cuentan estas últimas.

Los planteles autónomos representan casi el 6% de las escuelas del país, y concentran poco más del 10% de docentes y alumnos.

Finalmente, las escuelas descentralizadas del gobierno federal son las que tienen una menor participación en el total de planteles (menor al 1%) y atienden a menos del 5% de la población estudiantil, asimismo cuentan con una menor cantidad de docentes que el resto.

**TABLA 2**  
**Escuelas, docentes y alumnos en la educación media superior**  
**por tipo de sostenimiento Ciclo 2008-2009**

Tipo de sostenimiento	Escuelas		Docentes		Alumnos	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Centralizados del gobierno federal	1080	7.7%	42542	15.6%	801533	20.4%
Descentralizados del gobierno Federal	109	0.8%	8720	3.2%	141538	3.6%
Centralizadas de las entidades Federativas	3430	24.3%	35309	12.9%	582388	14.8%
Descentralizados de las entidades Federativas	2687	19.1%	53722	19.7%	1065377	27.2%
Autónomos	830	5.9%	36783	13.5%	500823	12.8%
Privados	5967	42.3%	95741	35.1%	831163	21.2%
<b>Total</b>	<b>14103</b>	<b>100%</b>	<b>272817</b>	<b>100%</b>	<b>3922822</b>	<b>100%</b>

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

Por lo que respecta a la oferta educativa por modelo educativo, el bachillerato general es impartido en un mayor número de planteles (más del 70%), por un mayor número de docentes (más del 60%), y es el que cursan más de la mitad de los alumnos.

Le sigue el bachillerato tecnológico, que es impartido en menos del 20% de escuelas, concentra a una cuarta parte de los docentes y a 30% de los alumnos.

Mientras que el profesional técnico apenas rebasa el 10% de las escuelas totales, el 10% de los docentes y lo cursan menos del 10% de los alumnos.

**Tabla 3**  
**Escuelas, docentes y alumnos en la educación media superior**  
**por modelo educativo Ciclo 2008-2009**

Por modelo educativo	Escuelas		Docentes		Alumnos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Bachillerato general	10100	71.6%	173952	63.8%	2378655	60.6%
Bachillerato tecnológico	2577	18.3%	69903	25.6%	1178203	30.0%
Profesional técnico	1426	10.1%	28962	10.6%	366964	9.4%
Total	14103	100.0%	272817	100.0%	3923822	100.0%

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

El número de escuelas que ofrecen algún programa de media superior ha crecido desde 1980 a la fecha. Sin embargo, éste tiene una dinámica particular, que se describe a continuación. Se presenta un aumento de más del 100% en la década que va de 1980 a 1990; aumentos menos importantes pero más grandes de los que se han experimentado de 2007 a 2009, se observan durante los primeros años de la década de 2000. En 2005 el crecimiento se estabiliza, y desciende en 2006; se reanuda a partir de 2007 y sigue creciente hasta 2009, que es el último dato disponible. (Ver anexo 7)

La dinámica de crecimiento para el número de escuelas es semejante a la que se observa en el número de docentes de 1980 a 2008. Lo cual permite constatar cómo el número de docentes para este nivel se encuentra directamente relacionado con el número de planteles. (Ver anexo 8)

En cambio, para el mismo periodo (de 1980 a 2009), el número de alumnos que cursan la educación media superior es siempre creciente, triplicándose en las tres décadas mostradas. (Ver anexo 9)

La dinámica por décadas permite apreciar cambios importantes. En la década de 1980 a 1990, en promedio hubo crecimiento importante en el número de planteles destinados a la educación media superior, pero en las décadas siguientes ese crecimiento se ha hecho cada vez menor. La misma tendencia presenta el número de docentes. En cambio, el número de estudiantes matriculados, luego de que las tasas de crecimiento fueron cada vez menores en la década de 1990 a 2000, comienza a experimentar un incremento mayúsculo, rebasando a las tasas de crecimiento de planteles y docentes. Esta es una de las expresiones de la presión que está ejerciendo la dinámica poblacional sobre este nivel educativo, lo que representa un reto que se torna urgente atender. (Ver anexo 10)

El que la matrícula de alumnos esté rebasando la de escuelas y docentes, significa que los planteles de media superior se están sobrepoblando, y esto trae consecuencias importantes para la formación de los jóvenes, como se verá más adelante.

Sin embargo, si se desagregan los datos para la última década se encontrará

que el crecimiento de la matrícula de alumnos, aunque ha sido positivo, sigue una tendencia a la baja, de hecho la tasa de crecimiento en el ciclo 2006-2007 es la mitad de la que se presentó en 2003-2004, y se ha mantenido constante en los dos ciclos posteriores.

**Tabla 4**  
**Tasa de crecimiento en la matrícula de estudiantes**

Ciclo	Tasa
2003-2004	4.5
2004-2005	3.0
2005-2006	3.1
2006-2007	2.3

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

En el ciclo escolar 2007-2008 la matrícula que más creció fue la del bachillerato tecnológico, y la que menos, la de profesional técnico. Para el ciclo 2008-2009, la matrícula de los tres modelos educativos crece a tasas semejantes entre sí, lo que implica una reducción en la dinámica de crecimiento del bachillerato tecnológico y un aumento en el crecimiento de matrícula en el general y en el profesional técnico. Esto podría estar indicando que la reforma de la educación media superior está buscando ampliar el acceso en modelos educativos diferentes, sin concentrarlos en alguno.

**Tabla 5**  
**Tasa de crecimiento en la matrícula por modelo educativo**

Modelo educativo	2007-2008		2008-2009	
	Absoluto	%	Absoluto	%
Bachillerato general	2323523	2.2	2378655	2.4
Bachillerato tecnológico	1147892	2.8	1178203	2.6
Profesional técnico	358627	1.7	366964	2.3
Total	3830042	2.3	3923822	2.4

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

La matrícula creció más en las escuelas de sostenimiento estatal y federal. Las escuelas autónomas y particulares experimentaron un descenso en el número de estudiantes inscritos. Todo ello para el ciclo escolar 2007-2008. Esto es un indicador de la atención gubernamental que ha merecido el fenómeno de la dinámica poblacional.

**Tabla 6**  
**Tasa de crecimiento en la matrícula por tipo de sostenimiento**

Tipo de sostenimiento	2007-2008
Federal	2.56
Estatad	5.18
Autónomo	-0.33
Particular	-1.33
Total nacional	2.33

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*



Por lo que respecta a las características de la población que atiende este nivel educativo, más del 70% de los alumnos que cursan la educación media superior en México se encuentran entre los 15 y los 17 años de edad. Sólo 3% tiene 14 años o menos, y 18% 18 años y más. (Ver anexo 11)

Dado que la población que mayoritariamente asiste a la educación media superior es de 15 a 17 años, la tasa de cobertura disponible en estadísticas oficiales se calcula con base en ella. Así, se observa que ésta ha experimentado un crecimiento sostenido desde el ciclo 2005-2006; sin embargo, aún se encuentra por debajo del 50%. Esto equivale a decir que asisten a la educación media superior menos del 50% de los jóvenes entre 15 y 17 años que viven en el país.

**Tabla 7**

**Tasa de cobertura de la educación media superior en México  
para las edades de 15 a 17 años**

Ciclo	Tasa
2005-2006	44.0
2006-2007	46.2
2007-2008	47.8
2008-2009	48.9

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

El porcentaje de atención que presenta este nivel educativo es en promedio de 84% para el periodo de 2003 a 2007. Esto refleja que de 100 jóvenes que

concluyen la educación básica, 16 se están quedando fuera de la escuela. Y como vimos más arriba, los que tienen acceso a ella están enfrentando situaciones escolares de cupos sobresaturados por el menor crecimiento de planteles y docentes.

**Tabla 8**

**Porcentaje de atención a la demanda potencial**

Ciclo	Porcentaje
2003-2004	84.6
2004-2005	84.1
2005-2006	84.2
2006-2007	84.7

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

En cuanto a la tasa de aprobación, ésta se mantiene en 65% de 2004 a 2008. Lo que conduce a observar que son necesarios esfuerzos adicionales, pues la reprobación contribuye al abandono escolar, una de las principales problemáticas de este nivel educativo.

**Tabla 9**

**Tasa de aprobación por grado escolar**

Ciclo	Tasa
2004-2005	64.6
2005-2006	65.3
2006-2007	65.1
2007-2008	65.7

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

Así, pese a que la tasa de deserción ha disminuido ligeramente, todavía es mayor del 15%. Lo cual implica que de 100 alumnos que ingresan, al menos 15 no terminarán sus estudios.

**Tabla 10 Tasa de deserción**

Ciclo	Tasa
2003-2004	17.60%
2004-2005	17.20%
2005-2006	16.50%
2006-2007	16.30%

*Fuente: INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*

Con base en este panorama contemporáneo de la educación media superior, podemos ahora examinar en qué han consistido las políticas educativas emprendidas para atender estas problemáticas. Como se verá, un gran número de ellas han sido asuntos recurrentes desde reformas anteriores a la que comenzó en 2007. El hecho de que los problemas sigan irresueltos abona a la necesidad de planteamientos más viables y pertinentes, tal y como anotaremos en los apartados siguientes

### **3.2 Las razones de la reforma**

La reforma de la educación media superior emprendida a partir de 2007 no puede entenderse sin los esfuerzos previos realizados por las autoridades educativas para reorganizar la heterogeneidad de modalidades e imprimirles rumbos semejantes

entre sí. Las líneas de continuidad trazadas entre las políticas anteriores y las actuales son importantes, primordialmente porque ambas buscan atender problemas que entonces como ahora aguardan solución.

Los antecedentes de la reforma de 2007 se remontan a la década de los setenta<sup>225</sup>, cuando una oferta diversificada de instituciones fue lanzada con la intención de ampliar oportunidades de formación y disminuir el control que ejercían las universidades autónomas (con lo que el gobierno federal podría atraer hacia su ámbito tal responsabilidad). Sin embargo, como apunta Villa Lever, aun cuando se logró ampliar la cobertura, surgieron nuevos problemas, tales como un crecimiento desordenado de la planta académica (con mecanismos de contratación diversos que no se hacían cargo de atraer a las escuelas a maestros bien formados académica y pedagógicamente), y ofertas curriculares que no permitían equivalencias ni tránsito entre instituciones. Tras esta reforma se gestaron tres modelos: el bachillerato general de la UNAM, el modelo bivalente y la educación media terminal para formar los “técnicos medios que requiere el país”. (Villa Lever, Lorenza, 2010)

En la década siguiente, un estudio organizado por la entonces Dirección de Educación Media Superior, daba cuenta del recorrido emprendido en el orden federal y en el local para atender el escenario arriba descrito:

Al inicio de la década de los años ochenta, ésta se había traducido ya en un exagerado número de planes y programas de estudios, que presentaban serias disparidades de contenidos y métodos y provocaban una desarticulación académica de este ciclo de educación. El panorama general presentaba un marcado desorden curricular y se sentía una gran resistencia al cambio,

pese a que en años anteriores se habían efectuado reuniones en las que se habían hecho importantes pronunciamientos sobre este nivel educativo. (León López, Enrique, 1988)

Ante la disparidad de la oferta y la población que demandaba crecientemente el servicio educativo, en 1981 la SEP organizó una reunión para examinar los problemas generales de la educación media superior. Ahí se lograron consensos en cuanto a la necesidad de redefinir la concepción de bachillerato que debía acogerse en todo el país, así como entender de manera independiente al bachillerato terminal orientado a la formación para el trabajo.

En marzo de 1982 se celebró el Congreso Nacional de Bachillerato con la asistencia de la mayoría de las instituciones que lo impartían. Ahí volvió a abordarse la concepción de bachillerato, así como la definición del perfil del egresado y la necesidad de contar con un tronco común, establecido de manera flexible “hasta que nuevas discusiones” permitieran que éste fuera acogido por todas las escuelas del país. En este congreso se acordó que el bachillerato tendría como finalidad esencial “generar en el estudiante el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior, cuanto a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su incorporación al trabajo productivo.” (Ibíd., p. 11)

El Acuerdo 71 recogió gran parte de las propuestas derivadas de ese congreso nacional. El Acuerdo 71 es uno de los puntos de partida más importantes en la historia del bachillerato mexicano, pues a través de él se establecieron el tronco común curricular y los lineamientos para las optativas, que debían responder tanto

a los intereses de los alumnos como a los propósitos de la institución que lo estaba formando, y a la región donde ésta se encontraba.

Con base en estos antecedentes, la educación media superior comenzó a ser objeto de consideración de la política pública con mayor intensidad durante el sexenio de 1989 a 1994, como parte del Programa de Modernización Educativa impulsado desde la Presidencia de la República.

Desde entonces, se fijó la atención en la manera en que este nivel educativo podría articularse con el mercado de trabajo y con la educación universitaria: “La educación media superior ampliará y especializará los aprendizajes, abriendo múltiples opciones terminales y dejando abierta la posibilidad de acceder a la educación superior. El nuevo modelo definirá el nuevo perfil de este ciclo de educación hacia una nueva articulación, orientando vocaciones, y a una más intensa vinculación con la vida productiva y con la creatividad de la vida cultural.” (SEP 1990)

Para dar respuesta a las pretensiones de la política educativa se creó en 1990 la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), organismo cuyo propósito fue velar por la modernización del nivel educativo a través de la colaboración interinstitucional.

Integrada por todas las instituciones y organismos de educación media superior del país, la CONPPEMS pretendía ofrecer un espacio desde donde se propusieran premisas comunes para organizar la heterogeneidad de oferta que caracteriza al nivel. Las líneas centrales de política que impulsó fueron tres: el tránsito interinstitucional, orientación vocacional y formación, actualización y titulación de docentes.

Sin embargo, para algunos académicos lo planteado desde la SEP distaba aún de constituir un programa de atención al nivel educativo. Así, Villa Lever considera que las acciones emprendidas en la década de los noventa “impactaron en la descentralización tardía e incompleta del Colegio de Bachilleres y del Conalep, así como en la resistencia de los bachilleratos tecnológicos. En esa década, el nivel siguió en el abandono, a la vez que la demanda por EMS creció por dos razones principalmente: el crecimiento demográfico y el aumento del egreso de la secundaria.” (Villa Lever, Lorenza, 2010)

Asimismo, pocos años después, ya en el umbral del siglo XXI, en un estudio elaborado por el Centro de Estudios Educativos<sup>233</sup>, y dado a conocer al Banco Mundial, se propusieron tres líneas de política sustentadas en un diagnóstico que revelaba la necesidad de mejorar la formación de estudiantes para ofrecerles equidad en las oportunidades educativas y de acceso al trabajo. Los problemas parecían que lejos de resolverse, iban en aumento. Las propuestas fueron las siguientes:

- Calidad de la educación: donde se proponía un currículum que permitiera resolver la contradicción entre la formación para el trabajo y para el acceso a la educación universitaria (vocacional y propedéutica, respectivamente); así como que fuera accesible al capital cultural de todos los estudiantes, pues se observaba que la desigualdad regional repercutía negativamente para aquellos que no se encontraban en núcleos urbanos; asimismo, apostaban por la formación docente para llevar ese currículum a las aulas.
- Distribución de la oferta entre las localidades geográficas: donde se mencionaba la necesidad de ampliar la oferta en los lugares de menor densidad demográfica,

considerando que ello podría realizarse mediante programas de educación a distancia, previamente piloteados.

- Diversificación curricular: que comprendía la atención a los elementos de equidad, relevancia y eficiencia que debía promoverse mediante los mismos. Se destacaba el caso del currículum de los bachilleratos tecnológicos, cuya formación no satisfacía las necesidades de los estudiantes ni del sector productivo donde iban a emplearse.

Posteriormente, hacia el año 2001, la SEP encargó a grupos académicos<sup>234</sup> el estudio de varios escenarios prospectivos para avizorar y juzgar las implicaciones que tendría la consolidación de un sistema de educación media, cuyo responsable sería un organismo federal, que se sustentaría en la descentralización de los servicios educativos que se desarrollaría durante el sexenio 2000-2006.

De ese estudio se desprendía que la ineficacia de este subsistema obedecía a las siguientes razones:

- Laxos y diversos criterios en la contratación de profesores.
- Irregulares esfuerzos de capacitación y actualización docente.
- Multiplicidad de programas educativos, sin interrelación o compatibilidad entre sí.
- Congestionamiento de materias y contenidos en los programas de estudio que producían una creciente superficialidad y rigidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Irrelevancia, falta de pertinencia y obsolescencia de contenido y organización curriculares.



- Restricciones de tipo administrativo que dificultan la revalidación de estudios y el tránsito entre instituciones.
- Recursos presupuestales menores que los que se destinaban a básica y superior.
- Débil presencia de orientación vocacional. (Ibíd., pp. 5-6)

Finalmente, un dato de gran relevancia es la creación en 2005 de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dirigida por Yoloxóchitl Bustamante, quien impulsó un cambio curricular que se interrumpió abruptamente por el cambio de sexenio.

### **3.2.1 Las respuestas gubernamentales**

En el sexenio que se inició en 2006, y como parte del Programa Sectorial de Educación, el gobierno recuperó la estafeta abandonada y anunció un programa de reforma integral para la educación media superior que se desarrollaría a partir de 2007, con un nuevo subsecretario a la cabeza, Miguel Székely.

Así lo anunciaba la titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, durante la presentación oficial de la estrategia ante el presidente Felipe Calderón:

La educación media superior en el país se encuentra totalmente desorganizada, desvinculada, no atiende la demanda laboral y enfrenta un problema que, si no se reconoce, no se podrá resolver...” La funcionaria aseguró: "O regresamos la mirada a la educación media o no resolveremos la educación superior" ni la calidad de vida de millones de mexicanos. "Nos

urge un Sistema Nacional de Educación Media Superior integrado", planteó. (Jiménez, Sergio, 2007)

Esta reforma arrancó formalmente del 20 al 23 de febrero de 2007, cuando se llevó a cabo en la Ciudad de México la primera jornada nacional de difusión, en la que se mencionó que su objetivo sería mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura del bachillerato, todo ello en consonancia con lo que demandaba la sociedad nacional.

Ante esta propuesta de reforma, voces de la educación superior se hicieron escuchar, entre ellas la del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, quien consideró necesario impulsar políticas promotoras de igualdad y equidad en la educación, pues los principales problemas que a su juicio enfrentaba la educación media superior en México eran cuatro: cobertura insuficiente, deserción, falta de calidad e inequidad.

En general, los diversos actores escolares, académicos y autoridades educativas coincidieron en que los retos arriba señalados eran los que tenía que atender esta reforma; sin embargo, algunos también hicieron alusión a otros elementos cruciales para entender la urgencia de su aplicación. Así, por ejemplo, Rito Terán planteó que en el ámbito nacional la reforma buscó responder a la incapacidad del gobierno para atender la demanda creciente, así como a la falta de un proyecto que unificara la educación desde el preescolar hasta los estudios universitarios, aunado a lo que él denomina una política "de omisión" del Estado hacia el nivel educativo (caracterizado por el abandono presupuestal), que llevó a un crecimiento desigual en la oferta educativa. (Terán Olguín, Rito, 2010)

De hecho, el abandono presupuestal y la omisión del Estado fueron reconocidas por Josefina Vázquez Mota, secretaria de Educación Pública, quien en noviembre de 2008 declararía que “el mayor esfuerzo se concentró en el nivel básico y se inyectaron recursos al nivel superior y casi se abandonó la media superior, por lo que ahora, los programas van encaminados a respaldar el trabajo de la calidad de la enseñanza, en todos sus niveles.” (Cabrera, Javier, 2008)

Miguel Székely recuperaría también los elementos enunciados por Terán cuando mencionó, el 9 de mayo de 2007, en la presentación oficial de la reforma, que sería indispensable “visualizar una política integral que tome en cuenta a cada uno de los tres niveles de la educación pública, en la que el bachillerato juegue un papel importante como eslabón entre la enseñanza básica y la superior. En ese sentido, destacó la diversidad y complejidad de programas que existen en ese nivel, por lo que entre las líneas de acción de la titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, está la creación de un certificado único de bachillerato a nivel nacional.” (Notimex, 2007)

En el Acuerdo 442, que reúne el planteamiento central de la reforma, se reconoce que la educación media superior es pieza clave del sistema educativo nacional, que reclama atención urgente, pues “su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes.” (SEP 2008)

Allí mismo se menciona que es necesario otorgar identidad y objetivos bien definidos para este nivel educativo, y para ello se deberá hacer frente a tres retos fundamentales: la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad.<sup>244</sup> Amplios elementos que buscaron atender los retos que le daban origen.

La reforma ha integrado también como aspecto crítico el asunto de la cobertura (no del todo ausente en los diagnósticos anteriores, pero sí más presente que en las reformas pasadas), originado por la gran demanda ejercida desde la presión demográfica contemporánea. Como presentamos en el apartado anterior, la cobertura resulta en la actualidad un asunto de vital importancia, pues no alcanza a ser del 50%.

Por su parte, la calidad, que es traducida como el logro de los propósitos del nivel educativo<sup>245</sup>, se encuentra relacionada con la sólida formación cívica y ética; el dominio de habilidades y destrezas que requerirán los alumnos en su vida adulta; la pertinencia (entendida como la medida en que los aprendizajes de la educación media superior resultan significativos para los estudiantes<sup>246</sup>); la calidad de la enseñanza; la infraestructura física educativa; la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de aprendizajes. El aseguramiento de la calidad requeriría, de acuerdo con las autoridades educativas, contar con estándares compartidos por todos los subsistemas y modalidades.

Respecto al reto de la equidad, el acuerdo 442 menciona que los jóvenes con una situación económica desfavorable se encuentran en desventaja, pues son los que menos acceso y mayor tasa de deserción presentan en este nivel educativo<sup>248</sup>. Hemos visto que este elemento ya se vislumbraba como de atención central desde los años de la modernización educativa.

Hay que mencionar que la reforma ponderó los esfuerzos que habían realizado algunas instituciones educativas en los años previos. Se observa entre ellas a los bachilleratos de la UNAM, del IPN, bachilleratos tecnológicos, generales y Conalep. De acuerdo con la reseña de antecedentes que se realiza en el Acuerdo 442, las transformaciones en estas instituciones fueron iniciativas independientes, es decir que no se generalizaron al resto del sistema, pero que constituyen un punto de partida para la reforma que se emprende desde la Subsecretaría, toda vez que se manejan propósitos comunes, tales como la formación por competencias, la flexibilidad curricular y un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje del alumno.

Asimismo, se menciona que las transformaciones propuestas se inscriben en la oleada de reformas educativas internacionales para este nivel; en el Acuerdo se citan experiencias de la Unión Europea, Francia, Chile y Argentina, como ejemplos que ilustran la consonancia de las políticas mexicanas con el ámbito internacional en la materia.

La reforma pretendió pues, la creación y consolidación de un Sistema Nacional de Bachillerato, conformado por cuatro pilares de acción: construcción de un marco curricular común, definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la educación media superior (ambas ideas presentes desde los años ochenta, pero que no habían logrado cuajar), profesionalización de los servicios educativos y certificación nacional complementaria.

En este análisis profundizaremos en el primer punto, que plantea una orientación curricular común para el Sistema Nacional de Bachillerato, a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales; como hemos visto en el

capítulo anterior, este es también uno de los ejes fundamentales de la reforma emprendida en el sistema educativo colombiano. Los otros ejes se tocan en este trabajo tangencialmente.

### **3.2.2 La introducción de las competencias**

Respecto a la introducción de las competencias en la reforma, Miguel Székely señalaba que lo que impulsaba el cambio de enfoque no era sólo formar un tronco común, sino definir varios tipos de competencias que permitieran construir una identidad del bachillerato con diversidad. (Guevara Niebla, Gilberto, 2008)

Así, los trabajos de definición de competencias genéricas en México arrancaron en noviembre y diciembre de 2007; se establecieron seis competencias genéricas con once atributos; ellas conforman el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior, y son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato.

Las competencias disciplinares y las profesionales (ambas básicas y extendidas) fueron definidas en talleres durante 2008, forman parte también del marco curricular común, y se ubican transversalmente.

Todas ellas aparecen ya enunciadas en el Acuerdo 442 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Debe mencionarse que en esta reforma también se han definido competencias que expresan el Perfil del Docente de Educación Media Superior, competencias

que se estiman congruentes con las enunciadas en el perfil del egresado; al analizarlas se puede observar que en algunos casos una competencia del docente agrupa varias del egresado.

Las competencias genéricas son las “que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB, son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.”

Las competencias genéricas y sus atributos son los siguientes:

**TABLA 11**

<b>Competencias</b>	<b>Atributos</b>
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.</li> <li>– Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.</li> <li>– Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.</li> </ul>

Competencias	Atributos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</li> <li>– Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.</li> <li>– Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.</li> </ul> <p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</li> <li>– Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</li> <li>– Participa en prácticas relacionadas con el arte.</li> </ul> <p>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.</li> <li>– Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</li> <li>– Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.</li> </ul>



Competencias	Atributos
Se expresa y comunica	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</li> <li>– Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en que se encuentra y los objetivos que persigue.</li> <li>– Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</li> <li>– Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</li> </ul> <p>5. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</p>
Piensa crítica y reflexivamente	<p>6. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</li> <li>– Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</li> <li>– Identifica los sistemas y reglas o principios</li> </ul>

Competencias	Atributos
	<p>medulares que subyacen a una serie de fenómenos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.</li> <li>– Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.</li> <li>– Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</li> </ul> <p>7. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</li> <li>– Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</li> <li>– Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> </ul> <p>8. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</p>

Competencias	Atributos
Aprende de forma autónoma	<p>9. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</li> <li>– Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</li> <li>– Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</li> </ul>
Trabaja en forma colaborativa	<p>10. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.</li> <li>– Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.</li> <li>– Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.</li> </ul>
Participa con responsabilidad en la sociedad	<p>11. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</li> </ul>

Competencias	Atributos
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="695 306 1409 401">– Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.</li> <li data-bbox="695 436 1409 667">– Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.</li> <li data-bbox="695 703 1409 863">– Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.</li> <li data-bbox="695 898 1409 993">– Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.</li> <li data-bbox="695 1029 1409 1188">– Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren en un contexto global interdependiente.</li> <li data-bbox="695 1224 1409 1383">12. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</li> <li data-bbox="695 1419 1409 1650">– Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</li> <li data-bbox="695 1686 1409 1854">– Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un</li> </ul>

Competencias	Atributos
	<p>contexto más amplio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.</li> </ul> <p>13. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.</li> <li>– Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.</li> <li>– Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.</li> </ul>

Adicionalmente se definieron competencias disciplinares, por las cuales oficialmente se entiende: “las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.” (SEP 2009)

Éstas se subdividen en básicas y extendidas. Las básicas son las que todo

estudiante debe adquirir, independientemente del plan de estudios o modalidad del subsistema en que se encuentre. Se organizan en campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, humanidades y ciencias sociales y comunicación.

Las extendidas son las que “amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS.” (Ibíd., p. 8)

El acuerdo 444 ofrece las orientaciones en cuanto a forma y contenido para que cada subsistema defina estas competencias de acuerdo a los propósitos de formación de cada institución.

Las competencias profesionales son “las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas.” Éstas pueden también ser básicas o extendidas. En el acuerdo se señalan cuatro características que deben poseer: 1) Se desarrollan y despliegan en contextos laborales específicos, 2) Su construcción se apoya en normas nacionales, internacionales e institucionales, según convenga, 3) Permiten avanzar hacia estructuras curriculares flexibles y 4) Deben evaluarse en el desempeño y, dentro de lo posible, su desarrollo debe verse reflejado en certificados.

Sin embargo, como apuntamos más arriba, la introducción de las competencias para formar un marco curricular común es sólo uno de los elementos que plantea la reforma. De hecho es el inicial, pues luego se espera que las escuelas de educación media superior se integren al Sistema Nacional de Bachillerato, cumpliendo

con los estándares de pertenencia correspondientes, a partir de lo cual se buscará regular la oferta educativa.

El paso siguiente será consolidar apoyos y mecanismos gubernamentales para que los planteles puedan poner en marcha la reforma, a través de los siguientes elementos: formación docente, tutorías, infraestructura, tránsito entre subsistemas, evaluación integral y profesionalización de la gestión escolar.

De estos elementos, uno de los que más tempranamente se instrumentó fue el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), que se inició en 2008, con el propósito de desarrollar las competencias docentes que se requieren para generar el perfil de los estudiantes egresados de la EMS. Con base en él, las instituciones de educación superior capacitan a directivos y docentes de las escuelas de educación media superior. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2009)

Finalmente, la SEMS plantea un modelo de certificación para el Sistema Nacional de Bachillerato que validará los tres procesos anteriores de la reforma: la adopción del marco curricular común con base en competencias, la estructuración de la oferta educativa y la consecución de ciertos estándares compartidos respecto a los seis mecanismos de gestión. La meta trazada a 2009 era lograr que el 80% de los directivos y docentes inscritos estuvieran certificados, con una población de beneficiarios del programas de 60,000 docentes. Lo que equivale al 22% de los docentes que pertenecen a este nivel educativo.

Estas metas serían anunciadas también por el subsecretario en un foro

realizado en la Universidad Iberoamericana en julio de 2009, donde informó además que se abriría en el mes siguiente la convocatoria para el registro de organismos calificadores, para evaluar el ingreso de las preparatorias al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), de tal manera que la pretensión era que en 2012 se tuviera lista la certificación completa de la primera generación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Así, en el ciclo escolar 2009-2010 se puso en marcha formalmente el SNB. La idea era conducir a las instituciones hacia una mejora continua por la vía de la evaluación externa. Para ello fue necesaria la creación de los organismos certificadores independientes, la convocatoria a que las instituciones solicitaran voluntariamente su ingreso al SNB (mediante la evaluación de su oferta educativa) y la apertura de un consejo de evaluación en el que participaría la SEP, autoridades educativas estatales, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

Con estos lineamientos se conformó el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior, A.C. (COPEEMS), como instancia encargada de evaluar y otorgar el reconocimiento formal a las instituciones para su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato y de difundir la información sobre los indicadores de calidad que de ello se generen.

La dirección de ese consejo quedó en manos de Antonio Gago Huguet, quien ha declarado que a diferencia del Consejo para la Educación Superior (Copaes), para la COPEEMS la evaluación de planes y programas de estudio es sólo el primer paso, pues la meta es evaluar a los planteles en su totalidad, para lo



cual se harán visitas plantel por plantel. Así lo dijo: “Ya hay universidades autónomas que modificaron sus planes de estudio, de asignatura, se están alineando a la RIEMS, como la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Autónoma de Sinaloa (UAS), la Autónoma del Estado de México (UAEM), la de Campeche, así como los bachilleratos adscritos a los sistemas federales, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), el Colegio de Bachilleres y la Dirección General de Bachillerato” (Reyes, Carlos, 2011)

El rector de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Eduardo Gasca Pliego, en octubre de 2010 anunció que los planteles de educación media superior serían los pioneros en acreditarse para insertarse en el Sistema Nacional de Bachillerato, pues esto, dijo, fortalece a la adecuación curricular que se verá reflejada también en las evaluaciones a alumnos.

Y es que la evaluación externa incluye no sólo a instituciones y sus programas formativos, sino también las pruebas a alumnos (ENLACE Media Superior), las cuales comenzaron a aplicarse en 2009. Éstas, aunque no formaban parte de los objetivos iniciales de la reforma, fueron consideradas por las autoridades educativas como un paso crucial: “Con esto se consolidará la reforma, ya que la mejora en el logro educativo de nuestros jóvenes es a final de cuentas el objetivo central de la iniciativa de transformación y modernización de la educación media superior de México.” (Székely, Miguel, 2009)

Finalmente, en esta descripción general de la reforma que hemos ofrecido, hay que mencionar que su financiamiento provino de las arcas públicas, pero también de préstamos contratados con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por un

monto de 100 millones de dólares, los cuales serían destinados a invertir en infraestructura, equipamiento de escuelas y capacitación de maestros. Además, permitirán incrementar el número de becas otorgadas a estudiantes.

### **3.3 Viabilidad educativa de la reforma**

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

La reforma se encuentra en marcha, y pese a que es muy pronto para ver resultados, es posible sopesar al menos dos elementos que han sido determinantes en su instrumentación:

- La necesaria visión integral de la escuela y la educación, pues la reforma ha aparecido como un esfuerzo aislado, que no se acompasa ni se comunica con las reformas en los otros subniveles.
- Los tiempos políticos y los tiempos pedagógicos, pues la reforma enfrentó el relevo administrativo de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Aun cuando desde 2007 se hicieron del conocimiento público sus metas (generalización de la

reforma en 2010, Profordems en 2009, 100% de egresados con certificación del SNB para 2012), el sistema han tenido tropiezos importantes al intentar llevarlas a efecto.<sup>265</sup>

El ciclo escolar 2008-2009 fue el denominado de transición hacia la reforma, y aunque se adhirieron a ella los gobiernos y universidades estatales, no fue aceptada por el gobierno del Distrito Federal ni por la UNAM.

Sin embargo, fue bien ponderada por actores escolares, autoridades educativas y académicos, quienes vieron en ella la oportunidad de hacer frente a las fallas estructurales que registraba el nivel. Así lo expresaba Villa Lever:

“...abarca a la EMS en toda su complejidad, retoma muchas de las ideas que ya se venían expresando desde años atrás, particularmente las relacionadas con el terreno curricular, la organización de las modalidades, las horas destinadas a las distintas orientaciones del bachillerato y el esfuerzo por definir este nivel educativo de manera que sean claras las diferencias competitivas entre instituciones, en un esfuerzo de coordinación respetando la diversidad.”<sup>266</sup>

Enrique Calderón coincide con Villa Lever en que el trabajo del entonces subsecretario fue determinante:

En tres años de trabajo, Székely instrumentó un proyecto para estructurar la Educación Media Superior en un esquema homogéneo y compatible, definió e impulsó una reforma para mejorar la calidad de la educación que se ofrece y para

reorientarla a las necesidades actuales y futuras del país. Su mayor logro fue el establecimiento de un sistema de evaluación que había dado sus primeros frutos.

Además, algo que le valió el reconocimiento del gremio de intelectuales fue el acierto de haber atendido la propuesta del Observatorio Filosófico por la Defensa de la Filosofía. Roberto Rodríguez apreció de esta manera la actuación de Székely: “Desde un punto de vista político, la actitud flexible del subsecretario seguramente ayuda al tejido de alianzas con el sector académico para hacer avanzar los propósitos de la reforma. Alianzas que, por cierto, serán indispensables a la hora de enfrentar los retos de implementación del marco curricular común en la eventual modificación de planes y programas del bachillerato.”

Así, la figura de Székely fue asociada estrechamente con la reforma de la media superior, por ello su salida generó incertidumbre respecto del rumbo que tendría ésta, sobre todo cuando no habían llegado a cumplirse sus metas, y se veía muy lejos de consolidarse este proyecto como estaba previsto.

La decisión de Alonso Lujambio de separarlo del cargo fue ampliamente criticada y puesta en tela de juicio:

Fue muchísimo lo que no pudo hacer, seguramente más de lo que hizo, pero tenía un equipo de trabajo y un proyecto que estaba mostrando resultados, contrastando con lo que sucede en otras partes de la SEP. Su remoción indica que mucho de este proyecto se perderá, todo ello en virtud de la incapacidad del secretario para entender las dimensiones de su propia responsabilidad. (Calderón, Enrique, 2010)

Así desde el primer mes de 2010, Miguel Ángel Martínez, quien antes se había desempeñado como secretario de Educación de Jalisco, ocupó ese puesto, y asumió los compromisos contraídos por su antecesor.

En mayo de 2010, el nuevo subsecretario dio a conocer que una de las etapas más importantes de la reforma se había cumplido al capacitar a 47 mil profesores y 749 directores de los planteles. Meta que sin embargo se quedaba lejos de los 60 mil que se suponía se alcanzarían en 2009. Y anunciaba además que se otorgarían recursos de hasta 300 millones de pesos a las instituciones de media superior que se inscribieran al proceso de ingreso al SNB, que serían destinados al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2011)

En septiembre de 2011 la SEMS emitió un boletín de prensa con los logros de la gestión de Martínez, los cuales destacaban la construcción de 985 nuevos planteles, 1 millón 800 mil becas a alumnos, lo que había permitido ampliar la cobertura en 7 puntos porcentuales, alcanzando el 66.7% en el ciclo 2010-2011.

Asimismo señalaba que mediante el programa de Infraestructura para Educación Media Superior se habían construido, rehabilitado y equipado unidades educativas del tipo medio superior, así como de formación para el trabajo.

Además, hacía alusión al desarrollo de una serie de programas que buscaban atender aspectos diversos, tales como la deserción, la inserción laboral, la creación de comunidades educativas, el aprendizaje de idiomas extranjeros (inglés, francés y alemán) y el reforzamiento de conocimientos en computación.

El primero de ellos, Acompañamiento Integral para jóvenes de Educación Media Superior (denominado “Síguele”), es un programa de intervención mediante el cual se identifica a los alumnos en riesgo de deserción con el fin de prevenir el abandono escolar.

El Programa de Vinculación Laboral, denominado “Círculo, conectados contigo”, tiene el propósito de coordinar acciones entre las instituciones de educación media superior, el sector productivo y la sociedad, para contribuir a la formación integral de recursos humanos. Cinco son sus metas: mejorar los servicios educativos con base en la demanda, fortalecer la formación profesional de los estudiantes, facilitar la inserción de los egresados en el mercado laboral y contribuir al abatimiento del desempleo y consolidar las competencias de los estudiantes a través de las prácticas y estancias profesionales, servicio social, prácticas extramuros, visitas guiadas, entre otras, en el sector productivo.

El Programa “Construye T” pretende crear comunidades educativas donde se trabaje a favor de la inclusión, la equidad, la participación democrática y el desarrollo de competencias individuales y sociales de los jóvenes, “para que permanezcan en la escuela, enfrenten las diversas situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida. Este programa se llevó a cabo en colaboración con organizaciones de la sociedad civil y el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Actualmente, mil 686 escuelas públicas federales y estatales son atendidas por este programa en todo el país.”

Mediante el Programa “Impúlsate” se brindan “becas para que los alumnos

refuercen sus conocimientos en el idioma inglés y en computación, además de ofrecerles otras opciones como francés y alemán. Para ello se adquirió la plataforma Tell me more (que permite aprender inglés en línea) y 340 mil licencias de idiomas y ofimática, además de que se equiparon aulas para brindar el servicio. En este año la inscripción en el programa es de 88 mil 530 alumnos.” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2011)

Ante este panorama, a primera vista se observa que las líneas rectoras de la reforma permanecen, y se complementan con los programas señalados. La apuesta de Martínez, a diferencia de Székely parece ser la de impulsar elementos diversos, falta por analizar si estos de alguna manera se comunican entre sí y de qué forma se articulan con la propuesta del SNB. De la solidez de esos vínculos depende que se consigan las metas planteadas; de lo contrario, los esfuerzos se dispersarán en la atención de demandas desarticuladas, pese a que todas ellas son sin duda alguna urgentes.

### **3.3.1 Vínculo con la educación básica y la superior**

Uno de sus principales elementos de la reforma es asimismo su punto de partida: la conformación de un marco curricular común basado en competencias, para garantizar que la formación que reciben los jóvenes, independientemente de la escuela donde cursen sus estudios, cumpla con los propósitos establecidos a nivel federal.

Calidad y equidad son elementos que buscan atenderse por la vía de las competencias, pues con ellas se pretende no sólo formar a los ciudadanos sino

también permitir articulaciones con la educación básica (al contar este nivel también con ellas como ordenadores curriculares) y con la educación superior, al garantizar homogéneamente el mismo marco curricular para todos los alumnos, que se asume pertinente para el ingreso a ese nivel.

Las competencias en el marco curricular de la educación media no son algo recién instrumentado; de hecho, la educación media técnica y tecnológica fue pionera en ofrecerlas (se puede ver la experiencia de Conalep y de certificación por la vía de CONOCER), de ahí que sea pertinente considerar las experiencias previas en la conformación del nuevo marco curricular común.

A esto se añade el marco pedagógico constructivista, como elemento común, bajo la premisa de la flexibilidad curricular, a fin de que pueda ser incorporado en las instituciones que se caracterizan por una heterogeneidad de modalidades.

Las competencias que se ubican en la reforma en México son genéricas y transversales, en esto dan un paso adelante en la idea de ordenar curricularmente bajo lineamientos que no pretenden impulsar sólo el ingreso de los alumnos al mercado de trabajo, sino también garantizar su formación ciudadana con conocimientos pertinentes para su vida adulta.

En esto se distancian de otras experiencias latinoamericanas y de otras regiones del mundo, donde se ha privilegiado la inclusión de competencias laborales como ordenadores curriculares primordiales de la educación media superior.

Sin embargo, como lo señala Canales, la introducción del enfoque por



competencias ha sido la principal crítica formulada a la RIEMS, primordialmente porque restringe la formación: "...se limita a puntualizar a detalle un entrenamiento y olvida el marco pedagógico y la reflexión conceptual." (Canales, Alejandro, 2010)

Algunos resultados recientes de los alumnos dan cuenta de lo mucho que falta por hacer para formarlos en habilidades básicas de lengua y matemáticas. Las pruebas ENLACE Media Superior, así como PISA, muestran que el 80 por ciento de los estudiantes de bachillerato cuentan con niveles insuficientes y elementales en el aprendizaje de las matemáticas, y 50 por ciento de ellos, en el caso de español. Cifras que se recrudecen a medida que se transita hacia contextos socioeconómicos más adversos: "Mientras 40 por ciento de los alumnos con menores desventajas en este aspecto alcanzan altos niveles de aprovechamiento en ciencias, 46.5 por ciento en lectura y 39.6 en matemáticas, en los más desfavorecidos las cifras sólo alcanzan 10.3 por ciento en ciencias, 15.2 por ciento en lectura y 10.4 en matemáticas." (Reyes, Carlos, 2011)

Esto permite afirmar que curricularmente se sigue en espera de obtener mejores resultados. Es evidente que es temprano para ver resultados de la reforma en este sentido, pues todavía no concluye la incorporación de los planteles al SNB, de ahí que aún no se encuentran trabajando todas ellas en el marco curricular común. Lo que se puede inferir de estos resultados es que sin duda será un acierto todo lo que pueda realizarse en aras de que la educación sea pertinente, no para que los alumnos salgan mejor en las pruebas sino para que en efecto el aprendizaje sea posible y con ello dispongan de una mejor formación.

La inclusión de competencias va acompañada de la ampliación de cobertura,

de la profesionalización de los servicios educativos y de un marco de certificación nacional complementaria, que se está llevando a cabo mediante instrumentos de evaluación como la prueba ENLACE Media Superior, instrumentado desde 2009.

Ha sido un acierto tener ordenadores curriculares, pero esta condición necesaria no es suficiente para atender todos los problemas que requieren de atención inmediata, como lo vimos, uno de ellos es el de cobertura.

Recientemente el Congreso aprobó la obligatoriedad del bachillerato, un tema que había estado en la agenda legislativa por lo menos desde 2008, aunque con mayor antelación en la agenda académica.

De acuerdo con Roberto Rodríguez, el planteamiento de la obligatoriedad formó parte de los trabajos desarrollados por la Comisión Ejecutiva de Negociación y Construcción de Acuerdos (CENCA) en 2007, así se le situó como parte de los contenidos de la ley para la Reforma del Estado dentro del rubro de Garantías Sociales. En esta iniciativa, aprobada por la Cámara de Diputados en diciembre de 2008, se planteaba la obligatoriedad sin un plazo determinado para llevarse a cabo. Sin embargo, la iniciativa no prosperó en el Senado, pues “la fracción parlamentaria del PAN, en interlocución con las autoridades de la SEP, decidió la demora del proyecto al considerar, fundamentalmente, que la medida de obligatoriedad causaría presiones importantes al presupuesto federal en materia educativa.” (Rodríguez. Roberto, 2010)

En diciembre de 2010 volvió al primer plano legislativo la iniciativa de la obligatoriedad del bachillerato. Esta vez con un plazo definido para llevarla a cabo:

universalización de la educación media superior en todo el país en el ciclo 2020-2021.

Ésta fue aprobada en diciembre de 2010:

Por unanimidad de 306 votos a favor, la Cámara de Diputados reformó la Constitución con preceptos que dan carácter obligatorio y gratuito a la educación media superior, a la que deberán tener acceso garantizado todos los jóvenes del país, con base en un plan de cobertura gradual que deberá ser total en 10 años (2021). Esta reforma cuenta con presupuesto asignado para 2011, por un total de 2 mil millones de pesos, que calcula un costo de operación por alumno de 18 mil 456 pesos anuales; un gasto de inversión, también por estudiante, de 52 mil 991 pesos. También prevé becas tipo Oportunidades por 10 mil 500 pesos anuales, según el dictamen aprobado ayer. (Arvizu Arrijoja, Juan, 2010)

En esa sesión, las interlocuciones de los diputados hicieron alusión a que, aunque tardía, la obligatoriedad viene a ser necesaria porque la situación de los jóvenes compromete su presente y su futuro: “Hordas de jóvenes se incorporan al crimen, a falta de oportunidades de empleo y educación” (Armando Ríos Piter, PRD); “La pregunta es sencilla, compañeros: ¿Queremos más delincuentes como El Ponchis o La Barbie, o queremos más Marios Molina, más Octavios Paz?” (Guillermo Cueva Sada, PVEM). (Ídem.)

Para el subsecretario, el tema fundamental pasa por el asunto presupuestal; de hecho, en el presupuesto de egresos para 2012 se aprobó una partida que

permitirá ampliar a 1,000 los planteles creados por la presente administración. (Martínez Carballo, Nurit, 2011)

Sin embargo, como él mismo lo señalara, los retos de la obligatoriedad no implican sólo la ampliación de cobertura, sino además todo aquello que permita retener a los jóvenes en la escuela, asunto que considera de eficiencia del nivel educativo: "Este tipo de necesidades, identificadas con la importancia de que todas las personas que lleguen a la mayoría de edad hubieran cumplido por lo menos con la educación media superior, es una necesidad objetiva y está más allá de los cambios de administración y de las dinámicas de la política", expresó el funcionario de la SEP." (Ramos, Jacqueline, 2011)

Como ya hemos apuntado, la cobertura ha sido uno de los elementos más críticos para el sistema. Problema que Székely, el mismo día de su salida señalaba como un asunto que venía por lo menos de dos décadas atrás, y que se encontraba también ligado con el de la permanencia de los alumnos en el nivel educativo, pues sólo en el tránsito del primero al segundo año del bachillerato, la tasa de cobertura se disminuía en 20%. (Pavón Tadeo, Maira Fernanda, 2011)

Un reporte comparado de la educación media superior en América Latina permite corroborar lo mencionado por el exsubsecretario: "En México, por ejemplo, aunque la cobertura de la educación media superior pasó de 48% a 66% en la última década, sólo 45% de los jóvenes con edades entre 19 y 24 años concluyó ese tramo educativo, lo que coloca al país por debajo de Chile (donde 80% terminó el bachillerato); Venezuela, con 62%, y Brasil, con 57%." (Grupo de Diarios de América, 2011)

El bachillerato en el Distrito Federal (incluyendo los que se encuentran en la RIEMS, como los que no) presenta cifras que son dignas de atención, pues aun cuando su cobertura es del 85%, tiene una tasa de eficiencia terminal de apenas 43.6%. Mientras que en otras entidades federativas, como es el caso de Chiapas, con una menor tasa de cobertura (47%), la eficiencia terminal es del 85%. Fenómenos como éste son los que conforman el panorama al que ha de hacer frente la obligatoriedad.

Además no podrán pasarse por alto las implicaciones que tiene el construir planteles en condiciones regionales diferentes entre sí. No es ni de lejos semejante lo que conlleva la operación de una institución de educación básica, que una de media superior, así lo expresa Calderón:

...el hecho de que mientras una primaria en un poblado de 10 mil o 15 mil estudiantes puede ser creada y operada sin mayor problema con una planta de siete a 10 docentes, un bachillerato en ese mismo poblado puede requerir una planta de más de 20 maestros, que además cuente con un grado de especialización en diversas disciplinas... En otras palabras, una escuela de bachillerato difícilmente es financiable en un poblado pequeño.  
(Calderón, Enrique, 2010)

En octubre de 2011, recién aprobado el presupuesto para poner en marcha la obligatoriedad de la media superior, la SEP anunció que la creación de más de 900 planteles en la presente administración es un logro que no se puede soslayar.<sup>283</sup> Sin embargo, “Székely, esta vez como director del Instituto de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, señaló que el plazo para universalizar el servicio

hacia 2021 constituía un riesgo de dejar fuera a 7 millones de jóvenes, pues el crecimiento en la cobertura no responderá a la dinámica poblacional". (Del Valle, Sonia, 2011)

Y es que desde las estimaciones hechas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la población de jóvenes (de 18 a 29 años) alcanzaría su máximo histórico en el año 2011 con 21.5 millones de personas, por lo cual se hace necesario, urgente, ampliar las oportunidades educativas para los jóvenes, y que con ello la media superior deje de ser considerada el "cuello de botella" del sistema educativo.

Esto sin dejar de lado que más allá de la cobertura lo que debe garantizarse es una oferta educativa acorde a las necesidades de los jóvenes, pues otra problemática importante es el abandono escolar. Para abatirlo se precisa fortalecer las ofertas formativas que integran la educación media, pues, de acuerdo con la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), sólo el 48% de los jóvenes que hacen su examen para ingresar a este nivel educativo se quedan en su primera opción. Es evidente que los jóvenes no valoran positivamente todas las opciones existentes, sino generalmente aquella que consideran más pertinente es la que les brindará mayores oportunidades de continuar con estudios superiores.

Todo lo anterior representa una oportunidad para no descuidar, en aras de la ampliación de la cobertura, la calidad y la equidad que forman parte de los propósitos también de la reforma, y que son esenciales para que las competencias en efecto sirvan a los propósitos para los cuales fueron introducidas.

Ciertamente los alumnos de la educación media poco pueden hacer sin una

sólida formación en educación básica, de ahí que sea uno de los puntos cruciales la articulación de las competencias con aquélla, lo cual al menos en el discurso es posible, toda vez que los perfiles de egreso de ambos niveles se encuentran expresados por competencias; en básica llamadas para la vida; en media superior, genéricas. Primordialmente interesa que los alumnos de media superior cuenten con un adecuado manejo del lenguaje español, tengan facilidad para comunicarse, manejen correctamente las matemáticas básicas y el pensamiento lógico.

La reforma de la educación básica emprendida desde 2008 (y que articula la de preescolar de 2004 y la de secundaria de 2006) sitúa las exigencias de este nivel educativo en dos marcos: el internacional y el nacional. En ella el segundo se subordina al primero cuando se enumera que las transformaciones de la educación básica (obligatoriedad del preescolar y de la educación secundaria, universalización de la educación primaria, reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, entre otras) corresponden a los retos planteados en el mundo a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, el Foro Mundial sobre Educación y la Cumbre del Milenio.

Sin embargo, la media superior enfrenta exigencias diferentes a las de la básica. Las principales se encuentran relacionadas con la dinámica demográfica, pues se espera que en los próximos años la demanda de servicios educativos de este nivel sea creciente, mientras que el de básica experimentará un descenso. Asimismo, la necesidad de ordenar curricularmente la oferta de formación tan diversificada que existe en educación media superior, mientras que en la básica se cuenta con un currículum nacional.

Para la educación media superior la exigencia fundamental radica en insertar a los egresados en un mundo cada vez más competitivo, así como mejorar los vínculos con el mercado de trabajo y transitar entre modalidades del mismo nivel, en función de sus decisiones de formación.

El vínculo con la educación superior que se establece desde la reforma propicia que las instituciones que imparten este nivel educativo –que en un número importante se encuentran relacionadas con las de educación superior o dependen de ellas– se integren al SNB. Para estas instituciones, formar parte de este sistema implica el conocimiento y manejo del marco curricular común, con la oportunidad de que éste se ponga en marcha en las aulas y que cuente para la revisión curricular de los planes de estudio y programas de asignatura ofrecidos en educación superior. De esta manera se lograría afianzar sin contratiempos la transición de los jóvenes al nivel superior.

Además, la participación de la ANUIES en el COPEEMS permitirá contar con la voz de las instituciones de educación superior en la acreditación de programas, y eventualmente para adecuarlos también a las necesidades de ese nivel educativo.

### **3.3.2 Vínculo con el mercado de trabajo**

Las competencias profesionales no son los ordenadores primordiales de la reforma emprendida en 2007, aunque sí forman parte del marco curricular común.

En el caso mexicano, las competencias profesionales son equiparables, por



su definición, con las denominadas laborales en el caso colombiano. Ambos casos comparten la noción de que estas competencias son una de las competencias genéricas.

La construcción de este tipo de competencias se apoya en normas internacionales y nacionales, y plantea el tránsito hacia estructuras curriculares más flexibles. Éstas pueden certificarse y se asume que su evaluación no es de conocimientos sino de desempeño.

Esto plantea que el desarrollo de competencias dentro del marco curricular no implica sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino un tránsito hacia su aplicación, y todo ello ocurre dentro de la formación que se ofrece a los estudiantes de la media superior.

Pese a que éste no era inicialmente un elemento relevante para la reforma, ahora en la SEP se aprecia necesario estrechar el vínculo con el ámbito productivo. El subsecretario Martínez, de hecho pone de relieve su importancia al desarrollar un programa específico, llamado "Círculo, Conectados Contigo". Este programa está en consonancia con lo mencionado por Alonso Lujambio: "Es fundamental fortalecer los lazos que unen al sector educativo y al productivo, que por esencia son dos entidades que deben caminar juntas, ya que es en la educación donde se forman los profesionales que posteriormente participarán con sus conocimientos en el desarrollo de la industria del país". (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2011)

Sin embargo, el fortalecimiento de ese vínculo no puede pasar por alto que

actualmente sólo una minoría de jóvenes al mismo tiempo que cursan la educación media superior tienen un empleo, ya sea formal o no: “55% de los jóvenes entre 15 y 19 años estudian, 15% hace quehaceres domésticos, 13% combinan el quehacer doméstico y trabajan, 7% sólo trabajan, 6% trabajan, estudian y hacen quehacer doméstico, sólo 2% trabaja y estudia, y 0.4% estudia y hace quehaceres domésticos.”<sup>289</sup> Así como que los estudiantes de bachillerato técnico son minoría, sólo 2 de cada 10 matriculados en la media superior, y son sólo 3 de cada 10 escuelas las que ofrecen este tipo de formación (lo que ha conducido a que los grupos empresariales presionen para que se importe no sólo la tecnología, sino los técnicos que han de operarla). (Jiménez, Sergio, 2007)

Es oportuno preguntarse si la reforma también deberá considerar a partir de ahora el fortalecimiento de la educación técnica, lo que implica brindar una orientación distinta al marco curricular, pues para hacerlo deberán ponderarse como ordenadores centrales las competencias profesionales, y no situarse al mismo nivel que las disciplinares, o por lo menos asegurar que éstas se relacionen con la formación para el trabajo. La pregunta es cómo se resuelve, y no sólo curricularmente, la aparente contradicción entre formar técnicos o formar universitarios.

Al parecer, la reforma, al situar las competencias genéricas en un nivel superior que las profesionales y disciplinares, había resuelto esa contradicción, pero este viraje en el énfasis de la reforma hace oportuna esta reflexión.

Por lo demás, la educación media superior que se vincula al sector productivo por la vía de competencias laborales, no es un asunto nuevo para el sistema educativo mexicano. Desde los años setenta del siglo pasado se cuentan experiencias

con esquemas de bachillerato terminales, como lo fue el caso del Conalep. Sin embargo, deben tenerse presentes los aprendizajes de esta institución, que tuvo que transformarse en una opción propedéutica, pues los alumnos ya no deseaban ser formados en ella.

Otros convenios de colaboración entre empresas y escuelas han sido sobre todo regionales, y dependen enteramente de la oferta de empleos que éstas proveen; y, por lo tanto, buscan hacer coincidir la formación de las escuelas con sus propias necesidades. Esto es un arma de doble filo, pues por un lado puede pensarse que con eso se asegura que los jóvenes tendrán empleo inmediatamente al egresar o mientras estudian, pero, por otro, esa formación tan especializada, en una edad tan temprana, les restringe la oportunidad de formarse en competencias más amplias que les permitan insertarse en campos que sean de su interés y no sólo los regionalmente disponibles.

Otras experiencias se están gestando al amparo de la reforma, y no involucran empresas particulares sino organizaciones empresariales. Recientemente se anunció que el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) y la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (Canacintra) firmaron un convenio mediante el cual ambas instituciones se comprometieron a “formar estudiantes egresados con un perfil emprendedor que no sólo los lleve al éxito académico o desarrollo de las tecnologías sino también para el campo laboral”. El convenio se llevó a cabo a través del programa federal “México Emprende”, a través del cual Canacintra se compromete a capacitar a 15 mil estudiantes para “fomentar su perfil emprendedor”, mientras que el COBAT se compromete a formarlos en competencias para asegurar que desarrollen habilidades técnicas específicas.

### 3.4 Pertinencia social

La situación actual que enfrentan los jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años es de una alta vulnerabilidad, pues casi la mitad de ellos se encuentran fuera de la escuela, cifra que es más alarmante cuando se suman los que, habiendo ingresado, se irán retirando año con año de ella.

Hasta ahora hemos analizado los retos que implica la atención de aquellos que efectivamente tienen acceso al bachillerato, pero no podemos dejar de mencionar que, independientemente de que se encuentren estudiando o no, se enfrentan cotidianamente a la falta de empleo y de experiencia, a las adicciones, la inseguridad, la violencia y la delincuencia (según datos de la Encuesta Nacional de Discriminación desarrollada por Conapred).

En México habitan 36 millones de jóvenes entre 15 y 29 años de edad; de ellos, 7.2 no realizan ninguna actividad productiva, son los conocidos cada vez más extendidamente como “ninis” porque no estudian ni trabajan. Esta población enfrenta una tasa de desempleo juvenil que se duplicó en una década, al pasar de 5.3 a 10.3%. A lo que se suma el dato de que cerca de 15 millones de entre 12 y 29 años viven en pobreza multidimensional.

Este es el panorama justo ahora, cuando la población joven está alcanzando máximos históricos. Definitivamente de lo que se haga en este momento dependerá que esto sea una oportunidad o se convierta en un riesgo para la estabilidad social.

Desde muy diversas perspectivas se ha planteado la necesidad de que la

sociedad se comprometa con el rescate de los jóvenes, así lo señaló el rector de la UNAM, José Narro: "Hace falta un rescate social de la juventud mexicana. Hay más de 7 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan; 7 de cada 10 no tienen opciones educativas para cursar estudios superiores y hay más de 550.000 jóvenes analfabetos". (Grupo de Diarios de América, 2011)

Para algunos, ese compromiso comienza con el reconocimiento de que los jóvenes no son los responsables de lo que están viviendo, antes bien, debería comprenderse que enfrentan un atropello a sus derechos: "Desde una perspectiva incluyente y de reconocimiento de derechos, las personas adultas deberíamos avergonzarnos de que la juventud constituya un sector de la población más bien caracterizados por ser *sinsin*, es decir, sin respeto a su derecho a estudiar y sin respeto a su derecho a trabajar". (Montalvo, Tania, 2011)

Para la SEMS, la reforma puede atender esta problemática dando mayor impulso al programa "Construye T", que actualmente opera en mil 731 escuelas, tanto de tipo federal como estatal, con un aproximado de 1.2 millones de estudiantes (lo que representa alrededor de un 12% de las escuelas de media superior y cerca del 20% de los estudiantes).

El programa inició operaciones en el ciclo escolar 2008-2009 y tiene tres líneas de acción: prevención, formación y protección de estudiantes. Comprende la atención de los jóvenes en seis dimensiones: conocimiento de sí mismo, vida saludable, cultura de paz y no violencia, participación juvenil y proyecto de vida.

Se trata de un programa que pretende brindar atención integral a los estudiantes

a través de la promoción de reflexión, difusión de información sobre temas relevantes relacionados con las dimensiones del mismo, y el desarrollo de proyectos productivos comunitarios. Asimismo, se da acompañamiento a los estudiantes mediante una intervención psicosocial para favorecer el desarrollo integral y disminuir las problemáticas asociadas a la deserción escolar y las situaciones de riesgo. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2011)

Vale la pena mencionar que la SEMS no hace alusión a que el proyecto se vincule con el marco curricular común de la reforma, pero podría hacerse, toda vez que las competencias genéricas se encuentran relacionadas con las dimensiones que se atienden desde aquél.

A la escuela corresponde ofrecer una formación pertinente, pues se ha detectado que los motivos del abandono escolar no obedecen sólo al factor económico, sino también a que los jóvenes no encuentran relevante ni interesante el conocimiento que se les imparte en la media superior.<sup>299</sup> Como veremos más adelante, los consultados en las encuestas realizadas para este trabajo de tesis confirman esta información.

Sin embargo, lo curricular es insuficiente para asegurar que los jóvenes permanezcan en la escuela, se precisa también de una pedagogía y un clima escolar libres de violencia: “La directora de la Oficina Regional en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Karen Kovacs, advirtió que las estrategias de mano dura y tolerancia cero contra los jóvenes no dan resultados, así que el manejo no violento de los conflictos es lo que mejora el clima escolar.” (Avilés, Karina, 2011)

La reforma no lo plantea, pero las competencias genéricas –dado que hacen alusión a temáticas que ayudan a que los jóvenes se comprometan con el cuidado de la vida, de la salud, del medio ambiente– son pretextos que pueden utilizarse para trabajar con ellos en la construcción de un espacio escolar sin violencia, donde pueda practicarse la prevención, antes que el castigo. No basta con que los jóvenes estén informados, tienen que actuar para poder salir del círculo de calamidades.

Lo idóneo sería que ellos fueran capaces de dinamizar socialmente los espacios no escolares (como los familiares) o los que frecuentan en sus tiempos de ocio, para reproducir lo que escolarmente están realizando. Actualmente ocurre a la inversa: las escuelas se comportan pasivamente y no ofrecen un contrapeso importante en la vida del joven. Se adaptan, no transforman.

Juliette Bonnafé, funcionaria de la SEP, señaló que entre los fenómenos que inciden en el rendimiento académico y el abandono escolar han cobrado relevancia los que se encuentran relacionados con la violencia, los conocidos como “bullying”, así como también el acoso escolar, violencia en el noviazgo, embarazos no deseados, homofobia, discriminación, agresiones físicas y psicológicas, así como el uso de celular para filmar actos violentos. (Ídem.)

Si bien hemos dicho que no basta con la información para “rescatar” a los jóvenes, no puede desdeñarse su importancia en casos como el de la prevención de los embarazos no deseados o el de la infección de VIH. La escuela puede marcar la diferencia, pues en el caso de las jóvenes, cada año en el mundo 16 millones de mujeres adolescentes se convierten en madres; y las complicaciones que tienen durante el embarazo son la principal

causa de muerte a nivel mundial de mujeres entre los 15 y 19 años.  
(Bazdresch, Miguel, 2011)

Esto se debe primordialmente a que el organismo de las jóvenes aún está en desarrollo, lo que provoca complicaciones severas durante el embarazo, parto y primeros años del bebé; a ello se agrega el rechazo social, familiar y de la pareja que puede sufrir la joven madre, todo lo cual la sitúa en una situación de vulnerabilidad. Lo anterior condiciona, ya no sólo su permanencia en la escuela, sino su propia vida y la de su hijo. En México, para atender parte de esta problemática, la SEP cuenta con el programa Promajoven que apoya a jóvenes embarazadas y madres para que puedan iniciar, continuar y concluir su educación básica.

Hay que reconocer que ciertamente la magnitud del problema que enfrentan los jóvenes es multidimensional, por ello aun cuando sólo una parte de estos pueden ser atendidos desde la SEP, no debe dejar de verse que lo educativo es estratégico. La escuela es un ámbito muy valioso, no sólo por lo que puede aportar a la vida futura del joven, sino (y sobre todo) por lo que hace en su presente, al dotarle de un lugar de convivencia, aprendizaje y crecimiento sano. La ausencia de medidas en favor de los jóvenes desde el mundo de la educación redundará en un agravamiento del desorden social. Desorden al que también pudo haber contribuido la escasa atención concedida en décadas previas a este nivel educativo.

Sin la pretensión de que dé respuesta a todas estas problemáticas, la reforma –por su pertinencia social– sí debe al menos examinarlas, porque de su continuidad y compromiso depende el cuidado de la juventud en el presente. En palabras de Bucio Mújica, presidente del Conapred: "Un país que descuida su



juventud y no le otorga suficientes oportunidades de desarrollo renuncia inevitablemente a su presente y a su futuro... Invertir en la juventud no sólo incrementa la calidad de sus condiciones de vida sino que, además, expande sustancialmente la viabilidad de todo el país". (Luna, José, 2011)

## BIBLIOGRAFÍA

- Araujo e Oliveira, J. (2000). Educación Media en América Latina: diversificación y equidad. Reunión de UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.
- Banco Mundial (2007). Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones, Bogotá.
- Banco Mundial (2008). Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina, Washington.
- Bonal, Javier, (2005). Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Barcelona: Octaedro, Recursos Núm. 51
- Castrejón Diez, Jaime. "El Bachillerato", en Latapí Sarre, Pablo (Coord.) (1998). Un siglo de educación en México. México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Castrejón Diez, Jaime (1985). Estudiantes, bachillerato y sociedad. México: Colegio de Bachilleres.
- Latapí, Pablo. (1967). La enseñanza media en el mundo de hoy. Folleto de divulgación del Centro de Estudios Educativos No. 3, México: CEE.
- Gadotti, Moacir (1998). Historia de las Ideas Pedagógicas. México: Siglo XXI.

Guevara Niebla, Gilberto (2008). "Bachillerato, una reforma perentoria", en Educación 2001, núm. 155.

Meneses Morales, Ernesto (1988). Tendencias Educativas Oficiales en México. México: Centro de Estudios Educativos.

Narayan, D. (2000). La voz de los pobres: ¿hay alguien que nos escuche?, Banco Mundial. [http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1\\_sp.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1_sp.pdf)

Oficina Internacional del Trabajo (2002). Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Ginebra, Suiza.

Presidencia de la República (2005). Los objetivos del desarrollo del milenio en México: informe de avance 2005. México

Abbagnano, Nicola (1980). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica, México. Aguilar Villanueva, Luis (1992). La hechura de las políticas. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.

Araujo e Oliveira, J. (2000). Educación Media en América Latina: diversificación y equidad. Reunión de UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.

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

Bonal, Javier, (2005). A apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Barcelona: Octaedro, Recursos Núm. 51

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

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

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

Ekelund, Robert (1994). Historia de la teoría económica y de su método. México: Mc Graw Hill.

Mejía Botero, Fernando (s.f.). Situación de la formación respecto al trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad. México: Centro de Estudios Educativos.

Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO. OCDE (2005). The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary.

Oficina Internacional del Trabajo (2002). Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Ginebra, Suiza.

Ottone, Ernesto (1998). "La apuesta educativa en América Latina" Número Extraordinario de la Revista de la CEPAL, versión electrónica: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/19391/ottone.htm>

Simone Richen, Dominique (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Thierry, David René (2004). La formación profesional basada en competencias, en Paedagogium, 4, (23), mayo-junio. México.

Weber, Max (1987). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Portal del Banco Mundial, sección de educación secundaria [http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20521252 ~ menuPK:738179~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html](http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20521252~menuPK:738179~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html)

Archundia, Mónica (2007). "Reprueban prepas; sólo 43% de eficiencia terminal", en El Universal, sábado 7 de julio, <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/85264.html>

Arvizu Arriola, Juan (2010). "Preparatoria será gratis y obligatoria", en El Universal, viernes 10 de diciembre de 2010, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/182413.html>

Avilés, Karina (2011). "Estrategias de mano dura con los jóvenes no dan resultados: OEI", en La Jornada, 12 de octubre, <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/12/sociedad/040n1soc>

Cabrera, Javier (2008). "Admite SEP desamparo de educación media superior", en El Universal, martes 25 de noviembre, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/558174.html>

Canales, Alejandro (2010). "Educación media superior: cierre del ciclo político", en Educación 2001, Núm. 177, febrero 2010, p. 16.

Castañón, Roberto (2000). La educación media superior en México, México: Noriega Editores.

Gil Olmos, José (2011). "Ser joven, un riesgo en México", en Proceso, 12 de octubre, <http://www.proceso.com.mx/?p=283993>

Guevara Niebla, Gilberto (2008). "Bachillerato, una reforma perentoria. Entrevista con Miguel Székely, subsecretario de Educación Media Superior", en Educación 2001. Núm. 155, abril 2008, nueva época.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009). Panorama Educativo de México, Educación Media Superior, México.

León López, Enrique (1988). Panorama de la educación media superior en México. México: Dirección General de Educación Media Superior, Subsecretaría de Educación Media.

Luna, José (2011). "Existen alrededor de 4.5 millones de ninis", en El Sol de México, 13 de octubre, <http://www.oem.com.mx/elsoldesanluis/notas/n2265386.htm>

Martínez Carballo, Nurit (2011). "SEP destinará 2 mmdp para más preparatorias", en El Universal, viernes 14 de octubre, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/189846.html>

Merlos, Andrea (2011). "Urge estrategia para educación media: estudio", en El Universal, 1 de enero, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/182853.html>

Muñoz Izquierdo, Carlos (1998). La educación media superior en México. Informe presentado a la misión del Banco Mundial en México. México: Centro de Estudios Educativos.

Notimex (2007). "Anuncia SEP reforma integral en educación media superior", en El Universal, miércoles 9 de mayo, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/424003.html>

Notimex (2007). "Propone diputado hacer obligatoria educación media superior", en El Universal, viernes 9 de febrero, <http://historico.eluniversal.com.mx/buscadorf.html?q=educaci%C3%B3n+media+superior>

Notimex (2007). "Enlista De la Fuente los cuatro problemas de la educación media", en El Universal, Martes 14 de agosto, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/442963.html>

Notimex (2009). "BID otorga 100 mdd para educación media superior", en El Universal, jueves 20 de agosto, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/621006.html>

Notimex (2010). "UAEM certificará su educación media superior", en El Universal, 7 de octubre, <http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota7835.html>

Santos del Real, Annette (2001). Propuesta para la reorganización de la educación media superior. México: Centro de Estudios Educativos.

Secretaría de Educación Pública (s.f.). Convocatoria a la Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Secretaría de Educación Pública (1990). La educación media superior en México. Modernización educativa 1989-1994. México.

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

Secretaría de Educación Pública (2009). Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo 445, por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México: Diario Oficial de la Federación.



Sola, Bertha (2011). "En México una de cuatro adolescentes está en riesgo de embarazo no planeado", en Crónica, 4 de octubre, [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_nota=609437](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=609437)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2009). Reglas de Operación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. México.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). Avanza reforma integral en educación media superior. Mayo, [http://www.sems.gob.mx/es/Portal/avanza\\_la\\_reforma\\_integral\\_en\\_educacion\\_media\\_supe](http://www.sems.gob.mx/es/Portal/avanza_la_reforma_integral_en_educacion_media_supe)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). Es vital fortalecer el vínculo sector educativo- empresas a fin de generar mejores oportunidades laborales para los jóvenes: Lujambio. Junio de 2011.

[http://www.sems.gob.mx/es/Portal/ES\\_VITAL\\_FORTALECER\\_EL\\_VINCULO\\_SECTOR\\_EDUCATIVO-EMPRESAS\\_A\\_FIN\\_DE\\_GENERAR\\_MEJORES\\_OPORTUNIDADES\\_LABORALES\\_PARA\\_LOS\\_JOVENES\\_LUJAMBIO](http://www.sems.gob.mx/es/Portal/ES_VITAL_FORTALECER_EL_VINCULO_SECTOR_EDUCATIVO-EMPRESAS_A_FIN_DE_GENERAR_MEJORES_OPORTUNIDADES_LABORALES_PARA_LOS_JOVENES_LUJAMBIO)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). La SEP atiende a más de un millón de estudiantes mediante el programa Construye T. Julio de 2011, [http://www.sems.gob.mx/es/Portal/LA\\_SEP\\_ATIENDE\\_A\\_MAS\\_DE\\_UN\\_MILLON\\_DE\\_ESTUDIANTES\\_MEDIANTE\\_EL\\_PROGRAMA\\_CONSTRUYE\\_T](http://www.sems.gob.mx/es/Portal/LA_SEP_ATIENDE_A_MAS_DE_UN_MILLON_DE_ESTUDIANTES_MEDIANTE_EL_PROGRAMA_CONSTRUYE_T)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). En lo que va de este sexenio, ha aumentado 7 puntos la cobertura educativa en el nivel medio superior.

Septiembre, [http://www.sems.gob.mx/es/Portal/EN\\_LO\\_QUE\\_VA\\_DE\\_ESTO\\_SEXENIO\\_HA\\_AUMENTADO\\_7\\_PUNTOS\\_LA\\_COBERTURA\\_EDUCATIVA\\_EN\\_EL\\_NIVEL\\_MEDIO\\_SUPERIOR](http://www.sems.gob.mx/es/Portal/EN_LO_QUE_VA_DE_ESTO_SEXENIO_HA_AUMENTADO_7_PUNTOS_LA_COBERTURA_EDUCATIVA_EN_EL_NIVEL_MEDIO_SUPERIOR)

Terán Olgún, Rito (2010). "Aportes y elementos críticos de la RIEMS". En Educación 2001, Núm. 177, febrero, nueva época, año XV.

(2011) "Ninis lo son por decisión", en Educación a debate, con información de El Universal, 13 de octubre, <http://educacionadebate.org/2011/10/13/ninis-lo-son-por-decision-edomex/>

Portal de la DGCFT, Subsecretaría de educación media superior, <http://www.dgcft.sems.gob.mx/worldskills/>

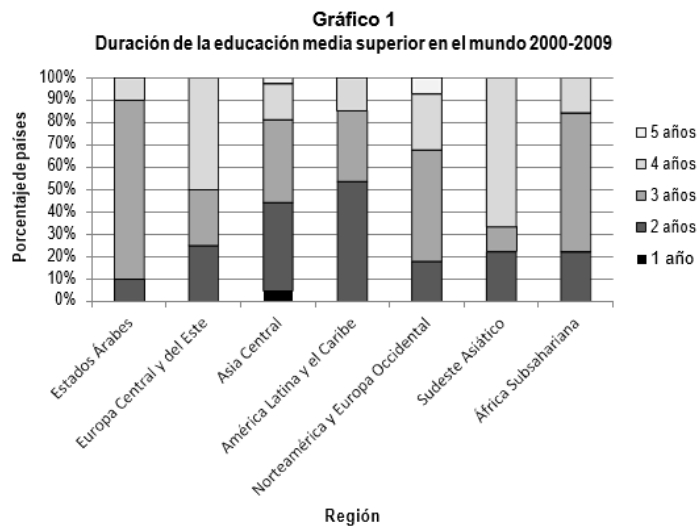
Banco Mundial (2007). Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones, p. XX.

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

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

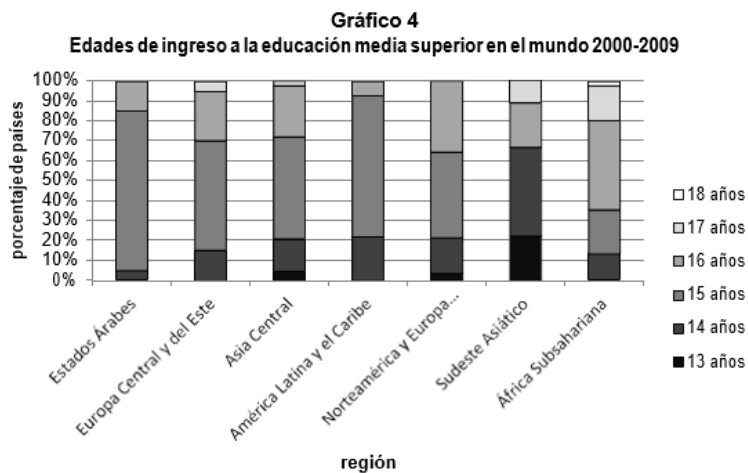
# ANEXOS

## Anexo 1



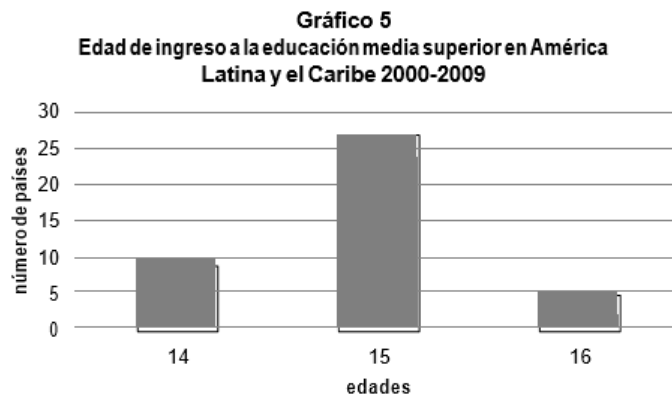
Fuente: Elaboración propia con base en [UNESCO, Institute of Statistics Database, 2010](#).

## Anexo 2



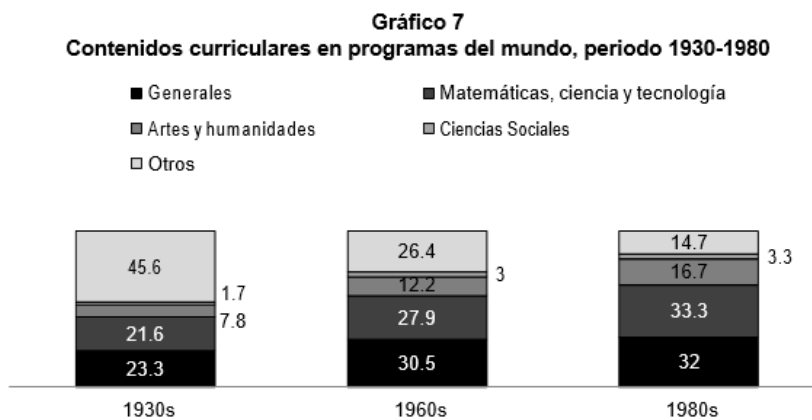
Fuente: Elaboración propia con base en [UNESCO, Institute of Statistics Database, 2010](#).

## Anexo 3



Fuente: Elaboración propia con base en [UNESCO, Institute of Statistics Database, 2010](#).

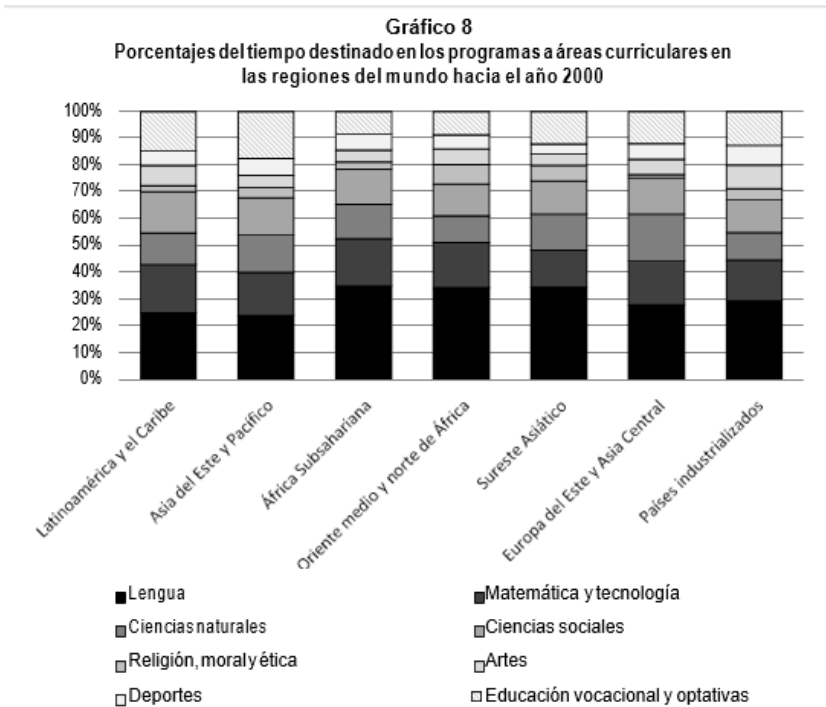
## Anexo 4



Otros: Clásicos, semiclásicos y lenguas modernas.

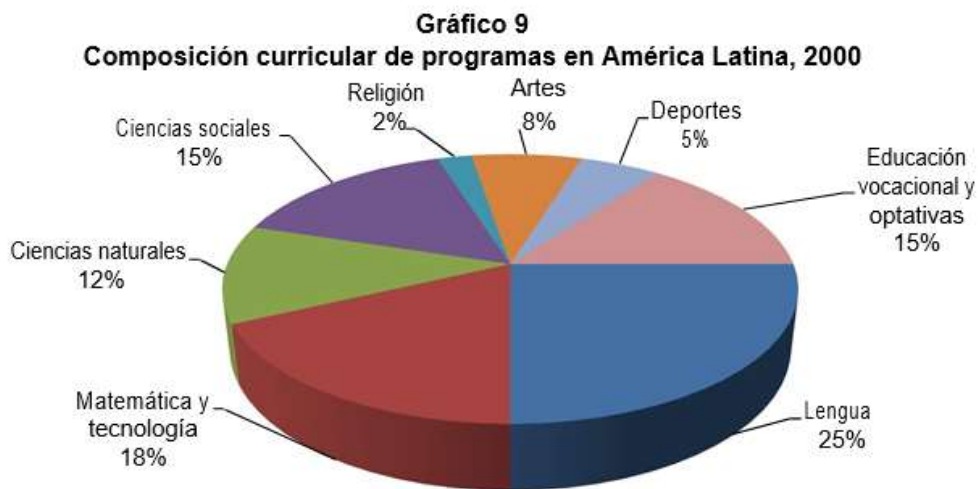
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de [UNESCO \(2006\)](#). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*, p. 17.

Anexo 5



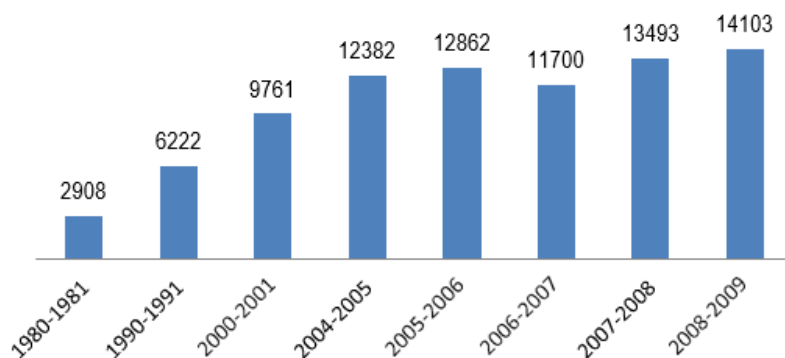
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de [UNESCO \(2006\)](#). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*, p. 19.

Anexo 6



## Anexo 7

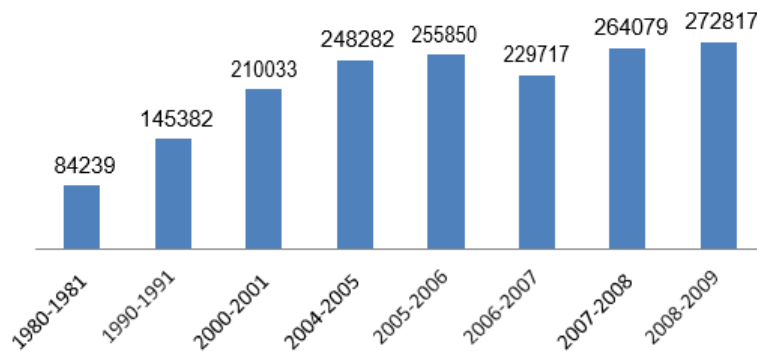
**Gráfico 1**  
**Número de escuelas de educación media superior por ciclos escolares**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

## Anexo 8

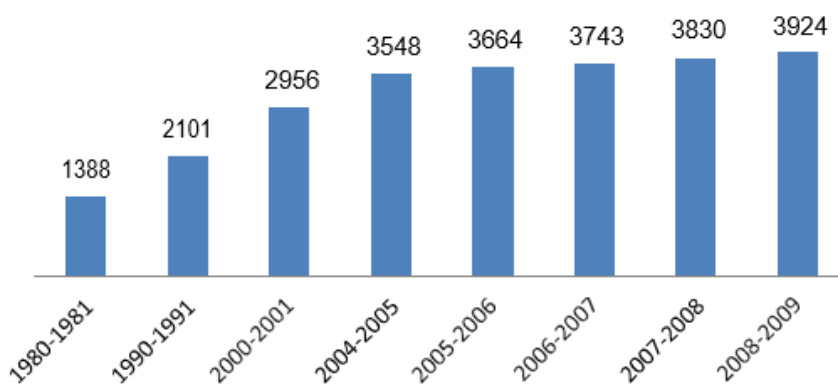
**Gráfico 2**  
**Número de docentes de educación media superior por ciclos escolares**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

## Anexo 9

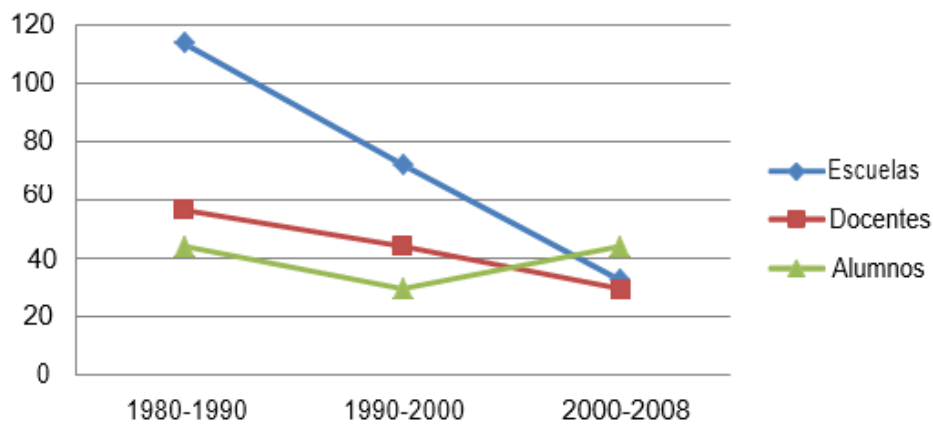
**Gráfico 3**  
Alumnos de educación media superior por ciclos escolares  
(miles de alumnos)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.

## Anexo 10

**Gráfico 4**  
Tasas de crecimiento de escuelas, docentes y alumnos de la  
educación media superior

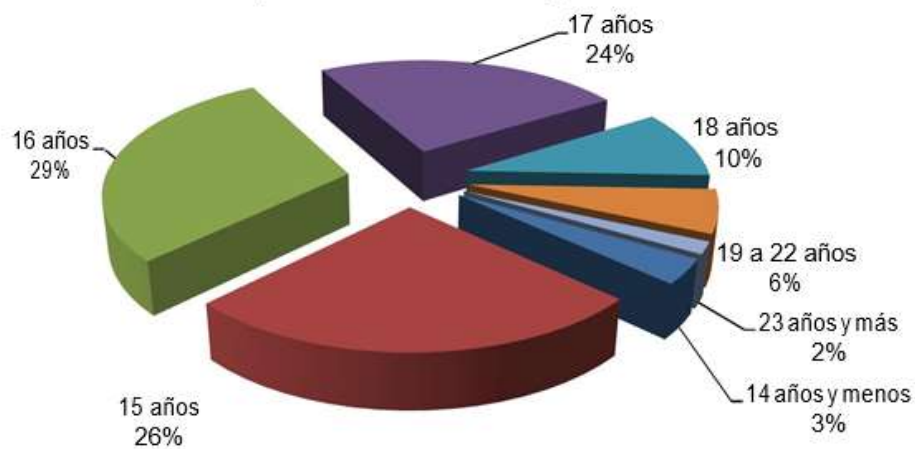


Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.



## Anexo 11

**Gráfico 5**  
**Edades de alumnos de la educación media superior en México**  
**(ciclo escolar 2008-2009)**



*Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEE, Panorama Educativo de México, Educación Media Superior 2009.*