



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**Una crítica al debilitamiento de la formación humanística en  
la Reforma Integral de la Educación Media Superior.**

**T E S I S**

**Que para obtener el título de:**

**Licenciada en Sociología**

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

**Alejandra Muñoz Aranda**

**Directora de Tesis**

**Dra. Alejandra González Bazúa**



**Ciudad Universitaria, CDMX, 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*A mis padres Consuelo y Alonso  
por el mejor regalo que me pudieron brindar: su amor.*

## Agradecimientos

A mi madre por ser el *ser* más valioso que tengo en la vida. Ejemplo de fuerza, valentía, humildad, escucha, responsabilidad y cientos de cualidades más, las cuales se ha esforzado por inculcarme.

A mi padre por todos los días de gran felicidad y cariño.

A mis hermanos Adriana y Alonso, por ser para mí un ejemplo de esfuerzo, dedicación y fortaleza, pero sobre todo por su alegría.

A Liz, Elvira y Pepé, por ser siempre una bocanada de aire fresco, mi compañía fiel.

A mis compañeras de vida Adry y Dianita, por su valiosa y desinteresada compañía: por estar en todos mis días, mis tristezas y alegrías, siempre a mi lado. Y por empujarme cada vez a lograr más, el camino hasta aquí no sería el mismo sin ustedes.

A los mejores amigos que la vida *sociológica* me puso enfrente: Ary, Noemi y Mario. Por ser cómplices de formación y compañeros en el camino de la vida. Por siempre estar para mí.

A Ale Bazúa por su visión única de vida, por adentrarme a conocimientos que procrean en mí un sinfín de pensamientos, reflexiones y visiones de lo que es el enseñar y formar a otros y a nosotros mismos. Mi compañía en la vida académica y profesional. Por la oportunidad.

Y a todos los que estuvieron o que permanecen en mi camino y no han sido mencionados, por dejarme de ustedes su esencia, porque al final, somos el cúmulo de todo lo que pasamos y del intercambio de nuestras existencias.

*Ser “dueño de un rostro y de un corazón”:  
he aquí el rasgo definitivo que caracteriza a un auténtico hombre...*

MIGUEL LEÓN PORTILLA  
EL CONCEPTO NÁHUATL DE LA EDUCACIÓN

# ÍNDICE GENERAL

<b><u>Introducción</u></b>	<b>6</b>
<b><u>Capítulo I</u></b>	
<b><u>El papel de las Humanidades en el sistema educativo mexicano</u></b>	<b>13</b>
1.1 <u>El humanismo a principios del siglo XX</u>	15
1.2 <u>El proyecto de José Vasconcelos</u>	18
1.3 <u>La educación socialista y el proyecto técnico</u>	22
1.4 <u>El proyecto de “unidad nacional”</u>	30
1.5 <u>El proyecto modernizador</u>	34
1.6 <u>El modelo neoliberal</u>	39
<b><u>Capítulo II</u></b>	
<b><u>La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato</u></b>	<b>46</b>
2.1 <u>Antecedentes de la RIEMS</u>	48
2.2 <u>El Sistema Nacional de Bachillerato</u>	59
2.3 <u>Los principios básicos de la RIEMS</u>	62
2.4 <u>Los Ejes de la RIEMS</u>	63
2.5 <u>El Marco Curricular Común (MMC)</u>	68
<b><u>Capítulo III</u></b>	
<b><u>La RIEMS como resultado de la globalización de la educación</u></b>	<b>81</b>
3.1 <u>El modelo por competencias, una educación globalizada</u>	82
3.2 <u>La Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning</u>	88
3.3 <u>La defensa de las humanidades en la RIEMS</u>	96
<b><u>Conclusiones</u></b>	<b>111</b>
<b><u>Referencias</u></b>	<b>118</b>
<b><u>Anexos</u></b>	<b>124</b>

## **Introducción**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 fue, como su nombre lo indica, una reforma educativa implementada en bachillerato cuyos objetivos oficiales delinearon la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que implicó, entre otras acciones, la creación de un mismo mapa curricular en todos los subsistemas de bachillerato con materias obligatorias. Este proceso llevó consigo la modificación de los planes y programas de estudio, teniendo como eje articulador al llamado “Sistema por competencias”. Dicho sistema postula la modificación de los programas educativos tradicionales para dar paso a la enseñanza de competencias, las cuales generalmente se dividen en tres categorías: genéricas, disciplinares y profesionales; como parte de sus objetivos se encuentra proveer al estudiante de aquellos conocimientos y habilidades básicos que le permitan ingresar al ámbito laboral.

Es importante realizar un análisis crítico de la RIEMS y proponer una mirada que permita profundizar y entender las observaciones que se han hecho de dicha reforma. Una de ellas, que será objeto de reflexión en estas líneas, es que dentro de sus modificaciones curriculares, en un primer momento, se eliminó de los planes de estudio las materias de corte humanístico, dejando únicamente historia y literatura. Con este recorte se visibilizó la nula o pobre importancia que se le otorgó a la impartición de contenidos filosóficos generales y de sus subdisciplinas como la ética, la estética o la lógica.

Esta eliminación fue percibida como una medida que caminó en contra de la formación integral de los jóvenes de bachillerato, puesto que éstos no contarían con otra formación que no fuese la técnica y científica, lo que deja de lado otros aspectos fundamentales para el desarrollo humano. Ante ello, las distintas comunidades filosóficas del país, por medio del Observatorio Filosófico de México (OFM), lucharon por la modificación del recién establecido currículo.

El OFM logró una victoria frente la Reforma, puesto que en mayo de 2009 se acordó, en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la inclusión del Área de Humanidades a la currícula, que no existía; y se establecieron como disciplinas obligatorias la filosofía, estética, ética y lógica. Para junio del mismo año, se habría publicado en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo por el que se confirmaba dicha modificación.

Sin embargo, en los hechos, estas modificaciones no se llevaron a cabo en casi ninguno de los planteles. La Secretaría de Educación Pública, por su parte, argumentó la incapacidad jurídica de hacer cumplir los nuevos lineamientos debido a que los subsistemas de bachillerato son independientes para decidir qué contenidos impartir y cuáles dejar fuera. Esto produjo, en primera instancia, la eliminación de los contenidos humanistas y filosóficos del bachillerato. Tal acto desencadenó un importante despliegue de demandas a las autoridades educativas, entre las que se encontraban aquellas que señalaban el riesgo de hacer de la escuela solo un centro de capacitación técnica, supuesto que ha sido reflexionado ampliamente por algunos teóricos de la educación, que revisaremos más adelante.



Dicha problemática es la que orienta las preguntas de la presente tesis, la cual busca abonar a la reflexión sobre la educación y su importancia desde la perspectiva de la sociología. Las interrogantes principales de este trabajo apuestan por comprender los entramados históricos, jurídicos y las dimensiones globales que explican el origen de la RIEMS, así como sus formas de operación y la conflictividad derivada de su diseño e implementación.

Para los objetivos de esta tesis y como lo reflexiona Marian Garcés, las humanidades se aprecian más allá de ser un conjunto de disciplinas académicas, sino que se manifiestan como un conjunto abierto de actividades que elaboran el sentido de la experiencia humana desde la perspectiva de su libertad y su dignidad<sup>1</sup>, al tiempo que se presentan como disciplinas inacabadas que evolucionan y transforman su uso para el entendimiento de lo humano.

Hoy en día habitamos un mundo donde en una gran cantidad de espacios se valoran de mejor forma los saberes prácticos de las ingenierías, la informática y las ciencias sobre los aportes de las humanidades. Sin embargo, esta distinción entre unas disciplinas y otras, en cuanto a su importancia, se entiende cuando partimos del valor económico que se le agrega a un determinado conocimiento en medio de un sistema económico capitalista; en cuanto a las humanidades ya lo definía Antonio Caso, al inicio del siglo XX: el valor superior de la filosofía [o las humanidades] entre los saberes proviene de ser una actividad desinteresada<sup>2</sup> donde su fin último es el desarrollo y comprensión de lo humano.

---

<sup>1</sup> Marina Garcés (2019), *Humanidades en acción*, p. 7.

<sup>2</sup> Ernesto Priani Saisó (2021), *¿Cómo amanecieron hoy de su desprecio por la filosofía?*. En línea: <https://revistacomun.com/blog/como-amanecieron-hoy-de-su-desprecio-por-la-filosofia/?amp>. (Consultado el 10/11/2021).

Para lograr este punto, se propone a la mirada sociológica como fundamento para el entendimiento de las complejas dinámicas que componen una reforma educativa de este alcance. Dicha forma de mirar busca conectar la dimensión histórica de la incorporación de las humanidades al sistema educativo, el entendimiento del diseño normativo y estructura de la RIEMS y la dimensión global de dicha Reforma, enmarcada en el sistema neoliberal no sólo como sistema económico sino como forma de vida; dichos elementos son cruciales para explicar por qué se ha debilitado la formación humanística en la educación media superior.

Con el fin de dar respuesta a estas inquietudes se realizará un análisis desplegado en tres dimensiones distintas: la histórica; la institucional y normativa; y la global educativa. Con fines metodológicos, en el último apartado se expondrán las disputas generadas entre la institución educativa (SEP) y miembros de la Comunidad Filosófica (OFM). Este caso resulta paradigmático justamente, dado que quienes se organizaron para defender la inclusión de materias de corte filosófico, defienden y alertan en torno a las consecuencias del debilitamiento de la formación humanística.

La dimensión histórica nos permite comprender la evolución y crecimiento del sistema educativo en México, así como las modificaciones en las líneas de enseñanza que se han impartido. Esta mirada es de suma importancia, puesto que comprender los procesos educativos anteriores del país, permite visibilizar la tradición humanista y filosófica que ha existido y resistido al paso de los años, ya sea con su presencia como asignaturas en los planes de estudio o con su fuerza institucional en la creación de colegios y organismos que permitan el desarrollo de las humanidades.

El entendimiento de la dimensión institucional y normativa de la RIEMS, posibilita la comprensión de la postura de la Secretaría de Educación Pública con respecto a la educación por competencias y a la propuesta de funcionamiento en el bachillerato mexicano. Además, permite observar los componentes mismos de la reforma en cuestión, es decir su estructura, para poder hacer un mejor análisis de su contenido y objetivos.

Mientras que la última dimensión de este trabajo se centra en las disputas generadas a partir de la publicación de dicha reforma, centrándose en dos posturas en conflicto: la institucional representada por las autoridades educativas; y la crítica, promovida por la comunidad intelectual, misma que promueve la continuidad de los contenidos humanísticos y filosóficos, al tiempo que apela por la tradición educativa que ha brindado estos. También se busca mostrar la relación entre la ejecución de la reforma y cómo este proceso se relaciona con objetivos y dinámicas internacionales en materia de educación.

Con fines explicativos, las dimensiones anteriores se presentarán en tres capítulos. El primero es una narración histórica de los distintos modelos educativos que han figurado en México, haciendo un recorrido desde la visión humanista de Justo Sierra a finales del siglo XIX e inicios del XX, recorriendo la educación socialista, la tecnológica y la modernizadora, para terminar con el actual modelo de educación, el cual ha fomentado el sistema por competencias. Durante este recorrido nos acercaremos a la pregunta de cómo han figurado las humanidades en la construcción y consolidación del Estado mexicano a través de sus instituciones, en particular de las líneas reflexivas del conocimiento que se incorporan dentro del currículo.

En el segundo capítulo se presentan los acuerdos oficiales para la institucionalización de la RIEMS; se desglosa la estructura de la reforma por sus cuatro ejes de acción: 1) un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, 2) la definición y regulación de las modalidades de oferta, 3) los mecanismos de gestión, y 4) la certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

Este trabajo se focalizará en el primer eje de acción el MCC, puesto que es en este rubro en el que los contenidos curriculares se comienzan a impartir tras los cambios que postula la RIEMS, y por tanto, es visible la exclusión de las disciplinas filosóficas y humanistas.

Por su parte, el tercer y último capítulo, tiene el objetivo de acercar al lector al conocimiento de las prácticas educativas globalizadas, aquellas que son delineadas por los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), destacando el Proyecto Tuning, el cual es un antecedente directo de la implementación de la RIEMS en México. En un segundo momento, este tercer capítulo, busca acentuar la lucha por la defensa de las humanidades en los contenidos educativos por parte del OFM, así como traer a conciencia la importancia de la filosofía, la ética, la lógica y demás contenidos filosóficos que son fundamentales para una formación humanística que promueva el pensamiento crítico y alimente la reflexión sobre la vida en común.

Como se dijo anteriormente, esta tesis se postula como un trabajo que busca hacer visible el lugar fundamental de las humanidades en la educación, el cual se ha empobrecido a raíz de la instauración del modelo por competencias en México, resultado del poderío que

manifiesta el modelo económico actual que fija su funcionamiento en la lógica del mercado.

Como prisma teórico se retoman planteamientos de algunos pensadores que han problematizado la educación desde sus múltiples relaciones sociales: Louis Althusser, Paul Willis y André Gorz, autores que se retomarán puesto que se preocuparon por pensar el funcionamiento de la educación como un aparato institucional que promueve visiones de mundo no sólo en términos de los contenidos que se imparten, sino de las perspectivas para la futura vida laboral. En este sentido interesa preguntarnos por los conocimientos considerados como prioritarios en la RIEMS.

## Capítulo I

### El papel de las humanidades en el sistema educativo mexicano

Una de las primeras reflexiones teóricas en torno a la escuela desde la disciplina sociológica, la encontramos en el pensamiento de Émile Durkheim, en particular en su libro *Educación y Sociología*, en el cual expone tanto la definición que le otorga a la educación como su propio análisis: la educación es aquella acción ejercida por las generaciones adultas sobre los que no se encuentran preparados aún, para suscitar y desarrollar en ellos los estadios físicos, intelectuales y morales que pertenecen a cada sociedad particular<sup>1</sup>; así como el desglose de los problemas educativos en relación con los individuos y la sociedad de su época (inicios de los años 20's del siglo pasado).

Desde las humanidades, la educación se ha definido en palabras de José Vasconcelos como aquella que cumple una función de transmisión de conocimientos básicos, al mismo tiempo que promueve la enseñanza de las habilidades para la vida productiva: "...al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa"<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Émile Durkheim (2009), *Educación y Sociología*, p. 47.

<sup>2</sup> José Félix Díaz Benavente (2015), *José Vasconcelos creador de la educación social en México*, p. 20. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232374.pdf>. (Consultado el 11/03/2022).

La educación es el instrumento de conocimiento que ha fungido a lo largo del tiempo como un pilar fundamental para el crecimiento de las personas tanto en lo individual, como en lo social; a nivel social, gracias a la educación se ha logrado gran parte del desarrollo tecnológico, económico, político y social de las distintas culturas y naciones del mundo.

Las humanidades representan esa rama de la academia que vela para que el proceso de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico se logre de manera satisfactoria, es decir, que el acercamiento a la lógica, la filosofía, la ética, la historia y otras disciplinas más, logre fomentar un crecimiento ideológico y autónomo en las y los estudiantes que reciben sus clases o que tienen un acercamiento a estas materias.

En este primer capítulo, se presenta una revisión histórica del proceder de la educación en México, con énfasis en el papel de las humanidades a lo largo del siglo XX y XXI. Para ello, se analizarán distintos proyectos educativos prestando atención en los personajes que lo hicieron posible, así como las dimensiones de los modelos y métodos de enseñanza que se han articulado. De igual manera se hace hincapié en la permanente visión educativa que tiene como objetivo la formación de seres integrales, quienes dependen tanto de una educación elemental y tecnológica, como de una formación personal con herramientas de análisis en las dimensiones sociales y humanistas.

Para concluir esta exposición histórica se esboza un acercamiento al sistema educativo actual enmarcado en el neoliberalismo, el cual es promotor del modelo por competencias que se instauró con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008.

## 1. El humanismo a principios del siglo XX

La comprensión de modelos educativos desde la mirada sociológica requiere acercamientos históricos que posibiliten un análisis en términos de procesos, de permanencias y cambios, a diversas escalas. Para explicar el avance y cambio de los modelos educativos, el investigador Pablo Latapí Sarre divide en cinco los grandes proyectos que podrían distinguirse a lo largo del siglo XX en México: el original de Vasconcelos (1921); el socialista (1934-1946); el tecnológico, orientado a la industrialización (1928); el de “la escuela de unidad nacional” (1943-1958); y el modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los años setenta del siglo pasado<sup>3</sup>.

Para fines de esta tesis, es pertinente comenzar este acercamiento histórico unos años atrás del primer proyecto anotado por Pablo Latapí y prestar atención a la herencia humanista de Justo Sierra en la educación en México, a finales del siglo XIX y principios del XX.

Justo Sierra fue un abogado, literato, historiador y periodista que desempeñó importantes puestos políticos: fue diputado al Congreso de la Unión, Magistrado de la Suprema Corte de Justicia y Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1905 a 1911<sup>4</sup>.

Durante su periodo a cargo de la Instrucción Pública puso en práctica la educación primaria con carácter nacional, integral, laico y gratuito en 1905<sup>5</sup>, con lo que comenzó la

---

<sup>3</sup> Pablo Latapí Sarre (1998), *Un siglo de Educación en México* Volumen I, p. 22.

<sup>4</sup> Ma. del Carmen Rovira Gaspar (2004), *Justo Sierra* en Humanismo mexicano del siglo XX, Tomo I, p. 121.

<sup>5</sup> Justo Sierra (1910), *Discurso Inaugural de la Universidad Nacional*, p. 50. En línea <http://www.libros.unam.mx/digital/44.pdf>. (Consultado el 20/05/2020).



reestructuración de la educación en México ya que se creó ese mismo año la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes con el apoyo del entonces presidente Porfirio Díaz.

También impulsó la creación del Ateneo de la juventud entre 1908 y 1909, espacio de encuentro y reflexión en el que un grupo importante de jóvenes intelectuales, a través de la crítica filosófica, criticó algunos de los fundamentos del positivismo, corriente introducida a México y a ciertos grupos de intelectuales por Gabino Barreda a finales del Siglo XIX.

Este pensamiento, que enarbolaba el lema “Orden y progreso”, no era compatible con la visión de la nueva generación, así lo manifestó Leopoldo Zea: “Los campos descuidados o despreciados por el positivismo fueron cultivados por esta generación. Las humanidades fueron objetivo de su atención”<sup>6</sup>; “en el Ateneo no se rechazaba el valor de la ciencia y el conocimiento sistemático; pero se reivindicaba el valor de la metafísica y la espiritualidad [...] se exaltaba la creación artística, la capacidad universal del ser humano de elevarse al tacto con la belleza”<sup>7</sup>.

Este enunciado se confirma más adelante, puesto que en el Ateneo se formaron grandes personajes que en el futuro serían fundamentales para comprender el proceso de institucionalización de las humanidades en la educación, como Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos, entre otros.

Un año más tarde, Justo Sierra empujó uno de los proyectos más importantes de la Educación Superior en México: la creación de la Universidad Nacional. Retomó dicho

---

<sup>6</sup> Luis Álvarez Barret (2001), “Justo Sierra y la obra educativa del porfirato, 1901-1911” en *Historia de la educación en México*, p. 107.

<sup>7</sup> Guillermo de la Peña (1998), *Educación y cultura en el México del siglo XX* en *Un siglo de educación en México*, Vol. I, p. 49.

proyecto presentado con anterioridad hacia 1881 y buscó fundar la Universidad de México, fue así que el 26 de abril de 1910, Sierra presentó a la Cámara de Diputados esta iniciativa que tenía entre sus propósitos mostrar a la Universidad como un proyecto fuera de lo gubernamental, el cual aspiraría a tener sus propias leyes y normas y sería dirigido por los mismos intelectuales y académicos que se formasen dentro de la institución.

El proyecto logró su consolidación el 22 de septiembre del mismo año, donde el propio Justo Sierra, en el discurso inaugural de la Universidad Nacional de México<sup>8</sup>, hizo referencia al compromiso de la institución con sus alumnos y con la nación:

Me la imagino así [al hablar de la Universidad]: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, que recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber<sup>9</sup>.

La Universidad se planteó como aquel espacio de formación para la juventud mexicana que respondiera, desde la formación profesional, a las necesidades y conflictos de la nación comprendiendo tanto el desarrollo científico, social y económico como las dimensiones humanas y artísticas de México. Además promovió la obligatoriedad de la educación primaria, ya que reconocía que el desarrollo del país estaba sujeto a facilitar el acceso a la educación en todos sus niveles<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>9</sup> Justo Sierra, *Op. cit.*, p. 14.

<sup>10</sup> INBAL (2009), *Justo Sierra, Maestro de América, es reconocido como impulsor de la educación y la modernización de México*. En línea: <https://inba.gob.mx/prensa/12959/justo-sierramaestro-de-america-es-reconocido-como-impulsor-de-la-educacion-y-la-modernizacion-de-mexico>. (Consultado el 10/03/2022).

La visión humanista de Justo Sierra en temas de educación tiene como base la reflexión de que la educación prepara y desarrolla el Ser de la persona para vida; reconoce que enseñar y crear conocimiento es el fin de la escuela, negando la posibilidad de que la única finalidad de la educación recaiga en una instrucción utilitaria para el trabajo.

## **1.2 El proyecto de José Vasconcelos**

Para este apartado vamos a posicionarnos a inicios de la década de los años veinte; como ya se había expuesto con Latapí, este es el momento en el que podemos distinguir el primer gran proyecto de educación humanista: el Vasconcelista.

José Vasconcelos fue abogado de profesión, formado en las reuniones del Ateneo de la juventud y opositor del gobierno de Porfirio Díaz y tuvo su primer acercamiento como funcionario en el sector educativo hacia 1914 al ser nombrado Ministro de Instrucción en la presidencia provisional de Eulalio Gutiérrez. Al triunfo del movimiento constitucionalista salió del país y permaneció en el destierro hasta la caída de Venustiano Carranza<sup>11</sup>; más tarde el presidente Adolfo de la Huerta lo nombró Rector de la Universidad Nacional, cargo que ocupó de entre 1920 y 1921. Importa mencionar que durante estos años Vasconcelos bosquejó la estructura de lo que hoy es la Secretaría de Educación Pública.

Durante su tiempo a la cabeza de la Universidad Nacional, Vasconcelos tuvo un posicionamiento firme: restableció la enseñanza de las humanidades, también incorporó el

---

<sup>11</sup> Anastacio Sosa Ramos (2004), "El humanismo iberoamericano de José Vasconcelos" en *Humanismo mexicano del siglo XX*, Tomo I, p. 136.

estudio del latín y el griego, además de la historia y la metafísica<sup>12</sup>, en sus propias palabras reconoce que: “...fue barbarie de la época positivista excluir de las facultades el estudio de las humanidades”<sup>13</sup>.

Y en cuanto a la educación a nivel medio superior, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1920 se inauguró con su apoyo, un nuevo plan de estudios el cual fue propuesto por el entonces director Ezequiel A. Chávez, este se dividía en 6 secciones<sup>14</sup>:

- Ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas.
- Ciencias sociales y sus correlativas.
- Ciencias filosóficas y sus aplicaciones a la vida práctica.
- Lengua y letras.
- Artes plásticas y artes industriales.
- Artes musicales.

En la tercera sección *Ciencias filosóficas y sus aplicaciones a la vida práctica*, se tenían asignaturas como: lógica, psicología, moral o historia de las disciplinas filosóficas.

Para 1923 la nueva modificación a los planes de estudios de la ENP presentó entre sus cursos en la sección de filosofía: lógica, psicología, historia de la Filosofía y ética que

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, 138.

<sup>13</sup> José Vasconcelos (1945), *Estética*, p. 20.

<sup>14</sup> “Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1920 (Propuesto por el director de la misma L. Ezequiel A. Chávez y aprobado por el consejo universitario)”, Colección de folletos de la Escuela Nacional Preparatoria, caja 9, documento 120, [s.p.], Archivo Histórico de la UNAM (IISUE-AHUNAM). Cfr. Gustavo Castillo Olea (2016), *Influencia de la Escuela Nacional Preparatoria en la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México (1867-1924)*, p. 42. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0743831/0743831.pdf>. (Consultado el 19/09/2021).

se incluye por primera vez en vez del curso de moral<sup>15</sup>, acción que reforzó la incorporación de contenidos filosóficos y humanistas a los planes de estudio de entonces.

Al mismo tiempo que ejercía el puesto de Rector, Vasconcelos participaba en la elaboración de una nueva ley que suprimiera a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, así que para el 8 de julio de 1921 se aprobó la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes.

La nueva Secretaría sustituyó la vieja fórmula positivista de *instrucción* por el concepto de *educación*. En efecto, el concepto revolucionario consistía en educar atendiendo a la tesis pedagógica orientada a moldear el alma del educando para desarrollar todas sus potencialidades<sup>16</sup>.

Al ocupar la Presidencia, Álvaro Obregón lo confirmó en el puesto de Secretario de Educación Pública brindándole todo el apoyo institucional, lo cual le permitió a Vasconcelos llevar adelante sus tareas y proyectos (1921-1924)<sup>17</sup>, este es el periodo en que se pusieron en marcha distintas políticas educativas, como lo mencionan Latapí y Sosa:

- La creación de un ministerio federal de Educación Pública, que establecería un poder central, fuerte y capaz.
- Campañas de alfabetización, mejor conocidas como “misiones culturales”, iniciadas desde la rectoría universitaria, que lograron enseñar a leer y escribir a 100,000 adultos.

---

<sup>15</sup> *Ídem*.

<sup>16</sup> José Iturriaga (2001), “La creación de la Secretaría de Educación Pública” en *Historia de la educación pública en México*, p. 158.

<sup>17</sup> Anastacio Sosa Ramos, *Op. cit.*, p. 136.

- La construcción y restauración de nuevas escuelas, a lo ancho de todo el territorio nacional.
- La literatura como área fundamental del desarrollo humano. Se procuró la difusión de literatos clásicos así como filósofos, al imprimir y repartir gratuitamente estos materiales en todo el país, a la vez que se buscó la creación de bibliotecas profesionales, así como de bibliotecas de carácter ambulante y circulante para llegar a las regiones más alejadas.

En estos años, específicamente entre diciembre de 1921 y agosto de 1923<sup>18</sup>, es importante pensar también en la trayectoria de Antonio Caso, quien fue nombrado durante ese periodo Rector de la Universidad Nacional; recordemos que él y Vasconcelos fueron compañeros y fundadores del Ateneo de la Juventud, por lo que apostaron a la formación desde un amplio espectro de espacios del saber y del conocimiento. La base fundamental del desarrollo integral de la persona, son la vida y el bien común, nos menciona el investigador Víctor Manuel Hernández al compartir su interpretación de la filosofía de Caso<sup>19</sup>.

Sin duda, José Vasconcelos realizó grandes aportes a la educación mexicana, tanto al instaurar la Secretaría de Educación y poner énfasis en una nueva forma de llegar a los niños y jóvenes del país, así como a volver a introducir una mirada de las humanidades a la Universidad Nacional. Vasconcelos, años más adelante, continuó promoviendo nuevas formas de educar, algunas las comentaremos en los siguientes apartados.

---

<sup>18</sup> *UNAM en el Tiempo, Rectores 1910-1929*. En línea: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/lista-cronologica-de-rectores/rectores-1910-1929>. (Consultado el 15/05/2020).

<sup>19</sup> Hernández Uría, Víctor Manuel (2004), "Antonio Caso y su concepto del hombre" en *Humanismo mexicano del siglo XX*, Tomo I, p. 31.

### 1.3 La educación socialista y el proyecto técnico

El período presidencial del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) es reconocido, entre otras cosas, por llevar a cabo la Expropiación petrolera en 1938, la creación de ejidos como forma de repartición de tierra a los campesinos de México o por ser el primer Presidente de la nación en gobernar por un período sexenal. En este apartado ahondaremos en las acciones que puso en marcha para el desarrollo del sector educativo en el país y en particular de la llamada “educación socialista”.

Cárdenas reconocía que los sectores rurales habían sido los más descuidados en torno a la cobertura educativa en los gobiernos anteriores, por lo que ahora la función principal de la educación rural debía ser la contribución al mejoramiento económico del campesinado, con la perspectiva de transformar a largo plazo los métodos de producción<sup>20</sup>:

La instauración de la educación socialista significa la preparación del pueblo para enormes cambios de orden social y económico... se trata entonces de profundizar y fomentar una mayor conexión entre el quehacer social, la educación y la labor productiva<sup>21</sup>.

Rossana Cassigoli nos presenta un resumen sobre las acciones que se llevaron a cabo durante el Cardenismo:

Durante su gobierno se impulsó el crecimiento de las Escuelas Regionales Campesinas, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas, que habían sido puestas en marcha en los gobiernos anteriores. Estas tres se

---

<sup>20</sup> Rossana Cassigoli Salamón (1990), “Educación e indigenismo en México: La gestión Cardenista” en *Historia de la cuestión agraria mexicana – Tomo cinco. El cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (Segunda parte) 1934-1940*, p. 589.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 588.

encontraban vinculadas en las llamadas *Regiones Campesinas*, que consistían en un internado mixto, capacitado y equipado para recibir entre 100 y 200 alumnos cada dos años y proporcionar conocimientos técnicos de agricultura y pequeña industria.

Todas las escuelas poseían un programa de trabajo social intenso, combinando recursos educativos, agrícolas y técnicos con una ética de servicio social y de identificación con los problemas campesinos. Un ejemplo de la creciente importancia de estas escuelas es que en 1934, el número de alumnos se multiplicó; entonces asistían 900 en 10 escuelas, para elevarse a 4116 alumnos para 1940. Asimismo, el porcentaje de personas alfabetizadas (mayores de 6 años de edad) antes del gobierno cardenista oscilaba en 33.4% de la población, mismo que subió al 42.0% alfabetizándose unos 123,365 habitantes.

Y en el ámbito presupuestal, durante el período Cardenista se pasó de un 11.2% al inicio del sexenio para lograr llegar hasta un 16.5% en 1940. Una parte de estos recursos estaba destinada a la escuela elemental y por otra parte utilizada en la creación de escuelas secundarias, preparatorias, normales, técnicas y universidades<sup>22</sup>.

Las acciones antes mencionadas atendieron principalmente a las poblaciones de más bajos recursos, que con frecuencia eran aquellos que se encontraban en las zonas rurales del país.

Estas campañas de alfabetización, así como la creación de infraestructura escolar, dieron lugar a un incremento considerable de aquellas personas que podían o buscaban asistir a la escuela o tener algún tipo de instrucción; en conjunto al incremento presupuestal para el

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 588-591.



sector educativo, como lo menciona Cassigoli, se logró atender a las zonas con mínimo acceso a cualquier tipo de educación, fortaleciéndose a la educación rural.

El apoyo económico logrado durante este periodo presidencial también hizo posible la fundación de una de las instituciones de educación más importantes del país siendo el proyecto más característico en el sector educativo del período cardenista, el nacimiento del Instituto Politécnico Nacional:

La gran preocupación del régimen cardenista por el trabajo y la técnica para el progreso del país llevaron a la creación del Instituto Politécnico Nacional, que no fue ninguna improvisación sino la culminación de una serie de esfuerzos e instituciones muy anteriores, que sirvieron para estructurarlo<sup>23</sup>.

La inauguración del IPN se oficializó en el Palacio de Bellas Artes el 12 de enero de 1937, en una ceremonia en la que se dio a conocer a su primer director el ingeniero Juan de Dios Bátiz. En dicho instituto se planteó, por un lado, poder brindar enseñanza encaminada hacia las carreras profesionales y también otorgar formación orientada hacia carreras de preparación profesional:

Se contaba con un ciclo obligatorio de educación vocacional o de bachillerato, en donde el alumnado desarrollaría conocimientos básicos forzosos para las enseñanzas profesionales de la universidad, los campos de estudios profesionales eran: Ingeniería Mecánica y Eléctrica, de Ingeniería y Arquitectura, de Marinas y Petróleo, de Ciencias Económico-Sociales y Administrativas, de Ciencias Biológicas, y de Ciencias Antropológicas<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Jesús Sotelo Inclán (2001), "La educación socialista" en *Historia de la educación pública en México*, p. 293.

<sup>24</sup> José Villalpando Nava (2009), "La educación socialista" en *Historia de la educación en México*, p. 433.

Si bien esta fue la obra educativa más importante, hubo otras dependencias que vieron de igual forma la luz durante estos años; Sotelo<sup>25</sup> y Villalpando<sup>26</sup> concuerdan en la importancia de estas y las presentan de esta forma:

- Hacia 1937, se logró la transformación del Departamento de Psicopedagogía en el *Instituto Nacional de Pedagogía*, que dejó de ser un centro de aplicación empírica de algunos criterios antropométricos y psicométricos, para tomar la forma institucional de estudios sobre la realidad educativa.
- En julio de 1938 se creó en la Ciudad de México la *Casa de España*, esta institución tenía como objetivo brindar un espacio seguro a exiliados, migrantes y algunas personalidades de las artes provenientes de España (obligados a salir de su país por la guerra civil española). Una vez cumplida su función temporal, hacia 1940 se dio el origen a *El Colegio de México*, institución de trascendente valor para la cultura nacional y que en la actualidad es una de las instituciones educativas más importantes del país en educación superior e investigación en ciencias sociales y humanidades.
- Hacia finales del sexenio, en 1939 se transformó el Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos, en el Institucional Nacional de Antropología e Historia, para la defensa de la herencia cultural y artística.

Fue así que, durante el periodo del presidente Cárdenas, se impulsaron grandes proyectos de educación, los cuales se encuentran vigentes y cumplen los objetivos con la sociedad

---

<sup>25</sup> Jesús Sotelo Inclán, *Op. cit.*, p. 294.

<sup>26</sup> José Villalpando Nava, *Op. cit.*, p. 434 y 435.

mexicana de crear profesionales y especialistas, impulsar el resguardo de las artes y la cultura, y promover la educación como una herramienta de mejora social.

En lo que respecta a la formación a nivel bachillerato, para 1940 la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, que obtuvo su autonomía en 1929, una de las principales instituciones de educación media superior en el país, impartía siete distintos tipos de bachillerato. Así lo muestra el siguiente cuadro, el cual busca remarcar las materias de corte humanístico para señalar la importancia que estas tuvieron desde ese momento:

**Cuadro I**  
**Plan de estudios de la ENP 1940**

<b>Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1940</b>		
<b>Tipo de Bachillerato</b>	<b>Primer año</b>	<b>Segundo año</b>
<b>Bachillerato en Derecho y Ciencias Sociales</b>	Etimologías Primero de Latín Francés Literatura general Primero de Historia general Biología <b>Lógica</b> Psicología Higiene Educación física <b>Historia de México</b> Introducción al estudio de la Sociología y de la Economía	Español Segundo de Latín Francés <b>Historia de México</b> <b>Historia general</b> Geografía humana <b>Ética</b> <b>Introducción a la Filosofía</b> Educación Física Literatura mexicana Introducción al estudio del Derecho

<p><b>Bachillerato en Ciencias Económicas</b></p>	<p>Etimologías Matemáticas Francés <b>Historia general 1</b> Biología <b>Lógica</b> Psicología Higiene <b>Historia de México 1</b> Introducción al Estudio de la Sociología y de la Economía Geografía física Educación física</p>	<p>Español Aritmética y Álgebra Francés <b>Historia de México 2</b> <b>Historia general 2</b> Geografía humana <b>Ética</b> <b>Introducción a la Filosofía</b> Literatura mexicana Educación Física</p>
<p><b>Bachillerato en Ciencias Biológicas</b></p>	<p>Etimologías Francés Matemáticas Principios fundamentales de Física <b>Lógica</b> Botánica Educación física Dibujo y modelado Química general e inorgánica <b>Historia de México</b> Higiene</p>	<p>Español Francés Psicología Química orgánica Física media <b>Historia general</b> <b>Ética</b> Zoología Biología Educación física</p>
<p><b>Bachillerato especial de Medicina Veterinaria</b></p>	<p>Español Francés o Inglés Matemáticas Principios fundamentales de Física Botánica Química general e inorgánica Introducción al estudio de la Sociología y de la Economía</p>	
<p><b>Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas</b></p>	<p>Etimologías Inglés Aritmética y Álgebra Geometría y Trigonometría <b>Lógica</b> Física Química general e inorgánica Dibujo constructivo Higiene Educación física <b>Historia de México</b></p>	<p>Español Inglés Geometría analítica y cálculo Segundo de Física Química orgánica Geografía física Cosmografía <b>Introducción a la Filosofía</b> Educación física</p>

<p><b>Bachillerato en Arquitectura</b></p>	<p>Etimologías Francés Aritmética y Álgebra Geometría y Trigonometría <b>Lógica</b> Física <b>Historia de México</b> Dibujo constructivo Dibujo de animación Modelado Educación física Higiene</p>	<p>Español Geometría analítica y Cálculo Química general <b>Historia general</b> Dibujo arquitectónico Francés Psicología Introducción a la Filosofía Educación física</p>
<p><b>Bachillerato en Ciencias Físico-Químicas</b></p>	<p>Etimologías Inglés o Alemán Aritmética y Álgebra <b>Lógica</b> Principios fundamentales de Física Dibujo constructivo Botánica Higiene Educación física Química general e inorgánica <b>Historia de México</b></p>	<p>Español Inglés o Alemán Geometría, Aritmética y Cálculo Zoología Botánica Química orgánica <b>Introducción a la Filosofía</b> Educación física Segundo de Física</p>

Fuente: elaboración propia. Cfr. Navarro Pineda, Alejandra (2014), *Estudio histórico-analítico de los planes de estudio del programa de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM*<sup>27</sup>.

De aquí se puede apreciar que de los siete tipos de bachillerato que ofertaba la ENP, sólo el Bachillerato especial en Medicina Veterinaria no presenta en su plan curricular las asignaturas de lógica, etimologías e historia (ya sea general o de México), mientras que los seis restantes sí las incorporan.

De igual forma, podemos observar que el Bachillerato en Derecho y Ciencias Sociales, el Bachillerato en Ciencias Económicas, el Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas, así como el Bachillerato en Ciencias Físico-Químicas comparten entre sus

<sup>27</sup> María de Lourdes Velázquez Albo (1992), "Origen y desarrollo del plan de estudios de bachillerato universitario 1867-1992", p. 66-67, en Alejandra Navarro Pineda (2014), *Estudio histórico-analítico de los planes de estudio del programa de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM*, p. 85. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2014/noviembre/0722002/0722002.pdf>. (Consultado el 17/09/2021).

asignaturas Introducción a la Filosofía. Mientras que en el Bachillerato en Derecho y Ciencias Sociales, el Bachillerato en Ciencias Económicas y el Bachillerato en Ciencias Biológicas se imparte, además, la asignatura Ética.

Las anteriores materias, así como otras más que se representan en el Cuadro I, como Introducción al estudio de la Sociología, Economía, Literatura Mexicana o alguna vertiente de Dibujo, dan cuenta de la tradición de contenidos humanistas y filosóficos que proporcionaba el bachillerato en ese entonces. Si bien no todas estas asignaturas se impartían en los siete tipos de bachillerato, se puede observar la inclinación por fomentar estos contenidos<sup>28</sup>.

Pero ¿por qué se denominó *educación socialista* a la impartida durante estos años? Una posible respuesta se deriva de la modificación que se hizo al artículo 3ro de la Constitución de 1917<sup>29</sup> en el cual se estipulaba:

Artículo 3º.- La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma en que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social<sup>30</sup>.

Está sin duda fue una de las reformas más radicales que se ha hecho en términos educativos en la Constitución Mexicana y aunque reconocemos que la reforma educativa socialista se proponía resolver las limitaciones que tenía el modelo de educación liberal, así como

---

<sup>28</sup> Recordemos que el bachillerato universitario de entonces se cursaba por los jóvenes a partir de la selección de carrera que se cursaría en la educación superior, por ello el cambio de contenidos entre un bachillerato y otro.

<sup>29</sup> Esta modificación entró en vigor el 1ro de diciembre de 1934.

<sup>30</sup> Jesús Sotelo Inclán, *Op. cit.*, p. 274.

profundizar el compromiso de la escuela en el proceso de transformación social y que la reforma educativa socialista tuvo vigencia sólo durante el sexenio cardenista<sup>31</sup>.

#### **1.4 El proyecto de “unidad nacional”**

Este período educativo denominado así por Pablo Latapí y enmarcado de 1942 a 1970, acompañó la política de conciliación nacional del Presidente Manuel Ávila Camacho, a continuar con Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines donde se buscó apoyar el proceso de industrialización, así como lograr estabilidad tanto en lo económico como en lo político<sup>32</sup> en el país.

Durante el primer sexenio del proyecto “unidad nacional” la tarea más ardua en torno al ámbito educativo estuvo a cargo del entonces secretario de Educación Jaime Torres Bodet, asignado por Manuel Ávila Camacho. Bodet se enfocó en la nueva reforma al artículo constitucional 3° el cual, posicionó a la educación en México como socialista.

Es así que en el último año del sexenio se eliminó el término “socialista” y se incorporaron en el artículo los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática. Se mantuvieron las restricciones a la participación de las agrupaciones religiosas y de los ministros de culto con excepción para la enseñanza privada<sup>33</sup>; con esta reforma la educación tomó un objetivo similar al de los años anteriores de Cárdenas, el desarrollo integral del alumnado, en cualquiera de los niveles educativos.

---

<sup>31</sup> Rossana Cassigoli Salamón, *Op. cit.*, p. 598-599.

<sup>32</sup> Pablo Latapí Sarre. *Op. cit.*, p. 28.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 29.

Para 1946, siendo presidente Miguel Alemán Valdés, una de sus primeras acciones educativas fue la creación del *Instituto Nacional de Bellas Artes* el 31 de diciembre de 1946, mismo que comenzó a funcionar el 1ro de enero de 1947 cuya sede fue el Palacio de Bellas Artes y primer director el maestro Carlos Chávez. Bajo su dirección, fundó en ese mismo año la Academia Mexicana y la Academia de Ópera; también se fundó por decreto presidencial la Orquesta Sinfónica Nacional del Conservatorio en 1948 la cual se unió un año más tarde con la ya existente Orquesta Sinfónica de México, para convertirse ambas en la hasta hoy aclamada Orquesta Sinfónica Nacional<sup>34</sup>.

Otras dos instituciones que se formaron durante este sexenio es el Museo Nacional de Artes Plásticas en 1948, con exposiciones de los grandes pintores mexicanos, como el Dr. Atl, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y Rufino Tamayo; y la segunda creada dos años después, en 1950, fue el Instituto Nacional de la Juventud, con el propósito de estudiar problemas juveniles, buscar medidas para resolverlos y dar orientación en la vida social<sup>35</sup>.

Sin embargo, el logro mayor y más espectacular fue la construcción de *La Ciudad Universitaria*, así nos lo narra Raúl Cardiel:

Con un costo aproximado de 200 millones de pesos, un en espléndido escenario, en el Pedregal de San Ángel, con extensos terrenos y la mayor parte de sus instalaciones terminadas, incluido el gran estadio, los parques deportivos, la Biblioteca Central y los edificios de las facultades, con laboratorios, bibliotecas y auditorios, la Universidad fue entregada solemnemente a la comunidad universitaria por el Presidente de la República en el mes de noviembre de 1952, casi al terminar su período<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Raúl Cardiel Reyes (2001), "El período de conciliación y consolidación, 1946-1958" en *Historias de la educación pública en México*, p. 345.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 346.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 341.



Las nuevas instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México estaban diseñadas para ofrecerle al alumnado, profesorado y a sus trabajadores, zonas para su desarrollo integral durante su estancia en ellas: a) Institutos Docentes y de Investigación, y Servicios Administrativos, b) Cultura física, c) Deportiva de Espectáculos, d) Residencial y e) Viveros y parques.

Si bien en 1952 se habían entregado las instalaciones por el Presidente Alemán, fue hasta el 22 de marzo de 1954, que el Presidente Ruíz Cortines hizo entrega formal de la Ciudad Universitaria al Rector Nabor Castillo, en la sala del Consejo Universitario, declarando inaugurados los cursos del año 1954, los primeros que se impartieron en ella<sup>37</sup>.

La entrega de La Ciudad Universitaria, fue el último gran proyecto de educación durante el período de “unidad nacional”; con Adolfo Ruíz Cortines, Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz en la presidencia, lo que se presentó fue más bien un estancamiento en grandes proyectos de educación, si se compara con el dinamismo de décadas anteriores.

Sin embargo, en estos años se tuvieron aciertos que beneficiaron a niños y jóvenes estudiantes, uno de ellos fue el incremento notable del presupuesto al sector educativo que promovió el Presidente Ruíz Cortines, las cifras en número cerrados fueron: “...en 1953, 480 millones, que representaban el 11.530% en el presupuesto total de la Federación[...] para 1955, 712, con 12.529%... y por último, en 1958, se gastaron 1,153 millones de pesos

---

<sup>37</sup> José Villalpando Nava (2009), *Historia de la educación en México*, p. 484.

en educación pública, lo que representó el 13.724% del presupuesto total de la Federación”<sup>38</sup>.

Otro avance fue la búsqueda de garantizar la calidad en la educación impartida y uno de los problemas que se tenía era la falta de materiales homogéneos para impartir clases y los mismos conocimientos básicos al alumnado al interior del país, esto principalmente de la educación primaria. Fue así que, por decreto del Presidente Adolfo López Mateos, el 12 de febrero de 1958 se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos y se designó de inmediato presidente de ella al escritor Martín Luis Guzmán<sup>39</sup>.

Caballero y Medrano citan a Martín Luis Guzmán en su informe al presentar el primer tiraje de libros de texto gratuitos el 12 de febrero de 1960, tan sólo dos años después de asignarle tan gran tarea:

Son los libros más humildes, pero a la vez los más simbólicos que una nación adulta podía ofrecer gratuitamente a sus hijos, y añadía, son los más simbólicos, porque con ellos se declara que, en un país amante de las libertades, como es México, el repartir uniforme e igualitariamente los medios y el hábito de leer, es algo que nace de la libertad misma.

También nos comparten que la primera edición de libros, correspondiente al año 1960, comprendió un tiraje de 15,492,193 ejemplares. De 1960 a 1964, la Comisión editó y distribuyó un total de 107,155,755 libros y cuadernos de trabajo, así como de 494,255 instructivos para maestros, que cubrieron íntegramente las necesidades de las escuelas

---

<sup>38</sup> Raúl Cardiel Reyes, *Op. cit.*, p. 356.

<sup>39</sup> Arquímides Caballero y Salvador Medrano (2001), “El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964” en *Historia de la educación pública en México*, p. 372.

primarias del país. La producción de estos materiales tuvo un costo de \$199,690,411.94, calculado un costo promedio por ejemplar estimado aproximadamente en 2 pesos 45 centavos<sup>40</sup>.

Otra propuesta innovadora en la presidencia de López Mateos fue que, en su mandato, la Secretaría de Educación Pública apostó por desarrollar una secundaria en la que se instruyeran conocimientos de tipo técnico, con ello se logró el nacimiento de lo que hoy conocemos como secundarias técnicas:

Se imparten materias académicas para obtener los conocimientos necesarios para continuar estudios superiores, y a la vez se capacita a los alumnos en adiestramientos industriales, agrícolas o comerciales, específicos de la región, con el propósito de que aquellos jóvenes que no puedan o no deseen continuar estudios superiores, no queden desamparados por falta de elementos de lucha, sino por el contrario, estén en capacidad de incorporarse decorosamente a la vida productiva del lugar<sup>41</sup>.

Para concluir este apartado se reconoce que durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, se carece de iniciativas que hayan promovido el desarrollo de la educación a nivel tangible, en cambio se vivió uno de los episodios inolvidables en términos de represión ideológica y física contra estudiantes de educación media superior y superior. La masacre de 1968 en Tlatelolco es un hecho histórico por el que será recordado este sexenio en la historia de México.

---

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 375.

<sup>41</sup> Eusebio Mendoza Ávila (2001), "La educación tecnológica en México" en *Historia de la educación pública en México*, p. 499.

## 1.5 El proyecto modernizador

Este período se sitúa en los años 1970 con la llegada a la presidencia de Luis Echeverría Álvarez, después José López Portillo y Pacheco, para finalizar con Miguel de la Madrid Hurtado en 1988. Durante los 18 años que dura este proyecto, se distinguen grandes avances educativos con la creación de instituciones de investigación y educativas, las cuales buscaron dar estabilidad, más y mejores espacios para toma de clases, y dentro de las clases se buscó de nueva cuenta seguir promoviendo los conocimientos y sus vertientes humanistas.

En 1970 se empezó con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), encargado de coordinar la investigación científica mexicana y optimizar sus rendimientos para alcanzar el desarrollo de una tecnología propia que nos libere de la onerosa carga que significa la importación de tecnología<sup>42</sup>, con lo que se desarrolló una dependencia del gobierno en beneficio de la implementación de recursos nacionales para el desarrollo científico y tecnológico que necesitaba el país.

En un segundo momento y como una extensión de la educación a nivel medio superior que impartía la UNAM, se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), a inicios de 1971. Estos nuevos planteles tienen un tipo de estudios similar a la Escuela Nacional Preparatoria, sin embargo, estos colegios tienen un peso mayor en cultivar las ciencias y las humanidades. Con cuatro distintos planteles, se convirtió en un

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 516.

apoyo a la creciente demanda estudiantil<sup>43</sup> apoyando a sectores que en décadas anteriores no contaban con la posibilidad de llegar a los estudios de bachillerato.

Para 1974 se consolidó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), abrió con tres planteles en el entonces Distrito Federal: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, cada una para recibir hasta 10,000 alumnos en sus cuatro ramas de estudio: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias y Artes para el Diseño.

En este mismo año se creó el Colegio de Bachilleres, recibiendo a 13,000 alumnos del área metropolitana de la Ciudad de México, distribuidos en cinco planteles<sup>44</sup>. El objetivo de esta institución es otorgar la certificación de los estudios a nivel medio superior con lo que podrían ingresar más adelante los estudiantes a la universidad, además de fungir como proyecto propedéutico para los alumnos con un objetivo terminal, que los capacite para incorporarse a las actividades económicas del país.

De nueva cuenta, pero ahora en 1976, la UNAM llevó a cabo uno de los proyectos más importantes de la década de los setenta, pues la Universidad se vio obligada a multiplicar y descentralizar sus servicios docentes. Fueron creadas dependencias bajo el nombre genérico de Escuela Nacional de Educación Profesional (ENEP), en distintos lugares del Distrito Federal o en sus cercanías<sup>45</sup>; hoy estos planteles son mejor conocidos como Facultad de Estudios Superiores (FES) y ofrecen sus servicios académicos y

---

<sup>43</sup> José Villalpando Nava, *Op. cit.*, p. 547-548.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 545.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 559.

escolares de educación superior y posgrado en cinco puntos diferentes del área metropolitana: Zaragoza, San Juan de Aragón, Acatlán, Cuautitlán e Iztacala.

En 1978 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) el cual tenía como objetivo principal, la formación de los egresados de secundaria mediante una educación basada en la preparación técnica<sup>46</sup>. Esta nueva forma de bachillerato fue un primer intento por brindar una formación que les abriera las puertas a sus alumnos ante el mundo laboral, otorgando conocimientos de cierta especialización técnica como construcción, enfermería o electricidad.

Mientras que para el nivel medio superior, en 1982 se llevó a cabo el “Congreso Nacional de Bachillerato” asistiendo representantes del CCH, la ENP, de la ANUIES, el Colegio de Bachilleres, la Dirección de Educación Media y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica donde se propuso la creación de un tronco común básico nacional. Este tronco común fue adoptado por dichas instituciones educativas, incorporándolo en tiempo y forma en sus nuevos planes de estudio.

El tronco común para el bachillerato se fundó bajo cinco áreas de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales, metodología y filosofía, y lenguaje y comunicación<sup>47</sup>, con 19 materias obligatorias compartidas a nivel nacional para la educación media superior. El tronco común fue el siguiente:

---

<sup>46</sup> SEMS, CONALEP. En línea: <http://www.sems.gob.mx/es/sems/conalep#:~:text=El%20CONALEP%20fue%20creado%20por,profesionales%20t%C3%A9cnicos%20egresados%20de%20secundaria>. (Consultado 10/03/2022).

<sup>47</sup> Luz María Sandoval Flores (1997), *Fundamentos pedagógicos del plan de estudios del Colegio de Bachilleres (1991), su relación y aplicación al programa de Geografía (1994)*, p. 13-14. En línea: <http://132.248.9.195/ppt2002/0254364/0254364.pdf>. (Consultado el 18/09/2021).

**Cuadro I.2**  
**Estructura para el tronco común del bachillerato nacional**

Áreas del tronco común	Materias
<b>Lenguaje y comunicación</b>	Taller de lectura y redacción Lengua adicional al español
<b>Matemáticas</b>	Matemáticas
<b>Metodología</b>	Métodos de investigación
<b>Ciencias Naturales</b>	Física Química Biología
<b>Histórico-Social</b>	Historia de México Introducción a las Ciencias Sociales Estructura socioeconómica de México <b>Filosofía</b>

Fuente: elaboración propia. Cfr. Luz María Sandoval Flores (1997), *Fundamentos pedagógicos del plan de estudios del Colegio de Bachilleres (1991), su relación y aplicación al programa de Geografía (1994)*<sup>48</sup>.

El cuadro anterior muestra asignaturas pertenecientes al campo de las humanidades, como Historia de México, a la vez que coloca a *Filosofía* como materia obligatoria en bachillerato a nivel nacional (adicional de aquellas materias de tipo optativas que podrían tomarse de la rama filosófica), lo que se traduce en la importancia que se le daba a dicha disciplina para asegurar y promover el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los jóvenes, objetivos que cumplen las disciplinas filosóficas.

<sup>48</sup> Colegio de Bachilleres (1993), "Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. Subprograma 01 del PDIMP. 1991-1994", p.13 en Sandoval Flores, Luz María (1997), *Fundamentos pedagógicos del plan de estudios del Colegio de Bachilleres (1991), su relación y aplicación al programa de Geografía (1994)*, *Ibidem*, p. 14.

Para Latapí, el proyecto modernizador llega hasta los años actuales, ya que la implementación de la educación en México sigue una línea de mejoría y actualización del sector educativo, como él mismo lo dice: se espera desarrollar en los alumnos las capacidades de análisis, inferencia lógica y deducción; sin embargo, se identifica que es al inicio de la presidencia de Miguel de la Madrid (1982) el momento en el que se presenta un nuevo quiebre en la vida educativa de México: la llegada del neoliberalismo o modelo neoliberal.

## **1.6 El modelo neoliberal**

La inserción del modelo neoliberal en nuestro país, en términos políticos y económicos, podemos encontrarla más claramente hacia 1988 con el inicio de la presidencia de Carlos Salinas de Gortari. Sin embargo, se necesita retroceder unas décadas atrás en el contexto mundial para esclarecer cómo es que surgieron y se adoptaron en todo el mundo las políticas de corte neoliberal.

Hacia 1945, al término de la Segunda Guerra Mundial, la educación comenzó a experimentar una gran expansión en todo el mundo, con un aumento considerable en las matriculas de profesores y del alumnado. Se presentó también la universalización educativa sin distinción de clase, género o etnia<sup>49</sup>.

Si se toma en cuenta que al término de dicha guerra los países del mundo tuvieron como objetivo encontrar paz, estabilidad y apoyo entre naciones, la creación de organismos que gestionarían y mantuvieran el orden mundial fue la solución.

---

<sup>49</sup> John W. Meyer y Francisco O. Ramírez (2009), *La educación en la sociedad mundial*, p. 21.



Los grandes vencedores de la guerra comenzaron a institucionalizar las organizaciones que se encargarían de regular las acciones<sup>50</sup> internas y externas de aquellos países que las compongan, algunos ejemplos de estas organizaciones son: el Banco Mundial, la UNESCO y otros organismos dependientes de la ONU, (como) la OCDE y otras organizaciones mundiales y regionales<sup>51</sup>.

La propuesta básica actual del Banco Mundial para el sistema educativo es minimizar la gratuidad y adoptar lo más posible el modelo de mercado<sup>52</sup>. El correlato de las tendencias a favor del mercado en temas de educación, por ejemplo, en los Estados Unidos de América lo encontramos en las recomendaciones para los países “en desarrollo”, que se enmarcan dentro de los subsidios del Estado o del financiamiento basado en la demanda.

Esta idea no es nueva, como casi ninguna de estas propuestas lo es, lo nuevo fue que entró en las agendas de los bancos e instituciones de desarrollo internacionales, y tarde o temprano, se convirtieron en “lo que hay que hacer” en América Latina.<sup>53</sup>

Es así como las naciones pusieron en marcha la implementación de reformas y leyes universales<sup>54</sup>, en miras al desarrollo individual y más aún, del crecimiento nacional. Sin embargo, la incorporación e implantación de políticas universales en México, bajo la aceptación de las organizaciones mundiales, hizo pasar de un sistema político cerrado a uno abierto para cualquier tipo de reforma que fuera a favor del auge mundial.

---

<sup>50</sup> Ya sea que hablemos acciones políticas, económicas o en el nivel social.

<sup>51</sup> John W. Meyer y Francisco O. Ramírez, *Op. cit.*, p. 117.

<sup>52</sup> J. L. Coraggio y R. M. Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.*

<sup>53</sup> Mónica Pini y Gary Anderson (1999), *Política Educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina.* En línea: [http://rieoei.org/rie20a05.htm\\_](http://rieoei.org/rie20a05.htm_) (Consultado el 22/05/2020).

<sup>54</sup> Se entenderá como reformas y leyes universales, aquellas que sin importar el contexto individual del país o región, son adaptadas por la presión de los organismos mundiales.

Esta nueva visión de educación partió de la premisa de que todos los niños y jóvenes sin importar el lugar del mundo en el que se encuentren, tienen derecho a las mismas oportunidades educativas, instaurándose la educación como un derecho universal. Por ello, se tuvieron que adoptar las mismas medidas educativas en todos lados, se universalizó qué tipo de educación se impartiría, a quienes y bajo qué líneas.

Para Estados Unidos de América las políticas universales en materia de educación (también en materia política y social) comenzaron su aparición en el mandato de Ronald Regan (1981-1989) con lo que se adoptó en Estados Unidos la política de “back-to-basics” que reducía los fines a lo que los neoliberales consideraban “lo básico” y que implicaba concentrarse en las habilidades y eliminar del currículum los contenidos para forjar el pensamiento crítico, como la educación humanística, moral, política, emocional, estética, etcétera<sup>55</sup>.

El claro ejemplo de las nuevas líneas educativas que se desarrollarían en los Estados Unidos, a partir de la idea de *regresar a lo básico* se presenta la iniciativa “Goals 2000”. Esta fue la reforma educativa que postuló el Departamento de Educación en 1996, la cual postulaba entre otras las siguientes metas<sup>56</sup>:

- Todos los niños en Norteamérica comenzarán la escuela preparados para aprender.
- La tasa de graduación de la escuela secundaria debe aumentar al menos hasta el 90%.

---

<sup>55</sup> J. L. Nelson, K. Carlson y S.B. Palonsky (1993), *Critical Issues in Education. A Dialectic Approach*, p. 153.

<sup>56</sup> Dichas metas estaban postuladas para cumplirse hacia el año 2000.

- Los estudiantes norteamericanos deberán ser los primeros en el mundo en logros en Matemáticas y Ciencias.
- Todo adulto norteamericano estará alfabetizado y poseerá el conocimiento y las habilidades necesarias para competir en la economía global y para ejercitar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía.
- El cuerpo docente del país tendrá acceso a programas para el mejoramiento continuo de sus destrezas profesionales, y la oportunidad de adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para instruir y preparar a todos los estudiantes norteamericanos para el próximo siglo<sup>57</sup>.

A su vez, el programa adoptaría características concretas para lograr alcanzar las metas establecidas, entre estas:

- El Estado federal da financiamiento a los estados y comunidades para apoyar planes y reformas dirigidos a elevar los logros académicos de los estudiantes.
- El mejoramiento de los logros académicos se verifica por medio del cumplimiento de estándares (estatales o nacionales).
- Las escuelas deben rendir cuentas de sus resultados en función de los objetivos definidos por la comunidad, y reciben apoyo para mejorar este aspecto.
- El perfeccionamiento docente es una de las claves para el mejoramiento.<sup>58</sup>

Tanto las metas como los objetivos planteados para favorecer la inserción de los modelos escolares neoliberales, se configuraron de tal forma para que la educación en sus distintos

---

<sup>57</sup> Mónica Pini y Gary Anderson, *Op. Cit.*

<sup>58</sup> *Ídem.*

niveles educativos adoptara el llamado *sistema por competencias*, del que se hablará en el siguiente capítulo.

En nuestro país, desde 1982 y a raíz de la crisis del petróleo, el gobierno mexicano adoptó la estrategia neoliberal propuesta por los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher, con el propósito de dismantelar el “Estado benefactor” y transferir las funciones sociales del Estado a la empresa privada<sup>59</sup>.

Esto se logró a través de la adopción de *políticas de ajuste estructural*, las cuales consisten en obtener préstamos económicos por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM) para lograr ajustarse al equilibrio mundial que prevalece fuera del país, a cambio de la promoción de distintas políticas ya sea a nivel económico, educativo, de sector salud, etcétera<sup>60</sup>.

Por lo anterior, en México se fue modificando e implantando reformas educativas en el nivel nacional y estatal para lograr establecer la política “back-to-basics”, la figura principal que inició las modificaciones escolares fue el entonces Secretario de Educación Ernesto Zedillo (1992-1994).

Con el objetivo de *regresar a lo básico*, en primer lugar se instauraron a la educación primaria y secundaria como obligatorias para la formación de niños y jóvenes, y

---

<sup>59</sup> Gabriel Vargas Lozano (2011), “La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP” en Revista Murmullos filosóficos, *Filosofía que descubre la voz de la verdad* Vol. I No. I, UNAM, p. 48. En línea: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmullos/article/view/59262/52328> (Consultado 12/01/2021).

<sup>60</sup> Eric Toussaint (2004), *Las dos fases del ajuste estructural*. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609080447/16cap12.pdf> (Consultado el 11/03/2022) y Eric Toussaint (2004), *Los programas de ajuste estructural definidos por por el FMI y el Banco Mundial*. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609080153/15cap11.pdf> (Consultado el 11/03/2022).

fue a partir de esta reforma que se buscó que el alumnado obtuviera los conocimientos necesarios para desarrollar cualquier trabajo de escritorio o técnico: se alfabetiza y se enseña la aritmética elemental, es decir, volver a lo básico se convirtió en que el estudiante pueda leer, escribir y sumar.

Fue durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), siguiéndole Ernesto Zedillo (1994-2000) y hasta las reformas del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) que:

La educación puso como prioridad mejorar la “calidad” educativa que descansa en tres elementos: la atención del maestro (lo que incluye la reforma de la enseñanza normal y del sistema de actualización y superación...); la reestructuración de los planes y programas, y la reelaboración de los libros de texto con muy claras y novedosas orientaciones curriculares; y la introducción gradual de evaluaciones externas<sup>61</sup>.

Sin embargo, fue bajo la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) que se comenzó la movilización para una “educación universal o global”, la reforma en la que se hizo más visible el cambio de modelo educativo fue en el Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, la cual modificó y unificó los distintos sistemas y subsistemas del bachillerato en México a nivel nacional.

La Reforma Integral se presenta como una nueva forma de bachillerato, con la que se buscó la unificación de la educación impartida a los jóvenes, mejoras administrativas, profesionales y estructurales de los planteles y que promovía un nuevo objetivo para aquellos jóvenes que logran concretar sus estudios: una inserción eficaz al campo laboral,

---

<sup>61</sup> Pablo Latapí Sarre, *Op. Cit.*, p. 34.

ya sea brindándoles la formación elemental para el trabajo o proporcionándoles una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional<sup>62</sup>.

Esta reforma respondió a las estrategias educativas propuestas por la OCDE, donde se impulsó tanto en Europa como en América Latina el Proyecto *Tuning* y los Acuerdos de Bolonia, en los que se prescribió que la educación debe ser normada según el método de “competencias” y que las carreras productivas deben ser prioritarias en detrimento de las humanísticas<sup>63</sup>.

La RIEMS reformó en dos planos la educación media superior: primero en el ámbito curricular y en segundo otro ámbito se atendió lo referido a lo administrativo-organizativo. Este trabajo ahondará de manera más precisa las modificaciones del plan curricular en el siguiente capítulo, que es la fuente de estudio de esta tesis.

Para finalizar, se mencionará que la adopción del modelo neoliberal en bachillerato, fue un golpe rotundo para la impartición de asignaturas de corte humanista, ya que se propuso la eliminación o disminución gradual de las horas impartidas<sup>64</sup> de materias como: filosofía, sociología, ética, historia, lógica, geografía, entre otras, lo cual vislumbró que el cambio en el currículo se dirigía a la impartición de una formación de semi-profesionalización o tecnificación.

---

<sup>62</sup> *Educación Media Superior – SEP 2011.* En línea: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACIONEMSEPTIEMBRE2.pdf>. (Consultado el 23/06/2018).

<sup>63</sup> Vargas Lozano, Gabriel. *Op. Cit.*, p. 49.

<sup>64</sup> En algunos casos estas asignaturas pasaron a ser parte de la lista de materias optativas para los alumnos.

## Capítulo II

### **La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es una reforma educativa que, como se planteó en el capítulo anterior, se enmarca en diversos procesos estructurales de la inserción del modelo neoliberal en México.

El ejemplo más claro de las estrategias incorporadas en el país fue la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, el cual implicaba la “transferencia” de las empresas estatales a la iniciativa privada, la apertura de los mercados y del sistema financiero a las transnacionales, la privatización del campo, etcétera<sup>1</sup>.

En este mismo año, el gobierno mexicano aceptó las exigencias de los países más industrializados del mundo al integrarse en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuya tarea es impulsar estrategias económicas, políticas y educativas que buscan orientar a los países miembros hacia la actual etapa del capitalismo, como lo reconoce Gabriel Vargas.

En México se propusieron distintas reformas que cumplieran con los objetivos de los planes de la OCDE, una de las más importantes fue la Reforma Educativa (RE) de 2012, la cual fue dirigida a la educación básica de formación primaria, esta reforma lo que

---

<sup>1</sup> Gabriel Vargas Lozano, *Ídem*.

buscaba era mejorar la *baja calidad* educativa que existía en el país, logrando identificar cuatro problemas a resolver que tenía la educación a ese nivel: 1) la idoneidad de los docentes y directivos; 2) la infraestructura escolar; 3) la organización escolar, y 4) los materiales y métodos educativos<sup>2</sup>, los cuales se buscaron solucionar con distintos enfoques, mismos que se plantearon en la RE.

En el caso del nivel medio superior o bachillerato, se impulsó la RIEMS, que respondería al problema de la diversidad de instituciones y programas de estudios que se impartían en la educación media superior del país, se planteó su unificación a partir de la creación de un marco disciplinar común: la definición de la educación a partir del método de competencias y habilidades; el establecimiento de una dirección nacional (Sistema Nacional de Bachillerato) y la creación de diversas asociaciones certificadoras externas que tendrían como objetivo la calificación de la educación<sup>3</sup>.

En este capítulo se narrará el origen de la Reforma, los problemas a resolver con su implementación y la estructura de los cambios administrativo-organizativos, así como de los cambios en el mapa curricular; esto último se desarrollará con mayor profundidad pues son las modificaciones de currículo una de las principales fuentes de reflexión para la presente investigación.

En este capítulo se expondrá la RIEMS bajo los estrictos contenidos de los distintos Acuerdos publicados por la SEP en el Diario Oficial de la Federación para validar dicha Reforma. Una exposición de las visiones críticas en torno a la Reforma se hará en el

---

<sup>2</sup> Óscar Hugo Faustino Zacarías (2018), *La reforma educativa de 2013 y lo que está por venir*. En línea: <https://educacion.nexos.com.mx/la-reforma-educativa-de-2013-y-lo-que-esta-por-venir/>. (Consultado el 29/05/2021).

<sup>3</sup> Gabriel Vargas Lozano, *Op. Cit.*, p.49.



capítulo tercero. El hecho de presentar la Reforma como se planteó en el papel nos ayuda a establecer posibles comparaciones entre sus contenidos y objetivos respecto a la hechura de los anteriores planes y programas de estudio del bachillerato en México.

Este ejercicio permite establecer punto de análisis que nos conduzcan a la comprensión de los argumentos que definieron a la RIEMS como un programa cuya implementación se encaminó hacia la disminución de la enseñanza de saberes filosóficos y de disciplinas humanistas en la educación media superior. Uno de los elementos que sirven para alertar sobre esta situación es que, en dicho modelo educativo, se promueve la formación de conocimientos técnicos y científicos, los cuales también son fundamentales siempre y cuando se relacionen con la formación de un pensamiento crítico y humanista. Un punto importante de estas críticas es que esta formación busca que los egresados se introduzcan en el mercado laboral de forma inmediata pero sin la posibilidad de haber recibido una formación integral<sup>4</sup>.

## **2. Antecedentes de la RIEMS**

Para el mejor entendimiento de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se da un paso atrás en cuanto a la dependencia encargada de llevarla a cabo: la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que es un órgano dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

---

<sup>4</sup> Entendemos como *formación integral* aquella que mantiene en equilibrio los aprendizajes de la técnica, las ciencias y las humanidades.

El portal digital de la SEP reconoce que la SEMS es el órgano responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la Educación Media Superior en sus diferentes tipos y modalidades, orientada bajo los principios de equidad y calidad, en los ámbitos Federal y Estatal, esto con el fin de ofrecer alternativas de desarrollo educativo congruentes respecto al entorno económico, político, social, cultural y tecnológico de la nación<sup>5</sup>.

La Subsecretaria, en el contexto de la RIEMS, fue creada apenas unos años antes, el 22 de enero de 2005 al entrar en vigor el Reglamento Interior de la SEP publicado el 21 de enero del mismo año en el Diario Oficial de la Federación (DOF), entre otras modificaciones este reglamento redujo de cinco a tres las subsecretarías existentes: Educación Superior, Educación Media Superior y Educación Básica, tal y como se conocen actualmente<sup>6</sup>.

La Educación Media Superior (EMS) se organiza en tres grandes modelos: general, tecnológico y profesional técnico, los cuales son explicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación:

El bachillerato general surgió en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal; dicha ley establecía que la Escuela Nacional Preparatoria impartiría los cursos necesarios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios, es decir, ofrecería una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior. El cometido original de este tipo de bachillerato se conserva hasta la fecha; actualmente brinda atención a 61% de la matrícula del nivel medio.

El referente histórico más cercano al bachillerato tecnológico es la Preparatoria Técnica, creada en 1931 para impartir instrucción especializada de carácter técnico. En la actualidad, además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al

---

<sup>5</sup> Secretaría de Educación Pública, En línea: [https://www.sep.gob.mx/es/sep1/media\\_superior](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/media_superior). (Consultado el 30/05/2021).

<sup>6</sup> Secretaría de Educación Pública, *Subsecretaria de Educación Media Superior*, En línea: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes). (Consultado el 30/05/2021).

alumno en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores, el bachillerato tecnológico lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal. Este modelo educativo es bivalente y hoy en día concentra a 30% de la matrícula total.

La educación profesional técnica surgió a finales de la década de los setentas y ha sido impulsada primordialmente por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo. Actualmente brinda atención a 9% de la matrícula<sup>7</sup>.

En sus distintas modalidades, la EMS buscó dotar las herramientas necesarias a los jóvenes en conocimientos, habilidades teóricas y prácticas para su futuro desarrollo académico: para el ingreso a la educación superior o su incorporación en el mercado laboral. Sin embargo, existían deficiencias dentro del bachillerato mexicano en general.

Como se estipuló con anterioridad, la incorporación de México a la OCDE y la aceptación de medidas neoliberales son elementos que explican que la EMS se comprometiera a velar y trabajar por enfrentar los siguientes tres retos: 1) la ampliación de la cobertura, 2) el mejoramiento de la calidad y 3) la búsqueda de la equidad.

Desarrollando el rubro de cobertura según datos del Acuerdo 442 “...por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad<sup>8</sup> (el cual se utilizará como referencia de aquí en adelante para la exposición de este capítulo), se tenía en el 2005 una deserción escolar en bachillerato del 17.0%, una eficiencia terminal del 59.6% y una cobertura del 57.2% ”.

---

<sup>7</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011), *La Educación Media Superior en México, Informe 2010-2011*, p. 27-28.

<sup>8</sup> Acuerdo 442 *por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* (2008), Cuadro I.3, p. 8, En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008). (Consultado el 2/06/2021).

Si se observa el Cuadro II elaborado por la SEP en 2005<sup>9</sup>, el cual presenta datos a partir de la década de los noventa y con una proyección a 2021, se puede apreciar el aumento de la tasa de absorción, la eficiencia terminal y la cobertura del bachillerato en México y a su vez, la disminución en el porcentaje de deserción.

**Cuadro II**

**Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior – Cifras nacionales**

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006 <sup>e/</sup>	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

<sup>e/</sup> Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP<sup>10</sup>.

Se observa que las cifras de los primeros quince años se obtuvieron a partir de datos duros que recopiló la SEP y los datos de los siguientes quince años se obtuvieron por una proyección; bajo cualquier escenario, son cifras producidas durante la aplicación de las estrategias neoliberales y la eficiencia de la RIEMS brillaría por lograr el objetivo de una mayor cobertura.

<sup>9</sup> Este cuadro, así como los próximos se toman para esta investigación, ya que son los presentados en el Acuerdo 442, con el que se impulsa la RIEMS del 2008. La información de los cuadros sirvieron de aclaración y justificación para la instauración de la reforma.

<sup>10</sup> *Ídem.*

Utilizando los datos del Cuadro II, la eficiencia terminal entre 2005 y 2021, incrementaría un 2.6% pasando de 59.6% a 62.2%, este rubro presentaría apenas un pequeño cambio. En el caso de la deserción atendiendo al mismo espacio temporal, se lograría un decremento pasando de 17.0% a un 15.4%, es decir de cada 100 alumnos que ingresaban a bachillerato para el presente año, sólo 15 de ellos abandonarían sus estudios.

La cifra más relevante del cuadro es la cobertura nacional de la EMS, para la proyección de 2021. Dicha cifra alcanzaría el 75.9% en comparación al 57.2% obtenido en 2005, el incremento sería de un 18.7% en apenas 15 años; mientras que la comparación entre 1990 y el 2021 sugiere un aumento del 40.1% en la cobertura, es decir en treinta años, el modelo neoliberal en conjunto con la instauración de la RIEMS (entre otras reformas en el nivel básico de educación) lograría pasar del 35.8% al 75.9%, siendo un incremento sobresaliente para la cobertura educativa.

Retomando el segundo rubro relacionado con el *mejoramiento de la calidad*, la SEP reconoce que la calidad responde a distintos aspectos que trabajar del proceso educativo, por ejemplo, que es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela (disminución de la deserción), pero además es necesario que logren una sólida formación cívica y ética, así como el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requieran en su vida adulta, es decir que los aprendizajes de la EMS deben ser significativos para los estudiantes:

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel positivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de

información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua<sup>11</sup>.

Se han encontrado datos como los del Cuadro II.2, donde se diferencia gradualmente la cantidad de ingresos económicos que tiene una persona, en relación al nivel escolar que lograron desarrollar. Entre menor sea la preparación en términos de educación los ingresos serán menores de igual forma.

Si se hace la comparación entre el salario percibido en promedio de una persona que tiene sus estudios hasta la secundaria, su ingreso es de \$3,621.20, mientras que al tener los estudios de bachillerato se obtiene un ingreso de \$4,905.30, es decir un 35% más que el escalón de estudio anterior. Aunque el mayor ingreso se obtiene al tener estudios de nivel superior con una entrada económica de \$9,857.90, lo que equivale a más del doble de lo que se obtiene sólo con el bachillerato terminado.

**Cuadro II.2**  
**Remuneraciones medias reales por persona ocupada (pesos de 2006)**

<b>Nivel de instrucción</b>	<b>Salario en 2006</b>	<b>Porcentaje de incremento que representa respecto del nivel anterior</b>
Sin instrucción	2,250.2	-
Primaria	2,952.2	31
Secundaria	3,621.2	23
Preparatoria	4,905.3	35
Superior	9,857.9	101

Fuente: Cálculos con base en el Censo General de Población y Vivienda 2020<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 11.

Si se piensan los datos anteriores en referencia a la calidad educativa de la EMS, se puede vislumbrar que el nivel socioeconómico al que logra acceder un individuo se encuentra relacionado con el nivel de estudios que logra cursar, es decir, que los conocimientos y habilidades que se desarrollan en la escuela se reflejan directamente en la vida laboral, lo que a su vez se traduce en la cantidad de ingresos económicos producidos.

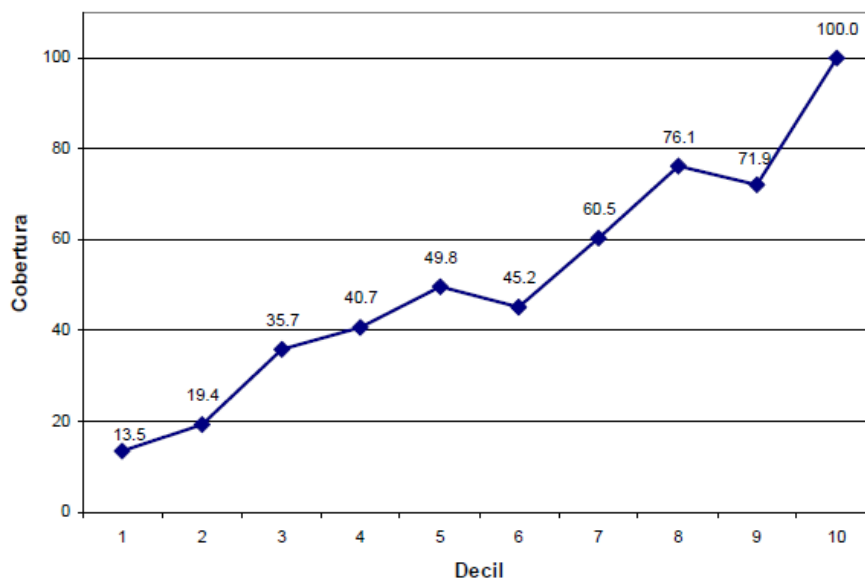
El último reto a enfrentar por parte de la EMS es *la equidad*, la SEP reconoce que es de vital importancia poner atención a las diferencias sociales y económicas del país, buscando acortar estas desigualdades al garantizar la cobertura del bachillerato y asegurar la pertinencia y la calidad de las clases que reciben los jóvenes, ya que las tasas de asistencia a la EMS están determinadas indiscutiblemente por los ingresos per capita de su familia.

Como se observa en la Gráfica I, en México, aquellos que pertenecen a los grupos con ingresos más altos tienen tasas de asistencia a la EMS de casi 100 por ciento, similares a los de países desarrollados, en cambio, entre los de menor ingreso para 2002 sólo una pequeña fracción, poco más del 10 por ciento de los jóvenes accede a los servicios de EMS, y estos pueden llegar a ser de muy baja calidad<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 12.

**Gráfica I**  
**Tasa de asistencia en EMS de la población de 16-18 años por decil de ingreso**



Fuente: John Scott. *Mexico Expenditure Review*. Banco Mundial. 2005.  
Con datos de la ENIGH 2002<sup>14</sup>.

En esta gráfica, si se pone en relación al cuadro anterior, se encuentra que el nivel económico de las familias, así como los ingresos que pueden obtenerse al estudiar los distintos niveles educativos, están relacionados entre sí. Si pasamos en un joven con un nivel educativo bajo y por ende, de ingresos económico limitados, en un futuro él podría no darle mejores oportunidades de asistencia y estudio a su familia o hijos<sup>15</sup>, mientras que aquel joven con mejores ingresos por un mayor nivel educativo podría prácticamente asegurar la cobertura estudiantil a los suyos, formándose una especie de bucle entre ingresos y oportunidades educativas y laborales.

<sup>14</sup> *Ídem*.

<sup>15</sup> Cabe mencionar que los ingresos económicos reales de una persona o familia no están determinados por su nivel educativo forzosamente, este análisis corresponde únicamente al uso de los datos de la Gráfica I.



Con estos retos que se busca resolver la *cobertura*, la *calidad* y la *equidad* en el bachillerato mexicano. La Educación Media Superior tiene un segundo propósito además de llevar a cabo las adecuaciones y responsabilidades por cumplir con los organismos internacionales, y es que además de aceptar que los egresados de secundaria pueden salir con grandes deficiencias de ese nivel, como lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos para un desempeño satisfactorio, la SEP postula que para algunos éste es el último tramo de la educación escolarizada<sup>16</sup>, de ahí la importancia de atender la EMS como nivel educativo y velar por su mejoría.

La implementación de la RIEMS se impulsó durante el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), cuyo:

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3. “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 9. “Eleva la calidad educativa”, Estrategias 9.3 establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. Asimismo, señala que por lo que toca a la educación media superior, se rediseñaran los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de capacidades requeridas en este tipo educativo...<sup>17</sup>

La cita anterior recopila directa o indirectamente los tres problemas a enfrentar de la EMS planteadas con anterioridad: la cobertura, la calidad y la equidad de la educación en bachillerato, sin embargo, estos retos no fueron la única razón para buscar el mejoramiento de la educación, sino que al implementar estas estrategias, México se vio beneficiado económicamente.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 1.

Estephanie Arroyo Ruano, en su tesis para obtener el título de licenciatura: “La educación media superior en México frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior y su propuesta organizativo-administrativa, 2016”, recaba información del Banco Mundial que señala que en el 2010 esta institución otorgó a México 700 millones de dólares para financiar el desarrollo de la educación; asimismo, en el 2012, le dio al país la cantidad de 300.75 millones de dólares y, finalmente el 16 de diciembre de 2013, fue aprobado un préstamo de 301 millones de dólares con el objetivo de impulsar la implementación de la RIEMS en su búsqueda por la calidad y eficiencia del nivel<sup>18</sup>.

Es decir, que en un periodo de tres años México recibió un total de 1,301.75 millones de dólares en apoyo a la educación, si esa cantidad la convertimos a pesos mexicanos (tomando en cuenta el promedio del costo del dólar en 2013 según el DOF de \$13.07), equivale a un total de \$17,013,872,500.00, más de diecisiete mil millones de pesos en préstamos educativos.

Para dimensionar lo que representa esta cifra, dentro del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2012<sup>19</sup>, se tendría que sumar los presupuestos de las dependencias de Tribunales Agrarios con \$1,092,375,239.00, Función Pública con \$1,630,354,898.00, Energía con \$3,201,506,446.00, Turismo con \$5,036,954,684.00 y Relaciones Exteriores con \$6,116,439,260.00 para alcanzar unos 17,077 mil millones de pesos, cantidad que se diferencia por poco más de 40 millones en comparación con el

---

<sup>18</sup> Estephanie Arroyo Ruano (2018), *La educación media superior en México frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior y su propuesta organizativo-administrativa, 2016*, p. 98. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2019/abril/0787712/index.html>. (Consultado el 10/06/21).

<sup>19</sup> *Presupuesto de Egresos de la Nación para el Ejercicio Fiscal 2012* (2012) p. 85-86. En línea: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/pef\\_2012/PEF\\_2012\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/pef_2012/PEF_2012_abro.pdf). (Consultado el 10/03/2022).

monto que recibió México para atender y promover el desarrollo educativo en sus distintos niveles entre 2010 y 2013.

Retomando lo postulado en el Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012:

el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, numeral 1.6 señala que es necesario alcanzar los acuerdos indispensables entre los distintos subsistemas y con las instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior<sup>20</sup>.

La primera iniciativa para trabajar en los cambios que necesitaba la EMS, se dio en noviembre de 2007, donde para enero de 2008 se generó la publicación de un documento de trabajo titulado “REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, este fungió como el antecedente directo del Acuerdo 442 “...por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, publicado en septiembre de 2008 en el DOF, con el que se aprueba la RIEMS.

La reforma planteada por la SEP e implementada por la Subsecretaría de Educación Media Superior, pondría en marcha el antes mencionado Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que concentra sus esfuerzos en replantear el plan organizativo-administrativo y el plan curricular del bachillerato en México.

---

<sup>20</sup> Acuerdo 442 *por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, Op. Cit., p. 1.

## 2.2 El Sistema Nacional de Bachillerato

La Reforma Integral de la Educación Media Superior por la que se crea el Sistema Nacional de Bachillerato, entró en vigor con la publicación del Acuerdo 442 “...por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, el 26 de septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación, donde se estipula que los acuerdos nacionales alcanzados en dicho documento, se implementarán en el ciclo escolar 2008-2009 (entre julio de 2008 y junio de 2009) y estará vigente en el ciclo escolar 2009-2010 (para julio de 2009).

El acuerdo 442 fue firmado el 23 de septiembre de 2008, por la entonces Secretaría de Educación Pública Josefina Eugenia Vázquez Mota; sin embargo, la hechura de la reforma se realizó bajo el trabajo conjunto de la SEP, la SEMS y las aportaciones de las autoridades educativas de los Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, y de diversos especialistas en temas educativos<sup>21</sup>.

La RIEMS, como su nombre lo dice, actúa como transformadora de la educación media superior a nivel nacional, esto incluye aquellos colegios y planteles que ofrecen un bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el bachillerato de profesionalización

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 6.

técnica; en la Tabla I se puede observar cual institución pertenece a qué tipo de bachillerato<sup>22</sup>.

**Tabla I**  
**Tipos de bachillerato en México**

Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Educación profesional técnica
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Colegio de Bachilleres (COLBACH)</li> <li>· Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB)</li> <li>· Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE)</li> <li>· Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM)</li> <li>· Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM)</li> <li>· Telebachilleratos Comunitarios (TBC-SE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-DGETAyCM)</li> <li>· Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales (CMM-DGETAyCM)</li> <li>· Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-DGETI)</li> <li>· Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI)</li> <li>· Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN)</li> <li>· Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN)</li> <li>· Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE)</li> <li>· Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)</li> </ul>

Fuente: Realización propia con información de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Utilizamos como fuente para la *Tabla I, Tipos de bachilleratos* los registros del COMIPEMS, puesto que actualmente los registros de la Subsecretaría de Educación Media Superior separan los tipos de bachillerato en dos vertientes: el bachillerato general y el bachillerato tecnológico. Dicha división no representa los tipos de bachillerato ofrecidos en 2011 cuando la RIEMS se implementó, en donde se reconocían tres bachilleratos: el general, el tecnológico y el de educación profesional técnica. Esta actualización se puede consultar en: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/opciones\\_de\\_estudio](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos en conjunto que se hicieron para la creación de la Reforma, así como los de su implementación en todos los planteles de bachillerato en México, es importante destacar que los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM<sup>24</sup>, así como el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, no aceptaron ni pusieron en marcha dicha reforma en sus planteles.

El Sistema Nacional de Bachillerato surge como respuesta a la serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos<sup>25</sup> (sistemas y subsistemas de la EMS), antes de la reforma no había un tronco común o hilo conductor que enlazara los distintos planteles de bachillerato ni las distintas modalidades entre ellas, lo que dificultaba su comunicación e interacción.

En este entendido, al no existir correspondencia alguna entre la oferta de la EMS, el mismo nivel educativo limitaba el tránsito de estudiantes entre planteles, así como su pronta adecuación a la nueva modalidad de cambio por parte del alumno; otra dificultad se encontraba en que los jóvenes que cursaran distintos tipos de bachillerato o el mismo como el general o el tecnológico, o incluso estudiando el mismo año o semestre, dependiendo de

---

<sup>23</sup> COMIPEMS, *Tipos de bachillerato*. En línea: [https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc\\_N0nQIEDxBIb8JsNuhajQdDW\\_fuDRiMtpxhopSxm9PUc6KZxp1jABpvlyzCEQVyF1sw...](https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc_N0nQIEDxBIb8JsNuhajQdDW_fuDRiMtpxhopSxm9PUc6KZxp1jABpvlyzCEQVyF1sw...) (Consultado el 11/06/2021).

<sup>24</sup> Estas dos instituciones son pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México, por lo cual la aprobación de las modificaciones a sus planes de estudio están definidos por los distintos Consejos Técnicos de los colegios y no por correspondencia con la SEP.

<sup>25</sup> Acuerdo 442 *por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. *Op. Cit.*, p. 5.

la institución, podrían estar aprendiendo contenidos completamente distintos entre sí, lo que eliminaba el sentido de pertenecía a un bachillerato universal.

De esta forma, la RIEMS plantea los tres principios básicos en los que se desarrolla:

1. El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato
2. La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio
3. El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas

### **2.3 Los principios básicos de la RIEMS**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior con sus tres principios básicos busca resolver cualquier discrepancia y falta de relación en el bachillerato mexicano y lo expone de la siguiente manera<sup>26</sup>:

Con el principio 1, el reconocimiento de todas las modalidades y subsistemas de EMS, se combate la dispersión de los programas y planes de estudio de los bachilleratos, proponiendo que se comparta un núcleo irreductible o una base común de conocimientos y destrezas que todo bachiller debería dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales; esto no implica que sólo se den estos contenidos comunes, sino que los estudiantes tendrán que alcanzar estándares mínimos, continuando con el desarrollo del conocimiento personal según los objetivos de cada uno.

El principio de pertinencia y relevancia de los mismos planes y programas de estudio que se compartirán, se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 27-29.

la escuela y su entorno, es decir, los conocimientos deben ser útiles para los jóvenes que cursan el bachillerato y al mismo tiempo que correspondan a sus circunstancias de vida:

Los planes de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber una suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan de manera global, en un marco curricular que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS, y que atienda las necesidades propias de la población en edad de cursarla. El diseño curricular debe considerar que la pertinencia se concreta en niveles que van de lo general a lo particular: a nivel sistémico, de subsistema y de planteles<sup>27</sup>.

Y en último lugar, como se mencionó con anterioridad, se busca el libre tránsito entre subsistemas y escuelas, esto posibilitará que aquellos que lleven algunos grados cursados o en tengan constancias o certificados parciales de estudio, no encuentren impedimento en la revalidación de materias o del mismo grado si por alguna razón cambian de plantel o de modalidad educativa, esto a su vez resuelve en medida el nivel de deserción en este nivel escolar.

Hay que recordar que estos principios, así como todos los cambios que busca realizar la RIEMS con la implementación del Sistema Nacional de Bachillerato, están expuestos y promovidos bajo un marco de respeto a la diversidad educativa del bachillerato en México, por lo que ninguna modificación está planteada en la lógica de concretar una única forma de bachiller.

## **2.4 Los Ejes de la RIEMS**

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 28.



La Reforma Integral de la Educación Media Superior la podemos dividir en dos planos de acción: el curricular y el organizativo-administrativo<sup>28</sup>, que manifiesta los cuatro ejes del proyecto de modernización del bachillerato, dividiéndolos en:

1) Plano curricular

**I. Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias**

2) Plano organizativo-administrativo

**II. Definición y regulación de las modalidades de oferta**

**III. Mecanismos de gestión**

**IV. Certificación complementaria del SNB**

A continuación se expondrán los cuatro ejes, comenzando con el plano organizativo-administrativo; en un segundo momento se expondrá el plano curricular para un desarrollo con mayor profundidad, como se mencionó en la introducción es el apartado principal de reflexión de esta tesis.

## **II. Definición y regulación de las modalidades de oferta**

Este rubro es el encargado de manifestar de forma precisa las distintas modalidades de la oferta de educación media superior en el país; partiendo de la Ley General de Educación se

---

<sup>28</sup> Esta división la propone Estephanie Arroyo Ruano, en su tesis *La Educación Media Superior en México frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior y su propuesta organizativo-administrativa, 2016*, donde su interés principal es entender el funcionamiento de la reforma en su estructura interna. Retomar esta división permite visibilizar la separación del plano curricular respecto de la propuesta del funcionamiento de la reforma en su ejecución institucional.

reconocen tres variantes: la *escolarizada*, la *no escolarizada* y la *mixta*, dividiéndose en siete opciones educativas como lo muestra la tabla siguiente:

**Tabla I.2**  
**Modalidades de bachillerato por opciones educativas**

Escolarizada	No escolarizada	Mixta
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presencial</li> <li>· Intensiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Certificación por evaluaciones parciales</li> <li>· Certificación por examen</li> <li>· Virtual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mixta</li> <li>· Auto planeada</li> </ul>

Fuente: elaboración propia. Cfr. Hernández Fabián, Abraham Daniel, *Análisis de las políticas educativas en la educación media superior: El caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*<sup>29</sup>.

Estas modalidades y opciones educativas del bachillerato contemplan nueve rubros para su implementación: 1) el papel del estudiante; 2) la trayectoria escolar; 3) la mediación docente; 4) el espacio; 5) el tiempo, 6) la instancia que evalúa, 7) los requisitos de certificación y 8) la instancia que certifica<sup>30</sup>. Si se desea obtener mayor información sobre las modalidades educativas expuestas se puede recurrir al Acuerdo 445 antes citado.

### III. Mecanismos de gestión

<sup>29</sup> Abraham Daniel Hernández Fabián (2014), *Análisis de las políticas educativas en la educación media superior: El caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, p. 73. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0708138/index.html>. (Consultado el 12/06/2021).

<sup>30</sup> Acuerdo 445 *por el que se conceptualiza y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades* (2008), p. 2-3. En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008). (Consultado el 12/06/2021).

El Sistema Nacional de Bachillerato tiene como objetivo principal consolidar un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, que funciona como una base común de aquellos conocimientos y habilidades que deben desarrollar los jóvenes. Para lograr su implementación el Acuerdo 442, propone seis mecanismos a emprender:

- 1) *Formación y actualización docente.* Se refiere a la adaptación de los profesores a impartir sus clases con base en el modelo de competencias, adoptando las estrategias necesarias para ello.
  
- 2) *Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.* Este rubro hace referencia a la mejoría o la inserción de programas de tutorías y orientación para los alumnos.
  
- 3) *Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento.* Las escuelas deben contar con bibliotecas dignas, con equipos para aprender el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y aprovecharlas en la educación, y con laboratorios y talleres suficientemente equipados<sup>31</sup>, de acuerdo a la modalidad serán los criterios a atender.

---

<sup>31</sup> Acuerdo 442 *por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* Op. Cit., p. 55.

- 4) *Profesionalización de la gestión escolar.* Este mecanismo atiende el papel de liderazgo que tiene *el director* de los bachilleratos, quien debe desarrollar un perfil que logre conducir de manera satisfactoria la reforma, en sus distintos planos de acción.
- 5) *Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas.* Este rubro representa para el estudiante la posibilidad de realizar un cambio de modalidad y subsistema de bachillerato sin que represente algún problema de magnitud. Ya que con la adopción del MCC, se logran hacer equivalencias entre los semestres o años escolares entre las instituciones, eliminando las equivalencias materia por materia.
- 6) *Evaluación para la mejora continua.* El Acuerdo 442, reconoce que es indispensable la evaluación para verificar el desarrollo y despliegue de las competencias del MCC, por lo que se instituye el Sistema de Evaluación Integral que trabaja en siete forma de evaluación:

- Evaluación del aprendizaje
- Evaluación de los programas
- Evaluación del apoyo a los estudiantes
- Evaluación docente
- Evaluación de las instalaciones y equipamiento
- Evaluación de la gestión
- Evaluación institucional

Las evaluaciones anteriores se enfocan en calificar los mecanismos de gestión, así como de la adecuada implementación del MCC que propone la reforma.

#### **IV. Certificación complementaria del SNB**

La certificación complementaria o certificación única, es un tipo de certificado que acredita que los egresados de bachillerato desarrollaron las distintas competencias y habilidades plasmadas en el MCC, es decir, es un tipo de certificado que se otorgará a todo aquel egresado del nivel medio superior, sin importar el subsistema o modalidad en que se haya estudiado, siendo una certificación a escala nacional.

Sin olvidar que los alumnos, según la institución donde hayan realizado sus estudios, recibirán como certificado principal el de su institución educativa; los dos certificados son válidos pero independientes entre sí. En resumen, la certificación será la expresión oficial y tangible del Sistema Nacional de Bachillerato, y por lo tanto, de la identidad de todos los subsistemas y modalidades de la EMS en el país<sup>32</sup>.

#### **2.5 El Marco Curricular Común (MMC)**

El MCC es el primer y el más importante eje de la RIEMS, en él se plasman los tipos de contenidos, conocimientos y habilidades que se impartirán a los estudiantes; este tronco común es instaurado bajo el modelo de competencias. Según el Acuerdo 442, se entiende como *competencia* a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 57.

contexto específico; las competencias podemos entenderlas mejor como la unidad común para establecer los mínimos requeridos para una certificación de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular:

El MCC... comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB. El cuadro siguiente describe de forma concreta las distintas competencias del MCC<sup>33</sup>.

**Cuadro II.3**  
**Tipo de competencias del Marco Curricular Común de la RIEMS**

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>34</sup> Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (2008). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008) (Consultado el 13/06/2021)

La intención de que exista el MCC, es que se garantice que, en el nivel nacional, los egresados de bachillerato compartirán los conocimientos y habilidades mínimas requeridas, ya sea para su inserción en el campo laboral o para el seguimiento de sus estudios universitarios. A continuación, se desglosan los tipos de competencias y su funcionalidad.

- **Competencias genéricas**

El Acuerdo 442, estipula que las competencias genéricas son aquellas que todos los estudiantes de bachillerato deben tener la capacidad de desempeñar, las que permiten comprender el mundo e influir en él, los capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas [...] así como participar eficazmente en su vida social, profesional y política. Estas competencias tienen las siguientes características:

- **Clave:** aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida
- **Transversales:** relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes
- **Transferibles:** refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Op. Cit., p. 34.

Es el Acuerdo 444 “...por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato”, publicado el 16 de octubre de 2008 en el DOF, se describen las competencias genéricas y sus principales atributos. A continuación se presentan las seis competencias genéricas del MCC y algunos de sus atributos<sup>36</sup>:

1) Se autodetermina y cuida de sí.

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elige y practica estilos de vida saludables.

2) Se expresa y comunica.

- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

3) Piensa crítica y reflexivamente.

- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

---

<sup>36</sup> Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, Op. Cit..



- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

#### 4) Aprende de forma autónoma

- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

#### 5) Trabaja en forma colaborativa

- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

#### 6) Participa con responsabilidad en el sociedad

- Participa con una conciencia cívica y ética de la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales
- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.<sup>37</sup>

Estas competencias no se imparten como asignaturas en sí, sino que cada alumno las podrá desarrollar durante sus estudios, por ejemplo: el trabajo en equipo para un proyecto de laboratorio, la habilidad de oratoria para realizar una exposición o el análisis crítico para escribir un ensayo.

---

<sup>37</sup> Si se desea obtener mayor información sobre las competencias genéricas expuestas se puede recurrir al Acuerdo 444 antes citado.

- **Competencias disciplinares**

En el caso de las competencias disciplinares las entendemos como 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<sup>38</sup>[...], a diferencia de las competencias genéricas, estas sí son impartidas como materias en específico, de las cuales se hace una evaluación para obtener una calificación de cada disciplina.

Como se manifestó en el Cuadro II.3, las competencias disciplinares se dividen en dos: 1) Competencias disciplinares básicas y 2) Competencias disciplinares extendidas:

- 1) **Competencias disciplinares básicas**

El Acuerdo 444 reconoce que estas competencias procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen, y de la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato.

Estas representan el tronco común que compartirán las instituciones que impartan educación de nivel medio superior, dividiéndose en los siguientes cuatro campos disciplinares:

- **Matemáticas**

---

<sup>38</sup> *Ídem.*

Las competencias disciplinares básicas en Matemáticas buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y pensamiento lógico y crítico en los estudiantes, estas competencias reconocen que a la solución de cada tipo de problema matemático, corresponden diferentes conocimientos y habilidades.

- **Ciencias experimentales**

Las competencias disciplinares básicas en Ciencias Experimentales están orientadas a que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno.

- **Humanidades y Ciencias Sociales**<sup>39</sup>

Las competencias disciplinares básicas en Ciencias Sociales y Humanidades están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Además, enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática.

- **Comunicación**

Las competencias disciplinares básicas en Comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente, podrán leer

---

<sup>39</sup> En la primera versión de las competencias disciplinares de la RIEMS postuladas en el Acuerdo 444, el campo de las Humanidades, así como las disciplinas filosóficas como la ética, la estética y la lógica, no fueron contempladas en la reforma. Estas modificaciones se lograron tras la lucha del Observatorio Filosófico de México, institución que entre sus funciones vela por la no eliminación de las humanidades del plan de estudios de bachillerato. Del OFM y su lucha ahondaremos más profundamente en el apartado tercero del capítulo III, dado que las humanidades y su importancia en la formación integral de los jóvenes es el eje de esta investigación.

críticamente, así como comunicar y argumentar ideas con claridad oral y por escrito.

En el siguiente cuadro se observa la división de campos disciplinares a partir de las materias que se imparten por campo. En resumen, se tienen cuatro grandes campos disciplinares y un total de diecinueve materias a impartir de forma obligatoria con el nuevo MCC de la RIEMS<sup>40</sup>.

**Cuadro II.4**  
**Competencias disciplinares básicas por campo disciplinar**

<b>Campo disciplinar</b>	<b>Disciplinas</b>
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
*Humanidades y Ciencias Sociales	Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

\* Las Humanidades y las Ciencias Sociales son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin menoscabo de las relaciones entre algunos de estos.

Fuente: Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444, 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada respectivamente<sup>41</sup>.

Una vez expuestas las materias que plantea la RIEMS a impartirse, el Acuerdo 448 nos presenta cual es el mapa curricular del Sistema Nacional de Bachillerato, en donde se puede

<sup>40</sup> Esta división de campos disciplinares y materias, es la última versión de las competencias disciplinares básicas, en el Capítulo III se retomará la versión anterior, puesto que demuestra la postura neoliberal de excluir los contenidos humanistas en las reformas educativas, tema a desarrollar en el siguiente capítulo.

<sup>41</sup> Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444, 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada respectivamente (2009). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009), p. 11. (Consultado 15/06/2021).

observar la relación entre competencias genéricas y disciplinares, para la formación estudiantil.

**Diagrama I**  
**Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato**

		EJES TRANSVERSALES						
		Competencias Genéricas						Mecanismos de apoyo
		Autoregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas	
DISCIPLINAS	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMUN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física							
	Geografía natural							
	Historia							
	Geografía política							
	Economía y Política							
	Derecho							
	Filosofía							
	Ética							
Lógica								
Estética								

*Fuente: Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444, 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada respectivamente.*

## 2) Competencias disciplinares extendidas

El Acuerdo 444 reconoce que las competencias disciplinares extendidas son aquellas que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustentos a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil del egresado de la EMS.

Son competencias que si bien integran conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar, son competencias definidas según cada subsistema acatando sus distintos objetivos particulares, estas no son compartidas por los distintos subsistemas de bachillerato<sup>42</sup>.

Del mismo modo que en las competencias disciplinares básicas, las extendidas se dividirán en los mismos cuatro campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales y Comunicación<sup>43</sup>. Al ser competencias que atienden un nivel de complejidad mayor se entienden como competencias propedéuticas, pues el ser cursadas dependerán de la futura trayectoria académica o laboral del estudiante.

- **Competencias profesionales**

Las competencias profesionales son aquellas que describen una actividad que se realiza en un campo específico del quehacer laboral, estas se construyen desde la lógica del trabajo:

Esto implica que, para su definición, se debe identificar el contenido del trabajo que corresponde desempeñar a una persona en un contexto laboral específico. Posteriormente se identifican los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que esta actividad demanda, los cuales se integran en un enunciado que es la competencia laboral<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> No se presentan ejemplos de asignaturas como en el caso de las disciplinas básicas, puesto que no se comparten entre los subsistemas, haciendo que las materias de una institución como el CONALEP, no comparta las disciplinas extendidas con un CETIS o los colegios del IPN.

<sup>43</sup> Acuerdo 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General (2009). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009). (Consultado el 16/06/2021).

<sup>44</sup> Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, *Op. Cit.*

Estas competencias que pueden ser básicas o extendidas suelen verse reflejadas en certificados y títulos emitidos por la institución educadora, para facilitar a los egresados insertarse en la vida laboral si así lo decidieran. Por ejemplo, en el caso del CONALEP, se puede otorgar un certificado como “Técnico en informática” o “Técnico en enfermería” al concluir de forma efectiva los estudios.

En el Diagrama I.2 se observan los tipos de competencias que se desarrollan en el MCC dependiendo de la modalidad de bachillerato que se curse. En este se hace evidente que en el caso del bachillerato general, sólo se tienen las competencias genéricas y disciplinares; mientras que en el tecnológico y el general, se cuenta con capacitación para el trabajo, se desarrollan competencias profesionales.

**Diagrama I.2**  
**Competencias según las distintas modalidades de bachillerato del MCC**

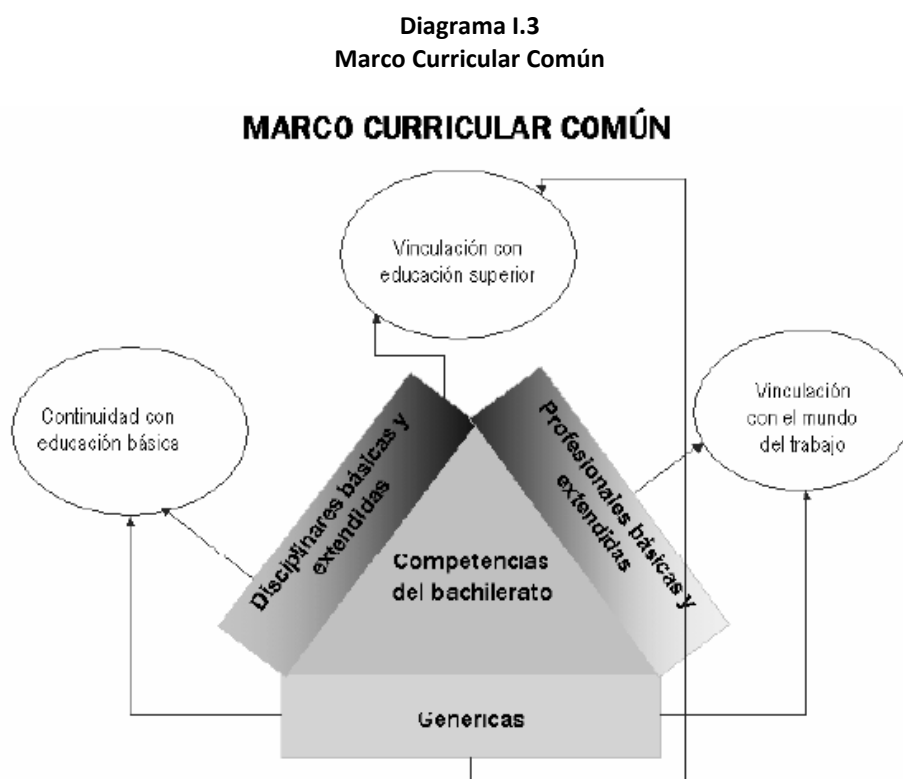
<b>Bachillerato general (ENP, CCH)</b>	<b>Bachillerato general con capacitación para el trabajo (COBACH, DGB)</b>	<b>Bachillerato tecnológico y CONALEP</b>
<b>Genéricas</b>	<b>Genéricas</b>	<b>Genéricas</b>
<b>Disciplinares básicas</b>	<b>Disciplinares básicas</b>	<b>Disciplinares básicas</b>
<b>Disciplinares extendidas</b>	<b>Disciplinares extendidas</b>	<b>Profesionales básicas</b>
	<b>Profesionales básicas</b>	<b>Profesionales extendidas</b>

Fuente: elaboración propia. Cfr. *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. p. 43.

Para concluir la presentación del Marco Curricular Común de la RIEMS, se invita a pensar que los tres tipos de competencias que se desarrollan en el Sistema Nacional de

Bachillerato: genéricas, disciplinares y profesionales, sólo se entienden si se colocan en relación unas con otras.

Como lo postula el Acuerdo 442, las competencias genéricas y las disciplinarias básicas representan la continuidad con la educación básica al preparar a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea; las disciplinares extendidas capacitan a los jóvenes para cumplir requisitos demandados por la educación superior[...] y las profesionales, básicas y extendidas, preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito<sup>45</sup>:



Fuente: Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. p. 41.

<sup>45</sup> Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Op. Cit., p. 41.



En el siguiente capítulo se hará un análisis del MCC, bajo la adopción de la educación neoliberal en México y en particular de la estructura por competencias disciplinares básicas, que en un primer punto de su inserción a la RIEMS se postularon sin el campo disciplinar de las humanidades y por tanto, sin la incorporación de asignaturas elementales para la formación integral del alumno como son: filosofía, ética, estética y lógica.

## Capítulo III

### **La RIEMS como resultado de la globalización de la educación**

Los capítulos I y II de la presente tesis han tenido como objetivo presentar una visión temporal de los cambios que se han presentado en la formación educativa en México a lo largo del siglo XX y XXI, enfocándose en la importancia e integración de las humanidades en la currícula de los distintos periodos históricos; también se presentó la Reforma Integral de la Educación Media Superior como aquella reforma en bachillerato que tuvo el objetivo de elevar el nivel de calidad de dicha educación, así como mejorar el aprovechamiento y los índices de egreso de bachillerato, asegurándose una formación por competencias que prepare los jóvenes principalmente para una futura inserción laboral.

Este tercer capítulo se dividirá en tres subapartados: el primero presenta una revisión de la inserción del modelo por competencias y cómo se logra su adopción en México; en un segundo momento se presentarán los proyectos educativos europeos que precedieron la creación de la RIEMS en 2008 y por último se retomará la posición del Observatorio Filosófico de México (OFM), el cual se forma a partir de la defensa de las asignaturas de corte filosófico/humanista, que desaparecieron en un primer momento con la incorporación de la RIEMS en la educación media superior, asimismo, se expondrán algunos de sus postulados que buscan preservar las materias de corte humanista en bachillerato, las cuales son el eje de esta tesis, por su importancia para una formación integral del ser.

### 3.1 El modelo por competencias, una educación globalizada

En apartados anteriores hemos mencionado el surgimiento de distintas instituciones internacionales después de la Segunda Guerra Mundial, como la ONU o la OCDE, las cuales han trabajado para la homogeneización del comportamiento de los países del mundo en materia de salud, vivienda, educación, entre otras.

Sin embargo, interesa plantearse las preguntas: ¿cómo surge la inquietud de compartir políticas o regulaciones a nivel global (enfocándonos en temas de educación, que es lo pertinente a esta investigación)?, o ¿cuál ha sido el fin de impulsar reformas concretas, como la RIEMS para que los países se alineen con ciertas medidas internacionales? Para contestar lo anterior, el investigador emérito de la UNAM en la rama pedagógica Ángel Díaz Barriga nos sitúa un momento atrás en esta reflexión y postula que todo se debe a la búsqueda de la *innovación*.

Como se presentó en el capítulo I, a lo largo del siglo XX, México se encontró en un constante cambio en cuanto a la evolución de la impartición de educación, que pasó por su periodo de humanismo, de educación socialista, de unión nacional y modernizador, hasta llegar neoliberalismo en sus múltiples dimensiones; estos siempre pensados bajo la línea de que las escuelas formen estudiantes con conocimientos que atiendan su realidad y la del país.

Bajo este argumento, la *innovación* toma un papel fundamental al hablar de los cambios que se generan en uno u otro ámbito (en esta ocasión nos referimos concretamente en el ámbito educativo) y como lo manifiesta Díaz Barriga: lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior al hacer las cosas mejores

1.

La existencia del cambio se convierte en *lo que se tiene que hacer para mejorar*, lo cual implica una especie de descalificación de lo anterior, donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que a su vez impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados<sup>2</sup>, esto nos arroja dos posiciones que atender.

Parafraseando a Díaz Barriga, por un lado, se rechaza la incorporación de aquellas prácticas exitosas anteriores al nuevo modelo de educación que se postule, y por el otro, la adopción de nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo aparece como un mero discurso que busca sostener la idea de que se está innovando y por tanto, que se está mejorando la educación.

Ambas tesis sobre innovación están presentes en el desarrollo del *enfoque por competencias* el cual vemos materializado en la firma de la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008, ya que se presenta como un proyecto diferente al anterior (el proyecto modernizador/tecnológico) y a su vez promueve el modelo por competencias sin la incorporación de conocimientos de tipo humanista o filosófico, con el supuesto que esto mejorará la educación en bachillerato.

Para comprender mejor el “innovador” modelo por competencias, se puede recurrir, en un primer momento, a la definición de la misma palabra: el término “competencia” se deriva del verbo “competere” que a partir del siglo XV significó “pertenecer a”, “incumbir”,

---

<sup>1</sup> Ángel Díaz Barriga (2006), *El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, p. 9. En línea: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf>. (Consultado el 15/07/2021).

<sup>2</sup> *Ídem*.

dándose lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente”, para indicar “apto”, “adecuado”, de forma que competencia hace referencia a “capacitación”<sup>3</sup>.

Bajo esta definición se entiende que competencia hace referencia a aquellas habilidades o actitudes que le pertenecen a un individuo y que por ende lo hace apto para la realización de alguna tarea en específico. En el caso de México, este término ya era utilizado desde los años sesenta aunque el enfoque que se tenía estaba ligado al ámbito laboral y de la industria, no al de educación:

El término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en los que se debe formar a un técnico medio [...] en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor<sup>4</sup>.

Como se menciona líneas atrás, no se utilizaban las *competencias* en el ámbito educativo, esto cambió en los noventas cuando se incorporó la Educación Basada en Competencias (EBC) en el currículo del sector educativo técnico en distintos institutos tecnológicos del país, como son el CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), los CECATIS (Centro de Capacitación Tecnológico Industrial y de Servicios) y los CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios), así lo mencionan Rocío Andrade y Sara Hernández en su artículo “El enfoque de competencias y el currículum de bachillerato en México”.

---

<sup>3</sup> C. Levy-Leboyer; citado en Sonia Agut Nieto y Rosa María Grau Gumbau (2001) *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*, p. 3. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209924>. (Consultado el 16/07/2021).

<sup>4</sup> Ángel Díaz Barriga, *Op. Cit.*, p. 13.

Este modelo de competencias referido al conocimiento para lo laboral e industrial, tiene sentido que se diera primero en este tipo de instituciones técnicas y tecnológicas, ya que en estas se busca la formación de estudiantes, que al egresar de bachillerato, logren tener las capacidades técnicas necesarias para la adquisición de un empleo.

Este fenómeno ya ha sido reflexionado en las últimas décadas por estudiosos de pedagogía y sociología de la educación, que entienden que bajo el sistema económico capitalista actual (que en esta tesis referimos como neoliberalismo) la escuela y la educación que se imparte, siempre se encuentra en relación con una sociedad de reproducción del mercado; estos posicionamientos podemos encontrarlos en el pensamiento de Paul Willis o André Gorz,

Gorz sostiene que los individuos necesitan desarrollar su fuerza de trabajo de forma calificada para la producción social<sup>5</sup> (hábalese de mercancías o en tanto proveedores de algún servicio), esto implica que cada sujeto debe tener un capital de capacidades, de conocimientos, de experiencia acumulada mediante un trabajo social de formación, de estudio, de investigación, de comunicación<sup>6</sup>. Este capital se desarrolla para nuestro caso mediante la educación en el bachillerato, que es el período en que se pueden impartir conocimientos y habilidades que promuevan una exitosa vida laboral.

A su vez Paul Willis afirma que la educación no tiene como objetivo la igualdad de oportunidades o el desarrollo individual entre los individuos, sino que es una educación para la desigualdad, que se limita a cumplir el mandato de la economía capitalista. El

---

<sup>5</sup> Habla de social puesto que la forma de producción en el capitalismo se da mediante la interacción de unos con otros, no de forma individual sino colectiva.

<sup>6</sup> María de Ibarrola Nicolín (1985), André Gorz. Educación y deseducación en el trabajo especializado, p. 94 en Las dimensiones sociales de la educación.

propósito principal e ininterrumpido de la educación es la inserción de los miembros de la clase obrera a futuros desiguales<sup>7</sup>. Esta reflexión se incorpora en este trabajo adoptándola al posicionamiento de la SEP al no incluir disciplinas humanistas y filosóficas, lo que a futuro representa acrecentar la brecha entre unos y otros jóvenes, al tener una educación limitada a la instrucción técnica.

Retomando la narración temporal, con el paso de los años a finales de los noventas, algunos organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, señalaban que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales [...] [una] formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad<sup>8</sup>.

Bajo este razonamiento innovador, de brindar una formación que dote a los estudiantes de aquellas aptitudes y habilidades que les beneficien al enfrentarse a los retos del día a día en la vida real, se comenzó a maquinar que las competencias podrían no solo corresponder al sector de industria, sino que responderían a su vez a una visión educativa.

Esto dio origen a una educación basada en competencias partiendo del enfoque constructivista, en palabras de Lizette Martínez, este enfoque se sustenta bajo dos tesis: 1) el conocimiento se construye por cada sujeto, por lo que el profesor no tiene más que un papel mediador en el proceso; y 2) el conocimiento procurado en la escuela ha de ser

---

<sup>7</sup> Paul Willis (1999), *Producción cultural y teorías de la reproducción*, p. 3-4. En línea: [http://theomai.unq.edu.ar/conflictos\\_sociales/Willis%20Paul%20-%20Produccion%20cultural%20y%20teorias%20de%20la%20reproduccion.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Willis%20Paul%20-%20Produccion%20cultural%20y%20teorias%20de%20la%20reproduccion.pdf). (Consultado el 16/09/2021).

<sup>8</sup> Liberio Ramírez y María Medina (2008), *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México*, p. 98. En línea: [http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu\\_basada\\_competencias\\_proyecto\\_tuning.pdf](http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu_basada_competencias_proyecto_tuning.pdf). (Consultado el 17/07/2021).

significativo para los alumnos, es decir pertinente para la vida concreta<sup>9</sup> (ambas tesis podemos verlas presentes en la justificación de la RIEMS).

Esta postura constructivista que se busca adoptar en torno a la educación, será incorporada en distintos niveles educativos (aspecto que podemos ver en las distintas reformas entre el 2000 y 2010 aprobadas en México las cuales fueron mencionadas en el capítulo II de esta tesis), como lo es la educación básica, la educación media y también la superior, ya que esas habilidades y destrezas que se formarán en los estudiantes pueden desarrollarse desde una edad temprana, aunque en este apartado nos centraremos en la exposición de la Educación Basada en Competencias (EBC) en bachillerato y en el nivel universitario.

Sin embargo, la estrategia de una EBC a nivel mundial comienza a tomar fuerza en 1998:

Con la reunión de cuatro ministros de educación superior representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, quienes reunidos en la Universidad de la Sorbona de París Francia analizan que ante los cambios en el ámbito educativo y laboral que conlleva la diversificación de carreras profesionales las universidades tienen la obligación de proporcionar a estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia<sup>10</sup>.

Esta reunión y otras llevadas a cabo después, nos comparten de nueva cuenta Liberio Ramírez y María Medina, tenían como objetivo atender la necesidad de crear condiciones que favorecieran la movilidad, la cooperación y la validación de créditos de la educación

---

<sup>9</sup> Lizette Martínez Pérez (2011), *Análisis de una perspectiva filosófica del enfoque de educación por competencias en la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)*, p. 43-44. En línea: <http://132.248.9.195/ptb2011/diciembre/0675703/Index.html>. (Consultado 10/07/2021).

<sup>10</sup> Liberio Ramírez y María Medina, *Op. Cit.*, p. 100.



inicial o continua, para permitir a los estudiantes acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos (aspectos que buscaban ofrecer no solo a nivel de sus naciones, sino que se buscaría impulsar dichos ámbitos entre naciones).

El resultado final fue el surgimiento del llamado *Proyecto Tuning* en Europa (2000) y solo un año antes (1999) se llevó a cabo la Declaración de Bolonia que impulsa la cooperación entre los países europeos para el reforzamiento y atención de la educación universitaria. Se ahondará de forma más profunda en ambos programas en el siguiente apartado, pues son los antecedentes inmediatos de los proyectos que consolidaron la existencia de la RIEMS en México.

### **3.2 La Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning**

En directa relación con el apartado anterior, la materialización de la Educación Basada en Competencias se dio en un primer momento con la Declaración de Bolonia, Italia en 1999, dicha declaración suscrita por 30 ministros de educación superior de Europa, entre ellos Alemania, Bélgica, España, Italia, Reino Unido y Suiza, se propuso la creación de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES).

El EEES se proyectó para iniciarse en 2010 y sería una organización que atendiera a los estudiantes bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad; dicha concepción educativa tuvo la finalidad de incrementar el empleo en la Unión Europea y

convertir el sistema europeo de formación en un polo de atracción para estudiantes y profesores no sólo de Europa sino también de otras partes del mundo<sup>11</sup>.

Es con este proyecto que se comenzaron a plantear programas, acuerdos o reformas en materia educativa para homogeneizar los objetivos, currículos y evaluación que tuvieron los estudiantes, es decir, aquellos miembros de la Declaración tendrían que cumplir con los pactos a los que se lleguen y además cumplir con los requisitos para su permanencia, como niveles del egresado, promedios, entre otros.

En su caso particular, la Declaración busca adoptar un sistema de titulaciones que sean fácilmente reconocibles y comparables; adoptar un sistema basado en la distinción de dos ciclos escolares, pre-grado y posgrado; establecimiento de un sistema de créditos el ECTS (European Credit Transfer System); promover la movilidad de estudiantes y personal docente de las universidades de enseñanza superior europea; promover la cooperación europea en el control de calidad y promover una dimensión europea en la educación superior con énfasis en el desarrollo curricular<sup>12</sup>.

Para lograr los objetivos anteriores de la Declaración de Bolonia, en el año 2000 un grupo de universidades europeas comienzan a trabajar en un programa piloto que atienda estas demandas denominado *Tuning Educational Structures in Europe*, según la traducción de Liberio Ramírez y María Medina el proyecto lleva por nombre “afinar las estructuras educativas de Europa”.

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 101.

<sup>12</sup> *Ídem*.

Actualmente conocido como *Proyecto Tuning*, se dividió en dos fases, la primera del año 2000 al 2002 y la segunda del 2003 al 2004, años dentro de los cuales se proponen desarrollar cuatro líneas de acción:

- 1) Las competencias genéricas.
- 2) Las competencias específicas.
- 3) El papel del sistema ECTS.
- 4) El enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

Para fines de esta tesis sólo mencionaremos las dos primeras líneas de acción, las *competencias*. En primera instancia encontramos las competencias generales que todo alumno debe poseer, son competencias que normalmente se desarrollan en la vida diaria; mientras que las competencias específicas pertenecen a disciplinas en concreto. Dentro del Proyecto Tuning estas últimas competencias se dividen en siete áreas temáticas: Administración de empresas, Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química<sup>13</sup>.

Ya sean competencias generales o específicas, el enfoque constructivista que también se encuentra presente en este proyecto, parafraseando a Roció Andrade, reconoce que el desarrollo de las competencias debe entenderse como un *saber hacer* en la práctica, esto motivado por un aprendizaje significativo que se transferirá a situaciones de la vida real y por ende implicará la resolución de problemas.

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 102.

Este nuevo proyecto educativo, se basa en que la forma más efectiva de enseñanza universitaria, sería teniendo un mapa curricular que se dividiera según las competencias que se crean pertinentes a desarrollar en los estudiantes y a su vez se entiende que la iniciativa Tuning es más que un proyecto, se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por universidades para las universidades<sup>14</sup>.

Es así, que para 2004 y retomando algunos aspectos básicos del Proyecto Tuning, se propuso la creación del Proyecto Alfa Tuning América Latina, de tal forma que aquella primer iniciativa que se concentró en Europa, configuró una segunda sucursal en una de las regiones con mayor diversidad política, cultural y educativa del mundo: Latinoamérica.

El Proyecto Tuning América Latina trabajaría bajo cuatro líneas:

- 1) Las competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas).
- 2) Enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias.
- 3) Los créditos académicos.
- 4) La calidad de los programas<sup>15</sup>.

Bajo estos cuatro rubros, podemos afirmar que las bases del Proyecto Tuning en Europa y en Latinoamérica (como lo señalan las dos primeras líneas de acción del último) se fundamentan en la impartición de la educación o enseñanza por competencias, sistema que hemos ido desmenuzando desde sus orígenes hasta su materialización en lo que va de este capítulo.

---

<sup>14</sup> *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007* (2007), p. 11. En línea: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC). (Consultado el 20/07/2021).

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 15.

A diferencia del proyecto en Europa, para Latinoamérica se lograron establecer doce áreas temáticas para desarrollar las *competencias*, las cuales son: Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Historia Geología, Enfermería, Física, Ingeniería Civil, Química, Matemáticas y Medicina.

Para 2008, el Proyecto Alfa Tuning tenía la participación de 62 universidades latinoamericanas de los dieciocho países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, en cada uno de estos países existe, para fines de organización, un Centro Nacional Tuning.

En el caso nacional, de acuerdo a la estructura del proyecto en Latinoamérica, México participa a través del Centro Nacional Tuning cuya representación recae en la Dirección General de Educación Superior de la SEP. Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) forma parte del Comité del Proyecto Alfa Tuning América Latina, en ella participan 17 universidades nacionales divididas en grupos de trabajo de 10 de las 12 áreas temáticas que maneja el proyecto<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Liberio Ramírez y María Medina, *Op. Cit.*, p. 109.

**Cuadro III**  
**Proyecto Tuning Alfa – Participación de Universidades México**

Universidad	Área temática
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</li> <li>- Universidad de Guanajuato</li> </ul>	Administración de empresas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad Autónoma de Aguascalientes</li> </ul>	Arquitectura
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad de Colima</li> <li>- Universidad de Guadalajara</li> </ul>	Derecho
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</li> </ul>	Educación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad Autónoma de Nuevo León</li> <li>- Universidad de Guanajuato</li> </ul>	Enfermería
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad de Sonora</li> </ul>	Física
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</li> <li>- Universidad Autónoma de Yucatán</li> </ul>	Historia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto Politécnico Nacional</li> <li>- Universidad Autónoma de Baja California</li> </ul>	Ingeniería Civil
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad Autónoma Metropolitana</li> <li>- Universidad de Colima</li> </ul>	Matemáticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad Autónoma del Estado de México</li> <li>- Universidad Autónoma de Querétaro</li> </ul>	Química

Elaboración propia con datos de Tuning América Latina en  
<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=160&Itemid=184>.

Las universidades que trabajan en el desarrollo de las competencias pertenecientes a diez áreas temáticas del proyecto Alfa Tuning reconocen que: las competencias representan una

combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos<sup>17</sup>.

Retomando el quehacer sociológico es importante cuestionarse: ¿Cómo es que se logra la adopción de estos métodos educativos en cada uno de los países? y, ¿cómo es el caso mexicano?. Es cierto que se ha expuesto que son algunos de los grandes organismos internacionales como la OCDE, que gestionan la dispersión a nivel mundial de los sistemas y aprendizajes en cuestión de educación que se busca tengan los estudiantes, ya sea a nivel básico, medio o superior. Esta pregunta se formula como un cuestionamiento a nivel estatal, es decir, ¿cómo el Estado consolida los sistemas educativos?, esto último independientemente del objetivo de estos.

En la década de los setentas Louis Althusser planteaba, a partir de sus reflexiones sobre los aparatos ideológicos del Estado, que la escuela es la encargada de la capacitación de los ciudadanos, por lo que su objetivo es reproducir las relaciones sociales de sumisión y explotación<sup>18</sup>. Al igual que Gorz y Willis, él revela que el fin último que maquina el sistema capitalista en función de la escuela como institución.

Althusser reconoce que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión de

---

<sup>17</sup> *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Op. Cit.*, p. 332.

<sup>18</sup> Louis Althusser (1970), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>. (Consultado el 15/09/2021).

los trabajadores a las reglas del orden establecido<sup>19</sup> y estas reglas y conocimientos se inculcan y desarrollan por la institución que es capaz de llevarlo a cabo: la educación.

La escuela (pero también otras instituciones del Estado, como la iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseñan ciertos tipos de “saber hacer”, pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante<sup>20</sup> En el caso de la RIEMS, la ideología dominante del Estado se encuentra en total relación con la ideología internacional del sistema de mercado, por lo que no es de sorprenderse la postura de contenidos educativos encaminados a la tecnificación de la educación en bachillerato.

Conviene recordar la división que hace Althusser entre el aparato represivo del Estado (AE) y el aparato ideológico del Estado (AIE): el primero refiriéndose a aquellos que funcionan mediante violencia; mientras que el ideológico, como su mismo nombre lo menciona, funciona con ideologías. La educación además de actuar mediante violencia ideológica (que es toda ideología aprendida a la fuerza) también utiliza violencia aunque no de forma física, pues lo hace por medio de sanciones, exclusiones, selecciones que son métodos apropiados para dicha institución<sup>21</sup>.

El aparato ideológico escolar ha sido reconocido por la burguesía (clase dominante) como el aparato ideológico número uno, ya que no hay ningún aparato del Estado que mantenga durante tantos años una audiencia obligatoria: cinco o seis días a la semana a razón de ocho horas por día, con la totalidad de los niños en las formaciones capitalistas<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> María de Ibarrola Nicolín (1985), Louis Althusser. La educación como aparato ideológico del Estado: reproducción de las relaciones de producción, p. 111-112 en Las dimensiones sociales de la educación.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 112.

<sup>21</sup> Louis Althusser (1970), *Op. Cit.*, p. 8-10.

<sup>22</sup> María de Ibarrola Nicolín (1985), *Op. Cit.*, p. 119.122.



Lo más preocupante del AIE de la educación puede ser su representación en la sociedad como una institución que maneja una ideología supuestamente neutra, es decir que muestra a la escuela y sus contenidos educativos como si no tuvieran en sí, un propósito y objetivo en la formación de sus estudiantes, lo que puede hacer menos evidente la postura de los gobiernos mundiales actuales de tecnificar la educación.

Para terminar con este apartado y comenzando a cerrar la línea discursiva de cómo se implementan reformas educativas en los contextos nacionales por presión internacional, se puede verificar que los antecedentes inmediatos a la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se plantearon bajo la aceptación de cumplir parámetros internacionales, como lo es la Educación Basada en Competencias, aunque en este caso se enfocó a la educación de nivel medio superior.

En el siguiente y último apartado plantearemos la reacción que generó la incorporación del sistema educativo basado en competencias al bachillerato en México con la RIEMS, enfocándonos en la eliminación de las competencias de corte humanista o filosófico<sup>23</sup>.

### **3.3 La defensa de las humanidades en la RIEMS**

En septiembre de 2008, se publicó el Acuerdo 442, con el que se ponía en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, una reforma que hemos

---

<sup>23</sup> Estas competencias, si bien lograron incorporarse a la RIEMS, después de la lucha del OFM para su inclusión con la aprobación del Acuerdo 488, en términos reales ni se imparten estas asignaturas. Dicha disposición se desarrollara más a detalle durante este apartado.

presentado en el capítulo II y la cual constituye la educación por competencias en el bachillerato.

Esta reforma se genera como resultado del Proyecto Tuning y Alfa Tuning Latinoamérica, con los que la OCDE busca elevar la calidad de la enseñanza educativa de los países miembros de cada organización. Como se ha mencionado, la inclinación mundial actual gira en torno a la enseñanza de las habilidades que pueden desarrollar los estudiantes para una futura inserción laboral, dejando de lado una formación integral.

Y es que:

la tendencia educativa que ha sido alentada por organizaciones como la OCDE, ha buscado eliminar, en los hechos, a la filosofía [y otras materias humanistas] por su carácter no productivo y crítico tanto en los niveles medio superior como superior. Para que su decisión no fuera percibida en su clara intención, los artífices de las reformas educativas utilizaron una forma de entender el método de competencias que implica la prioridad de lo tecnocrático eliminando todo lo que no sea útil para la producción, distribución, intercambio y consumo de mercancías<sup>24</sup>,

Lo anterior visibiliza el engrosamiento del sistema neoliberal en todos los aspectos de la sociedad, como en este caso la educación, todo se mueve bajo la lógica del mercado.

Dicha táctica de eliminación de lo *no útil*, se visibilizó en la publicación del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato el 16 de octubre del 2008, en este se dan a conocer las competencias que se impartirán en bachillerato.

---

<sup>24</sup> Gabriel Vargas Lozano (2011), *Diez tesis sobre la relación entre la filosofía y sociedad en México – A propósito del libro La filosofía como escuela de la libertad de la UNESCO* en La situación de la filosofía en la Educación Media Superior, p. 205.

El Cuadro III.2 nos presenta el acomodo de las competencias disciplinares de la RIEMS aprobada en septiembre y octubre de 2008, se puede distinguir su división en cuatro campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación<sup>25</sup>, acentuando la inexistencia de un campo de Humanidades. Los únicos indicios de esta área, son Historia colocada en la rama de Ciencias Sociales y Literatura en el apartado de Comunicación, ambas forman parte de las disciplinas de humanidades.

**Cuadro III.2**  
**Competencias disciplinares básicas por campo disciplinar**

<b>Campo disciplinar</b>	<b>Disciplinas</b>
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Fuente: Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato

Ante la eliminación del campo de Humanidades y por ende la falta de asignaturas filosóficas, diversas organizaciones profesionales – como la Asociación Filosófica de México, la Academia Mexicana de la Lógica, el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, o la Asociación Nacional de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media

<sup>25</sup> Este cuadro es el que aparece en la versión final del Acuerdo 444, el cual se consideraba como definitivo.

Superior – organizaron diversos coloquios para reflexionar sobre las características de la nueva reforma<sup>26</sup>.

Reuniones que culminaron en la fundación del Observatorio Filosófico de México<sup>27</sup> (OFM) el 18 de marzo de 2009, creado con el propósito de impulsar la filosofía en los terrenos de la docencia, la investigación y la difusión<sup>28</sup>:

La primer tarea que emprendió esta nueva organización fue la de informar y evitar que desaparecieran las materias de: Ética, Estética, Introducción a la filosofía y Lógica que habían sido eliminadas de los planes de estudio de la Educación Media Superior por la Secretaría de Educación Pública, a partir de la Reforma Integral de la EMS<sup>29</sup>.

A partir de entonces el OFM, comenzó una lucha para la reivindicación de las asignaturas humanistas en su rama filosófica, en donde se sostuvo que el sistema por competencias, al eliminar las disciplinas humanistas, buscaba la formación de los jóvenes en términos de la técnica, formarlos para lo práctico y lo utilitario, postulando contenidos de matemáticas, algunas ciencias y comunicación. Afirmando en todo momento que la comunidad filosófica nacional no está en contra de formar a personas en el más alto nivel de sus capacidades y

---

<sup>26</sup> Gabriel Vargas Lozano (2011), *La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP*, Op. Cit., p. 54.

<sup>27</sup> Su conformación se coordina por las más importantes asociaciones de filosofía del país, como la “Asociación Filosófica de México”, el “Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía”, la “Academia de la Lógica”, así como diversos profesores e investigadores de varias instituciones como el Instituto de Investigaciones Filosóficas, el CCH Sur, ENP de la UNAM, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guadalajara y otras más.

<sup>28</sup> Observatorio Filosófico de México (2009), *La reivindicación de la filosofía y las humanidades por el Observatorio Filosófico de México*, 28 de julio. En línea: [www.ofmx.com.mx](http://www.ofmx.com.mx). (Consultado el 20/04/2021).

<sup>29</sup> S/n (2011), *Anexo 2 en La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, p. 249.

habilidades, pero al mismo tiempo considera absolutamente necesaria una formación filosófica para que pueda cumplirse dicho fin<sup>30</sup>.

El 22 de mayo de 2009, el OFM en reunión con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades de la Educación SUPERIOR (ANUIES), presentó sus demandas respecto del Acuerdo 444, ofreciendo una propuesta del reasignación para las disciplinas curriculares de la RIEMS.

Las modificaciones que se presentaron fueron la incorporación del Área de las Humanidades, la cual se aceptó en conjunto con las Ciencias Sociales, y la integración como disciplinas obligatorias filosofía, ética, estética y lógica<sup>31</sup>.

Dichas propuesta fueron aceptadas unánimemente por la CONAEDU y la ANUIES, y fue con la publicación del Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada respectivamente, el 23 de junio de 2009 que se asentó la incorporación de las humanidades en la RIEMS.

Las competencias disciplinares después del Acuerdo 488<sup>32</sup> son:

---

<sup>30</sup> Observatorio Filosófico de México (2009), *Boletín 2: Desplegado público en contra de la desaparición de la filosofía como disciplina básica en la reforma de la SEP*, 30 de marzo. En línea: [www.ofmx.com.mx](http://www.ofmx.com.mx). (Consultado el 20/04/2021).

<sup>31</sup> Esto a su vez modificaría el Marco Curricular Común de la RIEMS.

<sup>32</sup> Este cuadro es el que se presenta en el capítulo II, puesto que fue la versión final de las disciplinas que conformarían el Marco Curricular Común de la reforma.

**Cuadro III.3**  
**Competencias disciplinares básicas por campo disciplinar**

<b>Campo disciplinar</b>	<b>Disciplinas</b>
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
*Humanidades y Ciencias Sociales	Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

\* Las Humanidades y las Ciencias Sociales son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin menoscabo de las relaciones entre algunos de estos.

*Fuente: Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444, 447 por los que se establecen: Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada respectivamente.*

Sin embargo, para los primeros meses del 2010 las demandas de la comunidad filosóficas no se estaban cumpliendo en lo real dentro de los planteles de bachillerato (recordando que se pondría en práctica la reforma en el ciclo escolar 2009-2010, es decir en Julio de 2009), lo que ocurrió fue que los acuerdos se habían quedado en el papel: las humanidades y disciplinas filosóficas no se impartían.

De nueva cuenta, la OFM alzó la voz en reiteradas ocasiones para que el Acuerdo 488 se hiciese valer para la enseñanza de las materias filosóficas, puesto que el hecho de que la Secretaría de Educación Pública así como la Subsecretaria de Educación Media Superior no cumplieren con los acuerdos publicados en el DOF mostraba un desdén institucional frente a acuerdos y compromisos. Esto es, sin duda, la antesala de los conflictos y debates que mencionaremos posteriormente.

En la reunión del 5 de febrero del 2010 se discutió el incumplimiento del Acuerdo 488, el Subsecretario de la EMS de la SEP, en ese entonces el Lic. Miguel Ángel Martínez contestó a las demandas del OFM en los siguientes términos:

- 1) No se incluyeron las asignaturas filosóficas debido a que, según su interpretación, cuando en el acuerdo se coloca “disciplinas” no equivale a asignaturas.
- 2) No se formaría el Área de Humanidades de forma independiente debido a que “se desorganizaría la RIEMS”.
- 3) Y último, no se podía obligar a los subsistemas participantes de la RIEMS a incluir las materias filosóficas, ya que la SEP no cuenta con la capacidad jurídica de hacer cumplir los acuerdos, esto sería voluntario de cada colegio<sup>33</sup>.

La postura del Observatorio respecto a la respuesta de las autoridades fue la esperada por la comunidad filosófica: por un lado es incomprensible que, como lo plantea la SEP, la reforma se fundamenta en la enseñanza de competencias más no de asignaturas, por lo que no es necesaria la impartición puntual de esas materias; pero una verdadera educación filosófica sólo se puede obtener a través de verdaderas asignaturas filosóficas. Es decir, con título, temas, contenidos y metodologías estrictamente filosóficos<sup>34</sup>, defiende el OFM.

Por otro lado, la respuesta negativa a incorporar el Área de Humanidades independiente a la de Ciencias Sociales, para el Observatorio sólo visibiliza la intención

---

<sup>33</sup> Gabriel Vargas Lozano (2011), *Anexo 4. La situación actual de la lucha por la reivindicación de la filosofía en la Educación Media Superior* en *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, p. 265-267.

<sup>34</sup> Observatorio Filosófico de México (2009), *Documento expuesto por el Dr. Raymundo Morado Estrada, a nombre del Observatorio Filosófico de México en la XX Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) Capítulo Educación Media Superior y la ANUIES, en la sesión del 22 de mayo de 2009*. En línea: [www.ofmx.com.mx](http://www.ofmx.com.mx). (Consultado el 21/04/2021).

real de la no incorporación de ella, ni de los contenidos filosóficos al mapa curricular de la RIEMS. Mientras que la postura de la SEP respecto a la incidencia que posee para aplicar el Acuerdo 488 de “no tener competencia jurídica” y que, por tanto, se requiere convencer a cada subsistema de lo establecido en dicho Acuerdo; el OFM responde que la SEP si tiene competencia jurídica en las instituciones que dependen directamente de ella como el Colegio de Bachilleres y otros subsistemas y que lo que ocurre es que no hay ningún interés en hacerlo cumplir<sup>35</sup>.

Es decir, si la SEP no puede hacer cumplir los acuerdos, pierde entonces su responsabilidad como máxima autoridad educativa y pareciera dejar su tarea rectora en manos de los directivos de cada subsistema y lo que estos juzguen enseñar, en palabras del Observatorio:

Consideramos que la decisión de dejar la incorporación de las humanidades y de las disciplinas filosóficas al arbitrio de las instituciones equivale a desconocer el valor y la importancia de la formación humanística y a considerar que se trata de materias y competencias prescindibles<sup>36</sup>.

Esta eliminación que ocurrió en los planteles de bachillerato del país, de una formación que incorpore a las humanidades, es el eje vector de la presente tesis, ya que se concibe que la formación integral del alumno sólo puede lograrse teniendo un equilibrio entre la técnica, la teoría y el conocimiento de la dimensión humana en los contenidos educativos, como lo plantea Virginia Sánchez Rivera al hablar del papel del bachillerato:

---

<sup>35</sup> S/n (2011), *Op. Cit.*, p. 250.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 251.



La formación básica del modelo educativo del bachillerato proporciona una educación que vincula la educación técnica, la científica y la humanística. “Aprender a aprender” propicia que el alumno se apropie de la cultura universal y logra habilidades, destrezas y el desarrollo consciente de actitudes y valores<sup>37</sup>.

A diferencia de la concepción de la SEP o la OCDE (hablando del nivel internacional), que han seguido la lógica del mercado y defienden un modelo educativo donde pareciese que a los jóvenes se les ha considerado competentes pero limitados, activos pero dóciles, inteligentes pero ignorantes de todo lo que desborde su función<sup>38</sup>. Ya lo plantea María de Ibarrola: su maniobra es demasiado clara: para poder producir tranquilamente sus zombis, [se] debería poder contar con una masa de individuos cuyo horizonte ha sido limitado desde la primera infancia (fenómeno que ha ocurrido en México con la implementación de la RIEMS en bachillerato y con la RE en la educación básica).

En lugar de enseñar impulsando a la auto iniciación y al trabajo autónomo de asimilación y de investigación, se obliga a memorizar los resultados [...] se enseñan recetas y trucos para aplicar mecánicamente a problemas empíricos [...] se enseña “la pasividad y la sumisión”<sup>39</sup>.

Aquellos que trabajan y reflexionan respecto a la importancia de las humanidades, postulan que el *aprender a aprender* se encuentra distante del hecho de excluir disciplinas que su objetivo no es la tecnificación como los son la filosofía, la lógica y demás materias que la RIEMS descarta, sino que se trata su incorporación para un desarrollo completo del estudiante.

---

<sup>37</sup> Virginia Sánchez Rivera (2011), *Filosofía, educación y sociedad: vínculos imprescindibles – El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes* en La situación de la filosofía en la Educación Media Superior, p. 238.

<sup>38</sup> María de Ibarrola Nicolín (1985), Angre Gorz. Educación y deseducación en el trabajo especializado, *Ibidem*, p. 100.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 101.

Una pregunta fundamental para hacernos es: ¿Qué ocurre si las humanidades y las asignaturas filosóficas desaparecen de los planes de estudio de bachillerato? Para dar respuesta a ello nos apoyaremos en las distintas reflexiones publicadas por el Observatorio Filosófico de México<sup>40</sup>, como se mencionó antes, su razón de ser es la defensa de las humanidades, su conformación misma.

En un primer momento la exclusión de estos contenidos filosóficos significa ir en contra de la tradición en la conformación de los planes y programas de estudio del bachillerato mexicano, donde estas disciplinas: lógica, estética, ética y filosofía, han sido materias esenciales y de carácter obligatorio en la formación de los estudiantes<sup>41</sup>. Un ejemplo claro de lo anterior es que estas disciplinas filosóficas han formado parte de los planes y programas de estudio en México desde la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, siendo su eliminación un hecho sin precedentes:

Al suprimir la filosofía y las humanidades no sólo rechazan la tradición educativa moderna, que se inició con los grandes formadores como Gabino Barreda, Justo Sierra, José Vasconcelos, Antonio Caso, Vicente Lombardo Toledano... o Jaime Torres Bodet. Por cierto, este último fue el redactor de la reforma al Artículo Tercero, que estableció que la educación debería ser democrática, laica, científica y humanística... la supresión de las humanidades en la RIEMS es [incluso] violatoria de la Constitución<sup>42</sup>.

Otra consecuencia es que, la falta de este tipo de contenidos, implica privar al estudiante de los instrumentos necesarios para comprender su propia realidad. Se requiere de una reflexión para entender lo que ocurre con el entorno social, económico, ambiental, cultural

---

<sup>40</sup> Se pueden encontrar en su página web, antes citada: [www.ofmx.com.mx](http://www.ofmx.com.mx).

<sup>41</sup> Aspecto que se expuso durante el capítulo I con la exposición de la aparición de estas materiales en los planes y programas de estudios de bachillerato en distintas décadas del siglo XX, en México.

<sup>42</sup> Gabriel Vargas Lozano (2011), *La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP*, Op. Cit., p. 53.

y político, además de poder desenvolverse de mejor manera en la vida profesional, académica y personal. Lo anterior va de la mano con el objetivo de las autoridades educativas nacionales e internacionales de truncar el aparato crítico que puede desarrollar el estudiante, un pensamiento propio que fundamenta su libertad de reflexión, de creer y crecer en su individualidad. Este rubro es uno de los más importantes ya que son millones de estudiantes, los que cursan solo hasta este nivel educativo, por lo que perder la enseñanza de las humanidades significa una enseñanza unilateral: práctico-técnico; y no la formación integral que se espera: ciencia, técnica y humanidades.

Y a su vez, la tecnificación de la educación puede traducirse en que el bachillerato pasa a ser un centro donde la finalidad de la enseñanza es preparar a los jóvenes para su inserción en el mercado laboral:

No es posible que aceptemos que la educación de millones de estudiantes, sea reducida a un adiestramiento para que el individuo se inserte en la sociedad sin una buena y competente formación profesional. Las ciencias y las humanidades son fundamentales en la formación de toda persona que sea consciente del mundo en el que vivimos<sup>43</sup>.

Retomando la postura anterior, y como lo postula Lilian Rodríguez, una visión educativa que contemple al adiestramiento (entendiéndolo como un conjunto de habilidades que permiten realizar tareas específicas para el desarrollo de capacidades técnicas) o el adoctrinamiento (entendiéndolo como inculcar una serie de ideas, creencias y dogmas que no pueden ser cuestionados) como la mejor forma de enseñanza, está perdiendo de vista el sentido de la educación humanista.

---

<sup>43</sup> Gabriel Vargas Lozano (2011), *Anexo 4. La situación actual de la lucha por la reivindicación de la filosofía*, Op. Cit., p. 267-268.

Educar... es en el mejor de los sentidos hacernos humanos, supone un acompañamiento que hace posible la conciencia de nuestro ser en el mundo con los otros... es condición para el ejercicio de la libertad y para el desarrollo de la propia identidad... ser educado implica ser capaz de cuestionarse acerca del mundo, tratar de comprender la realidad, pero sobre todo ponerse a sí mismo en cuestionamiento<sup>44</sup>.

En este sentido, una educación de nivel medio superior tiene como misión formar personas que sean autónomas en el ámbito intelectual y moral, y por ende la acción educativa debe centrarse en que la formación de los jóvenes en relación con los aprendizajes correspondientes a sus necesidades, expectativas, aptitudes y valores<sup>45</sup> y no como lo plantea la RIEMS: una tecnificación del conocimiento y del bachillerato mismo<sup>46</sup>.

Este desarrollo de autonomía del pensamiento y del ser es importante que se fomente con los contenidos pertinentes en los planes y programas de estudio, no sólo porque es inconcebible la eliminación de las humanidades y los contenidos filosóficos, sino porque además debemos subrayar que es en el bachillerato donde los jóvenes se encuentran en la etapa de su vida donde está definiéndose a sí mismos, sus gustos, preferencias, ideales, en resumen se encuentra configurando su persona.

Parafraseando a Lilian Rodríguez, quien a su vez retoma a Jean-Jacques Rousseau, entendemos que la adolescencia es un segundo nacimiento, es el nacimiento a la conciencia de sí. La adolescencia representa un viaje en el devenir del ser, es donde el y la adolescente se enfrentan a la *otredad* que pone en cuestionamiento su *mismidad*: se enfrentan a la necesidad de redefinirse, reconstruirse, reencontrarse en medio del lenguaje, las leyes y el

---

<sup>44</sup> Ana Lilian Rodríguez Villafuerte (2011), Filosofía y educación – Propuestas para una educación de calidad en el nivel medio superior en La situación de la filosofía en la Educación Media Superior, p. 182-183.

<sup>45</sup> Virginia Sánchez Rivera (2011), *Op. Cit.*, p. 237.

<sup>46</sup> Lo anterior lo postulamos, puesto que antes de la RIEMS, incluso en los bachilleratos técnicos o tecnológicos se impartían las disciplinas filosóficas y humanistas como obligatorias.

deseo<sup>47</sup>, es por ello que el quitar los contenidos de humanidades es un error, ya que suprimen la posibilidad del estudiante a una construcción integral de sí.

La segunda pregunta esencial para hacernos y como forma de cierre es: ¿Por qué las humanidades y las materias filosóficas son aquellas que pueden proveer una educación que forme a los jóvenes íntegramente? Consideramos que en parte ya se ha respondido este cuestionamiento, la educación que mantiene dentro de sus contenidos una guía filosófica y humanista logra desarrollar entre otras cualidades: un pensamiento reflexivo, la libertad crítica y una autonomía del ser.

Sin embargo, nos gustaría plasmar más apropiadamente la importancia de dichos contenidos, para fines de esta tesis retomaremos únicamente las disciplinas filosóficas y humanistas que contemplo la RIEMS dentro de su Marco Curricular Común y que en los hechos no se imparten en el bachillerato<sup>48</sup>: filosofía, lógica, estética y ética.

Entre las reflexiones del Observatorio Filosófico de México encontramos la síntesis de la importancia de estas disciplinas:

los jóvenes deben ser educados a razonar con coherencia (lógica); deben comprender los muchos y graves dilemas éticos (un buen curso de ética puede proporcionar bases de valores para prevenirlos), un buen curso de estética implica reconocer la dimensión cultural y artística que todo ser humano debería cultivar y finalmente, una buena clase de filosofía enseñaría al estudiante a comprender que los filósofos han

---

<sup>47</sup> Ana Lilian Rodríguez Villafuerte (2011), *Op. Cit.*, p. 185.

<sup>48</sup> Acotamos el periodo de funcionamiento de la RIEMS hasta el ciclo escolar 2017-2018, puesto que en Julio de 2018, es decir el ciclo escolar 2018-2019, entro en vigor el “Nuevo Currículum de la Educación Media Superior”, lo que significó una nueva reforma a los planes y programas de estudio del bachillerato. Este nuevo currículo sigue asentando su funcionamiento en el sistema por competencias, sin embargo propone cambios importantes en la estructura curricular: por un lado crea el Área de Humanidades de forma independiente al de Ciencias Sociales (una de las demandas del OFM con respecto a la RIEMS) reconociendo como disciplinas obligatorias filosofía, estética, ética y lógica, además de incluir a literatura dentro de esta área; el otro cambio sustancial fue la adopción en el Área de Ciencias Sociales la disciplina de antropología, está última tampoco era contemplada en el currículo de la RIEMS.

contribuido, a lo largo de la historia, a reflexionar sobre la sociedad y el ser humano, a proponer soluciones de justicia y a prefigurar las instituciones del futuro<sup>49</sup>.

La filosofía es una de las disciplinas que presentó una mayor defensa ante su inminente eliminación de la RIEMS, la formación que otorga el existir filosófico no limita el ejercicio del pensamiento racional o a la maduración intelectual del joven, sino que fomenta la enseñanza de su propia historia con la enseña de aquellos que reflexionaron desde su entorno temporal la vida en sociedad.

El conocimiento, posturas e ideas de los filósofos, han sido sin duda los cimientos mismos de la reflexión moderna en la actualidad; son saberes que han dejado rastro en la formación del pensamiento crítico en la historia de la humanidad. Ejemplo de ello, es la postura de Ana Cuevo Pollán, una joven estudiante de la carrera de Filosofía en España quien escribe una carta para aquellos que no estudiaran filosofía en bachillerato, un pequeño extracto es el siguiente<sup>50</sup>:

Querido, querida: este año no os preguntaréis cuál es el origen del Universo. Tampoco os hablarán de que existieron en la Antigüedad unos filósofos que, en esta facultad tan amante de palabras raras pero de ideas claras, denominamos presocráticos...

No tendréis ni la más remota idea de por qué Platón propone una escisión entre el mundo sensible y el mundo de las Ideas. Tampoco sabréis que Aristóteles habla de cuatro virtudes y alaba los beneficios de la prudencia. Ni veréis el gran cambio que sufre el objeto de estudio de la filosofía cuando irrumpe en ella la patrística y el pensamiento cristiano. No sabréis de qué forma justifica Descartes la existencia del mundo como entidad real y no sólo como posible objeto de la imaginación...

---

<sup>49</sup> Gabriel Vargas Lozano (2011), *Anexo 4. La situación actual de la lucha por la reivindicación de la filosofía*, *Op. Cit.*, p. 263.

<sup>50</sup> Ana Cuervo Pollán (2016), Carta a quien no estudie filosofía en bachillerato. En línea: [https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/carta-estudie-filosofia-bachillerato\\_129\\_3825372.html](https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/carta-estudie-filosofia-bachillerato_129_3825372.html). (Consultado el 22/03/2021). Puede consultarse completa en los anexos de esta tesis.

Bueno, ni siquiera, queridos, os plantearéis si en el mundo existen causas y efectos.

Otra mirada que resume los aciertos de las humanidades en la formación del joven, en palabras de Lilian Rodríguez: la lógica ofrece la posibilidad de construir argumentos bien estructurados, permite pensar con mayor claridad y rigor. La ética ofrece la posibilidad de una introspección y la reflexión en torno a un sistema personal de valores que sirva para poder enfrentar un mundo que depara decisiones cada vez más inéditas. La estética permite al estudiante reflexionar sobre la experiencia de los sentidos en sus más variadas representaciones, plantearse preguntas acerca de por qué el ser humano tiene la necesidad de crear y la capacidad de disfrutar a través de distintas manifestaciones. Mientras que la filosofía en el bachillerato pone al estudiante en contacto con una realidad distinta, que no está referida a lo concreto sino al pensamiento y de ella emana cualquier explicación sobre hechos o sus objetos.

El desarrollo de estos saberes humanistas y filosóficos en conjunto con las habilidades y competencias científicas y técnicas que ofrecen los distintos tipos de bachillerato en México, significan una educación con miras a una mejor enseñanza y a una formación integral de los alumnos, del joven, del ser.

## Conclusiones

A lo largo de estas páginas la Reforma Integral de la Educación Media Superior fue abordada en distintas dimensiones: la histórica, la institucional y la global.

En un primer momento se procuró presentar los cambios educativos que vivió México a lo largo del siglo XX y hasta llegar a la actualidad. Este camino permitió visibilizar la construcción y permanencia de un sistema educativo en el que se tomaron como contenidos clave aquellos que se desarrollan dentro de la rama de las humanidades.

A lo largo del primer apartado se fue revelando la tradición educativa que tiene el país, no sólo a través de la formación de instituciones u organismos que trabajan para el desarrollo de las humanidades, las artes o el resguardo del conocimiento filosófico como la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades o del Instituto Nacional de las Bellas Artes; además por el rastreo de algunos planes o programas de estudio a lo largo del siglo XX, lo cual permitió mostrar el papel de las disciplinas filosóficas en el desarrollo y formación de los jóvenes en bachillerato.

El segundo quehacer de este trabajo fue lograr presentar la reforma a partir de sus contenidos oficiales, es decir, a partir de los postulados de diferentes acuerdos oficiales como el Acuerdo 442 *por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* o el 444 *por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*.



Se expusieron aquellas líneas de acción por las que se implementó la RIEMS, así como el enfoque educativo que tendría: el sistema por competencias. Este sistema se fundamenta en una educación que imparte y promueve el aprendizaje por competencias (habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas) y no mediante asignaturas; dicho postulado sostiene la frase de “aprender a aprender”.

Para comprender la complejidad en términos de implementación de dicho modelo, se expuso que la incorporación del sistema por competencias se encontraba en relación con la implementación de distintas posturas internacionales como la de la OCDE, proceso por el cual se habían logrado desarrollar grandes modificaciones en las *curricula* educativas con la adopción del Proyecto Tuning en Europa y el Proyecto Alfa Tuning en Latinoamérica.

La adopción de este sistema derivó en la no incorporación de aquellas disciplinas o competencias de carácter humanista, en el caso de la RIEMS, con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y el objetivo de tener un Marco Curricular Común, se postuló dentro los distintos subsistemas de bachillerato pertenecientes a la SEP un tronco básico común donde los únicos contenidos de corte humanista serían historia y literatura; en esa primer propuesta no se contempló el área de formación humanista en el currículo.

Esta acción provocó un conflicto entre la comunidad filosófica en México y a manera de resistencia a dicha modificación en los planes de estudio de bachillerato surgió el Observatorio Filosófico de México, organismo que luchó por la reivindicación de disciplinas como ética, lógica, estética y filosofía dentro de la Reforma.

Tras distintas reuniones entre el OFM y representantes de la Subsecretaría de Educación Medias Superior, se publicó el Acuerdo 488 *por el que se modifican los diversos*

*números 442, 444, 447 por los que se establecen: Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada respectivamente, por el cual se incorporan las cuatro disciplinas mencionadas anteriormente y se integraba el área de humanidades a la de Ciencias Sociales como campo disciplinar.*

Sin embargo, en lo real estas modificaciones no se lograron adoptar a las aulas, ya que a pesar de los cambios promovidos por el Acuerdo 488, no se impartían en los bachilleratos esas disciplinas, al tiempo que la SEP se desligaba de cualquier responsabilidad por el incumplimiento de los acuerdos a los que había accedido ante las demandas del OFM.

Si bien existen una serie de aristas y aspectos que se pueden seguir reflexionando, en esta tesis se hizo un acercamiento que permitiera el entendimiento de este conflicto desde su dimensión histórica, institucional y global. Se parte de la idea de que la sociología es un campo de estudios que posibilita la reflexión organizada y profunda acerca del por qué en nuestro presente están siendo desmantelados materias y conocimientos filosóficos que enriquecen el desarrollo integral del estudiante, así como la posibilidad de estimular el pensamiento crítico, el acercamiento a la introspección y cuestionamiento de sí y del mundo que le rodea.

También se pudieron revisar algunas propuestas teóricas con respecto a la educación, como la que desarrollaron André Gorz y Paul Willis con su reflexión neomarxista, en la cual encuentran a la educación como aquella institución que promueve

contenidos que logren sostener el sistema de producción actual así como su lógica de mercado. Como consecuencia, la educación que se imparte tiene como fin último el proveer conocimientos utilitarios, los cuales se fundamentan en la instrucción técnica que prepara a los jóvenes para su inserción en el mercado laboral.

Dichas reflexiones, aunque estén producidas y elaboradas en otros contextos, aportan elementos para el entendimiento de la aprobación de la RIEMS en México, dado que al eliminar los contenidos humanistas del mapa curricular de bachillerato, se visibiliza la intencionalidad estatal de proporcionar a los estudiantes conocimientos para el trabajo y no para un desarrollo integral, el cual definimos como la enseñanza equilibrada en saberes técnicos, científicos y humanísticos.

Mientras que las reflexiones de Louis Althusser se adentraron al funcionamiento de la educación como aquel aparato estatal que promueve la reproducción de la ideología dominante. Postura que hace sentido al pensar en la imposición de la RIEMS, ya que esta carece de disciplinas que desarrollen el humanismo y desempeño filosófico en los estudiantes y por el contrario, adopta contenidos útiles para el trabajo y la reproducción del sistema neoliberal.

Esta tesis ha buscado hacer hincapié en la importancia y pertinencia de la construcción integral de los jóvenes en bachillerato, procurando que los conocimientos que reciben les sirvan para su futura vida laboral sin desechar su formación filosófica, estética, ética y lógica, ya que estas disciplinas sólo se imparten en la educación media superior y de permanecer ausentes no habrá otro espacio escolar para su desarrollo.

La importancia de las humanidades en la formación educativa de los alumnos va más allá del desarrollo del pensamiento crítico y el conocimiento de sí mismo expuesta en esta tesis, también funge como un gran impulsor laboral. En el artículo de Javier A. Fernández *El relevante papel de las humanidades en un mundo cada vez más tecnológico*, se destaca que en el contexto actual de hiper-digitalización, son las humanidades la base esencial para el desarrollo tecnológico.

Fernández reconoce que entre los fundadores y responsables de muchas de las empresas más innovadoras del mundo hay perfiles de letras. Susan Wojcicki, directora ejecutiva de YouTube, estudió Historia y Literatura; Reid Hoffman, cofundador de LinkedIn y Stewart Butterfield, cofundador de Flickr y Slack, se licenciaron en Filosofía<sup>1</sup>, afirmando que son los profesionales de las humanidades los que contribuyen al desarrollo tecnológico a partir de sus reflexiones sobre el futuro de la ciencia.

Esta posición se contrapone a la orientación de contenidos propuestos y ejecutados en México con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, donde se superponen los contenidos y materias de corte técnico y científico, mientras que minimiza la formación humanística de los jóvenes.

Otra reflexión que salta a la luz es lograr el entendimiento del *por qué* de la reforma, pues se logra visualizar que si bien, fue un intento para lograr un equilibrio y comunidad entre los programas y planes de estudios de los múltiples bachilleratos que existían en el país, para la atención de conflicto educativos como el rezago, la deserción y

---

<sup>1</sup> Javier A. Fernández (2021), *El relevante papel de las humanidades en un mundo cada vez más tecnológico*. En línea: [https://elpais.com/sociedad/futuros-educacion/2021-12-10/el-relevante-papel-de-las-humanidades-en-un-mundo-cada-vez-mas-tecnologico.html?utm\\_source=Facebook&ssm=FB\\_CM#Echobox=1639145776](https://elpais.com/sociedad/futuros-educacion/2021-12-10/el-relevante-papel-de-las-humanidades-en-un-mundo-cada-vez-mas-tecnologico.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_CM#Echobox=1639145776). (Consultado el 11/12/2021).

el alto nivel de reprobación, lo que representa la atención a una necesidad real que tenía la educación media superior en México; así como también cumplió una función de ajuste internacional frente a la aceptación de préstamos millonarios por los organismos mundiales.

Esto a su vez expone que la escuela moderna, debería entenderse como el lugar por excelencia en donde los niños y jóvenes del país pueden obtener los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y al mismo tiempo consolidar habilidades para su futura vida laboral: la escuela no debe entenderse como un espacio de lucha entre la técnica y la formación humanista, sino como se ha trabajado a lo largo de este trabajo, es una institución que engloba el conocimiento de la ciencia, la técnica y el humanismo.

Por otra parte, se reconoce la dificultad del quehacer investigativo que ha mediado la realización de esta tesis. La actual contingencia sanitaria a causa del Covid-19 ha propiciado el cierre total de facultades, institutos de investigación, hemerotecas y bibliotecas a nivel nacional, lugares que fungen como principales fuentes de información.

Aunque se reconoce que las fuentes digitales permiten acceder a numerosos acervos bibliográficos también limitan en muchos casos el acceso a libros, artículos u otros recursos por falta de licencias de acceso, al ser material de pago o por ser contenidos que no se encuentran digitalizados. El poder acceder físicamente a los recursos abre las posibilidades de búsqueda y al mismo tiempo de encontrar más y mejores fuentes de información para toda investigación. Sin embargo y de manera paradójica, la pandemia también ha revelado la importancia de la investigación educativa, en particular de la sociología de la educación.

Para finalizar, el presente trabajo abre las puertas a distintas incógnitas y líneas de investigación: sería interesante poder hacer un rastreo más a fondo sobre en qué casos si se

adoptó la impartición de las materias filosóficas que hemos trabajado en esta tesis; qué contenidos temáticos contenían las currículas de las disciplinas o si se daban como materias optativas. También si la eliminación de estos contenidos afectó de manera significativa la educación de los jóvenes o las formas en las que la juventud es consciente o no del desmantelamiento de la formación humanística.

Estas y otras disyuntivas podrían desarrollarse en futuras investigaciones, aunque es importante limitar que el tiempo de acción de la RIEMS se dio entre el ciclo escolar 2009-2010 y el ciclo escolar 2017-2018, es decir que tuvo una vigencia de julio de 2009 a junio de 2018, un total de nueve generaciones cursaron el bachillerato con el Marco Curricular Común de la RIEMS.

Para finalizar importa decir que la pandemia por Covid-19 ha puesto de manifiesto la importancia de las materias humanísticas en la formación escolar. Frente a la crisis global, se requiere una formación integral, interdisciplinar, en la que los conocimientos científicos se cuestionen desde la ética, una formación que posibilite la interrogación por el sentido y los retos de la vida en común. Dicha formación sólo se logra si se valoran todas las áreas de trabajo y reflexión que se requieren para formar personas integrales e íntegras.

## Referencias

1. CASSIGOLI SALAMÓN, ROSSANA (1990), *Educación e indigenismo en México: La gestión Cardenista*, p. 572-613, en Escárcega López, Everardo, *Historia de la cuestión agraria mexicana – Tomo cinco. El cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (Segunda parte) 1934-1940*, México, Siglo XXI editores.
2. CORAGGIO, J. L., y TORRES, R. M. (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires.
3. DURKHEIM, ÉMILE (2009), *Educación y Sociología*, México, Colofón.
4. GARCÉS, MARINA (2019), *Humanidades en acción*, Barcelona, Rayo Verde Editorial.
5. IBAROLA NICOLÍN, MARÍA DE (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP Cultura – Ediciones Caballito.
6. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2011), *La Educación Media Superior en México, Informe 2010-2011*, Primera edición, México.
7. LATAPÍ SARRE, PABLO (1998), *Un siglo de Educación en México – Tomo I*, México, FCE y CONACULTA.
8. MEYER, JOHN W. y RAMÍREZ, FRANCISCO O. (2010), *La educación en la sociedad mundial*, España, OCTAEDRO- ICE.
9. NELSON, J. L., CARLSON, K. y PALONSKY, S. B. (1993), *Critical Issues in Education. A Dialectic Approach*, New York, McGraw Hill.
10. SALADINO GARCÍA, ALBERTO (2004), *Humanismo mexicano del siglo XX – Tomo I*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
11. SOLANA, FERNANDO, CARDIEL, RAÚL y BOLAÑOS, RAÚL (2001), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.

12. VARGAS LOZANO, GABRIEL (2011), *La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP* en Revista Murmullos filosóficos, Filosofía que descubre la voz de la verdad Vol. I No. I, Septiembre, UNAM.
13. VARGAS LOZANO, GABRIEL (2011), *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, Editorial Torres Asociados y la Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México.
14. VASCONCELOS, JOSÉ (1945), *Estética*, México, Ediciones Botas.
15. VILLALPANDO NAVA, JOSÉ (2009) *El desarrollo Nacional*, p. 471-488, en *Historia de la educación en México*, México, Porrúa.

### Referencias digitales

16. ACUERDO 442 *por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* (2008). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008).
17. ACUERDO 444 *por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato* (2008). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008).
18. ACUERDO 445 *por el que se conceptualiza y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades* (2008). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008).
19. ACUERDO 486 *por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General* (2009). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009).
20. ACUERDO 488 *por el que se modifican los diversos números 442, 444, 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada respectivamente* (2009). En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009).



21. AGUT NIETO, SONIA y GRAU GUMBAU, ROSA (2001), *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*, Proyecto social: Revista de relaciones laborales, no. 9. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209924>.
22. ALTHUSSER, LOUIS (1970), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>.
23. ANDRADE CÁZAREZ, ROCÍO y HERNÁNDEZ GALLARDO, SARA (2010), *El enfoque por competencias y el currículum de bachillerato en México*, Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 8, no. 1. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>.
24. COMIPEMS, *Tipos de bachillerato*. En línea: [https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc\\_N0nQlEDxBIb8JsNuhajQdDW\\_fuDRiMtpxhopSxm9PUc6KZxp1jABpvlyzCEQVyF1sw...](https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc_N0nQlEDxBIb8JsNuhajQdDW_fuDRiMtpxhopSxm9PUc6KZxp1jABpvlyzCEQVyF1sw...)
25. CUERVO POLLÁN, ANA (2016), Carta a quien no estudie filosofía en bachillerato. En línea: [https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/carta-estudie-filosofia-bachillerato\\_129\\_3825372.html](https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/carta-estudie-filosofia-bachillerato_129_3825372.html).
26. DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (2006), *El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, en Perfiles Educativos, vol. XXVIII, no. 111. En línea: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf>.
27. DÍAZ BENAVENTE, JOSÉ FÉLIX (2015), *José Vasconcelos creador de la educación social en México*. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6232374.pdf>.
28. FAUSTINO ZACARÍAS, ÓSCAR HUGO (2018), *La reforma educativa de 2013 y lo que está por venir*. Nexos, 26 de Septiembre. En línea: <https://educacion.nexos.com.mx/la-reforma-educativa-de-2013-y-lo-que-esta-por-venir/>.
29. FERNÁNDEZ, JAVIER A. (2021), *El relevante papel de las humanidades en un mundo cada vez más tecnológico*. En línea: [https://elpais.com/sociedad/futuros-educacion/2021-12-10/el-relevante-papel-de-las-humanidades-en-un-mundo-cada-vez-mas-tecnologico.html?utm\\_source=Facebook&ssm=FB\\_CM#Echobox=1639145776](https://elpais.com/sociedad/futuros-educacion/2021-12-10/el-relevante-papel-de-las-humanidades-en-un-mundo-cada-vez-mas-tecnologico.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_CM#Echobox=1639145776).

30. INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA (2009), *Justo Sierra, Maestro de América, es reconocido como impulsor de la educación y la modernización de México*. En línea: <https://inba.gob.mx/prensa/12959/justo-sierramaestro-de-america-es-reconocido-como-impulsor-de-la-educacion-y-la-modernizacion-de-mexico>.
31. OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO. En línea: [www.ofmx.com.mx](http://www.ofmx.com.mx).
32. PINI, MÓNICA y ANDERSON, GARY (1999), *Política Educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación Número 20, edición Mayo a Agosto. En línea: <http://rieoei.org/rie20a05.htm>.
33. PRIANI SAISÓ, ERNESTO (2021), *¿Cómo amanecieron hoy de su desprecio por la filosofía?*. En línea: <https://revistacomun.com/blog/como-amanecieron-hoy-de-su-desprecio-por-la-filosofia/?amp>.
34. PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA NACIÓN PARA EL EJERCICIO FISCAL 2012 (2012). En línea: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/pef\\_2012/PEF\\_2012\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/pef_2012/PEF_2012_abro.pdf).
35. RAMÍREZ, LIBERIO y MEDINA, MARÍA (2008), *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México*, Ide@s CONCYTEG, año 3, no. 39. En línea: [http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu\\_basada\\_competencias\\_proyecto\\_tuning.pdf](http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu_basada_competencias_proyecto_tuning.pdf).
36. REVISTA MURMULLOS FILOSÓFICOS. FILOSOFÍA QUE DESCUBRE LA VOZ DE LA VERDAD (2011), *La situación de la filosofía ante la RIEMS*, Vol. I No. 1, UNAM. En línea: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmullos/article/view/59262/52328>.
37. S/N (2007), *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. En línea: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC).
38. S/N, *UNAM en el Tiempo, Rectores 1910-1929*. En línea: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/lista-cronologica-de-rectores/rectores-1910-1929>.
39. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. En línea: [https://www.sep.gob.mx/es/sep1/media\\_superior](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/media_superior).

40. SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Educación Media Superior – SEP 2011*. En línea: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACION EMSSEPTIEMBRE2.pdf>.
41. SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Subsecretaria de Educación Media Superior*. En línea: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes).
42. SIERRA, JUSTO (1910) *Discurso Inaugural de la Universidad Nacional*. En línea: <http://www.libros.unam.mx/digital/44.pdf>.
43. SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, *La educación Media Superior. Planes de estudio de referencia del marco currilar común*. En línea: <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Educacion%20Media%20Superior.pdf>.
44. SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, *CONALEP*. En línea: <http://www.sems.gob.mx/es/sems/conalep#:~:text=El%20CONALEP%20fue%20creado%20por,profesionales%20t%C3%A9cnicos%2C%20egresados%20de%20secundaria>.
45. SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. En línea: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/opciones de estudio](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio).
46. TOUSSAINT, ERIC (2004), *Las dos fases del ajuste estructural*. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609080447/16cap12.pdf>.
47. TOUSSAINT, ERIC (2004), *Los programas de ajuste estructural definidos por por el FMI y el Banco Mundial*. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609080153/15cap11.pdf>.
48. TUNING AMÉRICA LATINA. En línea: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=160&Itemid=184>.
49. WILLIS, PAUL (1999), *Producción cultural y teorías de la reproducción*. En línea: [http://theomai.unq.edu.ar/conflictos\\_sociales/Willis%20Paul%20-%20Produccion%20cultural%20y%20teorias%20de%20la%20reproduccion.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Willis%20Paul%20-%20Produccion%20cultural%20y%20teorias%20de%20la%20reproduccion.pdf).

**Tesis, tesinas e informes académicos de servicio social consultados**

50. ARROYO RUANO, ESTEPHANIE (2018), *La educación media superior en México frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior y su propuesta organizativo-administrativa*, 2016, UNAM. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2019/abril/0787712/Index.html>.
51. CASTILLO OLEA, GUSTAVO (2016), *Influencia de la Escuela Nacional Preparatoria en la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México (1867-1924)*, UNAM. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0743831/0743831.pdf>.
52. HERNÁNDEZ FABIÁN, ABRAHAM DANIEL (2014), *Análisis de las políticas educativas en la educación media superior: El caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, UNAM. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0708138/Index.html>.
53. LIMÓN CHÁVEZ, RODRIGO (2010), *Reflexión pedagógica sobre la evaluación del alumnado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*, UNAM. En línea: [http://132.248.9.195/ptb2010/mayo/0657699/0657699\\_A1.pdf](http://132.248.9.195/ptb2010/mayo/0657699/0657699_A1.pdf).
54. MARTÍNEZ PÉREZ, LIZETTE (2011), *Análisis de una perspectiva filosófica del enfoque de educación por competencias en la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)*, UNAM. En línea: <http://132.248.9.195/ptb2011/diciembre/0675703/Index.html>.
55. MENÉNDEZ PRÍA, ANA (2012), *Análisis del Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral de la Educación media Superior (RIEMS)*, UNAM. En línea: [http://132.248.9.195/ptd2012/mayo/0679648/0679648\\_A1.pdf](http://132.248.9.195/ptd2012/mayo/0679648/0679648_A1.pdf).
56. NAVARRO PINEDA, ALEJANDRA (2014), *Estudio histórico-analítico de los planes de estudio del programa de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM*, UNAM. En línea: <http://132.248.9.195/ptd2014/noviembre/0722002/0722002.pdf>.
57. SANDOVAL FLORES, LUZ MARÍA (1997), *Fundamentos pedagógicos del plan de estudios del Colegio de Bachilleres (1991), su relación y aplicación al programa de Geografía (1994)*, UNAM. En línea: <http://132.248.9.195/ppt2002/0254364/0254364.pdf>.

## **Anexos**

### **I**

#### **Carta a quien no estudie Filosofía en Bachillerato**

Ana Cuervo Pollán

Querida alumna, querido alumno que este año empiezas 2º de Bachillerato y no podrás cursar Filosofía. Lo lamento. Luchamos, pero no lo conseguimos. Pienso si pedirte perdón por perder la batalla, pero muchas de las gentes que ocupamos las sillas y las pizarras del Aula de Historia de la Filosofía, nos dejamos la piel para que los que venís detrás, tuvierais vuestro sitio asegurado. No lo conseguimos. Es un hecho. Fracasamos.

Pero, querida alumna, te aseguro que no habrá sido por huelgas, manifestaciones y movilizaciones. Pero, querido alumno, te aseguro que no han faltado protestas, denuncias, recogidas de firmas, artículos y cartas enfurecidas, aunque cargadas de razón, para evitarlo.

Os puedo prometer que el profesorado y el alumnado comprometido –que somos mayoría– hemos luchado durante años, ya casi cinco, para que en este septiembre, tuvierais garantizado vuestro sitio en clase de Historia de la Filosofía, y sin embargo, fracasamos. Al menos, de momento. Porque no os vamos a abandonar en manos de esta derecha nauseabunda.

Querida, querido: os escribo desde la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras donde estudio. Me rodean libros y estudiantes, compañeras de clase, y compañeros de las carreras de Humanidades. Leen y escriben con atención. Quiero que lo sepáis: si ahora os escribo desde este lugar es gracias a la escuela pública y más concretamente, a mis clases de Historia de la Filosofía, que, aunque me encuentre inaugurando el tercer curso de la carrera, las recuerdo vivamente con agradecimiento y nostalgia.

Querido, querida: este año no os preguntaréis cuál es el origen del Universo. Tampoco os hablarán de que existieron en la Antigüedad unos filósofos que, en esta facultad tan amante de palabras raras pero de ideas claras, denominamos presocráticos. No estaréis al tanto de la polémica entre Sócrates y los Sofistas. El debate entre lo natural y lo convencional –Physis y Nomos– no se os pasará ni por la imaginación.

No tendréis ni la más remota idea de por qué Platón propone una escisión entre el mundo sensible y el mundo de las Ideas. Tampoco sabréis que Aristóteles habla de cuatro virtudes y alaba los beneficios de la prudencia. Ni veréis el gran cambio que sufre el objeto de estudio de la filosofía cuando irrumpe en ella la patrística y el pensamiento cristiano. No sabréis de qué forma justifica Descartes la existencia del mundo como entidad real y no sólo como posible objeto de la imaginación. No sabréis que Hume critica con una agudeza asombrosa el concepto de causalidad. Bueno, ni siquiera, queridos, os plantearéis si en el mundo existen causas y efectos.

Tampoco veréis al viejo Kant y su imperativo categórico. No lo veréis porque en el mundo que nos ha tocado, está prohibido que alguien os enseñe a tratar a las personas como

fines y no como medios con los que satisfacer vuestros deseos. No estudiaréis a Marx, ¡ni por asomo estudiaréis a Marx! El PP necesita que os alienéis; no lo contrario. Y tampoco estudiaréis a Nietzsche.

Estos tipos que os cito, cada uno con sus propios puntos de vista – a menudo enfrentados–, tuvieron la dichosa idea de procurar a la gente la capacidad de hacer un análisis crítico del mundo que nos rodea y de cada sujeto para poder luchar por una sociedad más libre y justa; por eso, porque os quieren idiotas. Exactamente eso. Idiotas. (Tampoco os explicarán que 'idiota' es un término procedente del griego que designaba a aquel ciudadano que evitaba interesarse por asuntos sociales y políticos y en consecuencia, se hacía necesariamente súbdito).

Querido, querida. Fracasamos. Pero aún hay una salida. Kant decía "razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis pero obedeced". Lo primero me convence, lo segundo no. Por eso yo, humildemente, invertiré la máxima. Queridos, queridas: para que os dejen razonar, para que no piensen por vosotros/as, para que no os conviertan, mediante una educación mediocre, en súbditos del capital y de la ignorancia, desobedeced. Desobedeced la Lomce.

Exigid tener Filosofía y más Filosofía en todas las ramas de Bachillerato. Leed. Pensad. Interrogaos. Preguntaos si todo esto tiene sentido. Leed, leed y leed. Invasid las clases de Filosofía. Negaos a cursar otra asignatura en su lugar. No hacen falta armas para derrocar a esta derecha neoliberal y enemiga del conocimiento. Sí desobediencia. Basta con que luchéis para que no os hagan definitivamente estúpidos/as; necesariamente idiotas.

Razonad, y después desobedeced, porque lo que se os ordena, es que seáis rematadamente idiotas.