



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL BACHILLERATO
TECNOLÓGICO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

LAURA GUADALUPE PÉREZ CERÓN

A S E S O R:

DRA. PATRICIA DUCOING WATTY



México, D.F., agosto 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Dios, te doy las gracias por todo lo que me has brindado en mi vida y espero continuar con tus preceptos para que orienten y guíen mis acciones con sabiduría, amor y tenacidad.

Papás, les doy las gracias a su amor, a su apoyo y a su paciencia en todo momento. Ustedes han sido, son y serán el mejor ejemplo de perseverancia y fortaleza que he conocido. Gracias por haberme apoyado incondicionalmente en mis estudios y con mis hijos; ya que su ayuda me ha permitido concretar este proceso

Todo mi amor y gratitud a mi esposo Miguel e hijos; Aída y José Miguel, quienes con su comprensión y palabras de aliento, fueron un impulso para la consecución de este trabajo. Su amor y apoyo incondicional, son el motor que alimenta mi espíritu para lograr esta meta e iniciar otras.

Agradezco y me siento orgullosa de ser Universitaria, de haber estudiando en esta “máxima casa de estudios”, en la que no sólo aprendí conocimientos, también adquirí principios y valores que han guiado mi experiencia laboral y profesional.

Mi respeto y admiración a mi asesora, la Dra. Patricia Ducoing W., a quien agradezco infinitamente sus enseñanzas y orientaciones para la realización de este trabajo, ya que me permitieron explorar nuevos conocimientos, adquirir otros saberes y desarrollar nuevas capacidades en mi vida personal, profesional y laboral.

ÍNDICE

	PÁG(S)
Introducción.....	3
 CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR	
1.1 Fundamentos generales de la educación tecnológica.....	6
1.2 Antecedentes de la educación tecnológica en México.....	7
1.2.1 Orígenes y desarrollo de la educación tecnológica.....	7
1.2.2 Transición de la educación tecnológica en la segunda mitad del siglo XX.....	15
1.3 La incorporación del bachillerato tecnológico en la DGETI.....	19
1.4 Estructura de la educación media superior.....	21
1.5 Los servicios educativos de la DGETI.....	24
 CAPÍTULO 2. TENDENCIAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS	
2.1 Transformaciones educativas de la época actual.....	29
2.1.1 La educación y el mundo de la globalización.....	30
2.1.2 La calidad de la educación.....	31
2.1.3. La evaluación como política de calidad.....	32
2.1.4 Las competencias en la educación.....	34
2.2 Consideraciones conceptuales para el estudio de las reformas educativas.....	36
 CAPÍTULO 3. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 1989-2007	
3.1 Políticas educativas en la administración de Salinas de Gortari...	47
3.2 Políticas educativas en la administración de Zedillo.....	49
3.3 Políticas educativas en la administración de Fox.....	51
3.4 Políticas educativas en la administración de Calderón.....	55

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO EN LOS CETis

4.1	Carácter prescriptivo del currículum.....	61
4.2	Análisis de la estructura curricular del bachillerato tecnológico en sus inicios.....	63
4.3	Análisis de la estructura curricular de la reforma del bachillerato Tecnológico en 2004.....	68
4.4	Análisis de la reforma integral de la educación media superior (RIEMS).....	78
4.4.1	Marco normativo y desarrollo curricular de la RIEMS.....	79
4.4.2	Principios y Ejes de la RIEMS.....	81
4.4.3	Desarrollo de las competencias del Marco Curricular Común	82
4.5	Cuadro comparativo de las estructuras curriculares que ha operado el bachillerato tecnológico de los CETis.....	90
	Reflexiones Finales.....	93
	Bibliografía.....	96

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo mexicano, la educación media superior se ubica en el nivel intermedio entre la educación básica y la educación superior y está conformada por un conjunto de modalidades institucionales que ofrecen enseñanza formal a jóvenes de 15 a 18 años en promedio. Desafortunadamente este nivel educativo tuvo escaso reconocimiento de las diferentes administraciones gubernamentales, las cuales se habían venido mostrando indiferentes a sus propósitos formativos durante varias décadas, ya que sólo la consideraban como un nivel de “paso”. El resultado de esta situación fue la carencia de un proyecto cultural que le diera identidad propia y las políticas educativas sólo lo ubicaban como un nivel subordinado de la educación superior, olvidando la trascendencia de la formación integral de los jóvenes en su desarrollo humano y cultural como futuros ciudadanos.

La diversidad ha sido el rasgo característico de la educación media superior, el cual ha estado constituido por tres vertientes educativas: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el técnico profesional; además de la variedad de instituciones educativas controladas por organismos centralizados, descentralizados, desconcentrados y autónomos del gobierno federal. Su heterogeneidad ha generado problemas en la atención a la demanda, infraestructura deficiente, baja eficiencia terminal, rezago curricular, etc., los cuales han limitado el mejoramiento de la calidad de la educación.

Sí la educación media superior en su conjunto ha padecido la indeferencia de las diferentes administraciones, el bachillerato tecnológico federal al que pertenecen los CETis dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) lo ha padecido aún más profundamente porque en su origen era una formación técnica orientada al mercado de trabajo y aun cuando posteriormente, la mayoría de los planteles adoptó el modelo de bachillerato bivalente, hay algunos CETis que ofrecen carreras terminales de técnico profesional causando confusión a los jóvenes que ingresan a este tipo

de planteles y careciendo de reconocimiento e identidad entre las múltiples opciones de la educación media superior. Además su desvinculación con el sector productivo y con la educación superior, han propiciado la desigual inserción al mercado laboral por parte de los egresados y la falta de oportunidades en el ingreso a la educación superior; a pesar de que atienden la mayor matrícula escolar del bachillerato tecnológico a nivel nacional.

Este trabajo analiza las características de los CETis y está organizado en cuatro capítulos. El primer capítulo atiende el proceso evolutivo de la educación técnica que se inició desde la época colonial hasta nuestros días. En este apartado se hace un recorrido histórico de cómo fue la enseñanza técnica en el pasado y su relación con las formas de pensamiento que imperaban en cada época hasta llegar a la creación de los CETis y su inserción en el nivel medio superior, primero como una opción terminal y después como bachillerato tecnológico. Al final de este capítulo se presentan los servicios que ofrecen los CETis y CBTis de la DGETI y su ubicación en el sistema educativo nacional.

El segundo capítulo revisa algunos referentes teóricos que se han incorporado en nuestra forma de pensamiento, tales como las competencias, las tecnologías de la información, la globalización, etc., y cómo estos conceptos se han trasladado al ámbito educativo, siendo utilizados actualmente en los discursos oficiales para legitimar la transformación de las reformas educativas reguladas por el Estado y que inciden en el proceso de formación de los alumnos.

En el siguiente capítulo se analizan algunos de los discursos políticos de los últimos cuatro sexenios, los cuales han mantenido como propósito fundamental fomentar “la calidad de la educación”. Por esa razón, las políticas educativas han impulsado la reformulación del currículum escolar en todos los niveles del sistema educativo nacional. De esta manera, la reforma educativa ha sido el referente constante de estas administraciones. Asimismo se analiza cómo los gobiernos han mostrado un creciente interés hacia la educación media superior en la actual década, ya que ahora y en los próximos años, es y será el nivel

educativo con la mayor matrícula escolar y por tanto, el que representa los grandes desafíos educativos.

Finalmente, en el capítulo 4 se analiza cada uno de los diseños curriculares que ha tenido el bachillerato tecnológico de los CETis. Estas transformaciones curriculares se derivan de las reformas educativas emprendidas y presentadas en diversos documentos prescriptivos y normativos que han regulado la enseñanza y los contenidos a través de los planes y programas de estudio con los que se busca alcanzar la calidad de la educación.

A través de esta investigación se pretende analizar el papel del bachillerato tecnológico que imparten los CETis en el proceso educativo dentro de la dinámica globalizadora y así, reflexionar sobre los nuevos referentes y tendencias que están orientando a las políticas educativas y a los procesos de reforma de la educación media superior para dar identidad y definición a los propósitos formativos de este nivel educativo.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La educación como proceso socializador del hombre, y la técnica como herramienta que ha utilizado el hombre para la satisfacción de sus necesidades, han acompañado el desarrollo histórico de las diferentes sociedades. La educación como instrumento primordial en la formación del individuo no sólo aspira a un desarrollo humano, sino también a la adquisición de capacidades intelectuales que asimilados por el individuo le permitan incorporarse, adaptarse y desenvolverse en la sociedad en la que esta inmerso.

1.1 Fundamentos generales de la educación tecnológica

“La noción de educación tecnológica proviene de un concepto amplio de la educación, capaz de cubrir las etapas construidas en los procesos básicos de la capacitación humana, pero privilegiando las vertientes del trabajo, del conocimiento universalizado y de la innovación tecnológica”.¹ Este tipo de educación está orientada hacia la enseñanza de cosas útiles y de un conjunto de factores como el desarrollo productivo y las formas económicas de la vida industrial y por lo tanto está en constante proceso de cambio; la educación tecnológica se caracteriza por el lugar que ocupa en el sistema económico de las sociedades.

La ciencia, tecnología, el trabajo y la producción son los ámbitos fundamentales con los que se vincula la educación tecnológica. La base de este tipo de educación se concentra en los conocimientos teórico-prácticos, los cuales a su vez están subordinados por los avances científicos y tecnológicos, así como de los sistemas productivos. “La educación tecnológica, por consiguiente, asume el papel tradicional de la formación técnico-profesional, para registrar la evolución histórica de las formas de aplicación del trabajo”.² En nuestro país,

¹ J.A. De Souza. “Fundamentos, características y perspectivas de la educación tecnológica” en: *Boletín interamericano de formación profesional No. 141*, oct-dic 1997. p.8 [en línea]

Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/boletin141.educacióntecnológica> (Consulta: 30 de enero de 2009)

² *Ibidem*. p.12

este tipo de educación está integrada al sistema educativo mexicano en los niveles de educación básica (secundarias técnicas y centros de capacitación para el trabajo industrial), educación media superior y educación superior.

A continuación se hace un breve recorrido del proceso histórico de la educación tecnológica en nuestro país y su inserción en el sistema educativo nacional en el nivel medio superior.

1.2 Antecedentes de la educación tecnológica en México

El proceso histórico de la educación tecnológica en México ha estado relacionado con las formas de producción que se desarrollaron en cada época; su origen y evolución se ha manifestado por los rasgos culturales que han dibujado nuestra sociedad desde la colonia hasta nuestros días. El transcurrir histórico de la educación tecnológica ha configurado las características de su conformación y estructura actual dentro del sistema educativo mexicano específicamente, en el nivel medio superior con el bachillerato tecnológico.

1.2.1 Orígenes y desarrollo de la educación tecnológica

La conquista de los españoles a las culturas americanas no sólo fue en el orden bélico, sino también hubo una conquista cultural, la cual transculturizó a nuestros antepasados y se mantiene vigente en nuestra sociedad actual. Los españoles tenían una ideología de superioridad de su cultura sobre los aborígenes americanos y, en los procesos de conquista y colonización, la educación desempeñó un papel fundamental en la transmisión de sus valores. De acuerdo con Gonzalbo, el objetivo fundamental de la educación formal e informal durante la colonia era cristianizar y evangelizar a los indios, pero no sólo por los dogmas y oraciones, sino por la asimilación de costumbres y prácticas de la vida civil y religiosa dirigida por las diferentes órdenes monásticas: los franciscanos, los agustinos, los jesuitas, los dominicos, etc.³

³ P. Gonzalbo. "Familia y educación" en *Diccionario de historia de la educación en México*. Febrero 2002 [en línea] Disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_21.htm (Consulta:12 de agosto de 2008)

Con la colonia se impuso un nuevo cambio en los procesos de producción, diferente al que se producía en Mesoamérica; los españoles explotaban con una exigencia creciente la mano de obra indígena, la que estaba obligada a satisfacer las necesidades del desarrollo de la economía colonial. “En el aspecto educativo, se produjo la necesidad de adaptar las viejas normas de laboriosidad a los requerimientos del trabajo compulsivo, los imperativos del beneficio de la comunidad a los intereses del patrón, las técnicas tradicionales a métodos europeos de producción, y el antiguo orden jerárquico a los cambiantes patrones de organización social”.⁴

Esta época se caracterizó porque los españoles establecieron nuevas formas de explotación y nuevas formas de trabajo acordes a las actividades económicas, donde la agricultura que había sido la actividad principal de los pueblos mesoamericanos, también lo fue en este periodo histórico, pero con la expansión de nuevos sistemas agrícolas y el uso de otras tecnologías empleadas en Europa. “La población indígena sufrió la transformación de su organización social, la pérdida de los valores culturales y la desarticulación de sus mecanismos productivos”.⁵

Las diferentes misiones monásticas se encargaron del proceso educativo de los indígenas en dos aspectos fundamentales: la evangelización y el lenguaje. Los franciscanos fueron los primeros frailes en arribar a la Nueva España y su preocupación principal se orientó en la conquista espiritual a través de la conversión selectiva y masiva de los mesoamericanos. Jarquín Ortega señala que el proyecto educativo de los franciscanos estaba dirigido a construir una sociedad basada en los principios evangélicos puros y contribuir en la reorganización social de los pueblos indios, asegurando su autosuficiencia económica, además de su autonomía social y política.⁶ Los franciscanos también iniciaron la enseñanza de los oficios mecánicos, integrando a numerosos grupos de indígenas al nuevo sistema productivo; al principio esta

⁴ P. Gonzalbo. *Historia de la educación en la época colonial*. p. 43

⁵ *Ibid.* p.45

⁶ Ma.Teresa Jarquín, O. "Educación franciscana" en *Diccionario de historia de la educación en México*. Febrero 2002 [en línea] Disponible en:

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_17.htm

(Consulta: 7 de abril de 2009)

enseñanza estaba dirigida a la construcción y ornamentación de los conventos, pero después se les instruyó en las enseñanzas artesanales con fines prácticos. Además de los franciscanos, otras misiones como los dominicos y los agustinos establecieron el sistema de instrucción de los oficios de forma paralela a la evangelización en los conventos, y por otro lado, se llevó a cabo una instrucción informal en los talleres artesanales, pues éstos requerían de aprendices diligentes y oficiales expertos que cubrieran la demanda creciente de los productos de uso y consumo. Los gremios de la colonia estuvieron estructurados por oficiales y maestros de origen español, quienes enseñaban su oficio a los jóvenes indios, mestizos, negros o mulatos. “El sistema de aprendizaje de un oficio estaba regulado en todos los casos, y ello contribuyó a que quedasen inútiles los talleres conventuales, puesto que en ellos podrían los indios adquirir alguna destreza artesanal, pero no obtendrían el imprescindible título de oficial, cuya expedición se reservaba a los maestros del gremio”.⁷

Durante la Colonia Española, la enseñanza técnica tuvo como propósito el desarrollo de destrezas en los requerimientos de la vida urbana, acordes a los intereses materiales de los españoles y aun cuando en muchos claustros y seminarios se enseñaban algunos oficios manuales, así como en los gremios de artesanos, este tipo de educación fue restringida y de manera informal, ya que en general, “la educación estuvo orientada hacia la enseñanza de las humanidades, sostenida y organizada por las órdenes religiosas”.⁸

A finales del siglo XVIII se crearon instituciones más formales en la enseñanza técnica como el Real Seminario de Minería, y con su fundación se inició la institucionalización de la enseñanza tecnológica y científica en México.⁹ En ese mismo periodo se creó la Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos, la cual tuvo una orientación en la enseñanza de las artes, pero también se incluyó la enseñanza de la ingeniería y obras públicas y en 1792 se creó la escuela de hilado y tejido en Tixtla, utilizando nuevas técnicas y

⁷ *Ibidem.* p.57

⁸ F. Larroyo. *Historia comparada de la historia de México.* p. 421

⁹ F. Solana (coord). *Historia de la educación pública en México.* p.466

aprovechando las habilidades manuales de los indígenas. Este periodo fue acorde a las inquietudes reformistas que estaban ocurriendo en Europa con el movimiento de la ilustración y las transformaciones económicas derivadas de la revolución industrial, y en donde la enseñanza adoptó la apertura de conocimientos y saberes conforme a los nuevos procesos de producción y que sin duda estos sucesos históricos universales tuvieron impacto sobre las colonias y en el campo educativo.

Durante el movimiento de independencia se interrumpió la labor educativa, y en esos años convulsivos se quebrantó el país entero y con él su sistema educativo. Después de la consumación de la independencia, nuestro país inició una serie de transformaciones en todos los sectores de la sociedad; sin embargo éstos tuvieron un proceso difícil y complejo, por las pugnas ideológicas de los grupos antagónicos de esa época: liberales y conservadores. Los primeros se distinguieron por su ideología libertaria de emancipación intelectual con respecto al pasado colonial y pretendían la transformación radical de nuestro país, mientras que los segundos estaban a favor del pensamiento colonial y defendían las estructuras coloniales y sostenían que los cambios tenían que ser paulatinos. Los enfrentamientos de estos grupos obstaculizaron el progreso de la nación independentista durante toda la primera mitad del siglo XIX.¹⁰

Después de las grandes dificultades que enfrentó el pueblo mexicano y con el triunfo definitivo de los liberales, se inició una época de reorganización económica, política y social bajo la presidencia de Juárez. El 2 de diciembre de 1867 se promulgó la “*Ley Orgánica de Instrucción Pública*” o “Ley Barreda”, conforme a los principios liberales de esa época. Esta Ley estableció los fundamentos jurídicos de la enseñanza a través de tres capítulos de a) instrucción primaria y b) instrucción secundaria; y c) de las inscripciones, exámenes y títulos profesionales.¹¹ La Escuela Nacional de Artes y Oficios estaba incluida en el capítulo II como una escuela de la instrucción secundaria,

¹⁰ G. Delgado de Cantú. *Historia de México. Formación del Estado moderno*. p.35

¹¹ México. *Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*. (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 2 de Diciembre de 1867) [en línea] Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/.../1/02.htm> (Consulta: 8 de agosto de 2009)

y se enseñaban las siguientes materias: “español, francés é inglés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, física y nociones de mecánica, química general, invenciones industriales, química aplicada á las artes, economía y legislación industrial, práctica de artes y oficios en los talleres que se establecieron conforme á los reglamentos que se dictaren”.¹² La creación de espacios educativos en las artes y oficios incluía no sólo enseñanzas técnico-prácticas con las ciencias, sino que también incluía enseñanza en talleres. Así la educación técnica empezó a formar oficiales en los diferentes oficios de aquella época como la primera Escuela de Artes y Oficios para señoritas fundada en 1871 y el establecimiento de los talleres de imprenta y fotolitografía en la Escuela de Artes y Oficios para hombres.¹³

Durante el porfiriato se continuó con la creación de diferentes escuelas de artes y oficios para las mujeres. “En 1901 se creó la Escuela Mercantil para las mujeres “Miguel Lerdo de Tejada” (hoy CETis No. 7) y en 1910 se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres “Corregidora de Querétaro” (hoy CETis No. 9 “Puerto Rico”), destinada a la formación de confección de prendas de vestir. (...) La educación técnica apenas alcanzó el nivel educativo elemental al establecerse escuelas primarias industriales”.¹⁴

En la administración de Justo Sierra¹⁵, como ministro de instrucción, se reorganizó la primaria superior aumentando los cursos a cuatro años, con la especificación de que los primeros dos años tenían un carácter general y común para todos los alumnos y los últimos dos años estaban relacionados con una enseñanza especial, la cual tenía como propósito “iniciar a los educandos en determinados principios elementales de ciencias, artes u oficios de positiva utilidad para la vida social”.¹⁶ Los oficios se organizaron en cuatro áreas para los hombres: industrial, comercial, agrícola y minera, y para las mujeres estaban las áreas: industrial, de artes y comercial. Tiempo después la

¹² *Ídem.*

¹³ Larroyo, O.C. p. 421

¹⁴ DGETI. *Historia de DGETI .documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

¹⁵ Sierra dirigió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1905 a 1911

¹⁶ M. Bazant. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. p.36

educación se amplió a seis años que incluía cuatro años de formación elemental y 2 años de formación superior.

Según Bazant, los preceptos del positivismo mexicano establecían que se educaba al niño "...para una vida de trabajo cuya finalidad eran la paz y el progreso nacionales".¹⁷ Esta intención estaba encaminada a desarrollar alguna actividad manual, debido a que apenas estaba emergiendo la incipiente industria nacional y por lo tanto se requería de mano de obra calificada y este tipo de escuelas ofrecía la preparación de un artesano u obrero, es decir, la enseñanza técnica se centraba en el desarrollo de habilidades del educando para su inserción en el mundo laboral y productivo. De esta manera, en el porfiriato se impulsó la educación técnica en todos los niveles educativos, y por eso las leyes dictaminaban que desde la primaria los niños y niñas debían aprender algún tipo de trabajo manual con el propósito de orientarlos hacia algún tipo de oficio, en lugar de una profesión. Esta preferencia educativa se debía a que en México estaba naciendo la incipiente industria nacional y requería de la mano de obra calificada y era necesario la preparación de obreros y artesanos, y aunque la educación técnica prosperó en este periodo, no logró su impulso por las condiciones sociales de desigualdad, pobreza y explotación que vivía la población, así como también por la inequidad que existía entre los trabajadores mexicanos y los trabajadores extranjeros.¹⁸

En la primera década del siglo XX, las escuelas de artes y oficios sólo impartían instrucción en algunas artesanías, oficios, y áreas administrativa y comercial: taquigrafía, contabilidad, así como de labores hogareñas. El desarrollo e impulso de este tipo de escuelas dio origen al sistema de educación tecnológica en nuestro país y se conformó como el antecedente del bachillerato tecnológico.¹⁹

La revolución mexicana produjo cambios sociales y políticos importantes. Las expectativas que el triunfo de la misma produjo en materia educativa, están

¹⁷ *Ibidem.* p.73

¹⁸ *Ibidem.* p. 113

¹⁹ DGETI. *Historia de DGETI .documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

establecidas en el artículo 3° Constitucional de 1917. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921,²⁰ se organizó todo el sistema educativo nacional. En lo referente a la enseñanza técnica, se instituyó en 1922 el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial con la finalidad de aglutinar y crear escuelas que impartieran este tipo de enseñanza, y con esta modificación se fundaron varias escuelas en las áreas industriales, domésticas y comerciales, entre ellas: el Instituto Técnico Industrial (ITI), las escuelas para señoritas Gabriela Mistral, Sor Juana Inés de la Cruz y Dr. Balmis, el Centro Industrial para Obreras, la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC) en Tacubaya y las Escuelas Centrales Agrícolas, posteriormente transformadas en Escuelas Regionales Campesinas.²¹

A finales del gobierno callista, el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial reorganizó la clasificación de las escuelas que de él dependían en tres grupos: "...escuelas destinadas a las enseñanzas de pequeñas industrias, incluyendo de tipo hogareño; escuelas al servicio de la formación de obreros calificados, y escuelas de enseñanza técnica superior, que incluían a las de comercio y administración".²²

Al inicio de la década de los 30 surgió la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnica en sus distintos niveles; como consecuencia de ello, se definió un marco de organización que contenía todos los niveles y modalidades de este tipo de enseñanza, y que se denominó institución politécnica. Bajo estos criterios se fundó en 1931 la Escuela Preparatoria Técnica, génesis de las escuelas politécnicas y de la creación del Instituto Politécnico Nacional. En sus inicios, la preparatoria técnica constaba de cuatro años de formación y era el nivel educativo de transición entre la primaria y la escuela de altos estudios técnicos y por lo tanto tenía un doble objetivo: "el de servir como antecedente a los estudios profesionales y el de capacitar a los estudiantes durante los primeros tres años para que estuvieran en condiciones

²⁰ J. F. Zorrilla. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* p.108

²¹ DGETI. *Historia de DGETI* .documento [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

²² Larroyo, O.C. p. 424

de ejercer tareas de obreros calificados, oficiales o maestros en las áreas técnicas”.²³ Asimismo estos estudios promovían la capacitación rápida sobre conocimientos prácticos que servían al mundo productivo.

La politécnica era un grupo de instituciones que integraba a las escuelas de maestros técnicos, las escuelas de artes y oficios para varones, las escuelas nocturnas de adiestramiento para trabajadores, etc., y aun cuando se logró establecer coordinación entre ellas, esta fue una labor desordenada, ya que sus cursos iban desde la peluquería y costura hasta artes y oficios industriales para hombres. Fue Luis Enrique Erro, quien impuso un plan uniforme y evitó las duplicaciones de los cursos impartidos, pero sobretodo definió lo que se entendía por enseñanza técnica: la que “tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos técnicos y materiales, acumulados por la humanidad, para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades.”²⁴ De esta manera se empezó a relacionar a la enseñanza técnica con las transformaciones operadas en la estructura económica del país.

Durante el periodo cardenista, este Departamento cambió de denominación por el de Departamento de Enseñanza Superior Técnica, Industrial y Comercial; este progreso de la educación técnica culminó con la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1937, el cual estuvo integrado por el Instituto Técnico Industrial, la Escuela Nacional de Constructores y la Escuela Nacional de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. Posteriormente varias de las escuelas técnicas que formaban parte del Departamento de Enseñanza Técnica fueron absorbidas por este instituto. Larroyo señala que con la creación del IPN fue posible diferenciar y discriminar la mezcla variada de las enseñanzas técnicas.²⁵

Con la aparición del IPN se inició un nuevo periodo en la organización de la enseñanza técnica. En 1941 la Secretaría de Educación Pública reorganizó y

²³ Solana, O.C. p. 476

²⁴ Memoria, 1933-1934, 1, p. 164 cit. en Ernesto Meneses (1). *Tendencias educativas oficiales* Vol. III p. 133

²⁵ Larroyo, O.C. p. 427

dividió el sistema de enseñanza técnica industrial,²⁶ estableciendo por una parte el IPN, que albergaba las escuelas prevocacionales y Escuelas Superiores Técnicas del Distrito Federal y, por otra, el Departamento de Enseñanzas Especiales que controlaba a las escuelas de artes y oficios, las comerciales y las técnicas elementales. Durante el gobierno de Ávila Camacho se favoreció e impulsó la enseñanza técnica-industrial en las siguientes carreras: secretarias, tenedoras de libros, auxiliares de contabilidad, taquígrafas corresponsales y modistas, directoras de la economía del hogar, corte y confección, las artes del libro, etc.²⁷

1.2.2 Transición de la educación tecnológica en la segunda mitad del siglo XX

Las décadas de los 40 y 50 se caracterizaron por el impulso en los procesos de industrialización, donde no sólo se requirió de obreros calificados sino también de profesionales especializados en la construcción, reparación, o bien en el mantenimiento de la infraestructura de la industria nacional. Rodríguez sostiene que como consecuencia de lo anterior se crearon numerosos institutos tecnológicos regionales públicos y privados en distintas partes del país.²⁸ En 1958 se creó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior por la importancia esencial que estaba adquiriendo la educación técnica para impulsar el progreso industrial en nuestro país y un año más tarde la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales se integraron y conformaron la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC).²⁹

En 1959 se estableció en los planteles de esta Dirección General el ciclo de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas, a la cual se denominó secundaria técnica. Este tipo de secundaria se caracterizaba porque además

²⁶ DGETI. *Historia de DGETI .documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

²⁷ Meneses (1), O.C. p. 286

²⁸ Ma. A. Rodríguez. "Historia de la educación técnica" en: *Diccionario de historia de la educación en México*. Febrero 2002 [en línea] Disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm (Consulta: 7 de abril de 2009)

²⁹ DGETI. *Historia de DGETI .documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

de una formación integral se capacitaba a los alumnos en las áreas industriales, agrícolas o comerciales, específicos a las regiones del país, con la finalidad de que pudieran incorporarse a la vida productiva del lugar, en caso de que abandonaran sus estudios superiores.³⁰

A principios de la década de los sesenta y de acuerdo a las políticas de estado era necesario fomentar la industrialización del país y por ello se puso un interés central por la educación técnica, asignándole a este tipo de educación el progreso económico de nuestro país. Se dió reconocimiento a la formación de profesionales del IPN y de los Institutos Tecnológicos Regionales, sin embargo se planteaba el problema relacionado con la carencia de técnicos. Meneses cita como ejemplos dos artículos del periódico *El Nacional*, publicados en 1962. El primero sostenía que era urgente la preparación de técnicos en niveles medios y operativos, sí México quería seguir adelante con su industrialización, y por lo mismo se necesitaba de recursos humanos estratégicos;³¹ y el otro artículo informaba que en esa época, en el país "...había 49 escuelas técnicas industriales y comerciales, 13 en el Distrito Federal, y el resto en los estados, con una población escolar de 64 459 alumnos, de los cuales 29 204 correspondían al IPN; 10 148 en nueve escuelas superiores y 19 056 en seis escuelas vocacionales, seis tecnológicas y una subprofesional",³² mostrando el proceso acelerado de expansión de este tipo de educación.

En 1968 se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de ofrecer formación profesional del nivel medio superior en el área industrial. En 1969, las escuelas tecnológicas (prevocacionales) que ofrecían la enseñanza secundaria dejaron de pertenecer al IPN, para integrarse a la DGETIC, como secundarias técnicas y así dar unidad a este nivel educativo. El desarrollo en la preparación de técnicos no sólo correspondió a las necesidades económicas, también fue porque México al igual que otras regiones del mundo tuvo que enfrentar la explosión demográfica de la segunda mitad del siglo XX y sus repercusiones sobre la educación, pues en los años posteriores experimentó

³⁰ Solana, O.C. p.499

³¹ Meneses (1), O.C. p.537

³² *Ibidem.* p. 538

un crecimiento espectacular en la matrícula escolar de todos los niveles educativos.³³

En el sexenio de Echeverría, la SEP llevó a cabo otra “reforma educativa”, la cual impactó a todos los niveles del sistema educativo mexicano. Meneses señala que estos cambios fueron: a) el aspecto pedagógico al modificarse los planes, programas y sus métodos en el proceso de enseñanza–aprendizaje así como la actualización de los docentes, b) el aspecto administrativo en cuanto a su normatividad y reorganización del sistema educativo y c) el aspecto político en la orientación de las tendencias educativas y el desarrollo social.³⁴ De igual manera, esta reforma educativa impactó a la educación técnica porque la organizó en tres tipos, según las actividades productivas de las diferentes regiones del país: a) adiestramientos prácticos destinados a problemas del medio en zonas rurales, b) adiestramientos prácticos y específicos con conocimientos de educación tecnológica general en las regiones con desarrollo medio y c) educación tecnológica universalizada y polivalente, con amplia validez científica para las regiones de alto desarrollo.³⁵

La década de los setenta se distinguió porque la educación técnica sufrió ajustes y cambios de denominación en algunas de sus instituciones. Por ejemplo, la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformó en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior y la DGETIC se denominó Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), que coordinaba a los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, las Escuelas Tecnológicas Industriales y Comerciales, los Centros de Estudios Tecnológicos y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos”.³⁶ También se crearon otras direcciones generales que integraban a instituciones educativas de enseñanza técnica en las áreas agropecuarias, marítimas y del nivel superior, todas ellas dependientes de esta Subsecretaría. En 1975, se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica (COSNET), que fungía como un órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública y, en

³³ Zorrilla, O.C. p.145

³⁴ E. Meneses Morales (2). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. p.173

³⁵ *Ibidem*. p. 175

³⁶ Solana, O.C. p. 517

1976, la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior cambió nuevamente de denominación a la de Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT); en septiembre de 1978, los planteles que impartían la educación secundaria técnica pasaron a integrar la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.³⁷ Todas estas modificaciones hicieron posible que la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial a través de sus planteles atendiera exclusivamente el nivel medio superior.

Además de la DGETI y otras dependencias de la SEP, se crearon diversas instituciones educativas para atender la gran demanda de jóvenes en el nivel medio superior: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971, Colegio de Bachilleres en 1973, y Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP) en 1978. Así la educación media superior estableció sus dos orientaciones educativas: por un lado la formación de bachilleres generales o tecnológicos y por el otro lado la formación de técnicos profesionales, ambas con una duración de tres años en la mayoría de las instituciones.

En la primera década de existencia, la DGETI sólo se dedicaba a la formación de técnicos profesionales en carreras técnicas e industriales, y su impulso institucional estuvo orientado a frenar la gran demanda de que era objeto la educación superior, ya que este tipo de educación estaba ligada con el aparato productivo para así impulsar el desarrollo económico nacional y regional. Mendoza Rojas³⁸, señala que esta época se caracterizó porque el rumbo de la educación técnica estuvo condicionado por la reorientación de las instituciones de educación superior, pues se puso un freno a la política de expansión universitaria, en el crecimiento de la matrícula y creación de nuevas escuelas. Así el fortalecimiento de las carreras cortas se debía a la formación de cuadros técnicos que requería el aparato productivo y un desahogo para los estudios superiores. La creación de carreras de educación profesional postsecundaria estuvieron dirigidas principalmente por DGETI y CONALEP, y sus planes y programas fueron diseñados conforme a las necesidades del sector productivo

³⁷ DGETI. *Historia de DGETI .documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

³⁸ Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980) en: *Revista Perfiles Educativos* No.12 p.18

en la oferta y la demanda de personal calificado en las áreas Industrial, pesquera, agropecuaria y de servicios.

1.3 La incorporación del bachillerato tecnológico en la DGETI

La evolución de la educación tecnológica fue producto de un conjunto de factores tales como el desarrollo social y económico del país y de algunas concepciones educativas que predominaron en los diferentes contextos históricos. Bajo esta concepción, los planteles de la DGETI tienen sus antecedentes en las escuelas de las artes y oficios, posteriormente se integraron al sistema de educación politécnica y después de varios cambios administrativos, en 1978, la DGETI se consolidó como un sistema educativo del nivel medio superior controlado directamente por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT).³⁹

En 1982 se llevó a cabo el “Congreso Nacional del Bachillerato”, y como resultado de los trabajos realizados en ese congreso, la SEP publicó el 28 de mayo de 1982 el *Acuerdo 71*⁴⁰ en el que se determinaron los objetivos y contenidos del bachillerato y lo ubicaron como parte de la educación media superior con una identidad propia que atendía a una población entre los quince y dieciocho años; “su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.”⁴¹ Desde esta perspectiva se consideraba al bachillerato como un nivel de enseñanza en el desarrollo formativo que permitía al alumno, el acceso a la educación superior, además de una comprensión de su sociedad y de su tiempo y de la preparación para una posible incorporación al trabajo productivo.

³⁹ DGETI. *Historia de DGETI .documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

⁴⁰ México. “Acuerdo Número 71, por que el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato publicado el 28 de mayo de 1982” en: *Diario Oficial de la Federación* [en línea] Disponible en: dgb1.sep.gob.mx/descargar.php (Consulta: 8 de agosto de 2009)

⁴¹ *Ibidem*. p.3

Con base a la estructura curricular el *Acuerdo 71* fue complementado con el *Acuerdo 77*⁴² publicado el 21 de septiembre de 1982 referente a la responsabilidad de la SEP en el diseño y elaboración de los programas maestros de las materias y cursos que integraban la estructura curricular del bachillerato, así como el establecimiento de los procedimientos de evaluación.

En 1983 la DGETI modificó su modelo educativo terminal en congruencia con los *Acuerdos 71 y 77*; así, este sistema educativo, además de impartir la enseñanza de técnico profesional, incorporó el bachillerato tecnológico como otra opción educativa. Los planteles que ofrecían el bachillerato se denominaron Centros de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBTis) y los planteles que impartían el modelo terminal como técnico profesional se designaron Centros de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios (CETis).⁴³

Durante la administración salinista y con base en el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”, se inició el proceso de descentralización del sistema educativo para que los gobiernos estatales tuvieran una participación más efectiva en la administración educativa. Con la descentralización se crearon en 1991 los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs) para impulsar y consolidar los programas de educación media superior tecnológica en las entidades federativas.⁴⁴ A través de estos centros descentralizados de educación bivalente y terminal se pretendía una mejor vinculación regional de los estados con el sector productivo. Desde entonces la DGETI funge como la unidad administrativa representante de la SEP, que coordina los acuerdos entre el Ejecutivo Federal y los gobiernos estatales en “acciones orientadas a la planeación, gestión, evaluación y seguimiento del quehacer institucional de los

⁴² México. “Acuerdo Número 77, Por que el que se adiciona el diverso número 71 que determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato publicado el 21 de septiembre de 1982” en: *Diario Oficial de la Federación* [en línea] Disponible en: www.sep.gob.mx/work/appsite/.../10ac77.htm (Consulta: 8 de agosto de 2009)

⁴³ La nomenclatura de CETis se asignó a varias escuelas independientemente del modelo educativo que impartían: bachillerato tecnológico o técnico profesional o ambos.

⁴⁴ DGETI. *Historia de DGETI .documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>. (Consulta: 4 de agosto de 2008)

CECyTEs, conforme a las normas, políticas, lineamientos y procedimientos establecidos en el marco de los convenios de coordinación”.⁴⁵

El crecimiento acelerado de la matrícula escolar en este nivel educativo y la adopción del modelo de bachillerato tecnológico impulsó la ampliación de la cobertura educativa; se construyó una gran cantidad de centros educativos que atendía la demanda creciente de jóvenes. Este periodo de expansión educativa fue contrastante: mientras el bachillerato tecnológico tuvo un crecimiento sin precedentes, el modelo técnico profesional fue desplazado paulatinamente.

1.4 Estructura de la educación media superior

La educación media superior es uno de los tres niveles del sistema educativo nacional, junto con el tipo básico y superior. *La Ley General de Educación* en el artículo 37 señala que la educación de tipo medio superior comprende el nivel bachillerato y niveles equivalentes, incluyendo la educación profesional que no tiene bachillerato;⁴⁶ y se estructura en tres vertientes o modelos educativos, según sus fines:

a) Bachillerato General o Propedéutico. La educación de carácter propedéutico se imparte a través del bachillerato general en una amplia gama de instituciones públicas y particulares que se caracteriza por una estructura curricular que busca formar al estudiante para acceder a la educación superior. De acuerdo con esto, esta modalidad de educación media superior proporciona al estudiante una preparación básica general en conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje. Este modelo cubre la mayor demanda educativa con más del 60% de la matrícula escolar⁴⁷ y comprende las diferentes instituciones como los bachilleratos de las universidades autónomas, bachilleratos estatales, los colegios de bachilleres, etc.

⁴⁵ *Ídem*

⁴⁶ México. “Ley General de Educación” en: *Diario Oficial de la Federación*. 10 de diciembre de 2004. p.12

⁴⁷ SEP. *Principales cifras ciclo escolar 2007-2008*. octubre 2008. p. 94 [en línea] Disponible en: www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales_cifras_2007_2008.pdf (Consulta:15 de marzo de 2009). Este dato no se registra en ninguna gráfica, pero se obtuvo restando la matrícula total de los alumnos con las matrículas de técnico profesional y del bachillerato tecnológico.

b) Bachillerato Bivalente. Se caracteriza por tener una estructura curricular orientada en una formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica a nivel técnico y otra de carácter propedéutico para continuar con estudios superiores.⁴⁸ Este modelo educativo ocupa el segundo lugar en la atención educativa con un 30% de la matrícula escolar⁴⁹ y lo imparten los CECyTs del IPN y las dependencias educativas tecnológicas, agropecuarias y científicas, centralizadas por la SEMS (DGETI, DGETA, DGECyTM, CECyTEs, etc).

c) Educación Profesional Técnica. Se caracteriza porque su formación esta intrínsecamente relacionada con las actividades productivas del país, es decir, tiene una orientación para la formación en el trabajo. Actualmente esta vertiente educativa tiene la posibilidad de continuar los estudios en el nivel superior, mediante la acreditación de materias adicionales y cubre sólo el 9.4% de la matrícula escolar⁵⁰ de la población estudiantil. Esta enseñanza se imparte principalmente en el CONALEP, CETis, CBTis, CBTAs y otros.

Estos modelos educativos divergentes han atendido en las últimas décadas la demanda estudiantil en este tipo de enseñanza. Además de los diferentes modelos educativos, existe una diversidad de instituciones que brindan atención educativa a jóvenes de 15 a 18 años en promedio. En las estadísticas oficiales del Sistema Educativo Nacional se informó que durante el ciclo escolar 2007-2008 la matrícula escolar que conformó la educación media superior fue atendida en el siguiente orden: el 41.7% de jóvenes asistió a escuelas administradas por los gobiernos estatales, el 26.4% de los estudiantes concurren en planteles dependientes de la federación, el 19.2% los estudiantes estudiaron en instituciones particulares y por último el 12.7 del alumnado se ubicaba en escuelas de sostenimiento autónomo.⁵¹ Otro aspecto relevante es que en los últimos años la matrícula escolar de este nivel

⁴⁸ Zorrilla Alcalá, O.C. p.208

⁴⁹ SEP. *Principales cifras ciclo escolar 2007-2008*. octubre 2008. p.93 [en línea] Disponible en: www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales_cifras_2007_2008.pdf (Consulta:15 de marzo de 2009).

⁵⁰ *Ídem*

⁵¹ *Ídem*

educativo se ha incrementado de manera desproporcionada. Las estadísticas de la SEP indican que en el ciclo escolar 2007-2008 había 3.8 millones de estudiantes y que éstas cifras seguirán en aumento, siendo este nivel educativo el que tenga el mayor crecimiento del sistema educativo en los próximos años.⁵²

. A continuación se presenta la siguiente tabla que ilustra el aumento de la matrícula escolar en los últimos ciclos escolares:

**Serie Histórica de Alumnos del Sistema Educativo Nacional
Ciclos Escolares: 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007
y 2007-2008**

Ciclo escolar	Bachillerato General*	%	Profesional técnico	%	Bachillerato tecnológico	%	Total
2002-03	1,977,450	60	359,171	11	958,651	29	3,295,272
2003-04	2,078,835	60.3	359,926	10.5	1,004,979	29.2	3,443,740
2004-05	2,146,105	60.5	362,835	10.2	1,038,984	29.3	3,547,924
2005-06	2,223,186	60.7	357,199	9.8	1,078,369	29.5	3,658,754
2006-07	2,273,762	60.8	352,511	9.4	1,116,670	29.8	3,742,943
2007-08	2,323,523	60.6	358,627	9.4	1,147,892	30	3,830,042

Fuente: SEP. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. *Principales cifras ciclos escolares: 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008*

* Los datos del bachillerato general no se encuentran en ninguna tabla estadística, pero se obtuvo restando la matrícula total de los alumnos con las matrículas de técnico profesional y del bachillerato tecnológico.

Con base en esta información se observa que la matrícula escolar se ha incrementado paulatinamente y que seguirá en aumento esta tendencia. Asimismo éstos datos reflejan la estabilidad de la matrícula escolar en el bachillerato propedéutico con un 60.6%, mientras que el bachillerato tecnológico presenta un crecimiento sostenido e importante con el 30% y la educación profesional técnica refleja un estancamiento y hasta en algunos periodos con tendencia hacia la baja de su oferta educativa. A pesar de que las instituciones del nivel medio superior absorben a la mayoría de los estudiantes egresados de secundaria, estos datos contrastan con las cifras relativas a la eficiencia terminal, la cual es afectada por los elevados índices en la reprobación y en la deserción escolar, que se representan en la siguiente tabla:

⁵² Ídem

**Serie Histórica de Indicadores del Sistema Educativo Nacional
Ciclos escolares 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 y
2007-2008**

Ciclo escolar	Absorción en EMS	Matrícula	Reprobación	Deserción	Eficiencia Terminal
2002-03	95.4	3,295,272	36.7	17.4	59.3
2003-04	96.6	3,443,740	37.4	17.6	58.4
2004-05	96	3,547,924	35.4	17.2	58
2005-06	95.3	3,658,754	34.7	16.5	58.3
2006-07	95.6	3,742,943	34.9	16.3	58
2007-08	95.4	3,830,042	32.4	15.3	59.6

Fuente: SEP. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. *Principales cifras ciclos escolares: 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008*

La baja eficiencia terminal ha sido la constante de cada ciclo escolar en este nivel educativo, y al mismo tiempo el referente de las administraciones federales para la proyección de metas en sus políticas educativas, estableciendo líneas de acción para elevarla, sin embargo sus resultados ha reflejado su poca efectividad. Además esta problemática se agrava porque la educación media superior es precisamente el nivel que tiene la más baja eficiencia terminal en comparación con los otros niveles educativos y se le responsabiliza por el rezago educativo en nuestro país.⁵³ El crecimiento de la matrícula escolar y el problema de la baja eficiencia terminal, aunado a los cambios económicos, culturales y tecnológicos de las actuales sociedades han provocado la modificación de este nivel educativo, particularmente en los planteles dependientes de la DGETI a través de una serie de reformas que se precisarán en los siguientes capítulos.

1.5 Los servicios educativos de la DGETI.

La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) es la dependencia federal de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)⁵⁴ destinada a la formación de jóvenes en el área industrial y de servicios, a nivel nacional. La DGETI como dependencia administrativa de la SEP, se encuentra sujeta a un centralismo total y ofrece sus servicios educativos a través de 433 planteles educativos, de los cuales 168 son CETis y

⁵³ SEMS. *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* p.7

⁵⁴ La SEMS empezó a funcionar en el último trimestre de 2005 y sustituyó a lo que anteriormente se denominaba SEIT (Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas)

265 CBTis, ubicados en todas las entidades de la República Mexicana. Para desempeñar sus funciones, la DGETI está organizada en tres niveles de operación:

- a) Dirección General de Educación Tecnológica Industrial; funge como órgano normativo nacional en la planeación, coordinación, supervisión y evaluación de sus propios servicios educativos.
- b) Las coordinaciones de enlace operativo. Son unidades operativas en cada entidad federativa, las cuales vigilan el cumplimiento de la normatividad y a la vez son el vínculo entre los centros de estudio y la dirección general
- c) A nivel local se ubican los CETis o CBTis. Son los centros educativos que imparten los modelos educativos del bachillerato tecnológico y el técnico profesional,⁵⁵ en los sistemas de enseñanza escolarizada y abierta.

Al igual que otras dependencias educativas del nivel medio superior, en los últimos años, se ha incrementado la matrícula escolar en los planteles dependientes de la DGETI, y que se registra en la siguiente tabla:

**Población de Alumnos por Ciclo Escolar
Periodo 2000-2007**

Ciclo Escolar	Población Estudiantil	Tasa de Crecimiento
2000-2001	508,105	
2001-2002	521,519	2.64
2002-2003	538,522	3.26
2003-2004	555,109	3.08
2004-2005	567,876	2.30
2005-2006	582,140	2.50
2006-2007	590,179	1.38
2007-2008	602,914	2.16

Fuente: SEMS. COSDAC. *La educación media superior en cifras 2000-2007* p. 3-4

Con base a esta información, los planteles de la DGETI han tenido como tasa media de crecimiento de la población estudiantil del 2000 al 2007 el 3.48% lo que refleja un aumento gradual en la matrícula escolar, sin embargo esta mayor demanda educativa es atendida con la misma infraestructura y con la

⁵⁵ Además de estas vertientes educativas, existen otros tipos de enseñanza como el tecnólogo y el técnico básico con diseños curriculares específicos a sus propios fines, los cuales operan bajo criterios diferentes a la normatividad de la educación media superior.

misma cantidad de personal que laboraba desde el año 2000, afectando la calidad de los servicios educativos porque al ser planteles que imparten la enseñanza tecnológica, requieren de talleres y laboratorios, los cuales son cada vez más insuficientes para el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad la DGETI es la dependencia que a través de sus planteles, atiende la mayor matrícula escolar en la educación tecnológica de la media superior, como se registra en la siguiente tabla:

**Población de Alumnos por Institución Educativa y por Ciclo Escolar
Periodo 2000-2007. Nacional**

Ciclo Escolar/	DGECyTM	DGETA	DGETI	CONALEP	CECyTES	IPN
2000-2001	19,957	112,692	508,105	211,882	98,094	50,366
2001-2002	20,222	124,050	521,519	212,296	116,175	51,626
2002-2003	20,649	136,938	538,522	219,437	137,546	49,316
2003-2004	21,124	150,462	555,109	231,586	151,772	47,220
2004-2005	21,359	154,654	567,876	244,206	168,195	47,162
2005-2006	21,929	154,283	582,140	253,598	180,066	48,123
2006-2007	22,163	151,771	590,179	251,242	197,202	50,079
2007-2008	23,006	152,315	602,914	260,007	199,402	52,422

Fuente: SEMS. COSDAC. *La educación media superior en cifras 2000-2007* p.4

Con base a estos datos los planteles de la DGETI absorben la mayor matrícula escolar en el ámbito de la educación técnica, gracias a que es el sistema educativo federal más grande a nivel nacional, ya que cuenta con 433 planteles, y una planta docente conformada por 22,391⁵⁶ maestros, quienes brindaron atención a toda la población estudiantil en los sistemas escolarizado y abierto.

La eficiencia terminal de los planteles pertenecientes a la DGETI estuvo por debajo de la eficiencia terminal promedio (58%) durante varios ciclos escolares, y es hasta la generación 2003-2006, que se logró un ascenso en la permanencia y conclusión de los jóvenes que estudian esta opción educativa como se muestra en el siguiente cuadro:

⁵⁶ SEMS, COSDAC. *La educación media superior en cifras 2000-2007* p. 24

Eficiencia Terminal por Cohorte Periodo 1998-2007

Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia Terminal
1998-2001	219,063	109,611	50.04%
1999-2002	227,464	112,661	49.53%
2000-2003	225,128	118,651	52.70%
2001-2004	233,382	123,524	52.93%
2002-2005	238,215	125,390	52.64%
2003-2006	244,803	147,974	60.45%
2004-2007	247,186	149,614	60.25%

Fuente: SEMS. COSDAC. *La educación media superior en cifras 2000-2007* p.32-33

Estos datos reflejan, que los planteles de la DGETI tienen graves problemas en la permanencia y egreso de su alumnado, pues el promedio de la eficiencia terminal en estos siete años ha sido del 54.07%, a pesar de que en los dos últimos ciclos escolares haya incrementado notablemente. Desafortunadamente la media de alumnos que no concluyen los estudios de bachillerato o técnico profesional es del 45.93%, propiciando la inequidad educativa al obstaculizar la continuidad de otros estudios.

En la actualidad existen 49 carreras ubicadas a nivel técnico y técnico profesional en las diferentes ramas de los sectores industrial, de salud y de servicios,⁵⁷ dentro de las áreas físico-matemáticas, químico-biológicas y económico-administrativas. En sus inicios los planteles dependientes de la DGETI sólo se dedicaban en la formación de técnicos profesionales; sin embargo esta situación ha cambiado casi por completo. Ahora el bachillerato tecnológico ha desplazado al modelo de técnico profesional hasta casi desaparecerlo, pues, actualmente de los 433 planteles con los que cuenta la DGETI, 385 planteles imparten el bachillerato tecnológico, 45 planteles ofrecen ambos modelos educativos y solo 3 planteles ofrecen el modelo de técnico profesional.⁵⁸

Asimismo es necesario aclarar que las nomenclaturas de los CETis y CBTis no corresponden necesariamente al modelo educativo que ofrecen, ya que de los

⁵⁷ DGETI. *Planes y programas 2009* [en línea] Disponible en: <http://cosdac.sems.gob.mx/> (Consulta: 2 de julio de 2009)

⁵⁸ DGETI. *DGETI en cifras*. Fuente de información del prontuario estadístico. Distribución nacional de plantel por tipo y modalidad en el periodo 2006 – 2007. [en línea] Disponible en <http://dgeti.sep.gob.mx> (Consulta: 22 de agosto de 2008)

168 CETis a nivel nacional, 129 planteles imparten solo el bachillerato tecnológico, 36 planteles ofrecen los dos modelos educativos y 3 planteles ofrecen el modelo técnico profesional. Por otro lado, de los 265 CBTis, 256 imparten el modelo de bachillerato tecnológico y 9 planteles imparten ambos modelos educativos. El Distrito Federal es un ejemplo claro de esta información, ya que en esta entidad federativa operan 34 planteles y todos tienen la denominación de CETis, sin embargo 16 de éstos, sólo ofrecen la modalidad de bachillerato tecnológico; 15 planteles imparten ambas modalidades educativas y 3 CETis ofrecen únicamente el modelo terminal.⁵⁹

El bachillerato tecnológico es la opción que predomina la oferta educativa de la DGETI, ya que el 94.2% de los planteles atiende el 97.6% de la matrícula escolar y con las recientes reformas educativas, se tiende a que esta opción sea la única modalidad que se imparta en este tipo de planteles, desapareciendo por completo la opción de técnico profesional.

Esta es la realidad educativa de los planteles de la DGETI, el proceso histórico en sus orígenes se inició con las escuelas de las artes y oficios en el nivel inicial o primaria, después formaron parte de la educación media superior como una opción terminal formando técnicos profesionales para el sector productivo y finalmente, la creación del bachillerato tecnológico les dio un gran impulso, debido a que son los que cuentan con el mayor número de escuelas, docentes y matrícula escolar de esta modalidad educativa a nivel nacional. Los servicios educativos con que operan estos centros educativos dependen directamente de la SEP, y en consecuencia están bajo su control. Así, la instancia federal regula el rumbo educativo de los CETis y CBTis, como por ejemplo: el modelo educativo escolarizado y/o abierto; la opción educativa de bachillerato y/o técnico profesional; las carreras a impartir; los planes de estudio, los programas de estudio, turnos, etc. La SEP dirige y establece las acciones educativas y al personal administrativo y docente de los planteles, les corresponde ejecutar tales decisiones, como se expondrá en los siguientes capítulos.

⁵⁹ DGETI. *DGETI en cifras*. Fuente de Información del prontuario estadístico. Distribución nacional de plantel por tipo y modalidad en el periodo 2006 – 2007. [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx> (Consulta: 22 de agosto de 2008)

CAPÍTULO 2. TENDENCIAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

En los últimos años, las sociedades contemporáneas han experimentado transformaciones en diversos ámbitos como el económico, político, social, cultural, científico, tecnológico, etc. Este conjunto de cambios provocó que los sistemas educativos implementaran las reformas educativas para integrarse a los procesos de cambio que caracteriza nuestra época. En este capítulo se exploran los factores que han intervenido en las modificaciones de los sistemas educativos y las nociones teóricas de las reformas educativas.

2.1 Transformaciones educativas en la época actual

La educación en este comienzo del siglo XXI ha tenido que considerar aspectos que anteriormente no había contemplado. Ahora la educación tiene que responder a las necesidades que imponen las sociedades actuales como los avances científicos y tecnológicos, el uso de las tecnologías de la información, las relaciones económicas globalizadas, la búsqueda de nuevos mecanismos y procedimientos para el reconocimiento de los conocimientos, etc. “Los sistemas educativos como núcleos constitutivos de la modernidad, han estado sujetos a las transformaciones emprendidas en las sociedades contemporáneas y éstas han ido conformando un nuevo modelo de desarrollo, que impone la liberalización de los mercados como ideología del camino único hacia la modernidad”.¹

En este contexto, la educación ha tenido que adaptarse a estos nuevos estilos de vida en que está inmersa y por esa razón el fenómeno de la globalización, caracterizado por el libre comercio y el libre tránsito de capitales y de información, exige que los sistemas educativos aseguren la calidad de la educación y ha dado lugar, entre otras cosas a una creciente importancia a las prácticas evaluativas nacionales e internacionales de los aprendizajes alcanzados por los alumnos ya que el valor principal se encuentra en el conocimiento, tanto por su influencia en los procesos de producción como en otros ámbitos de la vida. A continuación se analizan brevemente algunos

¹ M. Noriega Chávez. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México 1982-1994*. p.19

aspectos que han propiciado e impulsado las reformas educativas en nuestro país. Cabe aclarar que estos mismos aspectos serán abordados de manera integral en el próximo capítulo como rasgos elementales de las políticas educativas .

2.1.1 La educación y el mundo de la globalización

La educación es concebida como uno de los factores para el desarrollo de las sociedades y está siendo afectada por los cambios que se están generando a partir de los procesos de la globalización. La configuración compleja de las sociedades depende ahora de dos factores fundamentales: los avances científicos y tecnológicos sobre todo los referentes a las tecnologías de la información y comunicación y la internacionalización de la economía. Por ende, las sociedades actuales están atravesando por constantes cambios en su estilo de vida y pensamiento, donde la educación esta inmersa en este complejo social. Mayor sostiene que “...en esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es la ‘fuerza del futuro’, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio”.² Bajo esta concepción, se establece como desafío la modificación de nuestro pensamiento para enfrentar la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza a nuestro mundo. A la par de los cambios que han sufrido las sociedades en sus condiciones de vida, de producción y de comunicación, se ha tenido la necesidad de modificar los correspondientes sistemas educativos para adaptarlos a un mundo sin fronteras.

Gimeno³ señala que la globalización expresa interrelaciones económicas, políticas, culturales, etc., entre individuos y países y, además este proceso dinámico opera en conexión con otros fenómenos concurrentes como el neoliberalismo, nuevas tecnologías, sociedad de la información, etc. La educación al formar parte de la realidad económica, social y cultural ha sido afectada por los procesos de la globalización, obligándola a replantear nuevas

² Mayor cit. en Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*

³ J. Gimeno Sacristán. *La educación que aun es posible*. p. 21

metas y revisar sus contenidos a favor de un mayor acoplamiento del sistema escolar a las necesidades de la productividad económica que exigen los mercados internacionales. La globalización, con sus contradicciones y ambivalencias, plantea retos nuevos para la educación, este autor⁴ considera que el concepto de cultura tiene que ser ampliado en las escuelas al concebirse al mundo como una unidad globalizada conectada por las tecnologías de la información incorporando las nuevas formas de transmisión y distribución de los saberes a los ordenamientos del currículum y a la formación de los docentes, para que estos no queden deslegitimados en el nuevo panorama.

2.1.2 La calidad de la educación

El término calidad proviene del latín *qualitas* que significa cualidad.. Actualmente, las connotaciones de este vocablo son múltiples, y por tanto mi atención sólo se centra en el ámbito de la educación, aunque también polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término de calidad cuando se aplica a la educación. Así, por ejemplo, Muñoz Izquierdo⁵ concibe a la calidad de la educación como un concepto multidimensional que comprende la relevancia, la eficacia interna y externa, la eficiencia y la equidad y cada una de estas dimensiones se relaciona y se complementa con las otras; a su vez, Schmelkes⁶ señala que la calidad de la educación se logra en función de cuatro componentes esenciales: relevancia, cuando la educación ofrezca aprendizajes significativos para la vida; eficacia, como el logro de objetivos de todos los alumnos; eficiencia, como la administración óptima de los costos con los resultados y equidad, como la capacidad de ofrecer cobertura que atienda las condiciones de desigualdad de acceso.

A pesar de que la calidad de educación es un concepto difuso, al mismo tiempo es, el eje rector sobre el que se articulan las políticas educativas a nivel nacional e internacional y se asocia con el mejoramiento y superioridad de los resultados en comparación con los previos. En esta dirección, la calidad se

⁴ *Ibidem.* p.31

⁵ M. Izquierdo cit. en M. Silva. *La calidad educativa de las universidades tecnológicas.* p. 20

⁶ Schmelkes cit. en José de J. Bazán Levy, (coord.) *Educación Media Superior, Aportes* p. 62

manifiesta con mayor claridad en los resultados o productos de un sistema, de acuerdo a su rendimiento y desempeño educativo. El conjunto de respuestas que la escuela debe aportar a la sociedad se reflejan en indicadores tales como “una mayor eficiencia terminal, un mayor grado de correspondencia entre la formación obtenida en cada nivel y las exigencias académicas del nivel subsecuente, así como un mayor grado de pertinencia entre la formación y las expectativas del medio laboral, cultural y social”.⁷ Además, la calidad de la educación se ha convertido en un término al que se recurre fácilmente cuando se quiere referir el tipo de educación que se imparte, los tipos o perfiles de egresados, la satisfacción de requerimientos a las demandas sociales y económicas, la elaboración y cumplimiento de estándares nacionales e internacionales, la aparición de indicadores, la necesidad de un cambio y de la puesta en marcha de nuevos programas, etc. De esta manera, la calidad de la educación se vincula con los diseños curriculares y su pertinente desarrollo, ya que abarca todos los elementos que intervienen en el proceso educativo como los planes de estudio, contenidos, docentes, instalaciones, materiales didácticos, gestión escolar, etc., para dar respuesta a las expectativas sociales.

2.1.2 La evaluación como política de calidad

El atributo de la calidad en los procesos educativos está condicionado por indicadores de medición y evaluación a nivel nacional e internacional. Díaz Barriga⁸ sostiene que la diversidad de procesos, prácticas y objetos de evaluación es uno de los ejes centrales de las políticas educativas de estos tiempos en su necesidad de mejorar el sistema educativo. La evaluación es empleada para varios fines educativos; sin embargo mi interés sólo se enfoca en la vinculación que guarda la calidad de la educación con las prácticas de evaluación establecidas a nivel nacional e internacional. Actualmente los sistemas educativos experimentan múltiples exigencias de diversos organismos económicos en torno a la mejora de la educación y los ha obligado a adaptarse

⁷ Observatorio Ciudadano de Educación (2001) *Calidad de la educación*. [en línea] Disponible en: http://www.observatorio.org/comunicados/comun061_3.html (Consulta: 18 de noviembre de 2009)

⁸ A. Díaz Barriga (coord.). *Evaluación académica*. p. 11

continuamente a nuevas circunstancias de control y medición que demanda la sociedad neoliberal.

En los últimos años, la educación en México ha sido sometida a prácticas de evaluación nacional e internacional. Los indicadores de la calidad educativa son examinados a través de una institución nacional, el INEE⁹ (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), y otra internacional, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos)¹⁰ y sus instrumentos de medición que aplican estas instituciones han adquirido validez y reconocimiento en los sectores sociales y económicos. Ahora nuestro sistema educativo en sus diferentes niveles es sometido a la prueba ENLACE¹¹ (Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares), que se distingue por ser una prueba estandarizada y objetiva que mide conocimientos y habilidades en concordancia con los planes y programas oficiales de la educación básica y media superior en áreas disciplinares fundamentales como español o lectura, matemáticas, ciencias, formación cívica y ética.

En el ámbito internacional el instrumento con mayor impacto por la periodicidad y magnitud de su aplicación es la prueba PISA¹² (Programme for International Student Assessment). Este proyecto auspiciado por la OCDE da a conocer los resultados de cada país en el contexto internacional con base a indicadores que reflejan la calidad educativa en el desarrollo de habilidades y competencias que los jóvenes de 15 años deben poseer para enfrentar los retos de la vida, o más bien del mundo laboral. Asimismo, se caracteriza porque su aplicación es trianual y enfatiza en cada periodo un área diferente, ya sea lectura,

⁹ El INEE fue creado en 2002 y tiene como propósito evaluar la educación básica y media superior de México. Trabaja para establecer modelos de evaluación que permitan conocer dónde estamos y hacia dónde vamos en materia educativa. Contribuye a la formación de un sistema nacional de evaluación e impulsa el establecimiento de una cultura en la materia.

¹⁰ Existen otros organismos nacionales e internacionales que aplican diversos instrumentos de evaluación como el CENEVAL, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, 'Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico') con las pruebas TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

¹¹ SEP, ¿Qué es ENLACE? [en línea] Disponible en: <http://www.enlace.sep.gob.mx> (Consulta: 17 de diciembre de 2009)

¹² El sistema educativo mexicano se incorporó a este programa internacional a partir del año 2000 y de acuerdo al universo de la población evaluada, este instrumento de medición se aplica a los jóvenes que están estudiando la educación básica (secundaria) o el nivel medio superior.

matemáticas o ciencias. Mediante este programa se tiene evidencia comparable de los resultados educativos de las áreas disciplinares ya mencionadas y mide el dominio de competencias y habilidades que los estudiantes tienen en el análisis y solución de problemas relacionados con la vida cotidiana. Desde la perspectiva de PISA¹³, las destrezas evaluadas superan las de la escuela, ya que los contenidos enunciados están en relación a las tareas y desafíos de cada día. Esto con la finalidad de verificar, sí los jóvenes que han concluido con la educación básica tienen la capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de su vida y aplicar a contextos no escolares lo que han aprendido en la escuela, así como valorar sus elecciones y decisiones.

Los resultados obtenidos en las pruebas ENLACE y PISA han sido indicadores en el diseño de las políticas educativas orientadas a la adquisición de las competencias que requieren las sociedades actuales.¹⁴ Desde esta perspectiva se concibe a la evaluación como un componente estratégico destinado a brindar información útil para la toma de decisiones y así justificar los procesos de reforma educativa implementados recientemente.

2.1.3 Las competencias en la educación

En el marco de los procesos de globalización de las economías, la formación basada en competencias y la certificación laboral se convierten en referentes indispensables en los discursos de las políticas educativas actuales. Ahora la formación debe ajustarse a los requerimientos de las sociedades en donde el conocimiento adquiere rango de fuerza productiva directa,¹⁵ es decir, se vincula a la economía con la producción del conocimiento y se enfatiza el valor del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas para el trabajo.

¹³ *Idem*

¹⁴ Zorrilla señala que en México, la educación media es la responsable en la formación de tales competencias para que los futuros ciudadanos tengan la capacidad para desempeñarse en las sociedades modernas tanto en el ámbito laboral como en la convivencia social. "Se ha dejado atrás la noción de que la educación media superior brinda los rudimentos de una cultura general, a la vez que prepara para los estudios superiores. Esta nueva capacidad se sustenta en las habilidades de usar la lengua materna, las matemáticas, las ciencias o la tecnología en situaciones de la vida diaria, ciudadana, personal y laboral"(p.275).

¹⁵ Ma. A. Valle Flores (coord), *Formación en competencias y certificación laboral*. p. 9

El proceso de globalización marcó un nuevo orden económico mundial en las reglas de competitividad de las organizaciones productivas y de servicios, como: alcanzar mayor eficiencia productiva, incrementar la productividad, reducir los costos laborales, mejorar los controles de calidad, etc. Las actuales exigencias en el ámbito laboral han transformado la educación de nivel medio y superior. En estos momentos se tiene que atender las demandas económicas de las organizaciones empresariales, así como las políticas internacionales de la OCDE, Banco Mundial, UNESCO y Fondo Monetario Internacional. Desde esta perspectiva, la educación en el contexto global se convierte en “un instrumento básico y estratégico para desarrollar estos activos sociales...ya que provee la información, los conocimientos, valores y competencias requeridas para una sociedad en constante cambio”.¹⁶

Ahora la tarea educativa en su especificidad es el desarrollo de competencias. La OCDE define a las competencias como algo “...más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.¹⁷ Las competencias superan la asimilación de conocimientos técnicos, científicos o enciclopédicos y son más complejas porque integran diversos elementos: información, conocimiento, habilidad o capacidades y actitudes o valores que el sujeto debe demostrar en la vida diaria, según el contexto en el que se encuentre.¹⁸ El concepto de competencias genera posiciones contradictorias como Canales,¹⁹ quien concibe a la competencia como la capacidad donde se demuestran las destrezas necesarias para satisfacer los requerimientos de una situación particular, o Rojas²⁰ que considera que la noción de competencia expone una visión integradora que incluye una serie de atributos (destreza, conocimiento,

¹⁶ Juan Prawda y Gustavo Flores, *México Educativo Revisitado*. p. 82

¹⁷ DeSeCo, “The definition and selection of key competencies” cit. en SEMS. *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. p. 50

¹⁸ C. Barrón Tirado. “La educación basadas en competencias” en Valle (coord). *Formación en competencias y certificación laboral*. p.31

¹⁹ Ma. de los Ángeles Canales Calvo citada en C. Barrón Tirado. “La educación basada en competencias”. en Valle (coord). *Formación en competencias y certificación laboral*. p.31

²⁰ I. Rojas Moreno. “La EBNC como nuevo modelo de formación profesional en México” en Valle (coord) *Formación en competencias y certificación laboral*. p. 48

técnica, conducta y valores) que funcionan como elementos del desempeño del individuo. Sin pretender llegar a una conciliación en sus diferentes significaciones, las competencias son expresiones cada vez más comunes en el campo de la educación y se presentan como la opción alternativa que permitirá realizar la mejora del proceso educativo según los administradores de la educación, de esta manera las competencias empiezan a ser el referente indispensable en los discursos de las reformas educativas y de los proyectos curriculares.

2.2 Consideraciones conceptuales para el estudio de las reformas educativas

En las últimas tres décadas, las sociedades y los sistemas educativos se hallan sometidos a transformaciones profundas para adecuarse a las cambiantes circunstancias externas impuestas por los procesos de la globalización, el neoliberalismo y el uso de las tecnologías de la información. En respuesta a los cambios tecnológicos y económicos de las sociedades, los tomadores de decisiones se han dedicado a realizar transformaciones a los sistemas educativos a través de las reformas educativas, orientadas no sólo por las innovaciones educativas del momento, sino sobretudo, por las políticas de Estado y por las prácticas de evaluación y las condiciones de financiamiento

Las reformas educativas han sido y son analizadas por varios autores, sin embargo para los fines de este trabajo, solo revisaré algunas concepciones generales que dan fundamento a su valoración y existencia.

Las reformas educativas se derivan de un proyecto político y al mismo tiempo son un instrumento para una nueva configuración de la realidad educativa, como lo expresa Popkewitz, en el ámbito educativo “se considera a la reforma de la escuela como un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional”.²¹ Para este autor, las reformas educativas representan un cambio dirigido y regulado por el Estado, quien ha utilizado este mecanismo para tener un mayor control sobre la escolarización, la cual se vincula a su vez, con otros espacios como la política,

²¹ T. Popkewitz (1). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. p.25

la cultura, y la economía. Así, la reforma educativa no se ocupa solamente del cambio de prácticas educativas, sino que desempeña un lugar estratégico como parte integrante de las relaciones sociales para la modernización de las instituciones.

Popkewitz interpreta que la reforma educativa es una relación entre el poder, saber y las instituciones y la intersección de estas relaciones se realiza en contextos históricos determinados. “La adquisición y alteración del saber (epistemología social) se produce cuando las continuidades y discontinuidades de las relaciones estructurales se unen con las prácticas y acontecimientos institucionales”.²² El cambio educativo se presenta como ruptura en las prácticas epistemológicas e institucionales de la escolarización, de modo que toda reforma es un objeto de las relaciones sociales y no una productora de la verdad progresista. “La epistemología social se ocupa de las reglas y normas de los conocimientos sobre el mundo”,²³ es decir, por medio de los discursos a través del saber se da legitimidad a ciertos razonamientos, al mismo tiempo que se descalifican otros; este enfoque indica una constante paradoja: devaluar y rechazar saberes determinados y, por otro lado, incluir nuevos saberes tendientes al progreso de cada época

Un concepto fundamental que Popkewitz²⁴ pone en evidencia, es el poder de los Estados modernos, en las tareas de socialización y educación, como elementos de regulación social al vincular las necesidades del Estado con el autogobierno del sujeto. El poder es aquel que “descansa en los complejos conjuntos de relaciones prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales”,²⁵ son las pautas institucionales que impone el Estado en el marco de la reforma, de la escolarización y la formación docente. Sobre las prácticas históricamente contextualizadas, Popkewitz afirma: “la historia de la reforma no es sólo la de cambiantes ideas de sus prácticas de organización, sino de valores e intereses

²² *Ibidem.* p. 44

²³ *Ibidem.* p. 238

²⁴ *Ibidem.* p.26

²⁵ *Idem*

no reconocidos, inmersos en las prácticas vigentes en la escolarización”.²⁶ Según su análisis, la escolarización de masas es la reforma fundamental de la modernidad y ha sido institucionalizada durante los últimos dos siglos, La aparición de la escuela transformó las prácticas educativas del pasado. A partir de este momento, surgió la necesidad de la formación del profesorado, la pedagogía moderna, la organización social, etc. Al principio, la escolarización mediaba las relaciones entre la familia, cultura, economía y Estado; la función de la escolarización era y es difundir las directrices que impone el Estado para mantener la estabilidad social. Con la expansión de la educación de masas surgieron nuevas prácticas y relaciones laborales para incluir una organización relacionada con pautas burocráticas, de producción técnica y de género, así como otros elementos característicos de esta institución: libros de texto, pizarras, jerarquización de puestos, etc., y, desde entonces, la escuela se convirtió en la principal institución de socialización.²⁷ Después de la 2º guerra mundial, las sociedades sufrieron una serie de transformaciones en las pautas económicas, políticas, culturales, sociales, demográficas, etc., y las reformas emprendidas por el gobierno formaron parte de esas transformaciones en las que la escolarización adquirió significación política en las nuevas pautas económicas y su relación con las pautas culturales, políticas y sociales.

Las prácticas educativas han tenido que adecuarse a los diferentes momentos históricos en que ha transcurrido la sociedad, a su forma de pensamiento y al control del Estado. Estas condiciones han generado y presionado la construcción de prácticas escolares reguladas por el discurso racionalizador y pragmático sobre la utilidad que tiene ahora la educación para la consecución del progreso y que tiende a la homogeneización y universalidad de los fenómenos sociales. La reforma educativa no significa progreso, en un sentido absoluto, pero implica en la realidad, esto sí, una consideración de las relaciones sociales y de poder.²⁸ El saber, poder y las prácticas contextualizadas han sido relaciones interdependientes de la reforma

²⁶ *Ibidem.* p.32

²⁷ *Ibidem.* p.35

²⁸ T. Popkewitz (2). *Reforma educativa: Una política sociológica*. [en línea] Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf (Consulta: 4 de septiembre de 2009)

educativa. Popkewitz señala que "...el problema del cambio educativo está constituido por el conocimiento del mundo y la forma de variar y ser modificado ese conocimiento como consecuencia de los cambios que se producen en las prácticas sociales en las que se desarrolla la cognición".²⁹ Las reformas educativas son actos de los gobiernos, porque su poder ideológico les permite regular nuestra forma de ver la realidad educativa y configurar la vida social. El estado manipula los saberes intelectuales y promueve determinados conocimientos que condicionan las percepciones y experiencias de los individuos.

De esta manera las reformas educativas son parte de un proceso de regulación social, impuestas por las políticas educativas a través de discursos políticamente aceptados y sustentados en los conocimientos científicos. Estos discursos se transforman en acciones cuando regulan nuestras prácticas cotidianas en la escuela, incluso sin ser conscientes de ellos la mayoría de las veces: "Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición". Además, las palabras emblema de la reforma se sitúan dentro de las estrategias que determinan qué preguntas son las que deben hacerse: definiendo cuáles son los fenómenos de la práctica y configurando cómo debe gestionarse y ordenarse la experiencia en tanto que objetos para la indagación, esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo".³⁰

Las reformas educativas contemporáneas de las sociedades globalizadas no han sido cambios inmediatos, sino que de tiempo atrás vienen empujando el discurso del cambio que Martinic³¹ expone claramente al señalar que, desde la década de los ochenta en América latina, se vienen implementando una serie de reformas educativas, distinguiéndolas en tres generaciones:

²⁹ Popkewitz (1). O.C. p. 42

³⁰ Popkewitz cit. en C. Guzman, *Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico* [en línea] Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF (Consulta: 18 de agosto de 2008)

³¹ S. Martinic. "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina" en: *Revista Iberoamericana de Educación*. p. 18

- La primera generación fue una reforma “hacia fuera” y estuvo centrada en la reorganización de la gestión, financiamiento y acceso al sistema, es decir, el fin era la ampliación de la cobertura de la enseñanza y en la descentralización de los sistemas públicos transfiriendo recursos y responsabilidades a las distintas regiones o provincias;
- La segunda generación fue una reforma “hacia adentro” la cual estuvo enfocada en la escuela, es decir, en los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Su finalidad se centró en la calidad educativa a través de los cambios curriculares, prácticas pedagógicas y sistemas de evaluación.
- La tercera generación de reformas, son las que se están llevando en la actualidad y están “...centradas en la efectividad de las escuelas, en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías, entre otras características”³². Las modificaciones educativas referidas en esta generación se relacionan con el funcionamiento de las escuelas y promueven cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje que involucran la cooperación e interacción de todos los actores de la educación, la escuela y la comunidad con el propósito de favorecer la integración social y laboral de los sujetos.

Como ya lo apuntó Martinic, las reformas educativas de las sociedades actuales han transitado por varios momentos y ahora estamos experimentando nuevas perspectivas de la educación, porque su efectividad no sólo está determinada en la asimilación de aprendizajes significativos de los conocimientos disciplinares, sino que también en sus capacidad para responder al dominio de habilidades que exigen los organismos internacionales y que posibilitan la entrada al mundo laboral principalmente.

³² *Ídem*

Varios autores coinciden en que las reformas son cambios y transformaciones del sistema educativo que se elaboran “desde arriba” con base en categorías como filosofía educativa, política escolar, currículo, enfoques de enseñanza y aprendizaje, organización, gestión, financiamiento y su vinculación con el desarrollo económico y social. Es obvio que las reformas educativas responden a los contextos histórico, social, económico y político de las sociedades, y las propuestas de cambio que de ella se derivan, representan las pautas de regulación social y adaptación al modelo impuesto por el Estado, siendo la calidad y equidad, los supuestos teóricos en que se fundamentan a través de los indicadores de la eficiencia, la eficacia y la excelencia. Así los discursos hegemónicos en que están fincadas las reformas educativas incluyen estos conceptos que son la base de las actuales tendencias nacionales e internacionales.

Actualmente en la educación prevalece un carácter funcional, cientificista y pragmático y las reformas educativas han dado respuesta a estas exigencias de la sociedad del conocimiento que exalta el saber y el saber hacer; que enfatiza el valor del aprendizaje y otorga una gran importancia al desarrollo de competencias en la formación de recursos humanos para el sector laboral. Se concibe a la educación como motor de cambio y adaptación acordes a las tecnologías de información y la comunicación, las cuales han desempeñado un papel fundamental en la arquitectura de las sociedades contemporáneas. El discurso del cambio promueve, orienta y ordena la reestructuración de todos los elementos que intervienen en los sistemas educativos como el currículum, el proceso enseñanza-aprendizaje, la orientación para el trabajo docente, etc.

El currículum como elemento de la reforma educativa, concreta los discursos del Estado y por medio de él se comunican los principios de las políticas educativas. En los últimos años las tendencias curriculares contemporáneas se han cristalizado en distintos proyectos escolares, la mayoría de ellos subordinados al pensamiento empresarial y gerencial. Según F. Díaz Barriga “Esta visión prioriza las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano altamente competente y competitivo, se encuentra asociada a modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o

profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades e incluso países”³³. Algunos de estos modelos curriculares son conocidos como educación basada en competencias, currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, etc. Indistintamente del modelo curricular propuesto, todos están intrínsecamente relacionados con el tema de competencias. Así, este término de origen laboral ahora tiene su reconocimiento en el campo educativo con un sentido utilitario, enfatizando el desarrollo de capacidades, valores y actitudes prácticas de la persona en situaciones y escenarios distintos tal como se hace en la vida al integrar lo conceptual (el saber), lo procedimental (saber hacer) y lo actitudinal (saber ser), cumpliendo con los pilares de la educación sustentados en el informe de Delors a la UNESCO, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Los modelos curriculares vigentes defienden al constructivismo en sus diferentes interpretaciones y variantes como la corriente epistemológica y pedagógica dominante.³⁴ En términos generales este modelo pedagógico postula la necesidad de transitar de la enseñanza al aprendizaje, es decir, hacia una didáctica centrada en el aprendizaje, porque desde esta perspectiva se acentúa la importancia del sujeto que aprende en todo el proceso. El nuevo contexto de los modelos curriculares basados en competencias, postula el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas, valores y actitudes para resolver situaciones problemáticas.

A. Díaz Barriga reconoce que el concepto de competencias ha contribuido al cambio educativo, sin embargo este enfoque puede dar una aportación significativa a los modelos de enseñanza si se modifica el sentido del aprendizaje en el contexto escolar; transitando de la acumulación de información memorística y enciclopédica, hacia “formar un individuo con

³³ F. Díaz Barriga. “Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa” en: *Perfiles Educativos* (2005) [en línea] Disponible en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html> (Consulta: 21 de noviembre de 2009)

³⁴ R.M. Torres. “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina” en: *Perspectivas* . Vol. XXX No. 2 [en línea] Disponible en: <http://www.fronesis.org/documentos/torres2000ar.pdf>

capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas.”³⁵La concepción esencial de la educación permanente está orientada en la noción de aprender a aprender, que posibilita la autonomía del sujeto. Atendiendo a F. Díaz Barriga, ella define que aprender a aprender “implica la capacidad de reflexión en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.”³⁶ Por lo tanto aprender a aprender requiere tomar conciencia de qué y cómo se aprenden los conocimientos con el fin de aplicarlos de forma efectiva y pertinente para la vida. Ahora las tendencias educativas precisan que el individuo necesita aprender continuamente porque vivimos un mundo en constante cambio y el conocimiento evoluciona de forma incontrolable y la cantidad de información es cada vez mayor, y sólo de esta manera, el sujeto será un ser independiente, crítico, reflexivo y consciente del aprendizaje que esta adquiriendo de la vida cotidiana.

Las reformas educativas han tenido un profundo impacto en las condiciones de trabajo de los docentes, debido a que a ellos se les responsabiliza el cambio para “elevar la calidad educativa”, pero como lo señala Torres³⁷, el grave problema de las reformas ha sido condicionar a los docentes como simples ejecutores y no como participantes en torno a los contenidos y estrategias de los cambios educativos. El trabajo de los docentes se realiza por la contradicción de que no participan en la formulación de las reformas, sólo les compete a los especialistas y políticos y, por lo tanto, están ajenos a sus preceptos ideológicos, pero al mismo tiempo son los responsables de los resultados de aprendizaje, ya que a través de su práctica se logra la transformación educativa.

³⁵ A. Díaz Barriga. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles educativos*. p.17

³⁶ F. Díaz Barriga. *¿Qué significa aprender a aprender?*. [en línea] Disponible en: [http:// redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/enfoques_ense.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/enfoques_ense.pdf) [Consulta: 24 de noviembre de 2009]

³⁷ R.M. Torres O.C.

La calidad educativa como eje rector de los discursos políticos de las reformas educativas actuales han conllevado una necesidad considerada como imperativo: la profesionalización docente, bajo el argumento de que es necesario incrementar su profesionalismo, mediante una mayor preparación, diferenciación de las pautas de acceso y relaciones de trabajo más colegiadas respondiendo así a las transformaciones de las condiciones sociales, económicas y culturales. “La retórica sobre el profesionalismo asegura una mayor responsabilidad y autonomía del docente; ha de generar valores que apoyen la creatividad, la flexibilidad y razonamiento crítico individuales. Sin embargo, se presta atención al conocimiento administrativo, técnico y a cuestiones relacionadas con la categoría de los profesores, disminuyendo la atención a las cuestiones sociales y políticas que subyacen al ejercicio docente y a la normalización, aumentando la centralización y el control”.³⁸De esta manera las reformas educativas han derivado al establecimiento de nuevos sistemas de regulación del trabajo académico controlados por el Estado, contradiciendo su revaloración, autonomía y protagonismo. Las reformas educativas han utilizado a la profesionalización docente para formar sujetos subordinados que aceptan y validan los saberes de los documentos prescritos por los expertos en razón de que la administración central es la que regula e imparte los programas de formación y capacitación.

Evidentemente las transformaciones de los sistemas educativos, que los estudiosos en el tema han denominado “reformas educativas” no implican cambios a los procesos del funcionamiento escolar o sus estructuras organizacionales, más bien incorpora visiones de la realidad educativa sobre ciertos saberes que controla el Estado para legitimar su poder, modificando y regulando el trabajo académico de los docentes y alumnos. Los discursos recientes de las reformas educativas demandan conocimientos y destrezas que los sistemas educativos deben satisfacer incorporando el concepto de competencias al terreno educativo como elemento clave para lograr la mejora de la “calidad educativa”. La calidad educativa es el emblema de toda reforma educativa a través de los componentes de relevancia, eficiencia, eficacia y equidad que desde tiempo atrás formaban parte de la retórica política; pero

³⁸ Popkewitz(1). O.C. p. 131

ahora con la singularidad de que además de estos componentes, también se consideran los puntajes obtenidos de los indicadores nacionales y sobretodo de los internacionales impuestos por organismos mundiales que definen no únicamente la dirección de las políticas educativas, sino las políticas económicas de este mundo globalizado.

CAPÍTULO 3. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 1989-2007

Las reformas educativas están inscritas en las políticas educativas de los diferentes gobiernos, y por tanto, es menester exponer brevemente algunas orientaciones que han dirigido el cambio educativo. El estudio del tema de políticas educativas es analizado por Aguilar, quien las define como "...un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual, que se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. Además de su institucionalidad estatal, implica tres elementos: el diseño de una acción colectiva intencional, el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las decisiones e interacciones que comporta, y los hechos reales que esa acción colectiva produce."¹ Según este autor, las decisiones públicas están encaminadas a definir acciones que instrumenta el Estado para resolver problemas públicos en tres contextos filosófica, histórica y políticamente. En una sociedad democrática consolidada intervienen diversos agentes y sectores de la sociedad como los partidos políticos, las iglesias y las organizaciones no gubernamentales en los problemas públicos y el Estado tiene que regular las dimensiones de participación de cada uno de esos actores;² sin embargo Latapí señala que en nuestro país y específicamente en el ámbito de la educación, este tipo de acercamiento o negociación con las fuerzas y actores afectados es un proceso que pocas veces llega a conocerse en la sociedad.

Aun cuando existen estas limitantes, las políticas educativas han guiado el desarrollo del sistema educativo mexicano desde principios del siglo XX hasta la actualidad y sus directrices han estado orientadas conforme a las demandas sociales de integración nacional en los diferentes contextos históricos; no obstante a finales de la década de los 80 se inició un proceso de transformación educativa causada por los procesos de globalización, el uso de

¹ F. Aguilar Villanueva. cit. por Pablo Latapí Sarre (1). "La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación", en: *Perfiles Educativos*, (UNAM, CESU) Vol. IV, Colaboraciones libres, Especial, Septiembre 2004. [en línea] Disponible en www.observatorio.org

² *Idem*

las nuevas tecnologías de la información, el libre mercado, etc. Las características del nuevo orden económico han delineado el rumbo de las políticas educativas en los últimos veinte años, asignándole una doble responsabilidad; por un lado, el diseño de acciones que preserven la identidad nacional y, por el otro, reformas al sistema educativo de acuerdo a los requerimientos internacionales para incorporarse a las exigencias de las sociedades modernas. En las siguientes líneas se exponen brevemente algunos rasgos de las políticas educativas de los últimos gobiernos presidenciales.

3.1 Políticas educativas en la administración de Salinas de Gortari

La ideología neoliberal que se impuso en esta administración se vio reflejada en el discurso político de la modernización y, como señala Martínez Rizo,³ esta etapa tiene como característica central el distanciamiento respecto a las posturas posrevolucionarias, especialmente en la versión predominante en los sexenios de Echeverría y López Portillo, considerados populistas e ineficientes.

Durante la administración de Salinas se llevaron a cabo transformaciones radicales en varios terrenos como lo económico y comercial, las reformas estructurales y constitucionales, la privatización de empresas públicas, y la creación del TLC, deseando incorporar a México al grupo de países desarrollados y asignando la necesidad de adaptar al sistema educativo a las exigencias económicas del desarrollo nacional y mundial como factor fundamental en la sociedad del conocimiento y en la competitividad económica para el desarrollo de nuestro país. Las políticas educativas de este periodo estuvieron fundamentadas en la modernización para la transformación económica del país, reconociendo que la educación era parte del cambio “inevitable” exigido por las transformaciones mundiales para que una nación en vías de desarrollo pudiera “competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades”.⁴ Al respecto, Latapí⁵ señala que en respuesta a los

³ F. Martínez Rizo “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001” en: *Revista Iberoamericana de Educación*, p.41

⁴ SEP(1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México: Poder Ejecutivo Federal

enunciamentos proclamados, el sistema educativo adoptó el término de calidad como característica distintiva de la educación moderna y como consecuencia se propuso la revisión de los elementos del proceso educativo: contenidos, métodos, formación docente, articulación de los diferentes niveles educativos y vinculación de los procesos pedagógicos con los avances científicos y tecnológicos.

Como cada sexenio, en la administración de Salinas, se hizo énfasis en los problemas y desafíos de la educación entre los que destacaban la centralización del sistema educativo, la falta de participación y solidaridad social, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación interna con los avances de los conocimientos y de la tecnología y con el sector productivo. El principal objetivo fue la modernización y federalización de los servicios educativos, el cual se concretó con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Latapí señala que el ANMEB, por su estructura misma, derivó las grandes políticas de Estado en cuatro ámbitos: “la descentralización de la educación básica y normal; la elevación de la calidad educativa que considera principalmente la renovación de los planes y programas y libros de texto; el magisterio, y la participación de la sociedad en la escuela”.⁶ En esta administración la prioridad fue el nivel básico -preescolar, primaria y secundaria- que culminó con la nueva *Ley General de Educación* y las reformas del Artículo 3° constitucional; sin embargo, aun cuando se establecieron estas transformaciones educativas no se resolvieron los viejos problemas educativos, como la calidad y equidad, pues éstos persisten todavía en la actualidad.

Las políticas públicas de esta administración en el nivel medio superior sólo describían las opciones educativas del bachillerato tecnológico, propedéutico y técnico profesional, y las líneas y acciones estuvieron dirigidas a cuestiones cuantitativas como el aumento de la matrícula escolar y elevar la eficiencia terminal. En este periodo se reconoció que el personal docente tenía una

⁵ P. Latapí S. (2). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios 1992-2004*. p.343

⁶ SEP(1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México: Poder Ejecutivo Federal

preparación parcial para el ejercicio de la docencia y que carecía de una serie de principios psicológicos, pedagógicos y sociológicos, promoviendo un programa de formación, actualización y titulación de personal docente y directivo.⁷ Un aspecto sobresaliente en esta administración fue el impulso al bachillerato tecnológico, en el cual se amplió la cobertura de atención a la demanda educativa en opciones de educación formal y abierta en los organismos federales y mediante la creación de nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal.⁸

Sin lugar a dudas, la educación básica fue el centro de las políticas educativas y las decisiones gubernamentales tuvieron congruencia y continuidad a los propósitos establecidos en el programa modernizador. Por su parte, la modernización de la educación media superior estuvo supervisada a través de dos organismos nuevos; la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS) y la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS).⁹ Estos organismos se crearon para la planeación, programación y colaboración institucional, con el propósito de lograr una mayor coordinación en la atención de la demanda, la formulación de planes y programas de estudio y la evaluación de los diferentes subsistemas educativos en un primer intento de integrar a las diferentes instituciones educativas del nivel medio superior.

3.2 Políticas educativas en la administración de Zedillo

Latapí¹⁰ señala que el hecho de que el presidente en turno había sido el secretario de educación, hizo que el proyecto educativo tuviera una gran continuidad respecto a la administración salinista. El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 sostenía que la educación era un factor estratégico del desarrollo, que hacía posible asumir modos de vidas superiores y permitía

⁷ *Ídem*

⁸ Con la descentralización se crearon en 1991 los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs) para impulsar y consolidar los programas de educación media superior tecnológica en las entidades federativas

⁹ SEP(1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México: Poder Ejecutivo Federal

¹⁰ P. Latapí (3). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación 1963-2006* p. 209

el aprovechamiento de las oportunidades que había abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época. Los propósitos fundamentales que se establecieron en el PDE eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Este programa intentaba ampliar en forma creciente la cobertura de los servicios educativos para hacer llegar los beneficios de la educación a todos los mexicanos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económico-social, además de que pretendía lograr servicios educativos de calidad. En el PDE se consideraba que la calidad era una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requería de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación. Con respecto a la pertinencia el PDE, postulaba que la educación no podía estar desvinculada de las necesidades e intereses del educando, sino que habría de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones, y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general. En la óptica de Latapí, las transformaciones neoliberales del sector educativo fueron menores, ya que las administraciones de Salinas y Zedillo respetaron las tradiciones, concepciones y sentimientos que el “ideario de la revolución mexicana” había proclamado por varias décadas. “...la educación pública debía seguir siendo una exigencia popular fundamental, en ella el Estado concretaba su obligación de justicia social, la gratuidad y el carácter público y laico de la educación debían seguirse afirmando”.¹¹

En la sección de diagnóstico y retos referente al nivel medio superior, se especificaban las políticas, estrategias y líneas de acción mediante las que se cumplirían los objetivos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000: “consolidar un auténtico sistema de educación media superior y superior, que haga posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación e impulsar la capacidad de investigación y desarrollo tecnológico, mediante la ampliación de la base científica nacional”.¹² Este mismo documento reconoció las deficiencias en la formación y profesionalización de profesores; desvinculación de la educación media superior de la educación básica; deficiencias de los planes de estudio y falta de actualización; investigación

¹¹ *Ibidem*, p.210

¹² SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000* México: Poder Ejecutivo Federal

escasa; carencia de estándares y criterios nacionales de evaluación; infraestructura deficiente (laboratorios, bibliotecas, talleres) carencia de información confiable, sistematizada y oportuna en los procesos de planeación, evaluación, gestión y acreditación;¹³ así como resultados infructuosos de la CONPPEMS Y CONAEMS, encargados de la coordinación.

Otro rasgo fundamental que se rescata en las orientaciones de este programa fue la tendencia expansiva en la demanda de estudios medios superiores y superiores, por una mejoría en la eficiencia terminal del nivel secundaria, así como por el crecimiento poblacional de las generaciones jóvenes, lo que derivó en políticas dirigidas a la atención a la demanda, promoviendo un sistema eficaz de orientación educativa y profesional que proporcionara información adecuada, actualizada y oportuna sobre las diversas opciones de la educación media superior.

Con la administración salinista el término de “calidad educativa” se relacionó con estándares de evaluación, pero fue en la administración de Zedillo cuando el sistema educativo mexicano estuvo obligado a incorporarse a las tendencias neoliberales de las sociedades capitalistas; pues con el nacimiento del proceso de la globalización “...el sistema educativo empezó a exponerse paulatinamente a criterios y ópticas externas, en un área en la que había predominado a lo largo de todo el siglo una tendencia marcadamente nacionalista y autorreferencial en materia de criterios para ponderar la política”.¹⁴ Así se inicia una era en las políticas educativas sometidas a controles evaluativos en los estudios superiores y medio superiores, fincados en la estandarización de exámenes de ingreso y egreso; por organismos a nivel nacional (CENEVAL), como a nivel internacional (OCDE).

3.3 Políticas educativas en la administración de Fox

En la administración de Fox, las políticas educativas estuvieron centradas en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001–2006, el cual consideraba a la educación como un objetivo primordial para su gobierno. “La

¹³ *Ibidem.* p.132

¹⁴ Zorrilla, O.C., p.157

educación es la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo”.¹⁵ Se reconocía que los servicios educativos de este principio de siglo, estaban determinados por los ámbitos demográfico, social, económico y político y, éstos fueron los desafíos en que se fundamentó el PRONAE. “Esas cuatro transiciones determinan las oportunidades de México para despegar hacia un desarrollo integral, equitativo y sustentable y definen, por tanto la plataforma de lanzamiento para seguir construyendo el país que deseamos tener.”¹⁶ El PRONAE estableció la necesidad de realizar cambios profundos en la manera de concebir la educación en sus contenidos, métodos y propósitos para atender los cambios cualitativos que el México del siglo XXI exigía, y por tanto, era indispensable la conformación de un pensamiento educativo que impulsara la educación. En concordancia con esta orientación, los temas centrales del PRONAE fueron la justicia y la equidad en la educación, el fortalecimiento de la identidad nacional, la responsabilidad pública sobre la educación y la innovación educativa en la sociedad del conocimiento.

A diferencia de las administraciones anteriores, el PRONAE ofreció una visión del horizonte en el 2025 como un enfoque educativo para el siglo XXI y desde esta política de Estado enunció los tres objetivos estratégicos¹⁷ para todo el sistema educativo:

- 1) Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad.
- 2) Proporcionar educación de buena calidad para atender las necesidades de los mexicanos.
- 3) Impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social.

Durante esta administración se reiteraba la importancia de la educación en el desarrollo del país y para conseguirlo era necesario que el sistema educativo

¹⁵ SEP (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006* México: Poder Ejecutivo Federal p.17

¹⁶ *Ibidem.* p. 27

¹⁷ *Ibidem.* p. 76

nacional fuera equitativo, de buena calidad y de vanguardia, utilizando como instrumentos, los procesos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas. La equidad con calidad fueron las dimensiones fundamentales en el PRONAE, concibiendo que “una educación de calidad desigual, se expresaba, no podría ser equitativa, aunque atendiera a todos los que la demandaban y sólo sería de buena calidad si conseguía que los alumnos, especialmente quienes más lo necesitaban, alcanzaran objetivos de aprendizaje relevantes.”¹⁸ De ahí se justifica la continuidad de las políticas educativas que se habían desarrollado en los gobiernos anteriores.

Por primera vez en los proyectos nacionales de la educación se asignó a la educación media superior un subprograma independiente de la educación superior, con la que hasta entonces estaba incluida y a la que se le prestaba poca atención y restaba importancia. A partir de esta época este nivel educativo cobró su propia especificidad y, se evidenció su dinamismo, complejidad y problemática en el sistema educativo nacional. Según la SEP,¹⁹ las características que enfrentaba este nivel educativo eran el análisis de las tendencias demográficas, que había demostrado una dinámica de crecimiento en el grupo juvenil, por lo que la educación media superior había experimentado una mayor demanda en la atención, ya que la última década del siglo XX tuvo un incremento del 41%; la heterogeneidad de instituciones educativas y su distanciamiento fueron factores limitantes para la conformación de una identidad propia para este tipo educativo y la problemática general de su bajo nivel de eficiencia terminal causadas por la interrupción de los estudios por motivos económicos y la rigidez de las estructuras académicas de los planes y programas de estudio.

A pesar de las grandes limitaciones encontradas, se reconocía que la educación media superior tenía un alto potencial, pues se afirmaba que “puede contribuir de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera.....al impacto directo que puede tener el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual

¹⁸ SEP. *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. p. 30

¹⁹ *Ibidem*. p. 148

y a que es un recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza”.²⁰

Dadas las tendencias demográficas, la falta de identidad propia diferenciada de los otros tipos educativos y la discrepancia entre el alto grado de absorción y su bajo desempeño en la conclusión de estudios estableció la urgencia de realizar en los años siguientes una reforma de la educación media superior, basada en la consideración de los objetivos del PRONAE y, para lo cual se plantearon tres objetivos estratégicos:

- Ampliación de la cobertura con equidad.
- Calidad.
- Integración, coordinación y gestión del sistema.

Para cada uno de ellos se planteó un conjunto de políticas, entre las que se incluyeron la ampliación y diversificación de la oferta, en particular con los grupos más desfavorecidos de la sociedad mexicana, reforma curricular, formación y desarrollo de profesores, entre otros.

Aun cuando esta administración gubernamental mantuvo cierta continuidad con los sexenios anteriores en la búsqueda de mayor equidad, la calidad de la educación, el desarrollo de programas de formación y actualización docente, el fortalecimiento de los sistemas de información y la federalización del sistema educativo, también existieron sus diferencias, ya que en este gobierno se emprendieron acciones que los gobiernos anteriores no realizaron. La SEP²¹ transformó su estructura organizativa creando dos nuevas subsecretarías: educación media superior y superior, las cuales iban a integrar las diversas modalidades y niveles que conformaban cada uno bajo la misma unidad administrativa. En este sexenio, también se llevaron a cabo las renovaciones curriculares propuestas en el PRONAE en la educación preescolar, secundaria y el bachillerato tecnológico, revelando el inevitable proceso de cambio en el sector educativo.

²⁰ SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006* México: Poder Ejecutivo Federal p.159

²¹ SEP. *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. p. 126

Otra de las acciones relevantes realizadas en esta administración, fue el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación del CENEVAL, la creación del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) y el establecimiento de del sistema de evaluación de política educativa. En general, Gil Antón considera que la política del proyecto educativo se resume en “Equidad, sí, pero con calidad. Calidad, sí, pero con evaluación externa. Evaluación, sí, pero con rendición de cuentas para su verificación. Rendición de cuentas, sí, pero con participación corresponsable de los ciudadanos y de la comunidad educativa”,²² de tal manera que el concepto de calidad educativa está determinado por la medición de la eficiencia y los resultados del propio sistema educativo mexicano y en comparación con otras regiones del mundo; sin embargo, Latapí cuestiona que la política de Estado de procurar “calidad con equidad” no ha sido considerada en el sistema educativo, pues el propio sistema adolece de inequidades estructurales que no han sido superadas a través de los programas compensatorios, becas, etc.; pero eso sí, se ha incorporado la evaluación del sistema educativo en relación a las políticas económicas neoliberales. “El sitio donde debieran ubicarse y ponderarse críticamente las políticas educativas desde esta perspectiva serían las evaluaciones de programas del desarrollo social del país”.²³

3.4. Políticas educativas en la administración de Calderón

La actual administración federal presentó como documento de política educativa, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012,²⁴ sin embargo “este documento, en contraste con el de las dos últimas administraciones, presenta un formato bastante esquemático y general, orientado a los resultados, carente de una visión diagnóstica y conceptual que permita contextualizar las propuestas hechas, lo que es improcedente para un documento que debe comunicar y buscar consenso en los objetivos y

²² M. Gil Antón: “El Programa Nacional de Educación 2001-2006. La visión de conjunto” *Observatorio Ciudadano de la Educación* 2p. Octubre 2001 [en línea] Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gil.html> (Consulta: 17 de diciembre de 2009)

²³ Latapí (2) O.C. p. 324

²⁴ SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* México: Poder Ejecutivo Federal 64 p.

estrategias propuestos”.²⁵ El PSE careció de una situación diagnóstica de la educación de nuestro país, sin referentes de investigación educativa y sin claridad en las metas propuestas.

El PSE está organizado en seis objetivos principales y en referencia a cada nivel del sistema educativo, así como en función de algunos temas transversales (evaluación, infraestructura, sistema de información, marco jurídico y mejora de la gestión institucional). Este programa tiene una continuidad con respecto a las tendencias generales que han seguido las políticas educativas desde mediados de la década de los ochenta: “a) políticas para el mejoramiento de la calidad educativa vinculadas a procesos de evaluación y distribución de recursos; b) políticas de equidad sustentadas en acciones compensatorias hacia grupos focalizados; c) adecuación de los procesos de formación a los requerimientos del mercado laboral, y d) aplicación de tecnologías de la información y comunicación a los procesos de formación”.²⁶ De esta manera los objetivos están centrados en:

- Calidad educativa,
- ampliación de la cobertura impulsando la equidad,
- impulso en el desarrollo y utilización de tecnologías de la información,
- desarrollo de competencias,
- calidad en los servicios educativos para la formación de personas en su inserción productiva y competitiva en el mercado laboral y
- fomento de una gestión escolar e institucional para fortalecer el federalismo, la transparencia y la rendición de cuentas.²⁷

Cada uno de los seis objetivos integrados en este programa, incluye una serie de indicadores, metas, estrategias y líneas de acción presentados de manera esquemática, sin razonamientos claros sobre la relevancia e impacto para el mejoramiento del sistema educativo.

²⁵ T. Bracho, et.al. “El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 sin novedades” en: *Observatorio Ciudadano de la Educación* 6p. febrero 2008 [en línea] Disponible en: http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate8_febrero08PSE07-12.html (Consulta: 28 de agosto de 2009)

²⁶ *Ídem*

²⁷ SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* México, Poder Ejecutivo Federal p. 11-12

Los problemas de calidad educativa y la eficiencia en el manejo de los recursos han sido temas centrales de administraciones anteriores; pero en los últimos años, las políticas para el mejoramiento de estos temas han estado vinculadas con los procesos de evaluación, los cuales se han intensificado sobre todos los actores que intervienen en el sector educativo: subsistemas, escuelas, directivos, docentes y alumnos.

Las tendencias educativas de la educación media superior en el Programa Sectorial de Educación están precisadas en el primer objetivo que refiere a la calidad educativa y menciona como estrategias²⁸ fundamentales:

- La integración de un sistema nacional de bachillerato compuesto por todos los subsistemas educativos de la educación media superior. A través de este sistema se pretende que los estudiantes tengan un libre tránsito entre los diferentes subsistemas y la conclusión de estos estudios, se verá expresada en una certificación nacional de educación media superior.

- El perfil básico del egresado de la educación media superior de todas las instituciones educativas por medio del establecimiento de las competencias para la vida y el trabajo.

- La definición de competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior con el propósito de contribuir a conformar una planta de calidad.

- La reestructuración de los servicios de orientación educativa para la atención de las necesidades de los estudiantes.

En este sexenio se ha otorgado una relevancia a la educación media superior que ningún otro gobierno anteriormente le había asignado, principalmente por dos razones; porque los resultados obtenidos en las pruebas nacionales (ENLACE) e internacionales (PISA) muestran que los jóvenes tienen un bajo nivel en las habilidades de las competencias lectora, matemáticas y ciencias, las cuales son herramientas indispensables para desempeñarse en las

²⁸ *Ibidem.* p. 24-26

sociedades actuales. y por el otro, porque ha incrementado la matrícula escolar en este nivel de estudios. En la rendición de cuentas de la administración foxista, se señalaba que las tendencias demográficas reflejaban un incremento en el grupo poblacional de los jóvenes entre 15 y 24 años de edad y esto iba a obligar, una mayor demanda por los servicios educativos en los niveles medio superior y superior. “Se estimaba que este sector de la población habría de alcanzar su máximo volumen histórico en el 2010, situación que se traduciría en el crecimiento de la matrícula de ambos tipos educativos, al menos hasta ese año”.²⁹

De igual manera, en la administración de Calderón se estimaba que a finales de esta primera década, la tasa poblacional de jóvenes entre 16 y 18 años de edad, sería la más alta en comparación con los otros grupos poblacionales y esto representaba la mayor demanda educativa en este nivel de estudios, y que se muestra en la siguiente tabla

POBLACION 16-18 AÑOS

AÑO	POBLACION	AÑO	POBLACION
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6.476.584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990³⁰

Ahora la educación media superior se encuentra en el centro de atención de esta administración debido a que desempeña un papel fundamental en la formación de los jóvenes, quienes participarán en las distintas esferas de la vida nacional: social, económico, político y cultural. “El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes,

²⁹ SEP. *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. p.135

³⁰ SEMS. *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: “La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”*, p. 6

creadores de valores y de ideales”,³¹ todo esto, para fortalecer la democracia e incentivar la creación de ciudadanía en un marco de competitividad en el ámbito internacional.

Los retos y metas que promueve el PSE, están orientados en el dominio de una serie de cualidades cognitivas y habilidades de todos los actores de la educación; alumnos, docentes y autoridades. En la óptica de la actual administración gubernamental, el sistema educativo nacional se basa en el desarrollo de conocimientos, creencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores con lo que los educandos podrían enfrentar los desafíos que les presentan la vida y realizar satisfactoriamente las tareas demandadas en el mercado laboral. De acuerdo al PSE, el desarrollo de competencias implica una reasignación del quehacer docente así como una nueva regulación en la asignación de directivos y recursos para la infraestructura, vigilados por los programas de transparencia y rendición de cuentas. De esta manera, Bracho señala que “las propuestas del PSE no sólo reflejan continuidad con respecto a las políticas que se han venido estructurando desde mediados de la década de los ochenta, sino que incluso puede observarse la intensificación de las mismas”³², y bajo esta línea intensificadora de elevar la calidad educativa se emprende la reforma integral de educación media superior (RIEMS).

La inserción de nuestro país a las exigencias económicas mundiales ha obligado que el sistema educativo mexicano implementara una serie de reformas a todos los tipos de educación, por lo que habido una continuidad en las políticas de reforma desde 1992 con el ANMEB. En estas dos últimas décadas las políticas educativas se han caracterizado por ser políticas de Estado, ya que han rebasado los periodos sexenales. Los diferentes planes o programas nacionales de educación han centrado su atención en dos dimensiones fundamentales, la equidad y la calidad para mejorar la vida de la sociedad mexicana y para lograrlo se han valido de la descentralización de la

³¹ SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, Poder Ejecutivo Federal p.10

³² Bracho, O.C., p.6

educación, las reformas curriculares, la formación docente y la participación social en la educación.

En relación a las políticas educativas de la educación media superior, éstas han ido cobrando mayor importancia en años recientes, ya que en el pasado estuvo olvidada de los proyectos gubernamentales y ahora, se le ha asignado una especial atención por el incremento de la matrícula escolar, la baja eficiencia terminal, la heterogeneidad de las instituciones, la indefinición de objetivos comunes que le den valor propio a este nivel educativo, etc. Así, las políticas educativas están orientadas a revertir la situación problemática que padece la educación media superior y lograr la calidad educativa, promoviendo e impulsando las reformas educativas como mecanismo idóneo para alcanzar las metas propuestas.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO EN LOS CETis

Las reformas educativas como actos de regulación gubernamental se fundamentan en las políticas de Estado. De esta manera el proyecto político las emplea como instrumento para reclamar su necesidad y propiciar el cambio educativo. En años recientes, los administradores promueven la transformación del sistema educativo para mejorar la calidad de la educación acoplando su carácter social con el nuevo orden mundial. Toda reforma educativa está situada en un contexto histórico determinado y por tanto, interactúa con otros ámbitos como el económico, el político, el social y el cultural. Ahora bien, la reforma educativa alude a cambios en los proyectos curriculares de enseñanza, materiales educativos, modificaciones de los roles de los actores de educación, orientaciones pedagógicas del proceso enseñanza-aprendizaje, etc. Así, mediante el currículum se concreta la política educativa dentro del sistema educativo. Según Coll “El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículum ocupe un lugar central en los planes de reforma educativa”.¹ El currículum es un campo amplio y complejo; sin embargo, en este análisis sólo se considerará la vertiente vinculada con la prescripción de la enseñanza.

4.1 Carácter prescriptivo del currículum

El término de currículum ha tenido diversas acepciones y eso ha generado que se le considere un concepto polisémico. Gimeno señala que este término no sólo tiene una significación variable en su definición, sino que existen variadas pretensiones educativas, pero a pesar de sus diversas acepciones, el currículum es concebido como el *programa-resumen* de contenidos de la enseñanza.²

¹ C. Coll. *Psicología y currículum*. p. 21

² J., Gimeno Sacristán (1). *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 169

Asimismo, este autor señala que el currículum es un proceso que recorre varias instancias desde su diseño o planeación hasta su propia evaluación. “El currículum puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos”.³ Esta perspectiva reconoce que el currículum adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de transformaciones en las diversas prácticas y por ello es considerado como un proceso dinámico que se desarrolla y se moldea en los diferentes niveles de intervención, los cuales se van conectando e interrelacionando, que cada uno conserva cierto grado de autonomía, que esta mediatizado por prácticas diversas, pero en su conjunto, todos intervienen en la práctica pedagógica. El autor determina que estas relaciones se deben dar entre el ámbito de decisiones políticas y administrativas correspondientes al currículo prescrito y regulado; las prácticas pedagógicas y mediaciones pertenecientes al currículo diseñado para profesores y estudiantes; las prácticas organizativas relativo al currículo organizado; y las prácticas de control internas y externas establecidas en el currículo evaluado.⁴ Lo anterior, permite identificar y distinguir que el currículo es un campo de interacción entre la teoría y la acción, entre las intenciones o proyectos y las realidades.

De acuerdo al propósito de este trabajo, mi interés se centra en el currículum formal, porque es ahí donde se precisan las intenciones u objetivos, se determinan los contenidos, se proporcionan las guías de acción adecuadas para los profesores y se regulan las actividades educativas escolares. El currículo prescrito expresa las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educacionales y las metas de la enseñanza escolarizada. Gimeno⁵ señala que en el ámbito político se lleva a cabo el diseño general del currículum y esto implica una serie de ordenamientos, decisiones, y regulaciones de lo que se desea transmitir en los centros educativos de acuerdo a un determinado proyecto cultural. A nivel político se realiza la selección cultural, es decir, una selección de contenidos y fines para la

³ J. Gimeno Sacristán (2). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. p.119

⁴ Gimeno (1). O.C. p. 161

⁵ *Ibidem*. p. 267

reproducción social acerca de qué conocimientos y destrezas han de ser transmitidos. La acción escolar está orientada por el proyecto político hegemónico del Estado y su posición jerárquica hace posible que los administradores controlen la organización macrocurricular, estableciendo las secuencias de materias, ponderación horaria a cada materia, la parcelación de contenidos, los ciclos escolares y niveles educativos.

Las prescripciones en este nivel se caracterizan por ser generales y corresponde a los centros educativos y docentes concretarlas en cada uno de sus ámbitos de acción. Algunas disposiciones son viables a cumplirse de manera eficaz, pero otras como los contenidos que se enseñan y sus orientaciones pedagógicas son sometidas a controles de prácticas evaluativas externas de los centros educativos y de las aulas para comprobar su cumplimiento.

En México, la Secretaría de Educación Pública prescribe y regula los diferentes niveles educativos a través de diferentes documentos legales, normativos, etc., que plasman los objetivos, contenidos y metas. El currículum del bachillerato tecnológico que se imparte en los CETis, pertenecientes a la DGETI, está enmarcado por las condiciones legales referidas en la *Ley General de Educación* publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993 en su artículo 37. Desde que los CETis incorporaron el bachillerato tecnológico como otro servicio educativo, se han llevado a cabo tres cambios curriculares, los que constituyen la base de este análisis.

4.2 Análisis de la estructura curricular del bachillerato tecnológico en sus inicios

La primera estructura curricular del bachillerato tecnológico en los CETis se desarrolló en la década de los ochenta, a través de los *Acuerdos 71 y 77*, los cuales referían a la definición, objetivos y características que daban identidad al bachillerato como un ciclo educativo de carácter nacional. Con base en estos acuerdos y sus criterios prevalecientes, la SEIT adaptó los lineamientos de estos acuerdos a la vertiente tecnológica y así, los representantes de la SEIT y

de sus direcciones generales⁶ (DGETI, DGETA, DGIT y DGCyM), definieron los planes, programas y procedimientos de evaluación, tendientes a uniformar sus temarios, contenidos, objetivos, retículas, etc.

La estructura curricular⁷ de los CETis, CBTis, CBTas y CETMar, estuvo organizada en tres áreas:

a) Tronco común. Agrupaba las asignaturas de las disciplinas básicas, las cuales tenían que ser impartidas en todas las instituciones de este nivel educativo y estaban integradas en cinco áreas de conocimiento:

- Matemáticas, organizadas en cuatro cursos
- Lenguaje y Comunicación, que incluía dos disciplinas: Taller de lectura y redacción y lengua adicional al español con dos cursos cada asignatura
- Ciencias Naturales, contemplaba dos cursos de física, dos de química y un curso de biología
- Metodología, que integraba dos cursos de métodos de investigación
- Área Histórico-Social, conformada por cuatro asignaturas con un curso cada una: historia de México, introducción a las ciencias sociales, estructura socioeconómica de México y filosofía.

b) Área propedéutica. Este bloque agrupaba las asignaturas que estaban orientadas a la preparación para los estudios superiores; estaba organizado en tres áreas de conocimientos: físico-matemáticas, químico-biológicas y económico-administrativas, por ejemplo en el área económico-administrativa se encontraban las asignaturas de psicología, administración, economía, derecho, desarrollo motivacional, etc.

c) Asignaturas optativas. Eran definidas según los propósitos de las vertientes del bachillerato y de las instituciones educativas. Los centros educativos que impartían el bachillerato tecnológico ubicaron en este bloque las asignaturas dirigidas a la formación profesional de las diferentes especialidades en las áreas: industrial, servicios, agropecuarios, etc. DGETI integraba la educación tecnológica industrial y algunas de las especialidades que se han impartido han

⁶ SEIT. *Propuestas para la reforma académica del bachillerato tecnológico*. p. 6

⁷ *Idem*

sido: contabilidad, administración, computación, secretario ejecutivo, trabajo social, electrónica, electricidad, laboratorista clínico, etc. En el caso de la especialidad de contabilidad se cursaban las asignaturas de contabilidad (6 semestres), auditoría, organización contable, software administrativo, etc.

El tronco común fue el eje rector en el que se orientó el concepto, la estructura y objetivos del bachillerato, coordinado en ese entonces por representantes de la SEIT, IPN, Colegio de Bachilleres y de la Dirección General de Educación Media Superior. Derivado de los acuerdos establecidos entre las diferentes dependencias del nivel medio superior, el COSNET concretó en 1984 los programas maestros⁸ para el tronco común del bachillerato tecnológico de las once asignaturas que lo conformaban, con el propósito de que los docentes tuvieran toda la información acerca de cómo trabajar los contenidos de tales programas.⁹ En dicho texto se definía al tronco común como “El conjunto de conocimientos y practicas educativas organizados por áreas de conocimiento y asignaturas específicas, de manera que formen la estructura curricular bajo el concepto de lo básico y lo común... en otra acepción se entiende como la acción de distribuir, dosificar y secuenciar en el orden del tiempo (semestres) los contenidos educativos que permiten instruir, capacitar y formar al educando en el ejercicio y comprensión de las ciencias, las tecnologías y disciplinas sociales y humanísticas consideradas como básicas”.¹⁰ De esta manera, se elaboraron diferentes planes de estudios en concordancia con las diferentes especialidades, pero independientemente de la especificidad de cada especialidad, todos ellos conservaron las siguientes características:

- Su duración era de tres años con asignaturas o materias que se administraban semestralmente, las cuales tenían ponderaciones teórico-prácticas y prácticas-teóricas
- Las líneas curriculares eran 3: el área físico-matemáticas, el área químico-biológicas y el área económico-administrativas.
- El tronco común representaba 40% de la carga académica de cada plan de estudios, el área tecnológica cubría 48% del currículo y el 12%

⁸ Véase figura No. 1

⁹ SEP-COSNET. *Programas maestros para el tronco común del bachillerato tecnológico*. p.2

¹⁰ *Ídem*

restante correspondía a las asignaturas propedéuticas complementarias al tronco común.¹¹

- La carga horaria del plan de estudios era de 3,264 horas en promedio y se cubría de la siguiente manera: 1,305 horas destinadas al tronco común, 392 horas a las asignaturas complementarias del área propedéutica y 1,567 horas de clase para el área tecnológica,¹² lo que significaba que la carga semanal promedio oscilaba entre 34 a 40 horas/semana aproximadamente.

ESTRUCTURA CURRICULAR DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO 1984

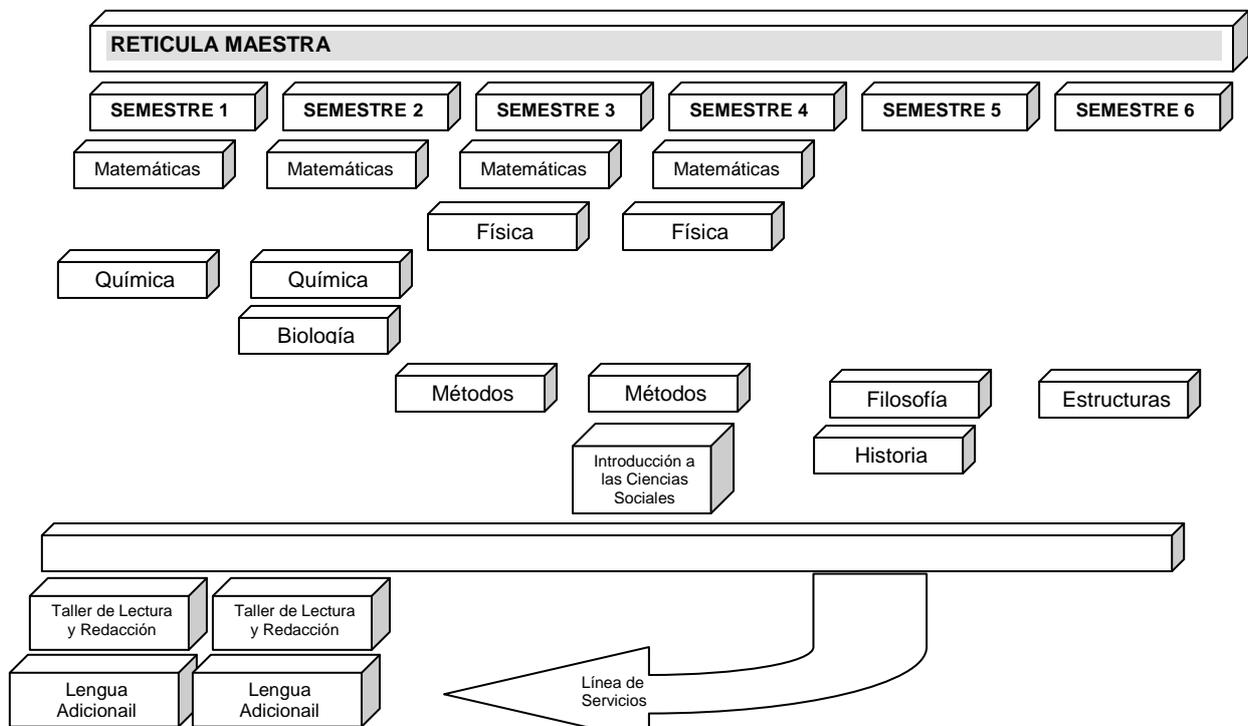


Figura No. 1

Fuente: Programas maestros de tronco común del bachillerato tecnológico 1984, p.4

Los *Acuerdos 71 y 77* dieron origen a la enseñanza del bachillerato tecnológico en algunos CETis, reemplazando la vertiente terminal de técnico profesional, que habían operado pocos años antes. El currículum escolar estuvo sustentado por diferentes documentos prescriptivos como los *acuerdos* publicados en *el*

¹¹ SEIT. *Propuestas para la reforma académica del bachillerato tecnológico*. p. 14

¹² *Ibidem* p. 15

Diario Oficial de la Federación en 1982, el manual de los programas maestros de tronco común del bachillerato tecnológico de 1984 y el *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes* y se mantuvieron vigentes durante 20 años, sin embargo, en estos documentos sólo se describía el funcionamiento, los objetivos, la organización y distribución del mapa curricular, pero se carecía de fundamentos que explicitaran el proyecto cultural de este tipo de bachillerato, reduciéndose a declaraciones breves de su doble propósito, la preparación de jóvenes para el mundo laboral y el acceso a la educación superior. La característica fundamental de este modelo curricular fue su rigidez, ya que los planes de estudio estaban organizados por asignaturas, con contenidos y tiempos fijos, sin la posibilidad de realizar transformaciones a lo ya establecido y sus programas de estudios se estandarizaron en formatos tipo retículas saturados de conocimientos científicos, segmentarios y disociados de la realidad institucional y de los alumnos.

Al respecto, Díaz Barriga considera que estos formatos mecánicos de elementos didácticos, no respetan la dinámica propia del proceso de aprendizaje y sostiene que al reducir el aprendizaje a una conducta observable y fragmentaria a la que se impone una actividad, se favorece la disociación de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Así a los objetivos se le fijan “técnicas, medios de enseñanza, actividades, bibliografía, hora y lugar”, como si estos elementos no interactuaran, como si el aprendizaje fuese una repetición de actividades y no un proceso dinámico.¹³ A pesar de las deficiencias descritas por Díaz Barriga, se diseñaron las cédulas de programación presentadas en cuadros que, en conjunto, permitieron estructurar los programas de tronco común consignando las actividades y productos esperados, y que comprendían los siguientes aspectos.¹⁴ datos de identificación de cada asignatura, definición de objetivos, presentación de unidades temáticas, contenidos programáticos desglosados en unidades, temas y subtemas, lineamientos didácticos generales, procedimientos de evaluación generales para la materia, carga horaria por temas, recursos

¹³ A. Díaz Barriga. *Didáctica y Currículum*

¹⁴ SEP-COSNET, O.C. p.4-5

didácticos y físicos para el desarrollo del programa (aulas, laboratorios, talleres, etc.) y bibliografía básica.

Otro rasgo característico en esta estructura curricular fue la persistencia de los métodos de enseñanza bajo una perspectiva conductista, a partir de la que los docentes transmitían una gran cantidad de información de contenidos que exigían los programas de estudios, los que, a su vez, eran sometidos a un proceso de evaluación normado por la SEP, que regulaba los indicadores cuantitativos de la acreditación, promoviendo los exámenes como instrumentos válidos y confiables en el logro de los objetivos generales y particulares.

En general, en el currículum de esta época prevaleció la rigidez en las tres áreas: tronco común, propedéutico y profesional, del plan de estudios y las 42 a 44 asignaturas que lo conformaban estaban definidas y distribuidas desde el primer hasta el último semestre. Por lo tanto, los alumnos que cursaban estos modelos se les asignaba desde el inicio la especialidad y el área propedéutica, sin que ellos tuvieran opción de elegir, imposibilitando su movilidad y tránsito de una especialidad a otra, porque los bloques eran cerrados y rígidos.

El establecimiento del bachillerato tecnológico en los CETis fue una decisión política, y correspondió en ese entonces a las instancias federales SEP-SEIT-COSNET, la definición y organización de los planes de estudio, los contenidos programáticos y la producción de varios documentos normativos que los administradores y docentes ejecutaban al interior de las unidades administrativas y centros educativos en sus diferentes niveles de concreción en el transcurso de dos décadas.

4.3 Análisis de la estructura curricular de la reforma del bachillerato tecnológico en 2004.

Los discursos gubernamentales de los últimos años han girado en torno a elevar la calidad de la educación, mejorar la orientación de los procesos educativos, la descentralización educativa, crear programas de formación y actualización docente, etc., y a pesar de que la educación básica siempre había sido el centro de atención de estos propósitos, en la administración de

Zedillo se inició el cuestionamiento de la calidad de la educación media superior. En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000¹⁵ se hicieron algunas acotaciones sobre las deficiencias de los planes de estudios, programas obsoletos, falta de pertinencia a las necesidades propedéuticas para acceder a la educación superior o al mundo del trabajo. Así, en esta administración, se empezó abordar el tema de una reforma para la educación media superior, que apuntó que la calidad del bachillerato era decisiva para alcanzar la excelencia en la formación profesional superior. Según el diagnóstico presentado en el PDE se reveló que en este nivel educativo persistía una limitada cobertura (88%), baja eficiencia terminal (54%) y se reconoció que los estudiantes tenían un dominio insuficiente del lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales. Por lo anterior, se sostuvo que era necesaria la revisión de los planes y programas del nivel medio superior con la finalidad de facilitar la promoción de los estudiantes a los estudios superiores.¹⁶

Con base a los preceptos indicados en el PDE, la SEIT elaboró un documento de trabajo titulado “Propuestas para la Reforma Educativa del Bachillerato Tecnológico”; éste era un proyecto que intentaba modificar la estructura curricular que se había impuesto con los *Acuerdos 71 y 77* desde 1984; no obstante que este documento no logró concretarse en ninguna transformación educativa, permitió que se difundieran las deficiencias sistemáticas y estructurales de los planes de estudios, en torno a los siguientes aspectos:¹⁷

- La desarticulación entre los contenidos de los programas de estudios
- La escasa o nula contribución del bloque tecnológico en el proceso de formación del bachiller, convirtiéndose más en una capacitación para el trabajo que en la preparación de un técnico de nivel medio superior
- El privilegio de la valorización crediticia de la teoría por encima de la práctica y la experimentación, contradiciendo los preceptos del bachillerato tecnológico
- Los planes de estudios cerrados que contemplaban desde el primer semestre asignaturas del área tecnológica específicas a la especialidad

¹⁵ SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Poder Ejecutivo Federal p.31

¹⁶ *Ídem*

¹⁷ SEIT. O.C. p.22-23

cursada, impidiendo la flexibilidad de asignaturas opcionales, que obstaculizaban el tránsito intra o interinstitucional.

- La falta de formación profesional y didáctica de los docentes. Este documento reconocía que el sistema de contratación en la etapa de crecimiento acelerado causado por el establecimiento del bachillerato tecnológico ocasionó que, en muchos casos, los docentes contratados no poseían el perfil profesional idóneo con las asignaturas impartidas ni la formación didáctica. También se aceptaba la escasez y desarticulación de programas de formación docente, y que a pesar de que se habían realizado algunos cursos de capacitación y actualización, éstos no habían sido suficientes para atender las carencias didácticas de los docentes. Otro grave problema que se detectó en el área tecnológica fue la falta de experiencia de los profesores que impartían las asignaturas del bloque tecnológico, situación que originaba la desvinculación entre la asignatura impartida y el sector productivo.

Aun cuando se tenía la intención de modificar el currículum escolar del bachillerato tecnológico, no se logró, y durante la administración de Zedillo se continuó con la misma estructura curricular, a excepción de algunos cambios mínimos en las asignaturas del bloque tecnológico de las carreras existentes y creación de nuevas especialidades técnicas. Cuando el gobierno foxista presentó el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se consignaron los mismos problemas de la educación media superior que se habían reportado en la administración anterior, enfatizando la problemática generada por la heterogeneidad institucional; pero a diferencia del gobierno antecesor, la administración de Fox hizo una renovación curricular del bachillerato tecnológico en los planteles dependientes de la SEIT.

Con base a las estrategias y metas del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se publicó el *Acuerdo número 345* en el *Diario Oficial de la Federación* el 18 de agosto de 2004, por el que se establecía un nuevo modelo curricular en el bachillerato tecnológico, bajo el argumento de que en este nivel se estaba registrando el mayor crecimiento y con tendencia a sostenerse en los próximos años. Se señaló: “que el bachillerato tecnológico corresponde a una etapa

eminentemente formativa en la educación de los jóvenes y sus propósitos se orientan a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de las habilidades y actitudes que permitan al estudiante el desarrollo integral, así como su incorporación al mundo del trabajo y a la educación superior”.¹⁸ Este documento prescriptivo sustituyó la estructura curricular que había prevalecido por 20 años. Según las autoridades de la SEP, con esta reforma curricular se pretendía vincular la educación tecnológica con las necesidades del país; además de que mediante este plan se facilitaba el tránsito de los educandos en distintos planteles que impartían el bachillerato tecnológico como los CETis, CBTis, CECyTES, CBTas, etc. Como consecuencia de este *Acuerdo*, el COSNET (ahora denominado COSDAC) elaboró los documentos titulados “Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica” y “Estructura del Bachillerato Tecnológico”, los cuales especificaban las razones de la reforma curricular y la estructura del plan de estudios respectivamente.

El modelo educativo de la educación media superior tecnológica integraba los fines, principios y características fundamentales de la educación media superior tecnológica, descalificando los programas anteriores por las cargas excesivas de contenidos, el aprendizaje memorístico y la discrepancia entre los requerimientos del ámbito laboral actual y la estructura y contenidos de las especialidades existentes. Por otro lado, se resaltaba la necesidad de que los estudiantes desarrollaran competencias amplias que les permitieran su aplicación a distintas situaciones de trabajo.¹⁹ Así, las críticas se centraron en los enfoques conductistas que sólo pretendían la memorización de contenidos extensos y, la mayoría de las veces, sin sentido y significado para los estudiantes. En este modelo lo fundamental era aprender a articular saberes y desarrollar el pensamiento complejo que se requería para comprender la realidad e intervenir en ella de manera más eficaz,²⁰ y para conseguirlo se establecía la adopción de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje y con una concepción basada en el paradigma constructivista.

¹⁸ México. *Acuerdo 345 Por el que se determina el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico en el Diario Oficial de la Federación*. 18 de agosto de 2004.

¹⁹ COSNET (1). *Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica*. p.14

²⁰ *Ibidem* p.24

El documento denominado “Estructura del Bachillerato Tecnológico”, prescribía y regulaba la estructura curricular del plan de estudios único en los planteles de las tres direcciones pertenecientes a la SEP.²¹ Con este plan se homogeneizó el número de horas para los planteles de los subsistemas federales de la SEIT (CETis, CBTis, CBTas, CECyTEs,) y el inicio de la formación profesional a partir del segundo semestre. La razón para modificar los planes de estudios era impulsar la conformación de “un sistema integrado, coordinado y flexible que facilitara la movilidad y el intercambio de estudiantes entre programas educativos”.²² Su organización curricular estuvo planificada con base en tres componentes formativos:²³

- a) Componente de formación básica orientado a lograr una formación científica, tecnológica y humanística; era de carácter obligatorio para todos los planteles y carreras impartidas y se dividía en cuatro campos de conocimiento y asignaturas como: matemáticas (álgebra, geometría y trigonometría, geometría analítica, cálculo y, probabilidad y estadística); ciencias naturales (química, física, biología y ecología); comunicación (lectura, expresión oral y escrita, inglés y tecnologías de la información y la comunicación) e historia, sociedad y tecnología; las cuales se impartían en diferentes semestres escolares y cubrían todas ellas, una carga horaria de 1200 horas en el plan de estudios
- b) Componente de formación propedéutica, dirigido a los aprendizajes necesarios para acceder al nivel superior; estaba organizado en tres áreas de conocimiento: físico-matemática, químico-biológica y económico-administrativa. Sus seis asignaturas se ubicaban en el 5° y 6° semestres y hacían un total de 480 hrs.
- c) Componente de formación profesional, acorde con la dinámica de los sectores productivos. Su diseño se relacionaba con las competencias profesionales del nuevo entorno productivo. Este componente tenía una estructura modular que iniciaba a partir del segundo semestre y aunque

²¹ La estructura curricular del bachillerato tecnológico estaba dirigido a los planteles de las tres direcciones pertenecientes a la SEP: DGETI, DGETA y UCTyM

²² SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006* México: Poder Ejecutivo Federal p. 160

²³ COSNET (2). *Estructura del bachillerato tecnológico* p.6

la duración de cada módulo era variable hacían un total de 1200 horas en cualquiera de las especialidades cursadas.

El mapa curricular diseñado por los “expertos” de la SEP estuvo organizada de la misma manera que el diseño curricular anterior, es decir, estuvo dividido en tres áreas denominados componentes: formativo básico, propedéutico y profesional. Los cambios significativos que se dieron en el nuevo mapa curricular con respecto al anterior fueron que en el componente básico se eliminó el área de metodología y se sustituyó el área histórico-social que incluía cuatro asignaturas (introducción a las ciencias sociales, historia, filosofía y estructura socioeconómica de México) por otra, denominada ciencia, tecnología, sociedad y valores con tres cursos en los semestres impares; además se incorporó la asignatura denominada tecnologías de la información y la comunicación y se incrementaron los cursos de la asignatura de inglés, que pasó de dos cursos a cinco cursos semestrales; y el componente profesional se organizó a partir del segundo semestre con una estructura modular; así los planes de estudio fueron diseñados con base en un modelo curricular mixto, por un lado, los componentes general básico y propedéutico estuvieron organizados por asignaturas y, por el otro, el componente profesional estuvo estructurado por módulos y submódulos.²⁴

²⁴ Véase figura No. 2

Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico					
Horas/Semana					
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Algebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo 4 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas	Matemática Aplicada 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Optativa 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (1) 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación, 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II, 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores III, 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (2) 5 horas
Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, 4 horas	Módulo(s) de Carrera 17 horas	Módulo(s) de Carrera 17 horas	Módulo(s) de Carrera 17 horas	Módulo(s) de Carrera 12 horas	Módulo(s) de Carrera 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita, 4 horas					

	Componente de formación básica	Area Físico-Matemática:	Area Químico-Biológica:	Area Económico-Administrativa:
	Componente de formación propedéutica	(1) Temas de Física, 5 horas	(1) Biología, 5 horas	(1) Economía, 5 horas
	Componente de formación profesional	(2) Dibujo Técnico, 5 horas	(2) Biología Contemporánea, 5 horas	(2) Administración, 5 horas

Figura No. 2

Fuente: SEP, Acuerdo 345 por el que se determina el plan de estudios del bachillerato tecnológico. Publicado en el Diario Oficial de la Federación. 30 de agosto de 2004

El argumento discursivo de este modelo curricular se sustentó en los cambios y transformaciones de la sociedad del conocimiento y ubicaba al alumno como el actor principal. Las exigencias del mundo globalizador, requerían que el estudiante desarrollara habilidades y actitudes de aprendizaje a lo largo de la vida para responder a las demandas del mundo laboral y así demostrar sus conocimientos y competencias conforme a los estándares nacionales e internacionales.²⁵ Por otro lado, se concebía al docente como facilitador del aprendizaje, quien tenía que desarrollar estrategias educativas que consideraran la diversidad de estilos y preferencias de aprendizaje como las de la observación, la manipulación, la construcción, la indagación, el

²⁵ COSNET (1). O.C. p. 15

razonamiento, etc. Con base en esta reforma educativa los docentes tenían que elaborar secuencias didácticas como estrategias de intervención educativa, para la planeación, ejecución y evaluación de sus clases.

Según los documentos normativos, el propósito central de esta reforma curricular era desarrollar capacidades en los estudiantes para generar soluciones innovadoras que involucraban los sistemas tecnológicos. “Este objetivo favorece la adopción de una perspectiva didáctica, desde la cual la solución de problemas mediante alternativas tecnológicas es un espacio en el que convergen la articulación y la aplicación de los saberes”.²⁶ Los programas de estudios introdujeron nuevos conceptos en la práctica docente como: ejes fundamentales, temas integradores, temas transversales y conceptos subsidiarios. En los documentos prescritos se decía que los planes de estudio estaban organizados con una mayor flexibilidad para el tránsito y movilidad de los estudiantes, asegurando que este nuevo modelo curricular no sólo fortalecía la identidad del bachillerato tecnológico, sino que estaba articulado con los planes de educación básica y superior y, además respondía a los requerimientos del mundo del trabajo.²⁷

En mi opinión este currículum escolar fue diseñado e implementado en el discurso de las políticas de las reformas educativas, pues aluden al discurso reiterativo de las últimas dos décadas en torno a la necesidad de transformar el sistema educativo en pro del mejoramiento de la calidad de la educación y a la necesidad de responder a los cambios vertiginosos que están ocurriendo en los momentos actuales, causados por los avances científicos y tecnológicos, sobretodo en los referente al uso de las tecnologías de la información, así como al nuevo orden económico establecido por la globalización y a las demandas del mundo laboral. Las reformas emprendidas no refieren a simples modificaciones de reducir o aumentar o sustituir asignaturas en los planes de estudios y contenidos en los programas, son más profundas y complejas, ya que en ellas interviene el proyecto cultural de un modelo, aspiración o ideal de persona que se desea formar en correspondencia a las necesidades de una

²⁶ *Ibidem* p.26

²⁷ COSNET (2). O.C. p.2

sociedad que está determinada en un contexto histórico y que interactúa con las condiciones culturales, económicas, políticas y sociales del país; sin embargo al estar la educación controlada por el Estado, ese ideal del sujeto, corresponde más a las exigencias de los grupos hegemónicos capitalistas y no al tipo de sociedad que se desea alcanzar.

Las reformas del bachillerato tecnológico se establecieron ante la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que demandaban la globalización de los mercados y el uso de las tecnologías. A través de esta reforma curricular se definió el nuevo proyecto ideológico nacional, que al ser diseñado y elaborado por la SEP legitimaba algunos preceptos esenciales como la adopción de un enfoque centrado en el aprendizaje bajo la concepción constructivista y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida basados en la primicia de saber con saber hacer y reflejando el uso de competencias que antes sólo pertenecían al sector productivo y que fueron insertadas al sector educativo y con mayor énfasis en esta vertiente educativa que tiene una conexión estrecha con el mundo laboral. Otro de los cambios introducidos en este modelo curricular fue la instauración de contenidos transversales. En mi opinión, la transversalidad es uno de los cambios positivos de esta renovación curricular, porque cuando los aprendizajes se aplican a todos los ámbitos de nuestra vida, entonces los aprendizajes en realidad se hacen significativos y se fortalece la construcción del conocimiento.

Esta renovación curricular estuvo dirigida nuevamente por los representantes de la SEP-SEIT-COSNET y de ahí emanaron los documentos prescriptivos base: “Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica” y “Estructura del Bachillerato Tecnológico”, aplicables a las dependencias y planteles federalizados y descentralizados de la SEP. Su argumento se centró en el fortalecimiento de la identidad y homogeneidad del bachillerato tecnológico, pero en realidad estos planteles habían compartido el mismo modelo curricular organizado en tres áreas: tronco común, propedéutico y tecnológico, y su diferencia se encontraba en la carga horaria, y la manera más conveniente de resolverlo fue a través de un plan de estudios único con igual número de horas,

estandarizándolo a 2880 horas en total; también se homogeneizó el inicio de la formación profesional organizado en módulos a partir del segundo semestre.

Desde mi punto de vista, la innovación de este cambio curricular estuvo vinculado con las exigencias internacionales en el que estamos sometidos, tal es el ejemplo de las áreas de metodología e histórico social que fueron eliminadas, o la inserción de más cursos en inglés. En el pensamiento pragmático de los capitalistas, las humanidades no son conocimientos productivos porque atienden al ser y para los empresarios, el valor lo cobran aquellas asignaturas que sean prácticas y que refieran al hacer. El mundo globalizado exige ahora dos habilidades inherentes a la educación, el dominio del inglés y el uso de las tecnologías de la información dentro del área de la comunicación, desplazando las asignaturas de corte humanístico y social,

A diferencia de la anterior estructura curricular que sólo tenía como sustento curricular un documento que agrupaba la retícula curricular y los programas de estudios, en esta reforma del bachillerato tecnológico se generaron varios documentos que fundamentaron y orientaron el proyecto cultural de este tipo de educación. Desafortunadamente la reforma educativa no fue un cambio gradual, sino por el contrario, fue un cambio drástico e inesperado. El cambio se realizó sin el conocimiento y capacitación previa de los docentes, ya que la decisión de esta reforma se dio a conocer una semana antes de que se iniciara el ciclo escolar de 2004, lo que tomó por sorpresa a los docentes, pues tenían que iniciar a trabajar con los alumnos de nuevo ingreso. Conforme transitaba la primera generación de esta reforma (2004-2007) se iban haciendo los ajustes necesarios en la creación de asignaturas, módulos y submódulos, es decir, se requirió de casi tres años para que se definieran completamente los planes de estudios. La ausencia de un mapa curricular completo, la falta de capacitación adecuada, la instauración de un nuevo modelo de enseñanza, la creación y desaparición de materias, etc., provocaron confusión en la práctica educativa de los docentes.

La reforma del bachillerato tecnológico no sólo se estableció al margen de los docentes, sino que, ni siquiera se les informó con anticipación y mucho menos

se les capacitó previa y adecuadamente en torno a la dimensión en que se generó esta transformación educativa, pero fueron ellos quienes ejecutaron los cambios, diseñados y decididos por otros. Los nuevos programas de estudios no solo modificaron los contenidos –en algunas asignaturas contenidos innovadores- sino también pretendían transformar las prácticas docentes, las cuales se habían desarrollado con base en el enfoque clásico; ahora, los programas de estudios acordes con este diseño curricular exigieron la planeación, ejecución y evaluación de las secuencias didácticas como nuevo instrumento de trabajo en el quehacer docente; sin embargo, el desconocimiento de sus fundamentos –en el nuevo enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje- provocó confusiones por parte de los maestros en relación al significado de los conceptos fundamentales y subsidiarios, y en el planteamiento didáctico de los temas integradores. En años posteriores se implementaron varios cursos –la mayoría de ellos- de carácter didáctico para cubrir las nuevas necesidades docentes, no obstante se careció de un programa de formación docente propuesto en el Plan Nacional de Educación y en el Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica; sólo se diseñaron e impartieron cursos paliativos a las nuevas exigencias del diseño curricular. En general, este currículum prescribió el enfoque, los objetivos, los conceptos y los métodos que debían utilizar los docentes en la práctica educativa, pero caracterizada por la imposición inesperada en su aplicación y a la falta de formación previa que afectó el quehacer profesional.

4.4 Análisis de la reforma integral de la educación media superior (RIEMS)

A principios de esta década, cada una de las instituciones del nivel medio superior emprendió su propia reforma educativa, por ejemplo el bachillerato de la UNAM en 2001, la Dirección General de Bachillerato y CONALEP en 2003, el bachillerato tecnológico del IPN y la SEMS en 2004, etc., sin embargo y a pesar de que las instituciones estaban en un proceso de reforma curricular, el actual gobierno implementó su propio proyecto educativo en 2008. Al inicio de esta administración se cuestionó nuevamente la calidad educativa y se resaltó el rezago educativo, así como también se señaló la falta de eficacia, eficiencia y pertinencia de los planes y programas educativos acordes a las necesidades sociales actuales. En la misma dirección que la administración anterior, se

enfaticó el incremento de los índices demográficos en la atención de la demanda educativa, ya que según las estimaciones para el 2010, la tasa poblacional sería de 6,651,539 jóvenes y por lo mismo, el nivel medio superior absorbería la mayor matrícula escolar en comparación con los otros grupos poblacionales. Estos discursos políticos fueron el argumento para iniciar una reforma nacional de la educación media superior, la cual consistía en la actualización de los planes y los contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y así fomentar el desarrollo de valores, habilidades y competencias que mejoraran su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.²⁸

4.4.1 Marco normativo y desarrollo curricular de la RIEMS

En los últimos años, la SEP ha emprendido una serie de transformaciones educativas en concordancia a los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. La reforma integral de la educación media superior, denominada comúnmente RIEMS, es la concreción de tales objetivos, integrando los diferentes modelos educativos que conforman el nivel medio superior. Esta reforma pretende integrar todas las instituciones de educación media superior: federales, desconcentradas, descentralizadas, estatales, privadas y autónomas. Asimismo incluye las dos vertientes del bachillerato, el tecnológico y el propedéutico.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y los documentos titulados: “Creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” y “Competencias genéricas y perfil del egresado de Educación Media Superior”, publicados en el *Acuerdo No. 442*, el 26 de septiembre de 2008 en el *Diario Oficial de la Federación*²⁹ fueron los textos prescriptivos que establecieron los ordenamientos generales de la RIEMS como el nuevo proyecto curricular de la educación media superior. Después, el gobierno publicó otros *Acuerdos Secretariales -No. 444, No. 445, No. 447, No. 449, No. 450, No. 478, No. 480, No. 484, No 486 y No. 48-* que complementaron al *Acuerdo* original. Algunos

²⁸ México. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Poder Ejecutivo Nacional

²⁹ México. “Acuerdo 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad” en: *Diario Oficial de la Federación*. 26 de septiembre de 2008. [en línea] Disponible en: <http://dof.gob.mx> (Consulta: 4 de julio de 2009)

de ellos han precisado la normatividad, los procesos de control y seguimiento para su cumplimiento y otros han corregido las omisiones que no habían sido contempladas al principio de esta propuesta curricular. El conjunto de estos *Acuerdos secretariales* ha regulado el funcionamiento de las diversas instituciones educativas, el quehacer de los docentes, la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, etc.

Con la RIEMS se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual busca dar una identidad a todas las opciones de la educación media superior a través de la formación de un perfil básico del egresado. El SNB está estructurado mediante un Marco Curricular Común (MCC), basado en desempeños terminales, el enfoque en competencias, la flexibilidad y los componentes comunes del currículo.³⁰ De esta manera, el SNB establece claramente los diferentes niveles de concreción en que se realiza el currículum escolar, anticipando su eficacia en la lógica de la prescripción.³¹ Así, el currículo sirve como instrumento para la transformación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y como guía para el profesor independientemente de la institución o vertiente educativa del bachillerato.

Niveles de concreción curricular del SNB



Figura No. 3

Fuente: SEP, Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. 26 de septiembre de 2008

³⁰ SEMS (1) *Reforma Integral de la Educación Meda Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. p. 48

³¹ F. Terigi, *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*. p. 49

4.4.2 Principios y Ejes de la RIEMS

La RIEMS está sustentada en los siguientes principios básicos:³²

1) Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. Existe una aceptación a los diversos modelos e instituciones educativas que conforman el nivel medio superior, pero se opone a la dispersión académica, en su lugar, este principio se basa en definir un perfil del egresado de los estudiantes de la educación media superior a través de una serie de estándares comunes a todos los subsistemas, es decir, refiere al dominio de un universo común de conocimientos, habilidades y actitudes, denominados competencias.

2) Pertinencia y relevancia de los planes de estudios. Establece que estos aspectos serán compartidos en todos los planes de estudios a través de un marco curricular común con base en competencias que promueva la flexibilidad y atienda necesidades de formación diversas de los estudiantes en los contextos personal, educativo y laboral.

3) Libre tránsito entre subsistemas y escuelas. A través de la portabilidad de los estudios, los jóvenes tendrán la posibilidad de transitar de una escuela a otra, otorgándoles reconocimiento a los estudios cursados que faciliten su permanencia hasta que concluyan este nivel educativo.

Así, con estos principios se superan las divergencias de las diferentes opciones e instituciones educativas, logrando su integración sin necesidad de homogeneizar los planes de estudios.

A su vez, la RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes: el primero refiere a la construcción de un marco curricular común basado en desempeños terminales, pues define el perfil básico del egresado. “El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que

³² SEMS (1) O.C. p. 42

constituiría el eje de la identidad de la educación media superior”,³³ de esta manera, las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado del bachillerato. El segundo eje considera la definición y las características de las distintas opciones de operación de la educación media superior: escolarizada, no escolarizada y mixta. El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos como espacios de orientación educativa, mejoramiento de las instalaciones y el equipamiento, profesionalización de docentes y de la gestión, evaluación integral etc. El último eje apunta a la certificación nacional complementaria en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de esta reforma y será complementaria a los distintos subsistemas y modelos.

4.4.3 Desarrollo de las competencias en el Marco Curricular Común

Con base a los preceptos del PSE, la SEMS en colaboración con otras dependencias educativas autónomas, desconcentradas, descentralizadas y del nivel superior como la ANUIES, diseñaron y establecieron la nueva estructura curricular del Sistema Nacional de Bachillerato. A diferencia de los cambios anteriores, esta reforma no busca la homologación de las asignaturas y contenidos en los planes y programas de estudio, este proyecto educativo se basa en el reconocimiento de la diversidad de las opciones de bachillerato, y por esa razón se implementa el Marco Curricular Común (MMC) a partir del enfoque de competencias. Con el MCC se establece el perfil básico del egresado basado en desempeños terminales, el cual es compartido por todas las instituciones y enriquecido en cada institución de acuerdo a su modelo educativo. “Este perfil es un conjunto de competencias genéricas, las cuales representan un objetivo compartido de sujeto a formar en la EMS que busca responder a los desafíos del mundo moderno; en él se formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir

³³ *Ibidem.* p. 49

el egresado”.³⁴ El MCC tiene como propósito que los egresados del bachillerato cuenten con elementos más sólidos para desempeñarse con éxito a lo largo de la vida, formando ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo en sus diferentes contextos, ya sea, continuar los estudios superiores o incorporarse al mercado laboral. Así el MCC comparte elementos que dan identidad al SNB con base en tres tipos de competencias: las genéricas que son las que definen el perfil del egresado, además de las disciplinares y profesionales, las cuales dependerán de la especificidad de cada subsistema educativo.

Como ya se apuntó anteriormente el MCC está centrado en el enfoque de competencias, las cuales están organizadas en tres grupos:

a) Las genéricas, que son comunes a todos los egresados de la educación media superior y tienen como característica ser competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; además son competencias transversales, es decir, son relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y también, son competencias transferibles, ya que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. El conjunto de las 11 competencias genéricas define el perfil del egresado de la educación media superior y se identifican con elementos comunes a cualquier subsistema, opción o modalidad educativa, porque a través de estas se busca formar la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar y crear proyectos siguiendo procedimientos metodológicos, destrezas para el cuidado de sí mismo, etc., porque las sociedades actuales están en constante transformación y no basta la acumulación de conocimientos, sino que ahora se requiere de un conjunto de habilidades y destrezas que le permitan al estudiante y al futuro ciudadano integrarse y participar en este mundo cambiante. Las competencias genéricas se centran en 6 categorías y están expresadas en las siguientes declaraciones:³⁵

³⁴ SEMS (2). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. p.5

³⁵ *Ibidem* p. 98-102

Categorías	Competencias
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 3. Elige y practica estilos de vida saludables.
Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

b) Las competencias disciplinares "... son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida".³⁶ Las competencias disciplinares refieren a las competencias específicas de ciertas destrezas y conocimientos de cada campo o asignatura en los que

³⁶ México. Artículos 6,7 y 8 del Acuerdo No. 444 por el que se establecen las Competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato en Diario oficial de la Federación del 28 de octubre de 2008

tradicionalmente se ha organizado el saber y que dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior³⁷, lo que implica que las competencias genéricas y disciplinares se desarrollan en el mismo contexto y de manera simultánea porque ambas se necesitan mutuamente para el logro de las capacidades deseadas. Este tipo de competencias es definido al interior de cada subsistema educativo; según su modelo educativo; además están dirigidas a reforzar las habilidades para la continuación de estudios en la educación superior organizadas en cuatro campos disciplinares básicos:

- Matemáticas: matemáticas
- Comunicación: Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática
- Ciencias experimentales: física, química, biología y ecología.
- Humanidades y ciencias sociales: filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración.

Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato

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

Figura No. 4

Fuente: SEP, Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el Diario Oficial de la Federación. 26 de septiembre de 2008

c) Competencias profesionales “Las competencias profesionales son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional”³⁸ y por lo tanto no son

³⁷ Véase figura No. 4

³⁸ SEMS (1). O.C. p. 63

comunes a todas las instituciones, ya que depende de los propósitos de cada opción educativa y de acuerdo al subsistema en que se estudia.

La RIEMS es una reforma a nivel nacional, en la que están involucradas todas las vertientes educativas al bachillerato bivalente y propedéutico, aplicable a todos los modelos educativos: escolarizado, abierto y mixto y dirigida a “todas” las instituciones del nivel medio superior: escuelas federales, descentralizadas, autónomas, estatales, desconcentradas, particulares, etc. La implementación oficial de la RIEMS inició en el ciclo escolar 2009-2010 y aunque los bachilleratos de la UNAM y del Gobierno del D.F. la han rechazado, la mayoría de las instituciones públicas y privadas están inscritas en esta transformación educativa.

La educación media superior en toda su historia no había sido sometida a demasiados cambios como los que se están desencadenando desde septiembre de 2008. El establecimiento de la RIEMS ha generado opiniones contrarias, por un lado, los que la aceptan y la aplauden como la estrategia ideal para abatir la desigualdad y así, conseguir la calidad educativa, y por el otro, los detractores que se oponen por su carácter empresarial, en el que se transfirió el término de competencias del mundo laboral al ámbito educativo, además del control que ahora tiene el Estado en este proyecto curricular, y que implica la subordinación de casi todos los modelos y subsistemas educativos a las decisiones de las autoridades educativas gubernamentales.

Mientras otros sistemas educativos están en debate por las inconsistencias de esta reforma educativa, en los bachilleratos tecnológicos de la SEMS es una realidad su operación, ya que su dependencia centralizada los ha obligado a aceptar todos los cambios y cumplir todos los requerimientos impuestos. En conformidad con los preceptos de la RIEMS, el bachillerato tecnológico de los CETis incorporó a sus planes y programas de estudio, que han operando desde 2004, los propósitos formativos y los vínculos entre las competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas en el MCC. La definición de contenidos, distribución, organización y carga horaria de las asignaturas y módulos se han mantenido casi intactos, a excepción de algunas

modificaciones en los módulos profesionales; sin embargo estas adaptaciones de las competencias a los planes y programas han sido realizadas por la SEMS y el COSDAC, evidenciando su control curricular prescriptivo y al mismo tiempo reafirmando la homogeneización de todo el bachillerato tecnológico.

La producción incesante de varios documentos normativos no sólo ha buscado la legalidad de la RIEMS, sino también su legitimidad para que todos los actores que participan en ella, la acepten y reconozcan como un verdadero cambio en el sistema educativo mexicano y lograr la tan ansiada “calidad educativa”. En mi opinión esta reforma es la expresión más representativa del control que ejerce el gobierno sobre nuestro pensamiento y percepción de nuestra realidad. Así, la RIEMS ha problematizado la heterogeneidad, la rigidez de las diferentes opciones educativas que propician la deserción y la baja eficiencia terminal, la desatención a este nivel educativo en la infraestructura, los bajos resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales, las carencias didácticas del personal docente como actores fundamentales en esta reforma, etc., y aún cuando son ciertos esos argumentos, no se puede garantizar que esta innovación educativa sea la que resuelva los problemas del bachillerato, pues tiene poco de haberse iniciado y no se debe olvidar que los resultados de las reformas educativas no son inmediatos, sino por el contrario, son a mediano y largo plazo

La RIEMS concibe como ejes centrales las prácticas educativas basadas en competencias y el enfoque pedagógico de corte constructivista en que estaba fundamentada la reforma anterior, por esa razón la reforma del bachillerato tecnológico es concebida como piedra angular de la RIEMS, al ser las autoridades gubernamentales las promotoras de ambos cambios. Los cuatro ejes de la reforma: marco curricular común, modelos educativos, instrumentación de mecanismos de gestión necesarios para la aplicación de la reforma y certificación nacional representan al mismo tiempo el proceso en que el que se esta conduciendo y concretizando cada uno de los niveles de intervención curricular. La efectividad de la RIEMS dependerá de las acciones realizadas en cada nivel de concreción curricular, pero, sin duda, el más importante es el que corresponde a nivel áulico, ya que es en este espacio

donde convergen todos los preceptos teóricos en la realidad educativa. Nuevamente se emplean las secuencias didácticas como la principal estrategia de intervención educativa; a través de ella los docentes deben planear qué enseñar, cómo enseñar, determinar tiempos, medios, recursos, especificar qué competencias genéricas y disciplinares se van a desarrollar, detallar el proceso de evaluación, etc., lo que conlleva a valorar si las actividades programadas serán significativas para los estudiantes y si los profesores están atendiendo la diversidad de caracteres de los jóvenes que se tienen en el aula.

En mi opinión, uno de los cambios más significativos de esta reforma refiere a las prácticas educativas basadas en competencias porque involucra a los docentes como actores fundamentales de la educación y de la RIEMS. La actual reforma no sólo presentó las competencias para definir el perfil del egresado de la educación media superior, también dio a conocer el perfil del docente para el desarrollo del MCC. A diferencia de la reforma anterior, la RIEMS concibe al docente como el actor principal de este cambio educativo, debido a que no sólo tiene que cambiar su forma de enseñar los contenidos “basadas en competencias”, sino también debe desempeñar un nuevo rol como “facilitador”. A mi parecer los docentes son quienes están enfrentando y padeciendo los retos de la reforma curricular, pues, ellos estuvieron al margen de este proyecto decisivo y sin embargo, en ellos recae el éxito o fracaso de las mismas. Cada vez se imponen más y más indicadores de medición que controlan la labor docente, ya sea a través de pruebas, supervisiones o certificaciones. La enseñanza basada en competencias es una experiencia nueva para los docentes y la RIEMS lo ha resuelto a través del programa de formación docente denominado ProForDEMS (Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior), dirigido por la UPN y por la ANUIES. Este programa estructurado a distancia, pretende guiar a los docentes bajo el enfoque de competencias, a mi parecer este mecanismo tiene un doble propósito, por un lado proveer al docente de herramientas para guiar el modelo de competencias y por el otro, subordinar la ideología de los docentes a este modelo, aprobándolo y aplicando los principios de esta reforma.

La RIEMS ha sido la transformación más profunda de la educación media superior en toda su historia; aunque ésta apenas inició el año pasado y está en proceso de ser viable, representa un objeto de control de la administración pública, pero que tiende a ser moldeada y transformada en los diferentes niveles de concreción. El tiempo determinará su éxito o fracaso, sin embargo para muchos planteles como los CETis es una realidad a la que tienen que ajustarse, sin importar su rechazo, lo importante es su cumplimiento.

4.5 Cuadro comparativo de las estructuras curriculares que ha operado el bachillerato tecnológico de la DGETI

El bachillerato tecnológico de los CETis ha transitado por tres estructuras curriculares, las cuales se han ordenado desde el gobierno federal, evidenciando que este tipo de planteles al igual que los otros bachilleratos tecnológicos federalizados sólo han desempeñado una función ejecutora de los preceptos establecidos. Así al exponer el análisis interpretativo y comparativo que ha caracterizado el currículum escolar de esta vertiente educativa, identifique algunas similitudes y diferencias en los sujetos, documentos, características, etc., que han intervenido en cada uno de ellos. El siguiente cuadro muestra los rasgos peculiares de cada una de las estructuras curriculares que ha operado los CETis.

Categoría	Estructura Curricular 1982	Estructura Curricular 2004	Estructura Curricular 2009
Acuerdos secretariales	71 y 77	345	442,
Denominación		Reforma del bachillerato tecnológico	Reforma integral de la educación media superior (RIEMS)
Perfil del egresado	Formar bachilleres y técnicos profesionales como recursos humanos para ocupar mandos intermedios que en el trabajo tendrán como acciones principales la supervisión, control y evaluación de los procesos de producción en los sectores productivos de bienes y servicios	Formación integral de los jóvenes en la que convergen saberes relativos al conocimiento, al hacer, al ser y al convivir. Asimismo que esta preparación permite a los jóvenes continuar con estudios superiores, tanto como realizar una actividad productiva	El referente central son las competencias identificadas en el perfil de egreso. El desarrollo de las 11 competencias genéricas integran los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben poseer al finalizar sus estudios.
Modelo curricular	Cerrado Rigidez en las tres áreas de conocimiento desde el ingreso	Mixto Las asignaturas de los componentes básico y propedéutico son cerrados, el componente profesional esta organizado en módulos a partir de 2° semestre	Mixto Las asignaturas de los componentes básico y propedéutico son cerrados, el componente profesional esta organizado en módulos a partir de 2° semestre

Cuadro comparativo de las estructuras curriculares que ha operado el bachillerato tecnológico de la DGETI

Categoría	Estructura Curricular 1982	Estructura Curricular 2004	Estructura Curricular 2009
Organización curricular	Áreas: a) Tronco común b) Propedéutica c) Tecnológica	Componentes: a) Básico b) Propedéutico c) Profesional	Competencias: a) Genéricas b) Disciplinarias c) Profesionales
Estructura de los programas	Cartas descriptivas Organizadas en unidades y objetivos	Programas Flexibles Organizados en temas integradores, conceptos fundamentales y subsidiarios y propósitos	Programas Flexibles Organizados en conceptos fundamentales y subsidiarios integrados en competencias
Carga horaria	3264 horas	2880 horas	2880 horas
Papel del docente	Profesor expositor, poseedor y transmisor del conocimiento. Se enfoca más en la enseñanza que en el aprendizaje	Facilitador del aprendizaje guía, orienta y apoya a los estudiantes a que adquieran los conocimientos por medio de las tecnologías de la información	Facilitador del aprendizaje. Crea ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque de competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas
Estrategia didáctica	Plan de Clase	Secuencias Didácticas	Secuencias Didácticas integrando las competencias
Métodos y técnicas	Didáctica tradicional. Las actividades de aprendizaje se enfocan en tareas, lecturas e investigaciones bibliográficas.	Modelo centrado en el aprendizaje. Apoyo en las teorías constructivistas. Elucidación y solución de problemas a través del uso de las tecnologías.	Modelo centrado en el aprendizaje en el enfoque de competencias. Se reconocen las teorías constructivistas para el aprendizaje significativo en las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales
Papel del estudiante	Receptor, pasivo, cuyo papel es recordar y repetir lo que se debe saber. Memorizador de la información	Sujeto comprometido con su formación. Tienen interés por saber y gusto por aprender, desarrollan la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo	Colaborativo y crítico. Construye su propio conocimiento. Desarrolla cualidades y habilidades en la solución de problemas ante situaciones problemáticas

Cuadro comparativo de las estructuras curriculares que ha operado el bachillerato tecnológico de la DGETI

Categoría	Estructura Curricular 1982	Estructura Curricular 2004	Estructura Curricular 2009
Relación docente/ alumno	Los rasgos y diferencias de los alumnos pasan inadvertidos. El docente no explora las posibilidades del alumno	Promueve el desarrollo de capacidades y habilidades y facilitar el aprendizaje de contenidos para que el alumno aprenda a prender, a investigar, a comunicarse a expresarse saber escuchar, saber discutir, saber razonar, saber descubrir, experimentar y actuar en grupo	El docente es un motivador, guía, facilitador del aprendizaje y el estudiante se convierte en un constructor de su propio conocimiento. El docente motiva el interés presentando contextos significativos para el aprendizaje en situaciones cotidianas.
Evaluación	Los exámenes eran el instrumento confiable y valido para medir los conocimientos.	Defiende una evaluación integral: diagnóstica y formativa y sumativa La evaluación constructivista es un proceso continuo dinámico e interrelacionado.	La evaluación posibilita valorar y verificar los aprendizajes y las competencias adquiridas a lo largo del proceso educativo como insumos importantes para acreditar y certificar ese proceso. Se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior y que no puede limitarse a pruebas de "lápiz y papel", sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

Reflexiones finales

La educación media superior está experimentando cambios curriculares considerables dirigidos específicamente al bachillerato, como la opción hegemónica de este nivel de estudios. En años recientes, los jóvenes han perdido el interés de realizar sus estudios en la vertiente formativa del técnico profesional porque esta opción les impedía continuar sus estudios a nivel superior aun cuando existían programas de revalidación de estudios para la acreditación del bachillerato. En la actualidad, la modalidad terminal ha sido desplazada de las decisiones políticas y no sería una sorpresa su desaparición total. En su lugar, el bachillerato es la opción que ha centrado el interés gubernamental desde el sexenio pasado, pero fundamentalmente es en la actual administración, en donde se están realizando los cambios educativos en sus contenidos, formas de transmitir el conocimiento, organización administrativa, textos, etc.

Se ha reiterado que el bachillerato en el pasado se distinguió por: 1) la heterogeneidad institucional, 2) la rigidez de los planes de estudios, 3) la falta de movilidad de los estudiantes y 4) una formación educativa precaria, entre otras causas, que desencadenaban la reprobación y deserción de alumnos, registrándose una eficiencia terminal baja y provocando la desigualdad educativa y por tanto la inequidad social.

Las políticas educativas de los actuales gobiernos han buscado transformar las deficiencias del pasado con la intencionalidad de mejorar la calidad de la educación. Indudablemente era necesario realizar cambios al bachillerato tecnológico, ya que su anterior diseño se caracterizaba por estar basado en conceptos tradicionales y abstractos en la formación de conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos para la continuación de estudios superiores y/o su incorporación al mercado laboral. A principios de esta década se inició un proceso de reformas educativas en las diferentes instituciones que conforman a la educación media superior, tales como: CCH y Preparatorias de la UNAM, los CECyTs del IPN, CONALEP, CETis, CBTis, CBTas, etc. El bachillerato tecnológico ha sufrido dos reformas en esta periodo, la reforma

curricular del bachillerato tecnológico en 2004 y la que se acaba de implementar en el 2009, denominada RIEMS. Esta última es el proyecto nacional al que apuesta el gobierno federal para llevar a cabo la transformación educativa del nivel medio superior y así conseguir la tan ansiada “calidad de la educación”. Ambas reformas educativas; la del bachillerato tecnológico y la RIEMS, han sido establecidas de forma vertical, dirigidas, reguladas y controladas por la SEP. Los cambios propuestos se han ordenado desde una posición jerárquica que no ha permitido el diálogo, discusión, debate o cualquier otra forma de acuerdo.

A través de las reformas educativas se orientan las políticas de Estado acorde a los cambios vertiginosos de las sociedades contemporáneas; sin embargo la implementación de las reformas educativas reclama el análisis de diversos tópicos:

- Las reformas educativas no dan resultados inmediatos, sino por el contrario, son proyectos educativos de mediano y largo plazo, así que su efectividad o fracaso será objeto de un análisis en el futuro.
- El éxito o fracaso de las reformas educativas no depende de los argumentos y discursos de los textos prescritos, sino de lo que sucede en las aulas, es decir, del trabajo de los docentes, ya que ellos son quienes aceptan o rechazan los discursos reformistas y su aceptación es fundamental para el logro de sus propósitos
- La transformación educativa no sólo se conseguirá con buena voluntad y aceptación de los docentes, por el contrario, es un proceso complejo que requiere de su participación en el proceso de cambio, ya sea en la actualización, formación y participación directa que apoyen su quehacer profesional para generar el cambio establecido en el currículum. Primero son los docentes lo que deben asimilar los cambios previstos en el currículum y después ponerlos en la práctica en sus espacios educativos; de lo contrario, las reformas están destinadas a su fracaso.

La RIEMS es el proyecto nacional educativo más ambicioso de la educación media superior hasta este momento. La SEP ha generado una serie de documentos normativos que no sólo modifican los contenidos y la práctica de la

enseñanza, sino también está modificando la organización escolar de la mayoría de las instituciones, pero sobretodo en los CETis y todos aquellos que son dependientes de la federación. Los proyectos curriculares de esta reforma han sido elaborados por los especialistas y políticos, ignorando a los docentes en la formulación de los cambios curriculares y su exclusión puede ocasionar situaciones adversas a las esperadas en sus propósitos.

Desde mi perspectiva, la RIEMS es un proyecto curricular bien fundamentado en su discurso normativo, que superó a los anteriores proyectos educativos, el cual precisa y prescribe todos los niveles de concreción curricular. No obstante a nivel áulico, los docentes, quienes actúan como sujetos partidarios o como sujetos que las ignoran o contradicen, serán los responsables de su cumplimiento o rechazo. La verdadera transformación educativa se lleva a cabo dentro de las aulas, en las prácticas cotidianas de la enseñanza y del aprendizaje; su análisis y comprensión deberían ser motivo de investigaciones subsecuentes que permitan dar cuenta de los resultados a este cambio curricular.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, Armando y Juan Fidel Zorrilla (2010). "Globalización y educación media superior en México" en: *Perfiles Educativos*. CESU. Vol. XXXII, No. 127, México. pp. 38-57

Allende, Carlos y Guillermo Morones (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. [en línea] Disponible en: www.anui.es.mx/c_nacional/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf.

Bazán Levy, José de Jesús Y Trinidad García (coord.)(2001). *Educación Media Superior, Aportes* Vol. I CCH.UNAM. México. 214 p.

Bazant, Milada (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. Colegio de México. Centro de Estudios Históricos. 293 p.

Bracho, Teresa et.al. (2008). "El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 sin novedades" en: *Observatorio Ciudadano de la Educación* 6 p. febrero 2008 [en línea] Disponible en: http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate8_febrero08PSE07-12.html

Coll, César (1998). *Psicología y currículum*. Edhasa. Barcelona. 224 p.

COSDAC (2009). "Normatividad de la Reforma Integral de la Educación Media Superior" [en línea] Disponible en <http://cosdac.sems.gob.mx/>

COSNET (1)(2004). *Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica*. SEP. SEIT, México, 37 p

COSNET (2)(2004). *Estructura del bachillerato tecnológico*. SEP. SEIT, México, 33 p.

De Souza, Joao Augusto (1997). "Fundamentos, características y perspectivas de la educación tecnológica" en: *Boletín interamericano de formación profesional* No. 141, oct-dic [en línea] Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy.boletin141.educacióntecnológica> 22 p.

Delgado de Cantú, Gloria (1994). *Historia de México. Formación del Estado Moderno*. Alhambra bachiller. México 312 p.

DGETI. *DGETI en cifras*. Fuente de información del prontuario estadístico. Matrícula escolar por tipo de plantel y modalidad educativa en el periodo 2006 – 2007 [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>

DGETI. *Historia de DGETI. Documento* [en línea] Disponible en: <http://dgeti.sep.gob.mx>.

DGETI. *Planes y programas 2009* [en línea] Disponible en: <http://cosdac.sems.gob.mx/>

Díaz Barriga, Ángel (1997). *Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós México 207 p.

Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco M. (coordinadores) (2000). *Evaluación académica*. FCE-CESU, México. 155 p.

Díaz Barriga, Ángel (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" en *Perfiles educativos*. CESU. Vol. XXVIII, núm. 111. México. pp.7-36

Díaz Barriga, Frida (2005). "Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa" en: *Perfiles educativos*. CESU. Vol. XXVII No. 107. México. pp.57-84

Díaz Barriga, Frida. *¿Qué significa aprender a aprender?* [en línea] Disponible en:http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/enfoques_ense.pdf

Gil Antón, Manuel (2001). "El Programa Nacional de Educación 2001-2006. La visión de conjunto" *Observatorio Ciudadano de la Educación* 2p. Octubre 2001 [en línea] Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gil.html>

Gimeno Sacristán, José (2004). *La educación que aun es posible*. Ensayos acerca de la cultura para la educación. Morata, Madrid. 183 p.

Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez (1)(1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Barcelona. 441 p.

Gimeno Sacristán, José (2)(1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid. 415 p.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. Colegio de México. 273 p.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2002). "Familia y Educación" en *Diccionario de historia de la educación en México*. [en línea] Disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_21.htm

Guzmán, Carolina. *Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Documento* [en línea] Disponible en:
www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF
http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate8_febrero08PSE07-12.html

Jarquín Ortega, Ma. Teresa (2002). "Educación franciscana" en *Diccionario de historia de la educación en México*. Febrero 2002 [en línea] Disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_17.htm

Larroyo, Francisco (1973). *Historia comparada de la historia de México*. Porrúa, México. 585 p.

Latapí Sarre, Pablo (1)(2004). “La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación”, en: *Perfiles Educativos*, (UNAM, CESU) Vol. IV, Colaboraciones libres, Especial, Septiembre 2004 [en línea] Disponible en: www.observatorio.org

Latapí Sarre, Pablo (2)(2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios 1992-2004*. FCE, México. 364 p.

Latapí Sarre, Pablo (3)(2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación 1963-2006* FCE, México, 256 p.

Latapí Sarre, Pablo (4). “La política educativa del Estado mexicano desde 1992”, *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6, No.2, 2004 [en línea] Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

Martínez Rizo, Felipe (2001). “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001” en: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 27 pp.35-56

Martinić, Sergio (2001). “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina” en: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 27, pp. 17-33

Mendoza Rojas, Javier (1981). “El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980) en: *Revista Perfiles Educativos* No.12 pp.3-21

Meneses Morales, Ernesto (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. Centro de estudios educativos de México. 430 p.

Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales 1934-1964*. Vol. III Centro de estudios educativos de México. 683 p.

México (1982), “Acuerdo Número 71” en: *Diario Oficial de la Federación* [en línea] Disponible en: dgb1.sep.gob.mx/descargar.php

México (1982). “Acuerdo Número 77” en: *Diario Oficial de la Federación* [en línea] Disponible en: www.sep.gob.mx/work/appsite/.../10ac77.htm

México (2004), “Acuerdo 345 Por el que se determina el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico”, en: *Diario Oficial de la Federación*. 18 de agosto de 2004.

México (2004). “Ley General de Educación” en: *Diario Oficial de la Federación*. 10 de diciembre de 2004.

México (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Poder Ejecutivo Nacional. pp. 173-196

México. (2008). “Acuerdo 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad” en: *Diario Oficial de la Federación*. 26 de septiembre de 2008. [en línea] Disponible en: <http://dof.gob.mx>

México. *Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*. (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 2 de Diciembre de 1867) [en línea] Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/.../1/02.htm>

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. 72 p.

Noriega Chávez, Margarita (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México 1982-1994*. UPN, México. 240 p.

Observatorio Ciudadano de Educación (2001) *Calidad de la educación*. [en línea] Disponible en: http://www.observatorio.org/comunicados/comun061_3.html (Consulta: 18 de noviembre de 2009)

Pantoja Moran, David (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. UNAM. México 67 p.

Popkewitz, Thomas (1)(1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Ed. Morata, Madrid. 295 p.

Popkewitz, Thomas (2)(1997). *Reforma educacional: Una política sociológica*. [en línea] Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf

Rodríguez, Ma. de los Ángeles (2002). “Historia de la educación técnica” en: *Diccionario de historia de la educación en México*. [en línea] Disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm

SEIT (1996). *Propuestas para la reforma académica del bachillerato tecnológico*. COSNET. Documento de trabajo para análisis. 65 p.

SEMS (1) (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, “La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”*, 104 p.

SEMS (2)(2008). *Competencias genéricas y perfil del egresado de educación media superior*. SEP. 26 p.

SEMS, COSDAC (2008). *La educación media superior en cifras 2000-2007* 44 p.

SEP (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México: Poder Ejecutivo Federal

SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000* México: Poder Ejecutivo Federal

SEP (2001), *Programa Nacional de Educación, 2001-2006* México: Poder Ejecutivo Federal. 224 p.

SEP (2005) *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. FCE, México. 430 p.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* México: Poder Ejecutivo Federal 64 p.

SEP (2009). *¿Qué es ENLACE?* [en línea] Disponible en: <http://www.enlace.sep.gob.mx>

SEP (2009). *Competencias para el México que queremos. Evaluación PISA*. Manual de docentes, México, 59 p.

SEP. *Principales cifras ciclo escolar 2007-2008*. octubre 2008. p. 94[en línea] Disponible en: www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales_cifras_2007_2008.pdf

SEP-COSNET (1984). *Programas maestros para el tronco común del bachillerato tecnológico*. SEP, México. 481 p.

Silva, Marisol (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas*. ANUIES. México 214 p.

Solana, Fernando, et.al (coord.)(2001). *Historia de la Educación Pública en México*. FCE, México. 645 p.

Terigi, Flavia (1993). “¿Qué clase de cosa es el currículum escolar?” en: *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum. Documento mimeografiado*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, pp. 35-61

Torres, Rosa María (2000). “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina” en: *Perspectivas* . Vol. XXX No. 2 [en línea] Disponible en: <http://www.fronesis.org/documentos/torres2000ar.pdf>

Valle Flores, María de los Ángeles (coord.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. CESU, UNAM, México. 204 p.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. UNAM, IISUE, México. 315 p.