

# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

## **ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO Y CHILE 1970-2000**

### **T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

PRESENTA:  
**ROSA MARÍA HERNÁNDEZ MONSIVÁIS**

ASESOR:  
**DR. ROBERTO MORA MARTÍNEZ**

**MÉXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA**

**ABRIL 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

Dedico éste trabajo y mi labor docente a los niños, adolescentes y jóvenes, que me han considerado su “profesora”. Por los cuales, he sentido la necesidad de trabajar en el tema de Educación, de “su educación”.  
Y sobre todo, por el compromiso que como docente, les debo.

Y sin duda alguna, a mis padres y hermana.

## Agradecimientos

Eternamente agradecida por mi lugar en la vida. Y por supuesto, con mis padres, que no sólo me la han dado, también, me han compartido lo mejor de la suya, me han amado profundamente y me han enseñado a amar, a amar la Vida. Estoy siempre en deuda con ustedes, les agradezco todo su apoyo, pero más, su Amor y respeto a mi vida. Les AMO.

A mi hermana, gran ser humano y mi gran compañera. Siempre GRACIAS Brend.

A Carmelita Juárez, gran mujer y mi mejor ejemplo de lucha y Amor, aún en la adversidad. Por siempre, mil gracias “mamáchula”, mi abuelita querida.

A todos mis profesores que con sabiduría y consideración me han guiado en el proceso de aprender, de crecer. Profundamente agradecida con ustedes: Dr. Mario Magallón, Profe. Rafael Campos, Profa. Lucrecia Alvisu, Profe. Miguel Ángel Esquivel A., Dra. Ana Luisa Izquierdo y de la Cueva, Dr. Gonzálo Peña, Mtra. Ofelia Jaimes Hdez., Dra. Sofía Reading, Dra. Gaya Makarán, Profe. Roberto Machuca, Profa. Gloria Rángel.

Al Dr. Carlos Ham Juárez y a los colaboradores de la coordinación del colegio, por todo su apoyo y buena disposición.

Y en especial, al Dr. Roberto Mora Martínez que creyó en mi proyecto, creyó en mí y es el asesor de este trabajo. Además de compartirme sus conocimientos también me ha dedicado con paciencia y amabilidad, su tiempo, recursos y una gran disposición. Eternamente agradecida con usted, profe Roberto.

A mi tía MaryCarmen que desde muy pequeña admire por su vocación docente, por su ética, por ser como es. Gracias tía.

Todo mi agradecimiento y cariño a las cómplices de éste proyecto y de vida que me han acompañado, motivado y desmotivado también, a ustedes, las mejores amigas y compañeras: Pris Pilatowski, Caro Martínez, Carmina de la Paz, Montse, Joce, Lulú, Karina, Eloina, Ofé, Teté, Gaby, Aura...

Y por último, no podría dejar de agradecerles a mis abuelos: †Don Hu Hernández Núñez, †Doña Angélita Fernández y †Don Tomás Monsiváis, gracias, mil gracias, su ejemplo de vida y de Amor, han sido y serán alimento para mi alma, siempre en mi corazón.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I. LAS LÍNEAS TEÓRICAS EN LA EDUCACIÓN</b> .....	8
1.1. Política y bien común	
1.2. Políticas educativas	
1.3. La mercantilización de la educación	
1.4. Teoría del capital humano y la competencia	
1.5. Teoría de las competencias	
1.6. La pedagogía crítica	
1.7. Teoría de la liberación	
1.8. Teoría de la resistencia	
<b>Capítulo II. LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO EN EL PERIODO 1970-2000</b> .....	37
2.1. La educación tecnológica y el bachiller	
2.2. López Portillo: el Plan Nacional de Educación	
2.3. Políticas neoliberales y educación media superior	
2.3.1. Miguel de la Madrid (1982-1988)	
2.3.2. Carlos Salinas de Gortari: el nuevo reto de la educación	
2.3.3. Zedillo y el bachillerato inconcluso	
2.4. Vicente Fox y la era de la tecnocracia	
<b>Capítulo III. LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE EN EL PERIODO 1970-2000</b> .....	62
3.1. Salvador Allende y su gobierno socialista	
3.2. Augusto Pinochet: la dictadura	
3.3. El advenimiento de la democracia con Patricio Aylwin	
3.4. Eduardo Frei y la modernización de la educación media	
3.5. El sexenio de Ricardo Lagos	
<b>Capítulo IV. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO-CHILE, PERÍODO 1970 A 2000</b> .....	83
4.1. Matrículas y cobertura en México y Chile período 1970 a 2000	
4.2. La identidad del bachillerato	
4.3. La retórica de la exclusión y la libertad	
<b>Conclusiones</b> .....	106
<b>Bibliografía</b> .....	112

## **Introducción**

En todas las sociedades humanas la preparación o la educación de las nuevas generaciones, para su participación como individuos, ha sido una necesidad, además que el ser humano adquiriera conocimientos es de suma importancia para que sea capaz de generar ideas y nuevas propuestas y así enfrentar las adversidades que surgen en su entorno.

Sin embargo, algunos países han generado un sistema educativo, el cual se basa en una falsa concepción, en la que algunos grupos humanos se caracterizan como “civilizados” y determinan que los que no forman parte de ellos son atrasados e incluso bárbaros, originan la dominación y sobre todo, de ideología. Como lo fue en el mal llamado “descubrimiento de América” (1492) y posteriormente con Estados Unidos, ya como nación independiente y con una política imperialista, que propiciaron la marginación de la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Desafortunadamente, estas ideas han sido adoptadas por los grupos en el poder, ya sea en las actuales naciones independientes de América Latina. Por ello, y con el objetivo de salir del atraso económico, los diversos dirigentes han optado por implementar teorías sociales, económicas, comerciales o pedagógicas, de otras realidades del mundo en los sistemas educativos regionales, sin considerar las características sociales y culturales de cada país.

Por la manera acrítica, como han adoptado servilmente las directrices impuestas por los centros del poder, es que en este trabajo se aborda, como la Educación Media Superior responde a las exigencias internacionales, que determinan los parámetros educativos en América Latina. Para presentar esta investigación se ha delimitado el trabajo a los casos de Chile y México, países que adoptaron en su momento, las directrices educativas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), del Fondo Monetario Internacional (FMI), de la Organización para la Cooperación la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), sin considerar las necesidades de la población en cada país y en este caso, del sector al que va dirigido, la juventud.

Por este motivo se expone la manera como se fueron introduciendo dichas propuestas educativas entre los años 1970-2000. En esta investigación es relevante estudiar la realidad educativa del nivel medio tanto de México como de Chile en un ejercicio comparativo, debido a que en ambos países se generaron procesos con características peculiares y significativas.

Esta tesis denominada: *Análisis comparativo sobre la Educación Media en México y Chile 1970-2000*, intenta a partir de la revisión de bibliografía histórica e información estadística, comparar de forma crítica e interpretativa, el bachillerato mexicano con la enseñanza media chilena, a partir de una serie de indicadores como: la cobertura, la calidad, la equidad, la deserción, la eficiencia terminal, el gasto y las políticas en este ámbito.

En los treinta años que se proponen como marco histórico, en los dos países señalados, la Educación fue parte de una lógica productiva y mercantilista que comenzó a regir en gran parte de los países latinoamericanos. En este sentido, las políticas de gobierno tuvieron como propósito descentralizar el sistema educativo en el nivel medio superior. Con ello se pretendió, desde la lógica eficientista, optimizar los recursos en esta área. A su vez, los requerimientos del mundo industrial y empresarial propusieron enfatizar la capacitación en aspectos técnicos con el fin de que una mayor población juvenil accediera al ámbito laboral mejor preparado.

Sin embargo, estas políticas tuvieron resultados disímiles en cada uno de los países aludidos. En México, si bien se crearon distintas modalidades que respondieron a las demandas de una estructura cada vez más competitiva, objetivo que no alcanzaron en toda su plenitud. En Chile, también se dio respuesta a las demandas del mercado, pero a diferencia de México que había alrededor de 160 programas de estudio en sus diferentes modalidades, no hubo una excesiva conformación de colegios técnicos, ya que en dicho país sudamericano sólo existió el formato científico-humanista y el industrial. En este punto también se debe recalcar que en el caso mexicano se limitó el ingreso a niveles superiores para los alumnos que optaron por una preparación técnica.<sup>1</sup> A diferencia, en el caso chileno la elección industrial no impidió a los jóvenes postular a la universidad.

---

<sup>1</sup> La carrera técnica no era equivalente al nivel bachillerato, requisito para ingresar al nivel superior.

Al investigar sobre los modelos educativos del nivel medio superior,<sup>2</sup> los cuales fueron adoptados durante el periodo 1970 al 2000, surge una disyuntiva, debido a que tampoco respondían a las necesidades de las poblaciones de América Latina. Esto deja ver como imperaron las necesidades del modelo económico capitalista. Por ello, es fácil advertir porque las políticas educativas sugeridas e impuestas por los organismos internacionales a los gobiernos se encontraron en terreno fértil para su desarrollo. Así que, los elementos fundamentales y directrices que apuntan a la eficiencia, la competitividad, la eficacia y la lógica mercantilista en la educación no tengan como propósito central al alumno, sino que muy por el contrario, se le considere un recurso humano apto para los requerimientos de la empresa o la industria.

Estas tendencias internacionales ponen en cuestionamiento las bases mismas de la educación, debido a un contexto cada vez más globalizante y conectado que obliga a plantear modelos crecientemente funcionales al orden que gobierna. No obstante, esta disyuntiva de estudio ofrece lineamientos alternativos que conciben a la educación como un bastión de la formación y la dignidad humana.

En el centro de los procesos educativos está la juventud, por lo que hay que considerarla en varios aspectos. Desde una perspectiva histórica, la juventud es aquella etapa dedicada a la instrucción y al estudio para la vida activa. Sin embargo, en los parámetros o contenidos a impartírseles a los jóvenes existen grandes diferencias teóricas y prácticas. En este sentido, es oportuno señalar que en la sociedad moderna se concibió el progreso como el objetivo fundamental de la Educación, uno de sus pilares fundamentales. Philippe Aries planteó que a partir del siglo XVIII se origina una nueva vinculación entre individuo y sociedad que abarcó la era pre-industrial y la sociedad industrializada. Es

---

<sup>2</sup> En la revisión de documentos que proporcionen información del tema a tratar, se he encontrado que en el caso de la UNESCO, el BM y la OCDE, consideran que en América Latina se tiene un reto de gran escala para superar la crisis educativa en la que se centran los países latinoamericanos. Con relación al tema de la Educación Media, estos organismos definen la ineficiencia del nivel educativo en la región de acuerdo a sus propias demandas. Reflejando a su vez, la notoria excepción, en el caso del sistema educativo chileno, el cual se ha ganado un reconocimiento y la consideración de análisis; ya que se presenta como una experiencia de diferencia en la región, dada su efectividad y calidad.

decir, la clase burguesa para su desarrollo productivo requirió de la juventud, la cual tuvo como principal agente de crecimiento al modelo escolar.<sup>3</sup>

Asimismo, este autor describió que para la conformación social de la juventud se necesitó la cristalización de otros conceptos como el de la familia y la infancia los cuáles fueron identificables en los estratos altos, a inicios del siglo XVII. Con la niñez, a su vez, surgirá la institución de la escuela y junto a la familia continuarán estrechamente vinculadas. Este nuevo orden que comenzará a consolidarse supondrá nuevas transformaciones para los individuos que pretendieron ocuparse con éxito, ello impulsará el surgimiento de la juventud conjuntamente con uno de sus espacios primordiales: la escuela secundaria.

El paso del sistema feudal hacia el capitalismo producirá la desaparición de ciertas entidades sociales, con todo su proceso de trabajo y producción, dando paso a las nuevas instituciones. Balardini refirió: “la constante expansión del sistema capitalista y su gradual complejidad productiva, generan una diversidad de necesidades que demandan un período de capacitación cada vez mayor para dar respuesta a ellas, traducéndose, en consecuencia, en exigencia de escolarización de nuevos y mayores contingentes de individuos, previo a su desempeño en la futura asignación de actividades”.<sup>4</sup>

En definitiva, la juventud aflora en tanto la sociedad y su progreso impulsan y exigen un período mayor de preparación para cada sujeto. El propósito, una integración más eficiente y expedita al ámbito productivo y social, lo que además contribuye a incrementar los vínculos intrageneracionales a partir de la proximidad creciente y cotidiana con los pares. Esta etapa fundamental, cuyo rasgo más distintivo es el aplazamiento o retardo al ingreso en la dinámica productiva –producto de una extensa formación- es lo que propicia la juventud como un fenómeno social.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Philippe Ariés. “*El niño y la vida familiar*”. Ed. Taurus, Madrid, España, 1987.

<sup>4</sup> Sergio Balardini, “*Jóvenes, tecnología, participación y consumo*”. p. 2. Con dirección electrónica [www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc), revisado el 3 de abril de 2011.

<sup>5</sup> “La juventud aparece, en sus albores, como respuesta a la necesidad de individuación de la clase burguesa y supone el desarrollo de la vida familiar y afectiva, de la niñez y de la escuela. La flecha del tiempo, nos muestra que, si en un primer momento, el sector de la “juventud” no era relevante numéricamente, su progreso es vertiginoso, en función del lugar estratégico que se le otorga en la nueva configuración social”. *Ibid*, p. 4.

El nivel medio educativo que concentra a la mayor parte de la juventud, tiene gran relevancia como el puente entre la educación básica y la educación superior; su pertinencia y efectividad deben responder a las demandas no sólo de su contexto, sino internacionalmente. En el bachillerato mexicano y la enseñanza media chilena -donde los jóvenes deben ser los principales beneficiarios- nos lleva a preguntar ¿qué los hace relevantes para ser comparados? La respuesta está en algunas analogías, como lo son los procesos de desarrollo social, así como en las diferencias iniciales en ambos procesos, cuyo punto de partida son las reformas que se llevaron a cabo en este nivel educativo en los dos países.

Una de las primeras semejanzas tiene relación con las directrices o pautas que se siguieron para implementar diversos planes, programas, metodologías y lineamientos para transformar la educación en este grado educativo, durante el período 1970 a 2000. Dichos referentes se enmarcaron en un contexto mayor donde un nuevo orden económico político comenzó a predominar en gran parte del mundo y Latinoamérica. El neoliberalismo con toda su lógica instrumental desplegó todo su aparataje ideológico en la educación, imponiendo sus principios más esenciales.

La otra similitud inicial obedece a la desarticulación de la identidad en el nivel medio superior de los dos países en tanto en los proyectos de reforma de este grado, en el período citado, no se consideraron las variables socio-culturales y económicas de los principales beneficiarios de estas iniciativas, los jóvenes. No se pueden concebir políticas públicas en esta área sin considerar las dinámicas transversales que vivieron y viven los novales estudiantes con sus disyuntivas, problemáticas y aspiraciones.

Por último, una diferencia importante que encontramos tiene que ver con la disparidad que hubo en ciertos índices de medición sobre los avances educativos de este grado en ambos países. Algunos de estos indicadores como la cobertura, la calidad, la deserción, la equidad y la eficiencia terminal nos muestran resultados disimiles, que nos remiten a como los gobiernos de México y Chile emprendieron el proyecto de cambio en la enseñanza media superior con mayor o menor coherencia.

Al comparar el bachillerato mexicano y la enseñanza media chilena buscamos ver aspectos singulares, especificidades, diferencias y semejanzas comprobables que nos permitan describir a mayor profundidad estos procesos de reforma que tuvieron aspectos positivos, pero también innumerables falencias.

Esta comparación histórica<sup>6</sup> de la enseñanza media superior de México y de Chile, a nivel general, utiliza mayormente la comparación de contraste y en menor medida la de coincidencia. En la primera se busca una mayor comprensión de las diferencias, a fin de percibir –posteriormente- y con mayor precisión cada uno de los casos con sus características particulares. Con la segunda se pretende profundizar en sus similitudes con el objetivo de establecer sus relaciones o rasgos generales.<sup>7</sup>

Respecto a la perspectiva metodológica utilizamos el enfoque analítico<sup>8</sup> en tanto nos permitió escudriñar y explicar las relaciones de causa, origen y efecto en ambos procesos educativos.

## **Estructura**

Esta investigación se divide en cuatro capítulos. En el primero se exponen las diferentes corrientes teóricas que por un lado defienden y legitiman la aplicación del modelo neoliberal en la educación a partir de enfoques como el de competencia y el capital humano y en contraposición, se plantean teorías como la pedagogía crítica y de la resistencia que subrayan o ponen como centro del acto educativo al estudiante, quien podrá

---

<sup>6</sup> Jürgen Kocka en el libro *Historia social y conciencia histórica*, Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A., Madrid, 2002, p. 45 refiere: “En 1928 March Bloch concebía el propósito de la comparación histórica como la “comprobación de semejanzas u diferencias, y a ser, posible también su explicación”. Análogamente, Otto Hintze escribía en 1928: “Se puede comparar para encontrar lo general que subyace a lo comparado; y se puede comparar para captar más nítidamente uno de los objetos comparados en su individualidad y destacarlo del otro”.

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 44.

<sup>8</sup> Ramón Ruiz en *Historia y evolución del pensamiento científico*, 2007 y con dirección electrónica [www.eumed.net/libros/2007a/257/](http://www.eumed.net/libros/2007a/257/) (revisado el 5 de abril de 2011). Refiere: “El Método analítico es aquel método de investigación que consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. El análisis es la observación y examen de un hecho particular. Es necesario conocer la naturaleza del fenómeno y objeto que se estudia para comprender su esencia. Este método nos permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento.

recibir la educación adecuada para desarrollar sus capacidades, potencialidades, lo cual lo facultará para desenvolverse en la vida social. En el segundo se describe la historia del bachillerato mexicano con sus reformas e iniciativas emprendidas por los diferentes gobiernos priístas durante este período, sus alcances, sus carencias, sus logros, así como, la tendencia de las políticas educativas que fueron encaminando al sistema educativo nacional hacia el modelo neoliberal. En el tercer capítulo se describe la situación de la enseñanza media chilena a partir del golpe militar liderado por Augusto Pinochet, las reformas neoliberales ejecutadas en el terreno educativo por éste y luego, la profundización de estas políticas ya en democracia por los distintos gobiernos de la concertación que hacen evidente las tendencias educativas en éste país, dejando de lado una educación que contemple al educando como el objetivo primordial. Finalmente, un cuarto capítulo donde se hace el ejercicio de comparar algunos indicadores estadísticos como la cobertura, la calidad, la equidad y la pertenencia, que nos acerquen a lo que consideramos la identidad del bachillerato, la retórica de la exclusión y la libertad que proporciona la educación media en estudio, tanto de México como de Chile. No está demás señalar que difícilmente se encuentran datos estadísticos en todos los años que van de 1970 a 2000. Sin embargo, en las etapas históricas en las que sí se encontraron los datos necesarios, se elaboraron las gráficas correspondientes.

Como epílogo de este estudio se elaboraron las conclusiones que arrojó el estudio comparativo.

## Capítulo I. LAS LÍNEAS TEÓRICAS EN LA EDUCACIÓN

Para este capítulo, se considera importante el desarrollo de algunas posturas en torno a la educación y la manera como éstas han sido relacionadas en el ámbito de lo político, específicamente con las políticas educativas. De modo tal que dichas ideas, sirven para analizar, en los subsecuentes capítulos, la manera como se insertaron en Chile y México, las propuestas que, en materia de educación, provinieron de las instituciones internacionales, que en buena medida responden a los intereses capitalistas.

Con base en lo escrito en el párrafo anterior, es necesario señalar que la educación es inherente a los seres humanos y son muchas las instancias de aprendizajes que se generan desde distintos ámbitos, empezando por la raíz básica de la familia, luego la propia experiencia que se conforma a partir de relaciones como amistades, los medios de comunicación, el colegio, la sociedad, entre muchos otros. Sin embargo, uno de los principales referentes de formación formal que inicia en la temprana etapa de la niñez y luego continúa en la adolescencia y la juventud es la escolarizada, que va de la primaria a la universidad u otras alternativas de enseñanza que ofrecen todo un bagaje de conocimientos y herramientas imprescindibles para que los jóvenes enfrenten el mundo con todos sus desafíos y disyuntivas. Las instituciones educativas constituyen un punto referencial relevante en la conformación de la personalidad, experiencias y capacidades de los estudiantes, cabe preguntarse ¿cuáles son los entes que participan en su diseño, modelos y promoción? Y la respuesta es el Estado<sup>9</sup> que podemos definirlo como: “una asociación política concreta y obligatoria con un sistema organizado y continuo, conformado por las instituciones políticas que permiten servir a la sociedad y a la vez justificar el monopolio del uso legítimo de la fuerza física para imponer su orden.”<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Una sociedad es política o tiene un Estado “si tiene una entidad centralizada para la promulgación, aplicación e imposición de reglas de conductas, si estas reglas se obedecen generalmente y si sólo estas reglas se reconocen generalmente como sancionadas legítimamente por la fuerza física”. Mario Magallón, *Filosofía política de la educación en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 1993, p. 125.

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 125.

Asimismo, el concepto de Estado trae aparejado otros elementos como organismos judiciales, políticos y sociales que en su seno albergan y reproducen leyes, pautas, cánones de comportamiento y, por supuesto, un sustento ideológico que legitime o justifique cualquier iniciativa, plan o proyecto de los mismos.

Mario Magallón agrega otro aspecto que debemos considerar y que remite al hecho que cuando se habla de Estado, no significa que haya gobierno, para que esto se cumpla debe existir un conglomerado político que controle u ostente el poder y lo concrete mediante a la aplicación de las leyes y su contenido programático.

Si nos remitimos a la historia, en cada civilización ha prevalecido un modelo concreto de educación que favorece y legitima el ordenamiento social, político, económico e ideológico del grupo hegemónico. Para ello estos regímenes -en diversas épocas- han emprendido una serie de acciones que también podemos denominar política, entendida ésta como la manera de establecer, administrar y utilizar los recursos y servicios similares de un colectivo social, independientemente si es amplio o reducido.

La política es parte de la cotidianidad pública como privada de una sociedad determinada y se le utiliza para debatir tanto sobre la forma en que un gobierno conduce los destinos de un país como para entender las fricciones y acuerdos entre los diversos actores institucionales. Dicho de otra forma, es el mecanismo de negociación para la implementación de acciones y normas. Manera en que los ciudadanos se organizan para interactuar en sociedad o la percepción que se tiene de dicha convivencia o entendimiento.

En el ámbito semántico este concepto tiene diversas interpretaciones que van desde un medio o un camino para lograr el bien común hasta un mecanismo de lucha para obtener y controlar el poder. Para los efectos del estudio interesa vincularlo con la primera perspectiva.

### **1.1. Política y bien común**

Los primeros indicios sobre la política enfocada hacia el bien común hay que situarla con el filósofo Platón (siglo V) quién en La República concebía al bien común como un bien que trasciende los bienes particulares, ya que la felicidad de la ciudad debe ser superior y hasta

cierto punto independiente de la felicidad de los individuos. Posteriormente Aristóteles (384-322 a.c.) propuso que la política se enfoca hacia el bien común, hacia la felicidad.

Para el autor medieval Santo Tomás (354-430) el oficio se define por la tarea a realizar. Por lo tanto, si el médico es aquel que cuida de la salud, el que vigila del bien común sólo puede denominarse con total propiedad rey.<sup>11</sup>

Desde este prisma, el propósito del Estado sería el logro del bien común que se traduciría en concreto para los ciudadanos en la satisfacción de algunas de sus necesidades básicas como vivienda, seguridad, educación, alimento, salud. Es decir, el rol estatal lo situaría en un posicionamiento supra social que velaría para que todos los integrantes de la sociedad accedan al bien de manera ecuánime y justa, o por lo menos es lo que se da a entender al respecto.

Siguiendo la idea del bien común, consideramos oportuno citar las reflexiones que expresaron a principios del siglo XX, los jóvenes Jacques y Raissa Maritain quienes estudian la filosofía de Santo Tomás para luego plantear sus propias ideas sobre cómo interpretar la realidad y dicen:

Lo que constituye el bien común de la sociedad política no es sólo el conjunto de los bienes o servicios de utilidad pública o de interés nacional (carreteras, puertos, escuelas, etc.) que suponen la organización de la vida común, ni las buenas finanzas del Estado, ni su potencia militar; no es solamente el entramado de leyes justas, de buenas costumbres o de sabias instituciones que dan su estructura a la nación, ni la herencia de sus grandes recuerdos históricos, de sus símbolos y de sus glorias, de sus tradiciones vivas y de sus tesoros de cultura. El bien común comprende todas estas cosas, pero aún mucho más, y más profundo y más humano, [...] la suma o la integración sociológica de cuánto hay de conciencia cívica, de virtudes políticas y de sentido del derecho y de la libertad, y de todo cuanto hay de actividad, de prosperidad material y de riquezas del espíritu, de sabiduría hereditaria

---

<sup>11</sup> “rey es aquel que dirige la sociedad de una ciudad o provincia hacia el bien común”. Tomás de Aquino, *“De la Monarquía”*, LIBRO I, CAP. 1. Ediciones Tecnos y Altaya, Madrid, 1987 y 1997. Con dirección electrónica:[http://ficus.pntic.mec.es/~jlus0009/webclases\\_archivos/segundob\\_archivos/pau/textos0405/aquina/selectividadaquino.html#sdfootnote35sym](http://ficus.pntic.mec.es/~jlus0009/webclases_archivos/segundob_archivos/pau/textos0405/aquina/selectividadaquino.html#sdfootnote35sym)

inconscientemente activa, de rectitud moral, de justicia, de amistad, de felicidad, de virtud y de heroísmo en las vidas individuales de los miembros de la comunidad.<sup>12</sup>

Los Maritain, enfatizan el ámbito espiritual al describir el bien común, es decir, para ellos “el individuo es para el Estado, aunque el Estado es para la persona”.<sup>13</sup> Este supuesto juego conceptual denota que el sujeto no está completamente circunscrito a la sociedad política por cuanto es en sí mismo y por cuanto hay en él. El ser humano es integrante de una comunidad y en cuanto a esto se le subordina. No obstante el individuo es más que un integrante de la comunidad ya que tiene una dimensión que trasciende a todo lo tangible o material. Por lo tanto, el Estado que incorpora dentro de sí a los individuos ha de tener como propósito último a la persona. Es decir al hombre visto desde su composición integral, individualmente organizado y fortalecido por el espíritu.

Más allá de estas visiones la acción política que se entreteje en una sociedad clasista difícilmente tendrá una orientación que estimule o priorice el bien común, ya que en pos de lograr la equidad se cae en inequidades al intentar homogeneizar las voluntades, las tendencias y los modelos en torno a algún ámbito de la vida humana que en su expresión más pura es heterogénea en tanto está compuesta por individuos únicos e irrepetibles con libre albedrío y voluntad propia.<sup>14</sup>

Esto nos lleva a un nuevo concepto, el poder que es desde donde se articula toda acción política o desde donde se deciden y se aplican las líneas programáticas hacia las grandes necesidades sociales.

### **Los rostros del poder**

Tanto la política<sup>15</sup> como el poder están absolutamente ligados y como dice Max Weber la aspiración de la primera es participar, controlar o hegemonizar al poder:

---

<sup>12</sup> Jacques Maritain. *La persona y el bien común*, Desclée de Brouwer, Bs. As. 1947, p. 45-46.

<sup>13</sup> La cita nos deja a entrever que la persona, a su vez, no puede ser mirada como una cosa o como un instrumento que se instrumentaliza o como una mera herramienta.

<sup>14</sup> Sin duda que esto plantea la interrogante de cómo se redefine la noción de bien común, atendiendo a las distinciones y particularidades de cada individuo.

<sup>15</sup> Andrew Gamble. *Política y destino*. Ed. Siglo XXI, España, 2003, p. 21-22 refiere que la política le atañe a tres grandes nichos. Primero como poder en tanto ella es instrumental, ya que se establece “quién obtiene qué, cuándo y cómo”; es en esta instancia donde se discute y se resuelve acerca de la inclusión y exclusión de

“Quien hace política aspira al poder como medio para la consecución de otros fines (idealistas o egoístas) o al poder “por el poder”, para gozar del sentimiento de prestigio que él confiere”.<sup>16</sup>

En este escenario la política se antepone a la búsqueda del bien común en la sociedad, ya que su propósito esencial es situarse en el ámbito de las “trincheras”, es decir, de conglomerados opuestos o adversarios que sólo buscan desprestigiar, polemizar, criticar al contrario para legitimar una perspectiva que les permita posicionarse en los ámbitos de control social. En resumidas cuentas, el juego político de forma manifiesta o solapada intenta captar adeptos a una postura específica, cuyo resultado es mayor adhesión popular, legitimidad y votos.

Entonces la orientación de la política en el logro del bien común se enmarca en el plano de lo deseable, o sea, en lo que debiera ser y realizar el gobernante en turno. En cambio, la política concebida como poder nos lleva a un escenario totalmente empírico, es decir, en lo que es y hace quien patentiza ese poder.

En este contexto es necesario subrayar que sólo unos pocos controlan, dominan, dirigen y la gran mayoría acata, acepta, se subyuga o por el contrario se rebela. En el primero de los escenarios quien se vanagloria del poder crea e impulsa una serie de planes y procedimientos para fundamentar su supremacía. En tanto, los que están en la vereda opositora pugnarán por todos los medios el acceso al poder, ya sea, en alianza con los que gobiernan o desplazándolos de su privilegiada posición.

La política tiene tres grandes elementos que hacen más comprensible su accionar. Primero es preformativa en tanto se expresa en la urgencia de la gestión propia y la del otro, en la del individuo que beneficia con su proceder los intereses de un conglomerado que fomentó su acción. En segunda es opositorista, ya que encuentra su esencia en la

---

quienes toman parte o se favorecen de ella y sus acciones. El segundo, como identidad, debido a que apunta a la dimensión de lo político, planteándose ¿quiénes somos?, es decir, se consideran valores, normas y principios: “la más significativa s de las identidades es el Estado en sí...” Por último, el tercer nicho como orden y que hace referencia a como se establecen las directrices para promover el entendimiento y la tolerancia en el seno social “esto incluye lo que se entiende como la constitución del Estado.

<sup>16</sup> Max Weber. “*La política como vocación*”, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales con dirección electrónica: <http://sociologia.fsoc.uba.ar/lecturas.htm>

discrepancia discursiva traducida en dos dimensiones: en la primera para resaltar los logros propios o para bajarle el perfil a los desaciertos y en la segunda para relativizar los resultados de los adversarios o para sobredimensionar sus errores. Finalmente, es coyuntural, porque se hace palpable cuando dos o más actores sociales se entrecruzan, originando una disyuntiva o problemática. Aunque las instancias coyunturales no son esporádicas, muy por el contrario están siempre latentes aunque de distintas formas.

Los bloques políticos con sus respectivos representantes se batan en una lucha encarnizada por situarse en el colectivo social como la mejor alternativa para asumir las “riendas” de un país, para ello hacen uso de cualquier subterfugio, estrategia o argucia para conseguirlo.

### **La política y la decisión de unos pocos**

El economista Joseph Alois Schumpeter refiere que en un colectivo social sólo unos pocos actúan y el resto sufraga y consume, debido a que no todos tienen determinadas capacidades, actitudes, experiencia, carisma, retórica y prestigio para alcanzar la investidura de líder. Asimismo, refiere que los políticos actúan como negociantes donde lo único que cuenta es lograr el poder. Es decir, ignoran sus principios ideológicos a cambio de disfrutar del “confort de los sillones ministeriales”.<sup>17</sup>

En este sentido, el autor compara el accionar de los compradores de votos con los empresarios que venden un cúmulo de bienes a un grupo de usuarios sustentado no sólo por su bagaje de experiencias y sentido de conveniencia sino por el influjo de la propaganda. Pero, a diferencia del consumidor el votante de rango medio tiene un sitio más frágil para conseguir información sobre la calidad del insumo que está interesado en obtener, a través de su voto (un ejemplo puede ser el grado de integridad y eficiencia que ofrecería un bloque decidido a llegar al poder o que ya está en ejercicio). Por lo mismo, el riesgo es si compra (o sea vota) mercancías no se sabe si éstas van a dar la satisfacción que prometen como los políticos que por sufragio popular acceden al poder. El ciudadano elector a diferencia del cliente en el mercado es visto como un sujeto sin identidad y capacidad de decisión, es decir, dirigido por sus pasiones y su instinto de rebaño.

---

<sup>17</sup> J. Schumpeter. *Capitalismo, Socialismo y Democracia*, Ed. Harper. Nueva York, 1947.

Bajo este escenario un líder promoverá cambios, acciones o reformas sociales en la medida que ello le signifique alguna ganancia política, expresada en un mejor posicionamiento en el imaginario colectivo de su electorado o en los dividendos que podría lograr en una negociación con sus adversarios.

La política como liderazgo empresarial es muy próxima a la perspectiva de la política como poder. El líder político debe serlo por vocación, además de contar con aptitudes, experiencias y habilidades para dirigir y tomar resoluciones. Sin embargo, cuando se accede a nichos de control y decisión a causa del nepotismo se origina la pérdida del sentido de la vocación por la idea desmedida de acceder al poder por el poder mismo.

Como líder tendrá la opción de ordenar, fiscalizar y resolver acerca de los temas colectivos, eso sí en base a intereses propios. Mediante su capacidad de entender la problemática social sabrá cómo y cuándo oír a sus conciudadanos, a fin de darle sentido y fundamento a sus iniciativas. Ello, en todo caso, no implica que contemple lo dicho por ellos lo cual tendrá como efecto el mantener con relativa presión la capacidad de hacer y decidir.

Hasta ahora hemos dado algunas pautas de cómo interactúa la política y el poder con algunos de sus fines, por lo mismo es menester conceptualizar qué se entiende por política educativa y cuáles son los elementos que las engloban.

## **1.2. Políticas educativas**

Cuando se alude a políticas educativas, hay que hacer la diferencia entre las que son de Estado con las de gobierno. Las primeras se distinguen de las segundas porque obedecen a extensiones de tiempo más largo y no están supeditadas a los cambios, planes y resoluciones de cada nueva administración en turno.

La disyuntiva de definir políticas de largo plazo que comprometan a diferentes estamentos tanto públicos como privados, nos conduce a Pablo Latapí, quien propone que una política de Estado no puede impulsarse a partir del beneficio de unos pocos. En el ruedo de la negociación política se debe estar atento al accionar de los partidos y los

legisladores, seguir de cerca que sus posiciones sean honestas, que se respeten las finalidades de la educación y que no hayan intenciones ocultas que respondan al mandato de ciertos grupos. A su vez, remarca que no se pueden implementar políticas de Estado si no hay consensos entre todos los actores sociales.<sup>18</sup>

Tras el concepto de “políticas” está la noción de continuidad en los ámbitos esenciales del desarrollo educativo, además de ser coherentes con los tiempos de la educación que implica procesos largos para adaptarse a los cambios e innovaciones, a los docentes que tienen aspiraciones profesionales así como personales y, por supuesto, a la formación de generaciones de alumnos.

Entonces, qué vamos a entender por “sistema educativo” y la respuesta es el conjunto de políticas, dinámicas, organizaciones, individuos y agentes cuya finalidad es proporcionar un servicio que asegure el derecho de toda persona a la educación. En los parámetros actuales se trata de garantizar una educación de calidad y con equidad para todos.<sup>19</sup>

De acuerdo con Rosa María Torres, en el sistema se producen cambios y transformaciones que ella denomina reforma educativa, entendidos como las intervenciones de políticas, planes y acciones planteadas y dirigidas a nivel macro sistémico y que son elaboradas o promovidas desde los gobiernos o las organizaciones internacionales.<sup>20</sup>

Como vemos políticas, dinámicas o procesos e instituciones son componentes que interactúan en el complejo entramado educativo. Entender cada uno de ellos es indispensable para dirigir los avances de este rubro en un espacio y período de tiempo específico.

---

<sup>18</sup> Pablo Latapí (coord). *Un siglo de educación en México II*, FCE, México, 1998. p. 26.

<sup>19</sup> F. Reimer. *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y oportunidades*. UCA Editores, San Salvador, 1995, p.115 a 131. Refiere que las políticas educativas hacen alusión al cúmulo de resoluciones y medidas adoptadas con el fin deliberado de transformar los insumos, procesos y productos de una dinámica educativa. En tanto, la reforma de las políticas educacionales hacen mención a un conjunto de prácticas intencionales que busca cambiar el equilibrio de un sistema de enseñanza, a través de la conformación de insumos, procesos y productos.

<sup>20</sup> Rosa María Torres. *Mejorar la calidad de la educación. Las estrategias del Banco Mundial*, Instituto Freis, Buenos Aires, 1995.

En la actualidad en los países que conforman América Latina, en su gran mayoría, se han emprendido procesos de reforma en el ámbito educacional que tienden a la descentralización, es decir, con planes que promueven la autonomía de las escuelas, mediante el traspaso del poder de resolución del estamento central (gobierno) a niveles intermedios, pudiendo ser estos los gobiernos estatales (caso mexicano) o municipales (caso chileno) o también los privados (en ambos casos).

### **La discusión en Política educativa**

Cuando se debate sobre el significado de la política educativa, éste se centra en el análisis de los planes de gobierno, el contexto material, humano y financiero que subyace a la coyuntura educativa y la concepción oficial que tiene el conglomerado dominante sobre qué dirección darle a este ámbito.

En este sentido, los lineamientos educativos se reconocen por los planes que plantea y quiere emprender el régimen en el poder, fundado en requerimientos jurídicos y en las instancias y disyuntivas sociales más preponderantes. Cada administración de turno formula e instrumenta programas nacionales e institucionales en esta área, debido a que es su obligación y su derecho el implementar un proyecto educativo que, por supuesto, está supeditado por su corriente ideológica.

En el escenario mundial y también en el de México y el de Chile, los planes gubernamentales se someten a debate y específicamente lo que tiene que ver con el financiamiento, la instrucción de los alumnos y el grado de regulación estatal en la oferta educativa. Naturalmente, todo en función del progreso económico de las naciones que se insertan en el mercado mundial. Muchas de las directrices que plantean debates y caminos sobre a dónde conducir la educación provienen de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Sin embargo, estas visiones que se posicionan en la educación mundial y que representan la perspectiva dominante están compuestas por organizaciones financieras y comerciales que persiguen la economía de libre mercado. La Unesco, aunque reproduce

gran parte del mismo modelo propone un avance integral en el individuo. Estos lineamientos enfatizan la exigencia en una educación equitativa, que busque la calidad y mayores procesos de eficiencia.

### **1.3. La mercantilización de la educación**

No es ningún descubrimiento el plantear que la dinámica mundial gira en torno a la ley del mercado que se manifiesta en una desconcentración de la participación e injerencia estatal en los procesos productivos y en el flujo de bienes y servicios.<sup>21</sup> En el ámbito educativo, los organismos internacionales proponen como modelo de ordenamiento tres grandes parámetros: autonomía y competitividad escolar, incentivación de planes de autofinanciamiento y currículos sustentados en competencias y capacidades.

La finalidad de estas proposiciones no es otra que disminuir el rol estatal en el soporte, recursos y provisión de los centros escolares y una mayor competitividad de los mismos. Esta concepción mercantilista relega a un segundo plano la racionalidad de la oferta educativa, concentrándose en su comercialización.<sup>22</sup>

Esta dinámica buscaba ofrecer no sólo la respuesta exitosa a los requerimientos del mercado productivo sino que también darle una mayor eficiencia y eficacia al desarrollo educacional con base en las directrices de ese mercado. El autor Jurjo Torres plantea que

---

<sup>21</sup> El neoliberalismo condenó todo tipo de injerencia estatal como consustancialmente negativo y redefinió el parámetro de desarrollo, al priorizar la oferta productiva, en detrimento de los requerimientos sociales. Asimismo, la imposición de una economía de mercado en donde el intervencionismo estatal queda reducido a su mínima expresión. Por último, la supresión de las reivindicaciones colectivas y la flexibilización y desregularización laboral que a fin de cuentas explota a los trabajadores, ya que las condiciones de trabajo son más precarias.

<sup>22</sup> Carter y O Neill citados por Stephen Ball. “*Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*” en Mariano Nadorowski. *Nuevas tendencias en Políticas Educativas.*, Ed. Garnica, Argentina, 2002; p110. Plantean que esta visión es la nueva ortodoxia a partir de los siguientes principios: “el mejoramiento de la economía nacional por medio del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio; el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las habilidades y competencias relacionadas con el empleo; la obtención de un control más directo sobre la currícula y la evaluación; la reducción de los costos de la educación que soporta el gobierno; el aumento de la participación de la comunidad local a partir de un papel más directo en la toma de decisiones relacionadas con la escuela, y a través de la presión popular por medio de la elección de mercado”.

este proceso privatizador, se funda en cuatro grandes ejes: “descentralización, privatización, favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva”.<sup>23</sup>

En el contexto latinoamericano la corriente neoliberal se ha posicionado como un referente indispensable para la planificación y ordenamiento de las políticas sociales. Lineamientos educativos como: *vouchers*, *school choice* o *charter schools*, son algunas propuestas que se han materializado para el beneplácito de un importante número de organismos financieros internacionales.<sup>24</sup>

Bajo la racionalidad neoliberal, el sistema educativo es visto bajo tres conceptos esenciales: eficiencia, eficacia y calidad que fueron primariamente mencionadas por la pedagogía estadounidense del eficientismo industrial que extrapola al ámbito pedagógico nociones relacionadas con lo empresarial. De esta forma se relaciona literalmente el entramado educativo con la dinámica productiva, subyugando el primero a los intereses, beneficios y ventajas del segundo. Por lo mismo, se visualiza al campo educativo como generación de capital humano,<sup>25</sup> como inversión individual y colectiva, la cual debe reeditar para los intereses económicos.

En este sentido, Margarita Noriega alude a las teorías dominantes en los sistemas educacionales: “en la actualidad, la mayoría de los proyectos de reformas, impuestos o propuestos para los sistemas educativos tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan de manera predominante y constituyen el fundamento racional sobre el que se

---

<sup>23</sup> Jurjo Torres Santomé. “*La mercantilización del sistema educativo*” en *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ed. Morata, España, 2001, p. 41-76.

<sup>24</sup> No es ningún misterio que estas organizaciones internacionales pretendan, mediante la educación enfocar todos los esfuerzos para desarrollar la economía, a detrimento del ámbito social que es relegado a un sitial secundario. Un buen ejemplo es la OCDE que dentro de sus políticas contempla: a. contribuir no sólo a un eficaz crecimiento de la economía y de las fuentes laborales sino que también a elevar la calidad de vida de las naciones que lo componen, b. aportar al progreso económico en los países integrantes y en los que no son miembros y se encuentran en vía de desarrollo y, c. fomentar la expansión del intercambio comercial en el orbe mundial sobre un sustento multilateral, no excluyente y en función de la normativa internacional.

<sup>25</sup> El origen concreto del capital humano en el área educativa, se remonta a la década de los sesenta, cuando los economistas de las Universidad de Chicago Theodore Schultz y Gary Becker, premios nobeles de economía en 1979 y 1992, respectivamente iniciaron un discurso que estableció las bases de la economía de la educación y en donde la teoría del capital humano es relevante.

edifican. Predomina la teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación”.<sup>26</sup>

Desde otro prisma podemos explicitar otra corriente pedagógica que se articula a la teoría del capital humano y que tiene relación con los cambios curriculares y metodológicos de los programas educativos que en los tiempos recientes, en su modalidad neoliberal, produce transformaciones profundas en todos los grados y formatos escolares: la teoría de la competencia.

#### **1.4. Teoría del capital humano y la competencia**

La noción de capital humano como se mencionó fue planteada por el economista norteamericano T. Shultz y sus ideas elementales se enfocaron en definir a la educación como una inversión, ya que ésta no sólo provee beneficios y satisfacciones a los individuos sino que acrecienta sus potencialidades y eficiencia productiva. Para la teoría del capital humano el sujeto mediante el aprendizaje dado por las acciones educativas, incrementa determinadas habilidades y experticias humanas que optimizan su perspectiva de renta real. En resumidas cuentas, las personas adquieren capacidades tanto de producción como de consumo. La dinámica educativa posibilita la productividad económica.

La concepción medular del capital humano plantea que la inversión en el ámbito educativo posibilita en el mundo escolar la adquisición de destrezas cognitivas que abonan al incremento de la eficiencia en los lugares de trabajo. Otro lineamiento central alude a las resoluciones personales de gastar y destinar dinero en esta área con el propósito de incrementar en un futuro mediano el flujo de ingresos.<sup>27</sup>

Al respecto Karabel y Halsey enfatizan: “es el atractivo directo para los sentimientos ideológicos pro-capitalistas su insistencia en que el trabajador es un detentador de capital corporizado en sus habilidades y conocimientos, y que tiene

---

<sup>26</sup> Margarita Noriega Chávez. “*En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*”, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996, p. 33.

<sup>27</sup> Para la teoría del capital humano los individuos tienen la capacidad y la posibilidad de invertir en sí mismo e ir construyendo su propio capital humano, si sus proyectos así lo ameritan. A fin de cuentas, la libre decisión es un aspecto beneficioso del capitalismo liberal.

capacidad de invertir (en sí mismo). Así, en un atrevido golpe conceptual, el asalariado, que no es propietario y que no controla ni el proceso ni el producto de su trabajo, es transformado en un capitalista”.<sup>28</sup>

Hay que recordar que esta teoría nace en un ambiente convulsionado en Latinoamérica, ya que en los 70 y 80 se dieron un cúmulo de movimientos guerrilleros y una creciente demanda social por toda la región, especialmente en México, Bolivia, Argentina y Chile, aunque en este último país se había asentado por las fuerzas de las armas un régimen dictatorial, al igual que en su país vecino, allende los Andes. Eran tiempos de guerra político-ideológicos entre capitalismo y socialismo, aunque la primera corriente tenía ya importantes nichos de supremacía en todo el orbe. Más allá de las transformaciones, el componente ideológico del capital humano ha permanecido hasta ahora, incluso en las naciones más pobres de América Latina. Es en el propio discurso neoliberal donde se ve la conveniencia de interpretar para su propia corriente la esencia de esta postura.

Precisamente, Karabel y Halsey refieren que “el atractivo de la teoría del capital humano para las instituciones capitalistas, tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, se encontraba esencialmente en el reconfortante carácter ideológico de su mensaje. La teoría afirmaba que las naciones del Tercer Mundo eran pobres, no a causa de la estructura de las relaciones económicas internacionales, sino debido a características internas, especialmente a su carencia de capital humano”.<sup>29</sup>

Sin embargo, la teoría del capital humano que sustenta a la educación como un agente fundamental para elevar los índices de progreso económico solamente tiene resultados eficaces en naciones con altos estándares de desarrollo. Sin embargo, en el contexto latinoamericano queda reducido a una fantasía ideológica que disfraza la problemática estructural real de la pobreza y el subdesarrollo de la región; realidad que se ha acrecentado con las directrices del neoliberalismo económico.

---

<sup>28</sup> J. Karabel y A. H. Halsey. “*La investigación educativa: una revisión e interpretación*”. Trad: Jorge G. Vatalas, M. Teobaldo y S. Llomotave. Del libro: *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press Nueva York E.U.A., 1976, p. 24.

<sup>29</sup> *Ibid.* p. 27

Para Dieterich Steffan, esta teoría creada por Teodoro Shultz no puede aplicarse a todas las regiones del mundo, muy por el contrario hay que situarla a un contexto determinado que se rige por cánones políticos, sociales y económicos específicos. En el caso de América Latina esta teoría no es articulable a esta realidad, muy por el contrario es plasmada como mecanismo de ideología y dominación. “En América Latina la educación no va a resolver el problema, porque de nada sirve que haya una población con buena educación cuando no existe el capital para invertir, o cuando existe capital para invertir, pero no hay mercado para demandar”.<sup>30</sup>

En los tiempos actuales, los principios que fundamentan la corriente del capital humano mantienen total validez, ya que es asimilado en esencia por el sistema neoliberal que lo considera como una prolongación de sus postulados acerca del comportamiento humano, según el cual el individuo económico adopta sus determinaciones en función a estimaciones económicas racionales. Es decir, esta teoría encuentra importante coincidencia en el enfoque del razonamiento neoliberal, en tanto ambas posturas tienen y legitiman una concepción semejante de los fines, de la dinámica educativa que apunta hacia los requerimientos del modelo económico, ya sea nacional o global.

En definitiva, el neoliberalismo educativo se nutre de la teoría del capital humano donde se privilegia a la educación como un bien de inversión que se adecua a la dinámica económica, sujeta a las pautas de libre mercado. Lo que aprenden los sujetos en los centros educativos desde la perspectiva ideológica se visualiza como un principio que permite un mejor precio relativo de la fuerza laboral de los individuos en el mercado. Es decir, a mayor cantidad de recursos destinados a la propia educación mayores posibilidades de maximizar los ingresos.

Por último, una distinción entre los postulados iniciales del capital humano con respecto a su redefinición en el neoliberalismo educativo se centró en el grado y prioridad de la inversión pública para impulsar y desarrollar la educación. A diferencia de décadas pasadas, en los tiempos actuales el discurso apunta a que el área educativa debe quedar

---

<sup>30</sup> Steffan Dieterich. “*Las perversiones de la globalización económica en la educación*”, entrevista de Lourdes de Quevedo, Revista Pedagogía. Vol. 11, N° 7, verano 1996, época 3° México, p. 107.

sujeta a las reglas del libre mercado o al mejor postor, reduciendo con ello la injerencia pública en dicho ámbito.

El capitalismo global, en nuestro tiempo, dicta normas y hace prevalecer sus criterios en el ámbito educativo que se ha visto envuelto en cambios profundos y de forma que abarcan hasta las propuestas curriculares insertas en las líneas programáticas de estudio que van desde el nivel básico hasta la educación superior. El impacto de este sistema hegemónico mundial en esta área ha traído aparejado un nuevo paradigma el modelo educativo por competencias.

### **1.5. Teoría de las competencias**

De acuerdo a lo que refiere Moreno esta corriente surge, en la década de los 90, en Estados Unidos: “la repercusión de la globalización capitalista flexible fue el modelo educativo por competencias, desprendido de la *Secretary’s Commission en Archieving Necessary Skills* de la Secretaria del Trabajo de USA en 1991, en cuyos informes se analizaban las capacidades que la gente necesita en una economía flexible”.<sup>31</sup>

En la cita anterior, queda de manifiesto precisamente con las reformas emprendidas en América Latina con particular atención en México y Chile, durante la década de los 80 y 90 donde los planes y programas educativos tenían una especial prioridad y focalización hacia el desarrollo de las competencias.

Las competencias son instrumentos imprescindibles para ingresar a la calidad educativa. Las más elementales se vinculan con la lectura, la expresión oral y escrita, la habilidad para resolver disyuntivas, problemas y dificultades y el trabajo en equipo.

Sin ir más lejos en México, en la educación media técnica, a través de la creación del Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP) se ha querido dar énfasis a un

---

<sup>31</sup> Moreno Moreno, Prudenciano. “Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo”. En: *Aportes: Revista de la Facultad de Economía- BUAP* Año VII. Núm. 20, 2002.

modelo que buscó desarrollar competencias laborales,<sup>32</sup> a fin de que la población escolar se insertara en las demandas productivas.

La teoría del modelo de competencias se ha transformado en uno de los principales referentes pedagógicos de los lineamientos educativos neoliberales en gran parte del orbe. Ello se debe en forma relevante al respaldo que le han dado importantes organismos internacionales como: la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y en menor medida la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

No hay una sola definición de competencia, ya que hay que considerar a las directrices a las cuales responde y a los parámetros que determinan los tipos de habilidades y condiciones a las que se refiere. Por citar algunos ejemplos:

- Competencias para la vida: es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, principios que un individuo articula para solucionar disyuntivas y otros eventos que surgen en un instante histórico específico.
- Para Perrenoud la competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.<sup>33</sup>
- En tanto, para Beckers la competencia es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él.<sup>34</sup>
- Por último, para la OCDE competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandole recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un

---

<sup>32</sup> Esta iniciativa y plan tuvo por nombre Educación Basada en Normas de Competencia (EBCN) y el objetivo ponerse a la par con los requerimientos de la sociedad contemporánea. Por lo mismo, la educación debía ser más flexible y vinculada hacia los gremios productivos.

<sup>33</sup> Philippe Perrenoud. *“La formación de los docentes en el siglo XXI”*, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, traducción María Eugenia Nordenflycht, 2001, p. 10.

<sup>34</sup> J. Beckers. *“Développer et évaluer les compétences à l’école”*, Bruxelles, Labor, 2002, p. 57.

contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica.<sup>35</sup>

Al cotejar estas definiciones nos damos cuenta que hay dos elementos que se reiteran y que se encuentran por lo general contenido en este concepto; primero la importancia del accionar o el desempeño en las diversas problemáticas y desafío del entorno en sus distintos ámbitos y el segundo la relevancia de tener condiciones, capacidades, habilidades o de aprender otras nuevas en un mundo siempre cambiante.

A su vez, la idea de competencia supone el incorporarse a una tarea profesional o académica y desplegar saberes, experticias, habilidades específicas para emprender estas tareas de manera eficiente. Asimismo, las competencias -de acuerdo a los promovedores de la educación- se integran a los saberes conceptuales y actitudinales con cierta claridad por los diseños curriculares y formativos de los estudiantes del grado básico. No obstante, para el nivel superior –con énfasis en lo tecnológico- la tendencia educativa es más pragmática, en tanto la enseñanza se focaliza en la relación escuela-empresa, relegando a un lugar secundario el propósito social de estos establecimientos educacionales.

Este modelo de competencias a partir de las potencialidades de cada alumno busca traducirlas o canalizarlas hacia la constitución de experticias necesarias y requeridas en el ámbito del trabajo. Por consiguiente, en este esquema la finalidad es proporcionar profesionales calificados con una capacitación apropiada y atendiendo a un contexto demandador y cambiante.

Por eso es que dos rasgos relevantes en la teoría de la competencia,<sup>36</sup> es por una parte la flexibilidad y por la otra la adaptación ante un mundo complejo, productivo y

---

<sup>35</sup> OCDE, “La definición y selección de Competencias Clave”. En *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: Análisis de fundaciones teóricas y conceptuales*. 1ª ed. en español, 2000.

<sup>36</sup> Francisco Xavier González hace una reseña del texto de Ronald Barnett, titulado “*Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*”, Ed. Gedisa, Barcelona, 2001, p. 231 nos da una visión crítica sobre esta corriente, dice: “Por desgracia asoma también con las “competencias”, una especie de “todos contra todos”, que en buena parte está caracterizando a nuestra sociedad, sobre todo en los

tecnologizado, en el cual hay que estar constantemente renovándose y actualizándose en conocimientos, protocolos, programas y cursos.<sup>37</sup> Girelli y Mariconde aluden precisamente a este proceso:

En un contexto en el que se tiende a la flexibilización, en un proceso de cambio tecnológico y organizacional por efecto de la reestructuración productiva, la lógica de las competencias ha pasado a ocupar el centro de la escena en las empresas, alcanzando nuevas formas de búsqueda de recursos humanos, promoción, capacitación y remuneración. Se trata del conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo.<sup>38</sup>

La teoría de las competencias, en sus postulados subyace una contradicción y un contrasentido en tanto, por una parte, es significativo su propósito de acercar la vida de la escuela con el entorno exterior a las aulas, en un intento de relegar las clases conceptuales que no tenían ninguna relación con la problemática que enfrentaban los jóvenes en la cotidianeidad, es decir, la educación sustentada en competencias trascendía aquella pedagogía que sólo proporcionaba una formación teórica y memorística.

No obstante, el peligro de esta modalidad educativa, si lo quisiéramos llamar así, es que su orientación hacia el entorno exterior no es otro que el área empresarial. Entonces, bajo esta premisa operativa se privilegia la noción del *homo economicus* que conlleva una educación que responde a objetivos vinculados al capital y al mercantilismo y en donde la función social, humanizadora y libre de ésta tiene una mínima importancia.<sup>39</sup>

---

momentos actuales por los que atraviesa no sólo nuestro México, sino también una buena parte del mundo”. Y luego sentencia: “Pero quien sale aquí perdiendo más que nadie es la sociedad, porque lo que pasa a tercer o cuarto lugar es la solidaridad, que es quizá lo primero a lo que tendríamos que recurrir en momentos tan difíciles como éstos.”

<sup>37</sup> Ronald Barnett alude precisamente a esta disyuntiva y cómo los profesionistas deben de enfrentarlo: “Vivimos en una sociedad cambiante. Las competencias de hoy no son las de mañana. Los profesionales competentes no sólo deben poder sobrellevar los cambios, sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente.” *Ibid.* p. 111.

<sup>38</sup> María Inés Girelli y María Mariconde. “Educación por competencias. Experiencia pedagógica en la Cátedra de Comunicaciones III” en Encuentro Latinoamericano de Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, 2007, p.1.

<sup>39</sup> Pablo Latapí. “El informe Delors”, en Proceso, N° 1022, junio 3 1996, p. 41-42, propone que la “educación en este sentido debe servir para convertir a los seres humanos no en medios para el desarrollo, sino en la razón de éste; asimismo, debe superarse la visión reduccionista de que el fin último sería el de promover recursos para la economía.”

En contrapartida, Mario Magallón plantea otra mirada respecto a la educación y que por supuesto se opone al enfoque de las competencias. “Esta propuesta educativa tiene el valor intencionado de formar a un hombre que sea capaz de transformar su realidad social opresiva en una libre y democrática, de beneficios y de satisfacción de las necesidades de todos. Es una educación que incorpore todo lo valioso de nuestro pasado en el proyecto de la liberación, la concientización y la lucha política, pero sin reducir a ésta última a un activismo político”.<sup>40</sup>

Precisamente, el enfoque de este autor nos abre paso a planteamientos teóricos que tienen una visión más humana en contraste con las teorías del capital humano y la competencia, hacia donde se fueron encaminando las políticas educativas de la Educación en general y no sólo de la Educación media, tanto en México como en Chile y en la mayor parte de América Latina.

## **1.6. La pedagogía crítica**

Estos postulados encuentran su fuente inspirativa en la Escuela de Frankfurt (década de los veinte) que desarrolló un enfoque crítico de la modernidad y el capitalismo y que además sirvió como punto de referencia a otras áreas de las ciencias sociales. Uno de sus representantes más importantes fue Jürgen Habermas quien afirmó que las directrices mundiales modernizadoras deben recobrar su sentido emancipante bajo los preceptos de solidaridad, igualdad y tolerancia. Otros exponentes importantes fueron Max Horkheimer y Eric Fromm, entre otros. La pedagogía crítica privilegia que el individuo ponga total atención a su realidad o que tome conciencia del espacio social específico en el que vive, mediante la transmisión de los conocimientos que les suponga a los mismos, adoptar una visión crítica de la sociedad.

Algunos de los rasgos más relevantes que constituyen esta teoría son:

1. La formación de la autoconciencia que conlleva a un mayor sustento en la construcción de significados.

---

<sup>40</sup>Magallón, *op. cit.*, p. 147.

2. Búsqueda del cambio social para crear mejores condiciones para la población con mayor precariedad a partir del compromiso con principios como la equidad y la justicia.
3. Creación de condiciones para que maestros y comunidad educativa logren reconocer sus limitaciones y potencien sus capacidades, de tal forma que sean una suerte de soporte para la auto superación.

Como ya se esboza, la pedagogía crítica<sup>41</sup> es una corriente teórica que se opone sustancialmente a la de capital humano, en tanto, su propósito es el de combatir las inequidades sociales, mediante la comprensión de las arbitrariedades de la cual es objeto la clase subyugada por el estrato dominante y en la que se propone generar respuestas liberadoras tanto en el ámbito individual como en el colectivo. Otro aspecto interesante es que este enfoque no tiene un corpus uniforme de ideas, ya que cada uno de sus exponentes propugna sus propios postulados teóricos, individuales a la misma, aunque a todos los aglutina similar propósito, reducir las desigualdades en el ámbito social.<sup>42</sup>

Dentro de los elementos fundamentales que abarca la teoría crítica están los conceptos de política, participación, humanización, cultura, transformación, economía y contextualización. En este sentido, los establecimientos educativos emergen como nichos de lucha y resistencia entre corrientes antagónicas que pugnan por la hegemonía y la dominación. La propia pedagogía crítica subraya que las instituciones escolares no son entornos neutrales, muy por el contrario, es allí donde se gestan las pugnas por el poder y en donde, por lo general, predomina la visión hegemónica que deja de manifiesto la falta de oportunidades equitativas.

Otro rasgo relevante de esta postura tiene que ver con su proceso dialéctico y en este tenor su reproducción es inacabada, llena de posibilidades, en un continuo hacerse y

---

<sup>41</sup> “La primera acción de la pedagogía crítica es orientar y conducir a los alumnos a una interpelación personal, por tanto pertenecientes a un proceso social, traducido como normas culturales, los patrones identitarios y la dimensión religiosa, por dar algunos ejemplos. Una vez que los estudiantes toman conciencia que la sociedad es imperfecta se los exhorta a que propalen estos conocimientos para transformar la realidad social.” Lo plantea Henry Giroux en *“Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio”*. Ed. F. Imbernón (Coord) *La educación en el siglo XXI. Los Restos del futuro inmediato*, pp. 23-37, Barcelona, 1999.

<sup>42</sup> Entre los exponentes que se destacan tenemos a Paulo Freire, Henry Giroux, Peter Mc Laren y Christian Laval.

construirse, ya que su propuesta es una constante lucha y entrega de energía por cambiar el *status quo* por otro más humano, justo y democrático.<sup>43</sup>

No podemos entender la pedagogía crítica si no atendemos a las bases teóricas que la sostienen: la teoría de la liberación y la teoría de la reproducción-resistencia.

## 1.7. Teoría de la liberación

Sin duda, que el exponente que tuvo mayor influjo con este enfoque fue el educador brasileño Paulo Freire, quien en la segunda mitad del siglo XX emprendió una titánica tarea educativa que le significó el exilio, debido a que emprendió, entre otras labores, la tarea de alfabetizar a un número importante de campesinos a los cuales les mostró como era su mundo social y político.

De acuerdo a los lineamientos de esta teoría todo influjo educativo debe tener como norte el enaltecimiento del ser humano, con base en la inculcación del respeto, la tolerancia y la democratización de las relaciones sociales. Por lo mismo, el educar no es un acto impersonal, carente de profundidad y sentido en el que el propósito de éste sólo sea la entrega de contenidos, por el contrario la acción en el aula es crear las condiciones para que los alumnos tomen, por un lado, posicionamiento de sí mismos y, por el otro, a que hagan uso de su sensibilidad para comprender el mundo en donde despliegan su cotidianidad.

Por su parte, Magallón refiere:

El proyecto de una educación para la liberación nos obliga a plantear la pregunta ¿cómo educar y para qué? Lo primero a hacer es considerar que en todo proyecto educativo es imprescindible superar la discriminación, la exclusión, los aprendizajes impositivos y coaccionados, y tomar contacto con la verdadera realidad social y material, dentro de un marco de dialogicidad y comunicación abierta, rompedora del círculo vicioso: saber-poder,

---

<sup>43</sup> Sobre lo mismo, Peter Mc Laren en “*Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo, Homo Sapiens*”, Ediciones Santa Fe, Argentina, 1999, p 203, subraya: “La pedagogía crítica es en última instancia un sueño, pero uno que se sueña en la vigilia de la praxis. Dado que un individuo no puede decir que él o ella ha alcanzado la pedagogía crítica si deja de luchar para lograrla”.

hacia la conformación de la justicia y la libertad, tratando de buscar los medios para superar la frustración y la infelicidad a través del mejoramiento social e individual del bienestar.<sup>44</sup>

Aunque el autor es enfático en señalar que esta concepción educativa no es la panacea sino únicamente un medio, entre otras opciones de transformación social. Asimismo, para que haya liberación, dice “sólo es posible, en la medida que sea liberación de todos, allí donde las condiciones de igualdad y de justicia social sean reales”.<sup>45</sup> Para ello el programa educativo debe desligar de lo humano, las trabas ideológicas, intransigentes y alienadoras. Esto es fundamental para contribuir con el ser humano a alcanzar una forma de vida donde el libre albedrío y la fe en las propias capacidades sean indispensables.<sup>46</sup>

Como se aprecia, estos postulados entran en abierta discrepancia con las premisas del capital humano, que como se expuso en párrafos anteriores, el hombre queda reducido a su mínima expresión, siendo parte de un entramado y circuito productivo y económico que busca maximizar su ganancia. Es en este momento donde la propuesta de Freire cobra absoluta vigencia, sentido y en la cual el individuo no es un mero engranaje, por el contrario, es consciente de su circunstancia, historicidad y contexto que le permiten edificarse como persona para cambiar su mundo y su dinámica social, política y económica. Es decir, no se trata sólo de estar alerta, despierto o consciente con la realidad que te circunda, también es fundamental el adoptar un estilo de vida comprometido que genere acción tendiente a modificar desde su funcionamiento interno, las capas sociales.

Paulo Freire, crítica el enfoque economicista y utilitario que los planteamientos neoliberales le conceden a la función social educativa y en donde queda patente que lo prioritario para esta corriente es la capacitación de recursos humanos productivos, con altos grados de eficiencia y eficacia que permitan continuar con la reproducción del modelo económico globalizador.

---

<sup>44</sup> Magallón, *op. cit.*, p. 153 a 154.

<sup>45</sup> *Idem.*

<sup>46</sup> Jesús Palacios. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Ed. Laila, España, 1984, p. 525. Agrega: “toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar, sin esa reflexión el sujeto quedaría convertido en objeto: el hombre quedaría en el vacío. La tarea de la educación es, precisamente, ayudar al hombre a que partiendo de lo que constituye su vida, se convierta en sujeto”.

Aunque no sólo eso, este autor critica la propuesta de “educación bancaria”, entendida como el vínculo pedagógico que sostiene el maestro con el estudiante y en el que los educandos, mirados metafóricamente, son percibidos como una institución bancaria a donde se llega para depositar, aunque ya no es dinero sino contenidos, enseñanzas, experiencias que quedan allí como una cuenta de ahorro para ser utilizadas cuando el instante y las situaciones así lo ameriten. En su *Pedagogía del oprimido* expone los riesgos de esta mirada educativa y subraya:

En la medida en que esta visión ‘bancaria’ anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.<sup>47</sup>

En otras palabras, el sistema imperante ocupa sus energías en cambiar la mentalidad de los individuos sometidos, pero no las circunstancias que los oprime en una clara intencionalidad de que estos sujetos se engranen apropiadamente a la reproducción del entramado hegemónico.

Entonces, la visión bancaria del área educativa presenta un esquema que despliega en un formato paternalista y en el que a los “marginados” se les denomina “asistidos” que son una suerte de contraluz de la fisonomía general de la sociedad. Por lo mismo, al encontrarse éstos al margen, la solución pasa por incorporarlos a la estructura del libre mercado.<sup>48</sup>

En contraparte, la educación liberadora promueve que el educador estimule la creatividad, la originalidad, la sensibilidad y una postura crítica en sus estudiantes que, en

---

<sup>47</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*. 2ª ed. Traducción, Jorge Mellado. México, S. XXI, 2005. p. 81.

<sup>48</sup> Freire, remarca al respecto: “El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario: un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más”. *Ibid.* p. 82.

base, al desarrollo de aptitudes van adquiriendo una mayor conciencia para entender el significado del mundo, mediante la reflexión y el trabajo sobre la realidad. Este proceso, entendido como un ejercicio educativo histórico, ya que en la dinámica dialogadora nadie educa a nadie si no que es, intermediado por la sociedad.

Las ideas de Freire se contextualizan y se incorporan con absoluto realismo en las naciones latinoamericanas con altos grados de retraso, precariedades y exclusión que, por lo demás, aún continúan. El aporte de este autor se materializa como una opción educativa, de validez incuestionable, ante la arremetida de la política educativa mundial, en las naciones subdesarrolladas y muy en particular, para instalar el debate sobre la pertinencia de direccionar los planes escolares, hacia la lógica económica y funcionalista.

El influjo de Freire y su perspectiva, influenció a otros educadores del primer mundo, en el marco de la pedagogía crítica, lo cual se reflejó en la aparición de un enfoque radical llamado, la teoría de la resistencia, que si bien, sólo de teoría estamos hablando, le resta hegemonía al sistema predominantemente neoliberal, hacia el cual, ya hemos visto hasta ahora, se encaminaron las políticas educativas, tanto chilenas como mexicanas en la Educación.

### **1.8. Teoría de la resistencia**

Entre sus más importantes exponentes se encuentran Henry Giroux,<sup>49</sup> Peter Mc Laren, Michael Apple, Paul Willis y desde otra mirada Cristián Laval. Éstos en la teoría de la reproducción-resistencia conciben a las escuelas, como ámbitos históricos-culturales, en los que se desencadenan roces y pugnas articuladas desde una posición hegemónica, hacia los que se considera el estrato dominado que, a su vez, resiste. Este juego interactivo donde confluyen los diversos actores sociales -que se despliegan en la dinámica escolar- tiene diferente incidencia en el desarrollo de la historia cotidiana.

---

<sup>49</sup> Uno de los más significativos representantes de esta corriente, que en los últimos veinte años en su nueva Sociología de la Educación ha revisado de forma crítica los fundamentos y postulados de la teoría de la reproducción y en donde da cuenta de fortalezas y debilidades. A su vez, su pensamiento se enfocó con especial énfasis en la sociología del currículo y en la sociología del discurso escolar.

Otro aspecto que sustenta la constitución de este enfoque, menciona la relación con las investigaciones pedagógicas y sociológicas que se han efectuado sobre el currículo oculto. Los resultados arrojan que el entramado educacional funciona y sirve de manera pasiva y displicente a la reproducción y mantenimiento de las interacciones sociales, plagadas de tendencias explotadoras y dominantes que ejecutan los grupos en el poder.

Es más los teóricos de la resistencia como Gintis, Althusser, Baudelot, entre otros, plantean como se da este proceso en el funcionamiento interno de las escuelas:

La reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Desde la perspectiva radical, las escuelas como instituciones sólo podrían ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. Según este punto de vista, la estructura profunda o el significado subyacente de la enseñanza, sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes.<sup>50</sup>

Sin embargo, Giroux aunque reconoce que estos planteamientos han permitido comprender de forma más completa la naturaleza política de la enseñanza y su vínculo con los estratos dominantes,<sup>51</sup> considera que no se ha logrado tener una ciencia crítica de la educación que permita, por ejemplo, entender la dinámica de interacción cuando se congregan profesores, alumnos y otros individuos en el marco de una situación histórica-social determinada y en la cual se recrea y se reproduce el ámbito existencial. Tampoco comparte del todo, que la teoría de la reproducción otorgue una funcionalidad pasiva y de resignación a los actores sociales de la educación.

---

<sup>50</sup> Henry A. Giroux. “*Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*”. Cuadernos Políticos, número 44 México, D.F., editorial Era, julio-diciembre de 1985, p. 1-2.

<sup>51</sup> Otras voces como las de Bowles y Gintis “argumentan que la forma de socialización más que el contenido formal del currículum, suministra el vehículo más importante para inculcar en las diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que necesitarán para tomar sus lugares correspondientes en la fuerza de trabajo. En el centro de esos supuestos se encuentra el “principio de correspondencia”. En esencia este principio argumenta que las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases burdamente reflejan las relaciones sociales del lugar de trabajo, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de clases necesarias para la producción y legitimación del capital y de sus instituciones”. En Henry Giroux. “*Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*”, Siglo XXI, México, 1992, p. 84.

Discrepa también en la forma como se concibe a la escuela, ya que se la ve como una fábrica o prisión en donde los profesores y los jóvenes se desenvuelven como simples piezas de un juego de ajedrez en el cual cada uno de sus roles está supeditado por los requerimientos y las prácticas del entramado capitalista. Esta noción minimiza y le quita preponderancia al factor humano y a su capacidad de resistencia ante los rasgos arbitrarios y opresivos de la educación.

De todas formas, uno de los supuestos centrales de la teoría de la resistencia es que los jóvenes estudiantes del estrato obrero no son un simple resultado del capital o meros sujetos pasivos que reciben sin espíritu crítico, ni interpelación los mandatos de profesores y establecimientos educacionales, que los capacitan para insertarse a una existencia laboral agobiante. Más bien, las instituciones educativas encarnan escenarios en donde se entremezclan no sólo paradojas o contrasentidos estructurales e ideológicos, sino que también por una resistencia estudiantil que se forja y desarrolla colectivamente. Dicho de otra forma, los colegios son entornos sociales en los que los programas ocultos pugnan con los evidentes, en donde las culturas hegemónicas y sometidas se confrontan y las ideologías de clase encuentran su escenario de sentido. Estas tensiones provocadas por un clima de imposición y resistencia se dan bajo un contexto de relaciones de poder desiguales en la que el grupo que ostenta la dominación, por lo general resulta el más beneficiado. No obstante, esto no minimiza que persistan ámbitos de resistencia enmarañados donde los conglomerados en apariencia sometidos, se oponen al discurso imperante en las escuelas.<sup>52</sup>

Dos de los principios que se articulan en esta teoría nos lo da Victorino:

- Las escuelas son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ella se reflejan no solo los valores de los grupos hegemónicos sino también las prácticas de los grupos subordinados...

---

<sup>52</sup> Giroux, asimismo subraya que los teóricos de la resistencia proponen que las escuelas: “son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no se rigen tan sólo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista”, *Ibid.* p. 5.

- Las escuelas gozan de una autonomía relativa, que les permite dejar de ser fieles aparatos de la clase dominante tanto para la reproducción como para el consenso social.<sup>53</sup>

Estos elementos fundamentan la postura teórica de esta corriente que manifiesta, que los mecanismos de opresión y supremacía no son incuestionables, irrefutables, ni absolutos, por el contrario se enfrentan a crecientes ámbitos de oposición y antagonismo.

Finalmente, Giroux recalca la abierta oposición y disconformidad con los lineamientos neoliberales que dentro de sus objetivos buscan acallar a las teorías críticas, debido a que son un peligro para la línea programática. Recordemos que la perspectiva crítica propone como eje esencial de sus postulados, la búsqueda constante de la igualdad, la equidad, la tolerancia y la justicia social.

Otro de los teóricos importantes de este enfoque es Cristián Laval<sup>54</sup> que en su texto: *“La escuela no es una empresa”* nos revela un diagnóstico paupérrimo, preocupante e incierto sobre las mismas, aunque también visualiza a la resistencia social como una fuerza que se anteponga al modelo imperante.

La escuela como modelo neoliberal que se postra a los pies de los grupos económicos ha perdido su esencia de desarrollar personas libres y con alto discernimiento crítico. Por lo mismo, describe los grandes problemas que aquejan a los establecimientos educativos.

En primer lugar, la comercialización del espacio escolar: bebidas, comida, bares, patrocinadores de actividades educativas, publicidad disfrazada de productos pedagógicos. En segundo lugar, el propio hecho educativo convertido en una transacción mercantil: la enseñanza privada, que vende su producto a las familias, las actividades extraescolares, etc. Y en, tercer lugar, la marquetización de la escuela, un mercado de centros para las familias que tienen libertad de elección.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Liberio Victorino. *“Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo”*. UACH, México, 2002, p. 220-221.

<sup>54</sup> Investigador educativo francés, profesor de ciencias sociales que además ha escrito innumerables artículos, reseñas y textos sobre sociología y educación en el que manifiesta el impacto negativo que ha tenido el neoliberalismo educativo para los pueblos y su historia.

<sup>55</sup> Cristián Laval. *“La escuela no es el laboratorio de una empresa”*, Entrevista, Cuadernos de pedagogía, N° 346, mayo 2005, p. 1.

Sus ideas sólo dejan a traslucir que la educación es un bien valioso y de alcances estratégicos de suma importancia para los grupos dominantes. Por lo cual es que éstos últimos han propiciado y creado las condiciones para convertir la educación en una mercancía.

A su vez, este autor describe que la institución escolar está evidenciando dramáticos cambios que pueden traducirse en tres importantes directrices: la desinstitucionalización, desvalorización y desintegración. En el caso de la primera tendencia, el establecimiento educativo es visto como un agente que proporciona servicios de organización flexible. También como una auténtica empresa educadora que se rige bajos los preceptos del funcionamiento empresarial y sujeta a resultados y evaluaciones.

Respecto a la desvalorización, las escuelas en décadas pasadas tenían como horizonte la emancipación política, la búsqueda de la libertad y la realización; no obstante, ahora todo ello se reemplaza por los requerimientos que concentran toda la tensión y la energía, que se vinculan con la eficiencia productiva y la inserción laboral.

Por último, la desintegración en la operatividad de la escuela que se origina con la llegada o la implantación de los mecanismos de mercado en los nichos educacionales, debido a que el nuevo sustento comercial en el colegio se articula en base a la diversidad y la diferenciación.

A modo de conclusión, de este capítulo, podemos decir que los planes y programas en prácticamente todo el orbe se han dirigido a los requerimientos del capitalismo en su modalidad neoliberal. En México, en Chile y en casi la totalidad de América Latina, los lineamientos educativos oficiales, se han redireccionado para ofrecer respuestas ante una sociedad de mercado cada vez más demandante. Ello trae como consecuencia que los principios y filosofía humanista -que caracterizaba al mundo escolar- se vean menoscabados por un formato de educación utilitarista, mercantil y pragmático.

Dentro de esta lógica discursiva y legitimadora se encuentran la teoría del capital humano y la teoría del modelo de competencias, las cuales privilegian el dar respuesta a las urgentes exigencias del aparataje productivo. Este último, irrumpe como un ente

propiciador de condiciones que redefine los cambios e influye de sobremanera en los propios lineamientos del sistema educativo oficial.

No obstante, y más allá de esta visión hegemónica empresarial, se proponen otras corrientes sociopedagógicas que nos abren caminos alternativos para concebir el desarrollo de la educación como un sistema dinámico y en el que confluye lo político, lo cultural y lo dialéctico; todo con base en el protagonismo de los propios actores sociales, que pueden ser los maestros, los estudiantes, los apoderados y otros individuos que participan directa o indirectamente en este ámbito. Su propósito, el recobrar la visión humanizadora y la conciencia crítica que permitan transformar la sociedad hacia un modelo donde gobierne de manera soberana: la igualdad, la justicia y la equidad.

Finalmente, este capítulo explica el ideal de las diversas pedagogías y teorías de la educación. En los siguientes capítulos se analiza la manera como en Chile y México, de manera acrítica, se adoptaron las propuestas educativas provenientes de instituciones internacionales, que pierden la perspectiva de la importancia que tiene rescatar los valores nacionales y culturales de las diversas poblaciones.

## Capítulo II. LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO EN EL PERIODO 1970-2000

Después de 1945, en Latinoamérica se hizo evidente la incorporación al sistema de desarrollo impuesto por el capitalismo. Tan es así, que surgen fenómenos tales como: la creación de la “Alianza para el Progreso” y el impulso del “desarrollismo”, propuestas que surgieron del imperialismo norteamericano como respuesta a la Revolución Socialista Cubana (1959). Por otra parte, la invasión de Estados Unidos a la República Dominicana (1965), fortaleció la tendencia norteamericana a impedir que ingresara la expansión de las ideologías socialistas, que demostraban la imposibilidad de erigir políticas tendientes a transformar el “*statu quo*” en la mayor parte de América Latina.<sup>56</sup>

En 1961 el *Consejo Interamericano Económico y Social* en Punta del Diamante Este, Uruguay, emitió la resolución “A-1” en la que se fomentó la “elevación del nivel cultural de la sociedad latinoamericana”, para los próximos diez años y en función de los planes de desarrollo económico y social para la región, del presidente en turno de los Estados Unidos, John F. Kennedy:

[...] que cada país adopte un plan de educación integral evocado a precisar objetivos definidos destinados a incrementar el nivel cultural de la población de América Latina y a estimularlos a participar constructivamente en el desarrollo económico y social.<sup>57</sup>

Este proyecto no cumplió con sus propósitos, más bien perpetuó el estado de “dependencia externa” en la región, ya que el desarrollo proyectado a largo plazo era parte del proceso de “modernización”, cuyas pautas marcaba el capitalismo norteamericano.

En la década del setenta, México atravesó por un momento político-social complejo e inestable, producto entre otras razones de un sistema económico denominado “desarrollo estabilizador”.<sup>58</sup> Este contexto difícil se afrontó, a través de un grupo de iniciativas que apuntaron a la “democratización” de los diversos ámbitos del acontecer público. Estas

---

<sup>56</sup> Cf., Ana Margarita Baraño, *Directrices Ideológicas de la Educación Universitaria Pública en México y Chile en las décadas 70 y 80. Análisis Comparativo*. FFyL, UNAM, 1993.

<sup>57</sup> Cf. Víctor L. Urquidí, “La Alianza para el Progreso y el desarrollo Latinoamericano”. *Viabilidad Económica de América Latina*, FCE. México, 1962.

<sup>58</sup> El modelo de *Desarrollo Estabilizador* es un periodo característico por su crecimiento económico sostenido y estabilidad de precios. Contempla los sexenios que van desde 1952 hasta 1970.

políticas se desglosaron en cuatro partes: “a) en lo político: incrementar la participación mediante una apertura democrática que permitiera a los grupos de presión un mayor margen de acción”; b) en lo económico: la modernización acelerada del aparato productivo, la eficiencia administrativa, la conquista de mercados externos; c) en lo social: el mejoramiento de las clases populares y la integración de las poblaciones marginadas al desarrollo nacional; d) en lo internacional: incremento de las relaciones con otros países, principalmente del llamado Tercer Mundo”.<sup>59</sup>

Esta apertura hacia las bases de la sociedad implicó también no sólo incentivar el desarrollo del rubro productivo, sino la conformación de un programa educativo que sustentó las bases de la Enseñanza Media Superior (EMS). En este sentido, el gobierno en turno buscó crear las condiciones para el impulso del desarrollo tecnológico, la industrialización paulatina del país y el disminuir las desigualdades sociales, mediante una visión más equitativa. Esta tarea titánica debía articularse con el entorno educativo y en forma específica con los cambios en el nivel bachillerato. Para el período citado este grado de escolaridad no era obligatorio por lo que toda reforma política sobre el particular tuvo indicios distintos.

Las primeras iniciativas se impulsaron en 1971 y tuvieron como sus primeros gestores a la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Éstos se reunieron en Villahermosa Tabasco -en abril de ese mismo año- en donde suscribieron el documento denominado “Declaración de Villahermosa”, que en esencia estableció el acuerdo de impulsar una profunda transformación en Educación Superior y en lo concerniente al Bachillerato se remarcó que no era una: “secundaria amplificada, sus finalidades son distintas, son esencialmente formativas de la personalidad y en algunas ocasiones de preparación para una carrera determinada”.<sup>60</sup>

Dicha propuesta subrayó algunos puntos, de los cuales para este trabajo interesan tres, que es necesario citar porque incumben de forma directa al Bachillerato:

---

<sup>59</sup> José Loyola. *La constante búsqueda de la identidad. El caso de las políticas educativas para la educación media superior, 1997-2000*. México, FFyL, UNAM, 2007.

<sup>60</sup> SEP, *Programas de estudio*. Dirección General del Bachillerato. En <http://www.dgb.sep.gob.mx/> (consultado el 05 de febrero de 2011)

1) Coordinar los recursos educativos del país y conjugar esfuerzos de las instituciones de enseñanza que, sin menoscabo de su identidad, crearán un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos comunes y de equivalencias que den la máxima fluidez al sistema y permitan hacer combinaciones de conocimientos y planes de trabajo necesarios y útiles para el desarrollo del país, en una cooperación interinstitucional que haga más fácil la elaboración y la movilidad de profesores y estudiantes.

6) Dentro de los propósitos indeclinables de construir un sistema nacional de enseñanza, estudiar las variaciones regionales, sectoriales y propias de las distintas instituciones educativas, preservando y fortaleciendo la autonomía universitaria, que es también indeclinable.

8) El nivel superior de enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales, y en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo.<sup>61</sup>

Las proposiciones enunciadas dejan entrever una real conciencia por parte de los rectores y directores de las ANUIES de priorizar este nivel de escolaridad, dándole no sólo una idea común y funcionalidad que hasta ese momento no tenía, sino que también un reconocimiento tácito a su diversidad y riqueza. Asimismo, se planteó como un proyecto a partir del cual se podrían involucrar diversos actores del ámbito académico, político y social, que debían mancomunar esfuerzos para emprender la trascendental tarea de la reforma educativa.

Un año más tarde, en 1972, en Tepic Nayarit se realizó la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES con el propósito de dar seguimiento y concreción a las líneas trazadas en la declaración de Villahermosa. El nuevo documento tuvo nueve puntos fundamentales, de los cuales cinco de ellos plantearon proposiciones para la EMS: a) los cursos semestrales, b) la duración de los estudios, c) las formas de créditos, d) la conformación académica y e) el enlazamiento de las diversas modalidades.

---

<sup>61</sup> *Idem.*

Las dos asambleas cimentaron la idea de la educación formativa integral, el enlace con el mundo del trabajo y el desarrollo tecnológico. Este conjunto de elementos fueron el soporte y los puntos de referencia para las transformaciones del EMS en la administración Echeverría.

La propia SEP validó estas iniciativas, a través de un documento que describe los aspectos más resaltantes en el ámbito educativo. El texto llamado *Cuatro años de Labor Educativa 1970-1974* en su IV capítulo hizo referencia a los cambios fundamentales que se emprendieron en este nivel.<sup>62</sup>

También, por el año de 1971, se destacó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, cuyos planes de estudio buscaba modificar la mirada enciclopedista de la educación, por otra que enfatizará el de “aprender a aprender”. Dicho de otro modo se articuló la idea de que los bachilleratos debían mezclar el aprendizaje en las aulas, en los laboratorios con la instrucción en los talleres y los centros de trabajo. La malla curricular consideró en los dos primeros años a materias de carácter básico y el último año a las asignaturas de modalidad propedéutica. “El plan de estudio consideraba: “las matemáticas, el método científico experimental, el método histórico-social y el dominio de la expresión hablada y escrita del español; en suma éste se basaba en el estudio de las disciplinas que sirven de base para la construcción de otras”.<sup>63</sup>

Como parte de estas iniciativas en el bachillerato, destacan las modalidades tecnológicas y que tienen como punto de partida las prevocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que impartían la enseñanza técnica que se orienta hacia el estudio de cosas útiles y de los modos de su producción y perfeccionamiento, fuera de toda contemplación de valores humanos. Las cuales se abordan en el siguiente subcapítulo.

---

<sup>62</sup> Ver SEP. *Cuatro Años de Labor Educativa 1970-1975*, p. 41. En <http://www.dgb.sep.gob.mx/> (consultado el 05 de febrero de 2011)

<sup>63</sup> *Idem.*

## 2.1. La educación tecnológica y el bachiller

Las medidas concretas que se suscitaron fueron en el rubro de la educación tecnológica (abril de 1971) del IPN, donde se transformaron sus escuelas vocacionales que hasta ese momento tenían planes de estudio de dos años posteriores a la educación secundaria, llamada prevocacional de dos años también. Después en septiembre con la readecuación del programa de estudio se formó el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) cuya malla abarcó tres áreas: Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas, Médico-Biológicas, y Económico-Administrativas con una duración de tres años<sup>64</sup>. Asimismo, con ello se instauró la finalidad propedéutica y terminal de los estudios. También se inauguraron –por el mismo período- los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), atendiendo los acuerdos de la ANUIES en Villahermosa.

En 1973, apareció publicado en el Diario Oficial de la Federación el decreto que instauró la formación del Colegio de Bachilleres. En esencia así lo refirió: “el aumento en la demanda de ingreso; en virtud de lo anterior, es necesario que quien lo concluya cuente con su certificado de bachillerato y con su acreditación de la capacitación, y finalmente, la necesidad de contar con un organismo descentralizado que colabore con el establecimiento de escuelas que impartan estudios del nivel medio superior”.<sup>65</sup>

La naciente entidad educativa tuvo un período escolar de tres años y su programa curricular incorporó tres ejes: asignaturas obligatorias propedéuticas, materias opcionales complementarias e instrucción para el trabajo. Asimismo, había cinco grandes campos de conocimientos que respondieron a las exigencias de los tres núcleos citados: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, lengua y literatura, y lengua extranjera.

En los siguientes años (1975 y 1976) nuevas asambleas de la ANUIES se celebraron, adoptándose nuevas posturas sobre el entramado académico que apuntaron a las prácticas escolares, la capacitación para el mundo laboral y las tareas paraescolares. Por

---

<sup>64</sup> IPN, “50 años en la Historia de la Educación Tecnológica”. cap. Manuel Zorrilla Carcaño (1970-1973).

<sup>65</sup> SEP. *Decreto por el que se constituyó el Colegio de Bachilleres*. Diario Oficial de la Federación, 26 de septiembre de 1973, p.8.

decirlo de alguna manera este fue el primer ensayo para plasmar un tronco común para los diversos formatos de EMS.<sup>66</sup>

En el siguiente período (1976 a 1982) asumió la presidencia, José López Portillo quién implementó políticas tendientes a incentivar la creación de las escuelas técnico-profesionales.

## **2.2. López Portillo: el Plan Nacional de Educación**

Este sexenio recibió como herencia del gobierno anterior un gran desbarajuste fiscal, una deuda externa inmanejable y una inflación difícil de controlar. A ello se sumó el distanciamiento entre el ámbito empresarial y el sector agrario con las políticas hasta allí desplegadas.

Por lo cual la administración entrante buscó mediante el “lobby” y las “reuniones de pasillo” acercar posiciones con la iniciativa privada con el propósito de reactivar el flujo económico. A su vez, se sumó el “espejismo” de los ingresos petroleros que creó la ilusión de un estado solvente, traducido en un poder adquisitivo en niveles sostenidos.

Sin embargo, esta suerte de bonanza no se vio reflejada en mejores políticas en el campo educacional, aunque se pretendía relacionar este rubro con el sector productivo.<sup>67</sup> De todas maneras, como haya sido hubo una suerte de planificación que derivó en un diagnóstico emprendido en el año 1977. Sus resultados se cristalizaron en el Plan Nacional de Educación que constará de varias partes.

Este documento planteó algunos lineamientos que le darán un nuevo cariz a la educación media:

---

<sup>66</sup> Cf., Sara Rosa Medina. *Educación y Modernidad, El bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, 1996, cap. 2.

<sup>67</sup> Iris Guevara. *La educación en México*. Ed. Siglo XXI, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, p. 69 y 70 refiere que López Portillo en su discurso de toma de posesión recalca: “Incrementaremos el impulso hasta ahora dado a la educación para que por sus propios caminos se vincule de manera indisoluble con la estructura productiva del país para elevar su productividad y servir a los demás sectores de actividad en la ejecución eficaz de sus programas. No quisiéramos ver lo que con frecuencia lamentamos: el divorcio entre las metas del desarrollo, los programas de educación, especialmente la superior y la planta productiva del país. Concebimos el financiamiento de la educación, más como una inversión que como un gasto, es por eso que habremos de buscar nuevas formas de agenciarnos recursos y crear patrimonios para la educación”.

I. Con el propósito de fortalecer el carácter democrático y popular de la educación. Así como su enfoque tecnológico con miras a la inserción laboral, se proponen las siguientes estrategias y decisiones:

1.4. Fortalecimiento y diversificación de la educación media, tecnológica y superior para satisfacer la demanda, de acuerdo con las necesidades reales de los educandos y de la sociedad.

III. Con el fin de vincular la educación a los objetivos nacionales y necesidades del desarrollo, se proponen las siguientes estrategias y decisiones:

3.2 Revisión de la estructura de la educación tecnológica de modo que, sin detrimento de la formación general, incremente la propensión al trabajo y mejore su contribución a las actividades agropecuarias e industriales, a los servicios y al aprovechamiento de los recursos naturales.

3.3 Incorporación de la educación media superior en un sistema que, con la participación de instituciones federales, estatales y autónomas, desarrolle una amplia gama de carreras y especialidades, paralelamente a la educación propedéutica que proporciona.<sup>68</sup>

Como se puede ver las proposiciones arriba citadas apuntaron hacia la elaboración de una directriz planificadora y a la estrategia de enlazar de forma eficaz el rubro laboral-tecnológico con el ámbito educativo, que se traduce en la EMS y en la educación propedéutica-terminal.

En el plan educativo sexenal -en el plano ideal- se propuso plasmar formativamente todas las dimensiones del ser humano. Ello con el propósito no sólo de reducir las enormes disparidades entre los estratos sociales mexicanos, sino con el fin de activar el avance económico del país.

---

<sup>68</sup> SEP. *Plan Nacional de Educación*. Presentación General, 1977, v. 1, p. 39-46.

La prioridad más importante para la administración portillista<sup>69</sup> en la EMS se enfocó en su eficiencia terminal. De hecho dentro de sus macro-objetivos pueden detectarse 52 programas de política educativa, entre los cuales resaltaron 12 acciones específicas que pusieron de manifiesto la focalización del gobierno por la educación media terminal.

Precisamente en estos ítems la matrícula de la EMS aumentó en un 12.6% promedio anual. Aunque, como dice Guevara donde hubo un mayor incremento fue en la enseñanza terminal: “el número de inscritos en educación media creció a un ritmo anual de 28.2 % en promedio, mientras en la educación propedéutica y bivalente a 11%”.<sup>70</sup>

Una de las reformas más importantes durante el gobierno priista se suscitó a fines del año 1978 con la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica<sup>71</sup> (CONALEP), su justificación radicó en que el progreso científico y el avance económico del país ameritaban el capacitar y educar a personal profesional calificado. Para ello se impulsó la creación de este organismo para que incentivara el vínculo escuela-medios de producción. Finalmente, un reposicionamiento de las carreras técnicas con el consiguiente aumento de la oferta educativa postsecundaria.

Lo anterior, desde la perspectiva pública, tuvo la lógica que al constituir esta institución se iba a optimizar el ingreso del estrato juvenil a los servicios educativos del grado medio superior.

La política gubernamental en el período de 1978 a 1983, procuró priorizar - idealmente- la educación terminal a partir de la creación de una mayor cantidad de escuelas de tipo profesional técnico, aunque se descuidaron las otras modalidades.

---

<sup>69</sup> Hay que recordar que durante este período de gobierno hubo dos secretarios de educación. Nombrados por el presidente, el primero fue Porfirio Muñoz Ledo quien estuvo al frente desde 1976 hasta fines de 1977. Luego la SEP fue tomada por Fernando Solana, quien le dio un nuevo cariz a los planes educativos. Precisamente, este Secretario al difundir la obra llamada: *Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982*, señaló en un discurso: “el gran problema, la crisis de fondo, es la crisis social. Somos todavía una nación dividida entre la miseria y la opulencia y mujeres y hombres requieren capacitación para aumentar la eficiencia de su trabajo productivo. Los hombres y las mujeres capaces son los que contribuyen al desarrollo económico de la nación. Son el recurso fundamental de la sociedad”. pp. 9-11.

<sup>70</sup> Noriega, 1985: 86, citado por Guevara, *op. cit.*, p. 73.

<sup>71</sup> SEP. *Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*, p.33, refiere en el artículo 7: “El Colegio contará con un consejo consultivo integrado por representantes connotados de los sectores de actividades profesionales, sociales y económicas del país, que asesorará a la Junta Directiva en lo concerniente a los aspectos académicos y administrativos de la institución”.

En tanto que se incrementó la matrícula en el área profesional para los estudios técnicos, todavía representaba una cuarta parte de los inscritos en la modalidad bachillerato.

En resumidas cuentas, el aumento en la cantidad de escuelas como de la matrícula, en esta etapa alcanzó el 80%. Asimismo, es interesante resaltar los recursos empleados, si comparamos que en 1977 estos bordearon los setenta y un millones de pesos, en 1982 alcanzaron los trescientos sesenta y nueve millones de pesos, en el ámbito de la educación media superior, por lo que se verifica un incremento notorio en el presupuesto.

Sin embargo, y pese a estos avances las instituciones profesionales técnicas, por una parte, no tenían la misma consideración, prestigio y demanda que los bachilleratos propedéuticos o bivalentes y, por la otra, su real alcance con la iniciativa privada y el mundo productivo no tuvo el efecto deseado.

Tras el fin de este período presidencial se dará inicio a una nueva etapa en la educación media superior, comprendida entre los años 1983 a 2000 y que tendrá a las políticas neoliberales como su principal inspirador.

### **2.3. Políticas neoliberales y educación media superior**

Esta etapa incluye los períodos de los presidentes Miguel de la Madrid Hurtado, Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León.

A inicios de 1982, múltiples cambios se habían desarrollado en diversos países latinoamericanos, entre otros habían caído diversos gobiernos de tendencia izquierdista, asimismo en esta década, se consolidó con mayor fuerza el nuevo ordenamiento político económico mundial, que tenían en el modelo capitalista neoliberal como a uno de sus principales referentes y, en el cual, Estados Unidos fue uno de sus principales ejemplos.

Bajo este sistema imperante, México comenzó a liberalizar la economía a través de acuerdos comerciales con otras naciones, el incremento de las exportaciones, la disminución de los aranceles y la creación de condiciones para atraer la inversión privada al país.

### 2.3.1. Miguel de la Madrid (1982-1988)

Tras el fin del período de López Portillo, el mandatario entrante Miguel de la Madrid se encontró con un país en un contexto de difícil gobernabilidad, lo que se sumó a los precios volátiles del petróleo, la fuga de capitales, una galopante corrupción política, la nacionalización de la banca y una hiperinflación que agudizó las demandas sociales.

Durante este período comenzó el desarrollo del sistema neoliberal que supuso una fuerte reducción del gasto en el ámbito educativo. Sin embargo, de 1989 a 1994 ese gasto creció, aunque posteriormente volvió a decrecer.

Guevara, refiere: “Las políticas neoliberales llevadas a cabo en este período priorizaron el saneamiento de las finanzas públicas mediante políticas que marginaron las obras de infraestructura y el crecimiento de sectores estratégicos y prioritarios como la educación o el desarrollo científico tecnológico”.<sup>72</sup>

Para 1983, el gobierno implementó el Plan Nacional de Desarrollo en el que se establecieron las bases para el accionar público en sus diferentes ámbitos y que respondía a paliar la crisis. En este programa se incorporaron los lineamientos educativos, el cual que se conoció como el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.<sup>73</sup>

Se elaboró un diagnóstico para cada grado educativo que en el caso de la EMS presentó en la década de los ochentas un panorama desalentador:

La educación media superior no ha encontrado su cauce, pues enfrenta una situación crítica por la ausencia de bases comunes que regulen su funcionamiento, crecimiento y articulación con el nivel medio básico y con el superior. La confluencia de bachilleratos ubicados en universidades autónomas, en instituciones directamente dependientes de

---

<sup>72</sup> Guevara, *op. cit.*, p. 84.

<sup>73</sup> Previa a la difusión de este plan educativo el presidente de la Madrid proclamó un discurso que en su esencia decía: “Convoco a todos los mexicanos a participar activa y entusiastamente en esta nueva revolución educativa: a los maestros y pedagogos principalmente, pero también a los padres de familia, a la comunidad universitaria y de educación superior, a la científica y tecnológica... Que nadie se evada de esta nueva etapa de la educación y cultura en México, para elevar la calidad de los mexicanos de hoy, de mañana a través de la educación”. Primer Informe Presidencial. Excélsior, 1º de Septiembre de 1983 en Salomón Magdalena. *El Proyecto Educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: El Discurso y sus efectos Discursivos*, p.19.

organismos federales, centralizados o descentralizados, así como de los organismos estatales, ha contribuido a la diversidad de programas de estudio que confunden panorama y propósitos de este nivel educativo.<sup>74</sup>

Estas conclusiones permiten avizorar que pese a las reformas educativas en el sexenio anterior, el grado de bachillerato aun presentaba una serie de retrasos que tenía como primer problema la ausencia de diferenciación entre los distintos niveles educacionales que detonaba en una ineficiente articulación del sistema educativo. Es decir, se muestra la variedad de organizaciones educacionales que forman parte del bachillerato; no obstante, la falta de directrices que sistematicen su actividad puso de manifiesto la nula alternativa de reconocer sus diferencias y equivalencias entre los distintos tipos de bachilleratos.<sup>75</sup>

Por lo mismo, en este sexenio se elaboraron nuevas políticas que tuvieron como fin relegar las visiones de corto y mediano plazo por otra más profunda y completa que tuviera su cristalización para el año 2000.

En el Programa Nacional de Educación, a través de su acápite denominado imagen objetivo propone para la EMS: “La educación media se habrá de configurar en un solo nivel, equivalente hasta cierto punto a la actual educación media superior”.<sup>76</sup> Posteriormente, en lo referente a metodologías y planes subraya:

En el nivel medio, las opciones propedéutica y terminal tendrán contenidos y métodos claramente diferenciados. La enseñanza terminal preparara al educando para su incorporación inmediata al trabajo productivo; ésta será una educación dedicada a formar técnicos y operarios calificados. En cuanto a la educación media propedéutica, los contenidos se orientarán a formar una base sólida para el conocimiento de las ciencias

---

<sup>74</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, p. 19.

<sup>75</sup> En el diagnóstico sobre la EMS se puede desprender un párrafo que enfatiza: “En la actualidad, y ello demuestra la gravedad del problema, coexisten más de 160 programas y planes de estudio. Algunos tienen valor propedéutico, otros un propósito exclusivamente terminal y los hay, finalmente, bivalentes. En general ha faltado una clara conceptualización sobre el significado, la equivalencia y los contenidos mínimos comunes de la educación media superior”. *Idem*.

<sup>76</sup> *Ibid*, p. 30.

exactas, las naturales y las sociales. Se buscará una formación general equilibrada, evitando precipitar la especialización.<sup>77</sup>

Esta cita deja claro que el Bachillerato se reconoció a partir de ser propedéutico o terminal con sus respectivos planes, contenidos específicos, organización y objetivos propios. Asimismo, la administración sexenal priorizó la calidad de la educación por sobre el aumento de la matrícula.

En el acápite 10, del Programa Nacional de Educación se encuentran las directrices referidas a la EMS y en donde no sólo se planteó un reenfoque del sistema de educación universitario sino que la caracterización de los bachilleratos como el ciclo previo al universitario de dos a tres años de duración y en el acápite 11 donde se propuso incentivar al sistema de educación tecnológica como una manera de responder a las demandas de recurso humano especializado que requería el ámbito productivo. A su vez, la oferta ofreció no sólo en el formato bivalente y terminal sino que también en los rubros industriales, servicios agropecuarios, forestales y ciencias del mar.<sup>78</sup>

Estas reformas no podían estar completas sin considerar el perfeccionamiento de los maestros, ello abonaría a la calidad de la educación.

### **La profesionalización de los docentes**

Para el gobierno fue prioritario focalizar sus acciones y recursos en la preparación de los maestros de educación básica que por aquella época podían entrar a las escuelas normales solamente con haber cursado la secundaria. Por lo mismo, se le dio otro cariz a la instrucción de los docentes, dándole categoría de licenciatura. Esto trajo como efecto directo, que el docente debía cursar el bachillerato como propedéutico a la universidad y de esta forma estaría avalado como maestro de este grado educativo, aumentando su profesionalización.

---

<sup>77</sup> *Ibid*, p. 31.

<sup>78</sup> El fin de este plan remarcaba el logro de una educación plena y de calidad, la consecución de una identidad propia en el bachillerato tecnológico y, por último, la adecuación de los programas hacia una dirección que les permita a los estudiantes prepararse de forma convincente al mundo laboral.

Para formalizar estas acciones se publicó en el Diario Oficial el 23 de marzo de 1984 el llamado Acuerdo que estipula que la Educación Normal en su grado inicial y en sus diversas modalidades tendrá la categoría de licenciatura.<sup>79</sup>

### **Breves datos estadísticos**

En el período que va de 1982-1988 había alrededor de 160 programas de estudio en sus diferentes modalidades –propedéutico y terminal- que imposibilitaba la continuidad del grado medio básico con el superior.

Se pensaba que durante este mandato presidencial el CONALEP cumplía con los requerimientos de proveer técnicos medios al mundo productivo, por lo mismo, se destinaron importantes recursos para su funcionamiento. Un informe de la SEP difundió que para el año 1982 había 159 centros con una población de 71.000 estudiantes y para el año 1988 este se había incrementado a 250 con un universo de 148.000 alumnos.<sup>80</sup>

Asimismo, la educación tecnológica sufrió recortes presupuestarios como lo subraya Guevara: “en 1982, el gasto destinado a la educación media tecnológica, a pesos constantes de 1978, era de 8 514 millones, para 1987 sólo se le destinaban 4 910 millones. Es decir, durante el sexenio el gasto otorgado a este tipo de educación decreció 42.33%.”<sup>81</sup>

Por último, durante el sexenio en la EMS se logró una matrícula de 2 millones de estudiantes. A su vez, Guevara menciona que el estímulo dado a la educación media terminal donde se abarcó a una población de 426.000 alumnos y el bachillerato pedagógico tuvo un aumento de 13%.

---

<sup>79</sup> En la publicación, en el inciso de los considerandos se alude a la XII Reunión Ordinaria del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal en la cual se aconseja redefinir el sistema de perfeccionamiento docente, a través de un programa que en su artículo II dice: “los aspirantes a ingresar en los planteles de educación normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios del bachillerato cuyos planes se apeguen a los acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo y el 21 de septiembre, ambos de 1982”. En Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel Inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Diario Oficial de la Federación, 23 de marzo de 1984, p.16.

<sup>80</sup> SEP. *Informe*, 1988, p. 7.

<sup>81</sup> Guevara, *op. cit.* p. 92.

A modo de conclusión de este período, podemos decir que las políticas del estado continuaron focalizándose en la educación tecnológica cuyo perfil se orientaba al rubro laboral o productivo. A su vez, nuevamente quedó de manifiesto la falta de definición del bachillerato, de sus contenidos, de sus planes, de sus modalidades y de sus metodologías. Por último, el rezago a nivel docente que existía fue lo que llevó a la administración de turno a crear el grado licenciatura que teóricamente obligaría a los maestros a cursar previamente el bachillerato.

Tras culminar el período de Miguel de la Madrid, se inició una controvertida contienda política por asumir la presidencia del país. Este proceso plagado de vicios, acusaciones y corruptela tendrá como nuevo mandatario a Carlos Salinas de Gortari.

### **2.3.2. Carlos Salinas de Gortari: el nuevo reto de la educación**

El 1 de diciembre de 1988, asumió la presidencia Carlos Salinas de Gortari que emprendió la tarea de superar el rezago en muchos ámbitos de la vida productiva, mediante un Pacto de Solidaridad Económico, aunque se continuó con la política de descentralizar el Estado o de ir relegando responsabilidades a los privados.

El plan gubernamental tuvo como directriz la modernización del país, teniendo como modelos a las “naciones desarrolladas”. Sin embargo, ello requería de una radical redefinición interna en el funcionamiento económico-político, o dicho de otra forma, adscribirse a las leyes del libre mercado. En este sentido, la educación fue uno de sus principales estandartes.

Tras un proceso de consulta nacional, en 1989 se divulgó el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 que idealmente incorporaba dentro de sus temáticas a las voces del conglomerado social mexicano en las áreas sociales, políticas y económicas. A su vez, el propio Estado debía rearticular y definir su rol ante lo público y sus requerimientos.

Este programa constó de tres grandes pactos: a) Acuerdo para la ampliación de nuestra vida democrática, b) Acuerdo para la recuperación económica con estabilidad de

precios y c) Acuerdo para el mejoramiento productivo del nivel de vida. Todo ello con el fin de buscar el desarrollo del país.

En lo relativo a la educación, la idea prioritaria fue la organización del sistema educacional y en donde el planeamiento, la operatividad y el funcionamiento de esta área fueron relevantes, es decir, la búsqueda de la excelencia y la calidad.

### **Los lineamientos de la educación media superior**

En el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) se plantearon las pautas para reordenar la dinámica educativa: “a) fortalecer la educación media superior y superior conforme a las exigencias de la modernización del país y b) adecuar la estructura del sector a los requerimientos de la modernización, simplificando la gestión administrativa y fortaleciendo los procesos de planeación, programación y evaluación institucionales y regionales”.<sup>82</sup>

Tal como lo refieren las citas, la EMS debía circunscribirse al contexto modernizador que se pretendía implantar, o sea, perfilarla hacia los nuevos retos y desafíos. En el capítulo 6 del programa se profundiza en este nivel educativo el cual se divide en seis acápites: 1) Elementos de diagnóstico, 2) Características de la modernización de la educación media superior, 3) Objetivos, 4) Estrategia, 5) Educación media superior tecnológica, 6) Educación media superior universitaria.

Daremos cuenta de algunos sintéticos datos sobre algunos de estos incisos<sup>83</sup>. Con respecto a su diagnóstico en esta década de los noventa refiere una importante variedad curricular con iniciativas trucas e ineficaces para darle una identidad propia y sistematicidad y planeamiento a sus contenidos. En cuanto al bachillerato bivalente resalta la rigidez de su andamiaje académico que imposibilita el paso de los estudiantes a otras alternativas. A su vez, su falta de flexibilidad para responder a las solicitudes del rubro productivo.

---

<sup>82</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, p. 104.

<sup>83</sup> En este capítulo surgen algunas distinciones de la EMS. Que es un grado educacional posterior a la secundaria, tiene una extensión de tres años, aunque algunas modalidades de bachilleratos su período es de dos años. A su vez, su formato es semestral, salvo casos esporádicos donde es anual y, por último, tiene tres tipos de estudio: propedéutico, terminal y bivalente.

En tanto, para el bachillerato propedéutico, la disyuntiva se presentó en la autonomía y descentralización de las universidades, lo que originó una extensa variedad de programas de estudio que hizo complejo el identificar aspectos similares, aunque sin dejar de considerar sus distinciones específicas. Por su parte, el bachillerato pedagógico obligaba a adoptar decisiones profesionales en un período temprano.

Frente a este escenario, el gobierno Salinista se propuso enfatizar que los planes y programas se integrasen a la EMS, por ello se tenía que concertar “un sistema de créditos y equivalencias que facilite a los alumnos de todas las modalidades moverse con mayor libertad entre las distintas instituciones de educación superior”.<sup>84</sup> Vinculado a esto la administración gobernante propuso un eje articulador que coordinara los esfuerzos de planeación y operatividad de todos los entes de la EMS.

Otro aspecto relevante dentro de esta fase sexenal tuvo que ver con el perfil del bachillerato para ello se convocó, en 1994, al encuentro académico de la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS)<sup>85</sup> con el fin de discutir el fortalecimiento de la EMS y que sería patrocinada por la Dirección General del Bachillerato.

### **El bachillerato y su nuevo perfil**

Cabe hacer notar que para este año de 1994 se había reconocido oficialmente la labor de la CONAEMS y entre algunas de sus funciones estaba el promover condiciones que optimizaran el funcionamiento de la Educación Media Superior, el determinar los obstáculos propios de su operatividad y las medidas para su resolución. Finalmente, la consecución de la dinámica de trabajo entre la Federación y sus respectivas entidades.

El perfil general básico del bachiller se dispone a partir del reconocimiento de ciertos elementos similares de la educación y la constitución existente en las múltiples organizaciones participantes de la CONAEMS. Luego son traducidos como competencias

---

<sup>84</sup> Nayara Flores Uribe. Tesis de licenciatura: *“La reforma Salinista al Artículo Tercero Constitucional, ante 132 Años de Laicismo Juarista. La nueva intervención de las iglesias en la educación como desafío para la política educativa nacional”*, p. 28.

<sup>85</sup> Presidida por el Secretario de educación tiene como finalidad la articulación de políticas y acciones nacionales y la planeación e instauración de diversas medidas interinstitucionales para el desarrollo del nivel.

básicas que abarcan los ámbitos de la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar, las matemáticas, el razonamiento y el estudio. La suma de estos elementos buscó propiciar la formación de un currículum flexible a las diversas finalidades del nivel educativo que se expresa de la siguiente forma:

- Mínimos comunes en torno a una formación integral, que permita al estudiante desarrollar las competencias u operaciones complejas necesarias para desempeñarse con éxito en el mundo cambiante del nuevo milenio.
- Explicitación de los perfiles universitario y tecnológico en la formación del bachiller nacional.
- Infraestructura básica en recursos materiales y humanos que puedan hacer posible esta propuesta educativa.
- Acuerdos nacionales que permitan normar el tránsito interinstitucional de los alumnos en el nivel.
- Un seguimiento y evaluación constante de los avances en la implementación de esta propuesta educativa.<sup>86</sup>

Los incisos citados tuvieron como objetivo -de cara al proceso globalizador- lograr la articulación, la innovación y la calidad que el bachillerato requería con suma urgencia y que ya en los sexenios anteriores también se había intentado con escasos resultados.

### **Breves datos estadísticos**

En el transcurso del período se destinaron una importante cantidad de recursos a la educación tecnológica, debido a que con ella se pretendía cubrir los requerimientos de la producción.

En el III Informe de Gobierno de Salinas de Gortari se divulgó la formación de nuevos colegios descentralizados con cariz tecnológicos al igual que universidades. No obstante, Guevara subraya: “hasta 1991 el gasto en este tipo de educación había disminuido en un

---

<sup>86</sup> SEP. *Memorias. Encuentro Académico de la CONAEMS para el Fortalecimiento de la Educación Media Superior*, p. 18.

3.2% con respecto a 1980, mientras que la matrícula se incrementó en este período en un 83.5% por lo que el costo por alumno disminuyó en 47.5% en dicho período”.<sup>87</sup>

No obstante, para el año 1992 esta tendencia comenzó a modificarse, ya que el gasto federal se incrementó a 37 billones de pesos lo que supuso un salto al 58.5% en relación a 1988.

En la educación técnica, también hubo un crecimiento en el universo estudiantil, en términos de matrícula, que de acuerdo a cifras oficiales alcanzó el 19% de los egresados de educación media a principios del sexenio a 23% en 1994.

A modo de conclusión, se puede subrayar que en este sexenio se emprendió el proceso modernizador de la sociedad y en donde la educación ocupó un lugar prioritario, aunque los puntos de referencia se miraron hacia los países desarrollados.

Asimismo, en la búsqueda de una identidad del bachillerato y en la que los estudiantes fueron el foco del problema se intentó, aunque de forma mínima vincularlos a éstos con el proceso de renovación. Precisamente en este afán de innovar en la EMS es que se remarcan las políticas educativas en el ámbito del planeamiento y en la consecución de acciones en este nivel.

Para el siguiente período (1994-2000), se presentarían nuevos desafíos y retos que se enmarcaron en un escenario político social complejo que elevarían a la presidencia a Ernesto Zedillo.

### **2.3.3. Zedillo y el bachillerato inconcluso**

El presidente Ernesto Zedillo, al asumir su período de 1994 a 2000 se encontró con una serie de cambios en la estructura social, económica y política del país. El proceso modernizador emprendido por el gobierno salinista tuvo como uno de sus efectos la transformación de las empresas del Estado que cada vez tuvieron mayor injerencia de la iniciativa privada, luego el Tratado de Libre Comercio de América del Norte que

---

<sup>87</sup> Guevara, *op. cit.* p. 101.

formalizaba la alianza con Estados Unidos y Canadá. Esto supuso una competencia desigual con dichas naciones, debido a sus mejores estándares de desarrollo e infraestructura. Finalmente, un complejo escenario político donde el primer aspirante del PRI a la presidencia, Luis Donaldo Colosio<sup>88</sup> fue asesinado.

En los inicios de este período se emprendió la tarea de hacer un diagnóstico para definir los lineamientos durante este gobierno. El resultado fue publicado en 1995 y se denominó Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.<sup>89</sup> Este tuvo cinco grandes propósitos, aunque nos centraremos en el ámbito educacional y específicamente en el capítulo cuatro. Desarrollo Social. En dicha parte se manifiestan las directrices y programas en esta área y se da énfasis en la necesidad de mejorar la calidad de la educación más que en su cobertura donde se estimaba que era un tema menos prioritario.

Al respecto el plan dice: “la calidad del bachillerato es decisiva para alcanzar la excelencia en la formación profesional superior. Por ello, los programas de educación media superior se revisarán para facilitar la promoción de los estudiantes al siguiente nivel”.<sup>90</sup> Esta idea refleja la importancia que tenía para las autoridades examinar y corregir los planes y programas hasta allí existentes, además del énfasis que se acentuaba en lo propedéutico.

Sin embargo, estas buenas intenciones no implicaron una transformación radical con respecto a lo realizado en el período anterior. Ello se refleja en la falta de visión de las autoridades para no apreciar por completo las disyuntivas y obstáculos en el ámbito educativo, ni tampoco las consecuencias de los vaivenes económicos que aquejaba a la mayor parte de la población.

En el VI Informe de Gobierno se anunció que el grado de escolaridad promedio en el estrato de más de 15 años fue de 7.8 años y la tasa de analfabetismo de 10%.<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> El asesinato de Luis Donaldo Colosio, propició que Ernesto Zedillo fuera asignado el nuevo candidato de este partido a la presidencia.

<sup>89</sup> Guevara, *op. cit.*, p. 107 refiere: “al iniciar el sexenio 1994-2000, se presentó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) en el cual se mantenían los principios e instrumentos de política económica fundamentales del modelo neoliberal como estrategia de largo plazo: la apertura económica externa y la reducción de la participación del Estado en la economía.”

<sup>90</sup> SHCP. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, p. 88.

<sup>91</sup> Presidente Ernesto Zedillo. *VI Informe de Gobierno*, 2000, 177.

Asimismo, el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula total alcanzó los 29.7 millones de estudiantes y constituyó un incremento en la matrícula escolar de un poco más de 3.3 millones de alumnos respecto al período 1994-1995. Por último, la cobertura del Estado alcanzó el 88.3% de los servicios educacionales y las organizaciones particulares un 11.7 por ciento.<sup>92</sup>

### **Datos estadísticos de la EMS**

A través de este período, el desarrollo constante de este grado educativo posibilitó que en la fase 2000-2001 se diera servicio a un poco más de 3 millones de jóvenes, lo que supuso un crecimiento de 28% en comparación a su primer período. Guevara agrega: “Del total de estudiantes del ciclo 1999-2000 cursó bachillerato general 59.4% tecnológico 27.6% y 13% educación profesional técnica. En 1997 se inició la descentralización en este nivel educativo y en instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), ésta ya ha sido concluida”.<sup>93</sup>

Otro evento importante se desarrolló en 1994, cuando en el área metropolitana del Distrito Federal comenzó a aplicarse un examen único para acceder a este grado educativo. Dicha evaluación era fiscalizada por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). No obstante, los postulantes a la UNAM en su última prueba fueron revisados por este organismo. Si bien este examen posibilitó un mayor ingreso a la EMS, también fue ampliamente criticado y discutido por los jóvenes que eran derivados a instituciones a las cuales no habían optado. El mejor ejemplo, es que algunos de ellos aspiraban a cursar el bachillerato y terminaban en carreras técnicas, en contra de sus deseos.

Como conclusión podemos decir que durante el sexenio no se logró concretar la ansiada identidad del bachillerato, más allá de las buenas intenciones y de los diagnósticos efectuados en el sector, no se pudo concretar el cambio o renovación de la EMS.

---

<sup>92</sup> Guevara, *op. cit.*, p. 112

<sup>93</sup> *Idem.*

Para el año 2000, un nuevo régimen asumió los destinos del país y la sociedad mexicana depositó sus esperanzas de igualdad, justicia y equidad en el gobierno entrante. No obstante, los vientos de cambios sólo serían una fugaz ilusión.

#### **2.4. Vicente Fox y la era de la tecnocracia**

Los comicios presidenciales de julio de 2000 conformaron un hito en el devenir histórico de México, al tener como resultado la victoria del candidato, Vicente Fox Quezada que provenía de un conglomerado distinto del que con diversos nombres acaparó el poder federal desde 1929: el PRI.

La ascensión del panista creó grandes expectativas en la sociedad que esperaba una resolución rápida de los ancestrales problemas de pobreza e inequidad del país. Aunque, desde el lado opuesto se pensaba que este nuevo período representaría el continuismo de las políticas públicas de los tres últimos gobiernos federales priístas.

En materia educativa, tal cual como los sexenios anteriores se trabajó en una consulta, supuestamente, a diversos especialistas para dar lugar al Programa Nacional de Educación (PNE).

#### **Programa Nacional de Educación 2001-2006**

El 28 de septiembre de 2001 se divulgó el programa sexenal en el ámbito educativo, dicho documento –compuesto de tres partes- se conoció con el título: *Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. No obstante, este plan tuvo escasa participación, a nivel de consulta, del magisterio, de los padres de familia y de la sociedad en general.

En la primera parte, integrada por seis puntos y llamada: *El punto de partida, el de llegada y el camino*, se proponen elementos (estructurales) destinados al fortalecimiento de un pensamiento educativo para México, en el que se incorporó un diagnóstico<sup>94</sup> breve de la

---

<sup>94</sup> En este plan, la administración foxista recalca que los logros que se habían obtenido hasta ese momento por el sistema educativo mexicano eran escuálidos y deficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico, el avance económico, político, social y cultural planteaba el país. Asimismo, el documento

dinámica educativa en 2001; luego se planteó un enfoque de la situación a aspirar para el año 2025 y que se conoce con el nombre de *Un enfoque educativo para el siglo XXI*, también se establecieron propósitos en el mediano plazo de 2006 y, por último, se precisaron mecanismos evaluativos, instancias de seguimiento y rendición de cuentas.<sup>95</sup>

La segunda parte nombrada *Reforma de la gestión del sistema educativo* describe elementos similares a todos los formatos, grados y modalidades educativas que se vinculan con cuestiones estructurales, en específico los ligados al funcionamiento del sistema educativo, sus formas de financiamiento, sus niveles de coordinación, su asesoría técnica, su marco jurídico, entre otros.

Por último, la tercera parte del documento subtitulada: Subprogramas sectoriales que abarca cuatro capítulos y comprende cada uno de los subprogramas de educación básica, media superior, superior y para la vida y el trabajo.

Para el caso de la EMS se pone de manifiesto que es un nivel educativo que requería de una particular focalización por dos motivos. Primero, porque fue el nivel que más aumentó durante este período, dado los cambios demográficos. Segundo, por el crecimiento sostenido en los niveles de cobertura y eficiencia terminal tanto de la primaria como de la secundaria. A ello había que agregar la propia edad, sinónimo de adolescencia, que requerían de un mayor respaldo, a fin de formar ciudadanos comprometidos e integrales.

A su vez, el PNE constataba que de cada 100 jóvenes que culminaban la secundaria, 93 accedían a los establecimientos de educación media superior. Aunque, las acciones apuntaban hacia dos dimensiones que se constituyeron en una suerte de “lastre” para la EMS. Así lo consigna Armando Alcántara: “se requiere superar dos aspectos que

---

reconoce que la educación nacional tenía tres importantes disyuntivas: cobertura con equidad; calidad de las dinámicas educativas y grados de aprendizaje e integración y operatividad del sistema educativo. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, Presidencia de la República.

<sup>95</sup> Felipe Martínez Rizo, “*Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*” en *Reformas educativas: mitos y realidades*, Ediciones Revista Iberoamericana de Educación, OEI, Número 27, 2001. Con dirección electrónica en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm> (Consultado en octubre de 2011).

caracterizan a este nivel educativo: la falta de una identidad propia diferenciada de los otros tipos educativos, y la discrepancia entre su alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y terminación de estudios”.<sup>96</sup>

Este contexto sólo podía ser zanjado eficientemente a partir de una reforma a la EMS y dichos propósitos durante ese sexenio fueron:

- Ampliación de la cobertura con equidad
- Educación media superior de calidad
- Integración, coordinación y gestión del sistema de educación media superior.

Para cada uno de ellos se propuso una gama de medidas, entre las que se incorporaron la extensión y multiplicidad de la oferta, en específico con la población juvenil más expuesta de la sociedad mexicana, cambios curriculares, capacitación y perfeccionamiento de los docentes, etc.

Para Lourdes Gutiérrez la propuesta de Fox en este sector “es una continuación del tradicional discurso educativo mexicano, por una parte desarrollo económico, laicidad, educación pública gratuita, valores básicos de la modernidad, y por la otra, la combinación del discurso derivado de la globalización con valores eje: productividad, excelencia, competitividad, eficacia, eficiencia, competencias e innovación”.<sup>97</sup>

Como lo refiere la cita, en lo discursivo, hay una tendencia manifiesta de que el plan educativo en este sexenio se perfilaba hacia la globalización y sus principales indicadores y parámetros, es decir se relegó la enseñanza humanista por otra de perfil tecnocrática. La pregunta es cómo pueden conciliarse la mirada donde predomina la inequidad con otra más eficiente que apuntaba hacia la productividad, el desarrollo tecnológico y la competitividad.

Un diagnóstico del Instituto Mexicano de la Juventud -en su seno interno- arrojó que las políticas públicas enfocadas para derrotar el desempleo, la salud y la educación

---

<sup>96</sup> Armando Alcántara. “25 años de políticas educativas en México”, p. 9 con dirección electrónica: [http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com\\_docman&task](http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task) (Consultado 07 de enero de 2010)

<sup>97</sup> Lourdes Gutiérrez Legorreta. “El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México”, *Tiempo de Educar*, Vol. 10, Núm. 19, enero-junio, 2009, p. 182.

entre los jóvenes solo se quedaban en buenas ideas e intenciones. En tanto, la Organización de las Naciones Unidas estimó de deficiente los programas gubernamentales de Fox.<sup>98</sup>

### **Breves datos estadísticos**

Alejandro Cuna quien dice: “en el Distrito Federal 96.7% de la población de 6 a 14 años va a la escuela, en Chiapas sólo lo hace 89.9% de ese sector. A nivel nacional, sólo 1 de cada 2 personas de 15 a 19 años asiste a la escuela, mientras que en el Distrito Federal 7 de cada 10 jóvenes de esa edad asiste, y en Guanajuato 4 de cada 10 lo hacen”.<sup>99</sup>

En tanto, la Secretaría de Educación Pública en el PNE 2001-2006 reveló que el grado promedio de escolaridad del estrato mayor de 15 años para el año 2000 fue de 7.67.

Es interesante consignar, además que para ese año 2000 los jóvenes que pese a estar mejor educados tenían claros rezagos que se graficaron en el estrato de 16 a 18 años donde sólo un 47% cursaba la educación media superior y 20% de jóvenes de entre 19 a 23 años accedían a estudiar la licenciatura. Por último, en la eficiencia terminal en bachillerato alcanzó un 58.9% y sólo un 43% en el grado profesional técnico. En el nivel superior solamente el 50% de los estudiantes logran culminar sus estudios y graduarse.<sup>100</sup>

También otros antecedentes que dejan traslucir los contrastes entre el universo juvenil menciona que el 10% más pobre de los mexicanos con edades superiores a 25 años tenían un grado de escolaridad de 2.14 y el 10% de clase más acomodada alcanzó el 12.3.<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup> Cf., Enrique Cuna “Análisis de las políticas gubernamentales dirigidas a la juventud en la administración Foxista. Hacia la explicación del inmovilismo y el fracaso”, El Cotidiano, v. 21, número 137. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. 2006.

<sup>99</sup> Alejandro Cuna. “Hacia una revaloración de la juventud y la educación media superior como objetos y sujetos de estudio y reflexión educativa”, ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Investigación Educativa y Regional Tepic, Nayarit, 2008 con dirección electrónica: <http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/1073714/Hacia-una-revaloracion-de-la-Juventud-y-la-Educacion-Media-Superior-como-objetos-y-sujetos.html>

<sup>100</sup> Cf., Claudia Herrera, “Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000”. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile, 2001.

<sup>101</sup> Fernando Reimers, “Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI” en [Revista Iberoamericana de Educación](#), ¿Equidad en la Educación?, OEI, [Número 23](#), Mayo – Agosto, 2000.

Finalmente, Tatiana Coll, profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y de la UNAM, subrayó que sin un cambio de fondo en las políticas educativas en México, “podrán aplicar muchas evaluaciones y los resultados siempre serán los mismos, porque el problema central es que a un año del inicio de una nueva administración no se percibe ninguna transformación del sistema educativo que nos permita visualizar un cambio de timón que recupere lo esencial de la enseñanza, que es el factor humano”.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Cfr. Laura Poy Solano “*Vergonzosas*”, *las evaluaciones sobre rendimiento escolar del país*”. Diario *La Jornada*, 2 de diciembre de 2007.

### **Capítulo III. LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE EN EL PERIODO 1970-2000**

No podemos entender los avances o retrocesos de la educación chilena, en su nivel medio, sin comprender o describir todo un contexto sociopolítico y educacional que se desarrolló en los últimos treinta años del siglo pasado y que repercutió de forma sustancial en el ámbito de la enseñanza. En este período que abarca los tres años de Salvador Allende en el poder (1970-1973), la imposición de la dictadura y su fin de Augusto Pinochet (1973-1989), así como la sucesión de diversos gobiernos concertacionistas<sup>103</sup>: Patricio Aylwin (1990 a 1994), Eduardo Frei (1994 a 2000), Ricardo Lagos (2000 a 2006), Michelle Bachelet (2006 a 2010) y Sebastián Piñera, presidente actual, desde 2010. Todos ellos, en sus períodos, emprendieron diversas o comunes políticas educativas en este nivel.

#### **3.1. Salvador Allende y su gobierno socialista**

En la década del 70, la política estatal chilena, como en el resto de los países latinoamericanos con la notable excepción de Cuba, con respecto a la educación es una respuesta al esquema “desarrollista” de progreso para América Latina impulsado por la CEPAL, siguiendo los lineamientos establecidos por la Alianza para el Progreso.<sup>104</sup>

Es así, que en Chile bajo este esquema internacional, luego de un acuerdo con la Democracia Cristiana el 4 de noviembre de 1970, asumió la presidencia Salvador Allende Gossens con la aplicación del programa de gobierno de la Unidad Popular (UP). El nuevo presidente reanudó relaciones diplomáticas con Cuba y con otros países socialistas en los siguientes meses. Y aplicó las medidas que su gobierno consideró pertinentes para su propuesta denominada “La vía chilena al socialismo”, como lo pronunció el 21 de mayo de

---

<sup>103</sup> La Concertación de Partidos por la Democracia o mejor conocida como Concertación es una coalición de partidos políticos de centroizquierda que gobernó Chile desde el 11 de marzo de 1990 hasta el 11 de marzo de 2010. Surge, en 1988, como Concertación de Partidos por el No que triunfó en el plebiscito de ese mismo año sobre el régimen militar. Este bloque fue integrado por la Democracia Cristiana (DC), el Partido por la Democracia (PPD), el Partido Radical Social Demócrata (PRSD), el Partido Socialista (PS), el Partido Democrático de Izquierda (PDI), el MAPU Obrero Campesino, entre otros.

<sup>104</sup> Baraño, *op. cit.* p. 78

1971, en su primer discurso ante el Congreso Pleno. Ratificadas en su programa de gobierno que recibió el nombre de las: “Primeras Cuarenta Medidas”.

En el ámbito educativo, la política gubernamental de Allende, se centró en tres áreas: educación preescolar, educación primaria o básica y educación industrial para trabajadores. En la educación preescolar se instauraron jornadas completas para niños de entre 0 y 6 años, que incluían alimentación, educación y atención de salud. En la educación primaria, se aspiró a la obtención del cien por ciento de escolaridad para los niños de entre 6 y 14 años. La educación industrial quedó incluida en la Educación Media, que a continuación abordo.

El tema que nos atañe para este trabajo, la Educación Media, queda incluido en un programa de educación general nacional. Y en este ámbito el gobierno no pudo implementar su proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), en el cual toda la educación quedaría en manos del Estado. Obviamente, la mayoría de las instituciones educativas del país se opusieron y no se lograron los objetivos propuestos, ni siquiera se manifestaron cambios con respecto a la educación que imperó desde la década anterior.<sup>105</sup>

Debido a los conflictos de Allende con el poder Judicial, no se logró comprometer el apoyo de la Democracia Cristiana (DC) y pese a la nacionalización del cobre y el gran apoyo popular, no pudo evitar la insalvable divergencia entre la DC y la UP. Llevando a la nación chilena a una severa crisis social y económica, con las oposiciones y el intervencionismo estadounidense en el conflicto.

Es así, que entre disturbios, huelgas y movilizaciones generalizadas de casi todos los sectores de la actividad productiva del país, se conformó el 2 de noviembre de 1972, un gabinete cívico-militar, solicitado por Allende y presidido por el comandante en jefe de las Fuerzas Armadas, el general Carlos Prats.

Posteriormente, se suscitó un frustrado intento de golpe de Estado del 29 de junio de 1973, conocido como “El Tancazo”, entonces el presidente Allende pidió nuevamente al general Prats que reorganizara la resistencia; tarea que ya no se pudo cumplir porque las

---

<sup>105</sup> Gregory Elacqua, “Breve Historia de las Reformas Educativas en Chile (1813-presente): Cobertura, Condiciones, Calidad y Equidad.” *Instituto de políticas Públicas*, Universidad Diego Portales. En: <http://bicentenario.camara.cl/seminario/pdf/mesa%20-%20Gregory%20Elacqua.pdf> (Consultado en marzo de 2013).

Fuerzas Armadas se negaron a participar en el gobierno. Ante el fracaso de las negociaciones, Allende convocó a los comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas y al director de Carabineros para conformar un gabinete denominado “de seguridad nacional” que asumió funciones del 9 al 23 de agosto de 1973, fecha en que la Cámara de Diputados hizo pública la declaración en la cual indicaba que el Gobierno de Salvador Allende se había puesto al margen de la legalidad, por lo que procedió a solicitar su renuncia. El presidente se negó a renunciar y, tras un último discurso al pueblo, él y su grupo prepararon sus armas para resistir. Y es así que a las trece horas del 11 de septiembre de 1973, la ciudad de Santiago se encontraba en manos de las Fuerzas Armadas.

### **3.2. Augusto Pinochet: la dictadura**

Chile se encontró sujeto a un gobierno militar que usurpó el poder en 1973, encabezado por el entonces general de las fuerzas armadas, Augusto Pinochet, tras derrocar de forma cruenta al presidente socialista, Salvador Allende. En los primeros años del régimen se violaron una y otra vez los derechos humanos, especialmente a las personas que se oponían a la dictadura y a los que militaban en los partidos u organizaciones de izquierda. También se censuraron a los medios de comunicación, se coartaron las libertades individuales y se aplicaron sistemáticamente no solo allanamientos<sup>106</sup> a las zonas populares sino que además toques de queda.<sup>107</sup>

Asimismo, se aplicaron políticas neoliberales arrasando todo tipo de oposición y cuestionamiento en los diversos ámbitos de la actividad social.

A mediados de los ochentas, uno de los grandes rezagos de la Junta Militar<sup>108</sup> fue en materia laboral, específicamente con el estrato juvenil donde la desocupación alcanzaba (población entre 15 y 24 años) alrededor del 16%. Este porcentaje de jóvenes desempleados tenía un reducido nivel educativo. Un número importante de entre los 15 y 19 años (61%) no culminaron la enseñanza media. De este grupo, el 19% no acabó la educación básica.

---

<sup>106</sup> Contingentes militares y policíacos llegaban por sorpresa a las barriadas más pobres para capturar a todos aquellos sospechosos de ser comunistas o de terrorismo contra el régimen, según la visión de estos últimos.

<sup>107</sup> En los toque de queda todos los ciudadanos de dicho país debían recogerse en sus casas antes de las veinte hrs. El no cumplir esta arbitraria ordenanza significaba, muchas veces ser detenido, torturado y desaparecido.

<sup>108</sup> Así también se le denominaba al gobierno de facto que se mantuvo en el poder desde 1973 a 1990.

En tanto en el segmento de 20 a 24 años, el 43 % de los cesantes no finalizó la educación media y el 7% no concluyó la educación básica.<sup>109</sup>

De cualquier modo bajo esta administración auto-impuesta se suscitaron una serie de reformas dirigidas hacia la educación media, aunque de fondo estas medidas no tuvieron un impacto positivo.

### **Las reformas en la educación media en el régimen militar**

En la esfera latinoamericana, para 1980, Chile (junto con otros ocho países de un total de veintidós) sobrepasaba el 50% de cobertura en la enseñanza media.<sup>110</sup> No obstante, la autora Leonor Cariola subraya: “Durante los años 80 faltaron políticas orientadas a adecuar los objetivos, finalidades, metodologías y currículos del nivel, al cambio mayúsculo y sustantivo que significó la mayor heterogeneidad en la composición del alumnado”.<sup>111</sup> Es decir, todo lo que se hizo durante esta etapa no consideró el contexto ni los cambios, ni las necesidades que se suscitaban en la población estudiantil de aquellos años.<sup>112</sup>

Esta situación nos muestra un sistema educativo primario y rígido que no tomó en cuenta las transformaciones sociales ni económicas del país y mucho menos las

---

<sup>109</sup> Sebastián Donoso Díaz, “Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis” Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Estudios Pedagógicos Valdivia, XXXI, N 1: 113-135, 2005.

<sup>110</sup> Algunos otros indicadores nos muestran que en el sistema educativo por este período no tenía falencias en términos de matrícula universal en la enseñanza básica sino que más bien en lo referido a calidad y equidad del ciclo básico y medio. Cristián Cox en el texto, *Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, Santiago, 1995, p. 11 refiere: “En primer lugar Chile se ubica en el grupo de países de la región con sistemas más avanzados en educación, junto a Argentina, Costa Rica, Cuba y Uruguay, y cuyos rangos de caracterización son: i) un nivel de analfabetismo (alrededor de 1990) inferior al 9%; ii) un porcentaje de sobrevivencia hasta el último año de primaria de 80% o más (a comienzos de los años 80); iii) una tasa de matrícula bruta en el segundo nivel (entre 1986 y 1989) superior al 70%; iv) una tasa de matrícula bruta en el tercer nivel entre un 20 y un 40% (entre 1986 y 1989); y v) una proporción de población urbana del 75% o más (alrededor de 1990).

<sup>111</sup> Leonor Cariola. “Veinte años de políticas de educación media en Chile”, Capítulo I Estructura y currículum de la Educación Media. Cambios y reformas 1980-2000, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2003, p. 39.

<sup>112</sup> “En general, la historia de este nivel educacional en Chile por un largo período (incluye los intentos de reforma en 1928 y la de Frei Montalva) refleja una estabilidad sorprendente: a) los objetivos del nivel son similares a través del tiempo; b) permanentemente se presentan dos tensiones características, la orientación académica versus la laboral y la educación general versus educación especializada; c) las reformas emprendidas pretendieron adecuar el sistema a las necesidades económicas y sociales del país

características y particularidades del alumnado. Los años en el colegio se dividían en un ciclo básico cuya duración alcanzaba los ocho años y una educación media con dos ciclos de dos años (cuatro años en total) que se impartía en dos tipos: humanista-científica y técnica profesional. El andamiaje de los establecimientos públicos y privados respondía a un formato centralizado donde el currículo, por ejemplo, se estructuraba y se diseñaba de forma arbitraria por unas pocas autoridades del ramo desde la capital Santiago. Se excluían aquellas escuelas que gestionaron permisos para planes y programas especiales. También algunos colegios particulares gratuitos percibían un subsidio estatal, aunque en la mayoría de los casos el financiamiento provenía desde fuentes privadas. Respecto al personal de dirección, a los docentes y administrativos de las escuelas públicas dependían en su contratación y sus sueldos del ministerio central.

Cariola subraya la dualidad en que se encontraba la enseñanza media y dice: “Las dos modalidades obedecen a los dos fines que explícitamente se concebían para el nivel: seguir estudios superiores o ingresar al mercado del trabajo. Esta estructura, simplista en sí misma, contaba con pocas posibilidades de opción en su interior. En la modalidad humanista-científica, los estudiantes podían escoger una entre tres materias en el segundo ciclo. En la técnica profesional, no tenían opciones”.<sup>113</sup> En resumidas cuentas, la diversificación era prácticamente nula y tampoco incentivaba la diversidad entre los estudiantes que hubiesen elegido un mismo plan de estudios.

Otra dificultad manifiesta la sufrían los alumnos que optaban por la modalidad técnica profesional, quienes no cumplían las exigencias académicas para ingresar a la universidad posteriormente, pese a que se había establecido que en cualquiera de los dos formatos se podía acceder a la educación superior. La rigidez del sistema, a su vez no permitía que un estudiante se cambiara del plan humanista-científica a la técnica profesional y viceversa.

El gobierno militar,<sup>114</sup> en esta área, emprendió reformas que se cimentaron sobre dos grandes directrices: un cambio radical y profundo a los mecanismos de operatividad de

---

<sup>113</sup> Cariola, *op. cit.*, p. 44.

<sup>114</sup> Rodrigo Cornejo en la investigación titulada: “*El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*”, 2006, p. 1 refiere: “A comienzos de la década de los 80, en el contexto del régimen dictatorial, Chile fue escenario de un experimento educativo radical. Este

los establecimientos educacionales (mediante “vouchers o subsidios portables a los estudiantes) y un nuevo plan maestro de “Gestión del Sistema educativo” que se denominó Municipalización.

### **Los vouchers: un nuevo sistema de competencia**

Se impuso un nuevo esquema de financiamiento que se explicaba como “sistema de subvenciones donde el estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales”.<sup>115</sup> Los vouchers cumplían el propósito de insertar modalidades de competencia vinculadas al mercado entre las diferentes escuelas y colegios. Esto teóricamente funcionó bajo la lógica que los entes educativos competirían por atraer y matricular alumnos/as, a fin de obtener la subvención estatal<sup>116</sup> que por lo demás gatillarían un proceso de mejora en los resultados académicos.

Este sistema estimuló el incremento de manera rápida de los colegios particulares subvencionados por el Estado. Hay que consignar que este país de América del Sur presentaba tres tipos de funcionamiento administrativo educacional. La primera denominada la educación pública (traspasada en los ochenta a los municipios o gobiernos locales), la educación particular que percibía subvención del estado y la particular pagada (no subsidiada). En el caso de la educación particular subvencionada para 1980 el porcentaje de matrículas en el nivel básico y medio alcanzó el 7% de los alumnos; para el año 2001 esta cifra se elevó a un 37%. En tanto, en la particular pagada el porcentaje de estudiantes que cursaba su enseñanza en estos colegios<sup>117</sup> bordeaba el 8% a 9%.

Se pensó que al darle cabida al mercado, a la competencia y al proceso privatizador en la educación, se reduciría considerablemente el gasto público en esta área, lo cual

---

consistió en la aplicación de principios neoliberales básicos a las políticas educacionales. Entre otras cosas este experimento contempló la aplicación de un sistema generalizado de subsidios estatales portables para los alumnos del sistema escolar, independientemente de si ellos asistían a establecimientos de administración pública o privada; la promoción de mecanismos de competencia de tipo mercado entre las instituciones escolares; el traspaso de recursos y potestades desde el Estado a organismos privados de administración educacional; y el desmantelamiento de los sistemas de supervisión estatales”.

<sup>115</sup> *Ibid.* p. 2.

<sup>116</sup> De acuerdo a Cariola, 2003 el financiamiento se asignaba por cantidad de estudiantes y asistencia. La subvención por alumno era similar para los colegios particulares subvencionados o a los pertenecientes a los municipios.

<sup>117</sup> Estas cifras se han mantenido estables en el transcurso de los últimos decenios.

facilitaría focalizar estos ingresos a los grupos más vulnerables de la sociedad y también posibilitaría que la operatividad en el sistema educativo fuera más óptimo, debido al manejo de los privados.

### **La municipalización y los sostenedores**

Durante los ochenta se implementó un nuevo patrón administrativo que buscaba fomentar la descentralización más conocida como, municipalización. Bajo esta modalidad las escuelas se supeditaban a organismos intermedios llamados sostenedores,<sup>118</sup> quienes cumplían no sólo el rol de administrar los subsidios estatales sino que tenían la facultad de resolver y elaborar sobre tópicos del andamiaje escolar tan importantes como: los programas anuales de cada escuela; el nombramiento de directores; la contratación y sueldos de los profesores.

Este modelo suscitó que el Ministerio de Educación (Mineduc) no tuviera mayor capacidad de decisión e influencia en la operatividad de los establecimientos particulares, ya fueran pagados o subvencionados.<sup>119</sup>

Este tipo de gestión, a lo largo de este decenio, reveló algunas complicaciones que dejaron a entrever las falencias del sistema. En primer término, las facultades incuestionables que adquirieron los sostenedores en este ámbito no tenían correspondencia con las capacidades técnicas que debían proporcionar. El mejor ejemplo se encuentra en los colegios particulares subvencionados donde la mayoría de estas corporaciones privadas carecían de grupos de especialistas pedagógicos que orientaran y asesoraran los

---

<sup>118</sup> Los sostenedores podían ser Corporaciones municipales o privadas. Algunas de ellas fueron la Sociedad de Fomento Fabril y la Sociedad Nacional de Agricultura que por estar ligadas a la actividad productiva cumplían un rol de puente entre la actividad laboral y la educativa. Así lo subraya Cariola p. 47 “ciertas organizaciones privadas tuvieron la oportunidad de administrar alguna escuela técnico-profesional con el propósito de enlazar de manera permanente a estos establecimientos educacionales con los conglomerados del ámbito productivo del país. Es decir, desarrollar una conexión eficiente entre ámbito educacional y ámbito laboral, teniendo como coyuntura la contribución formativa del rubro empleador”.

<sup>119</sup> Cornejo, agrega: “El nivel central pasa a ocupar un rol que los funcionarios ministeriales gustan de llamar “promotor”, centrando su poder de decisión en las grandes orientaciones curriculares nacionales, la fijación de las condiciones laborales generales de los docentes del sector municipal, a través del estatuto Docente [...] y la creación e implementación de Programas Nacionales como el Proyecto Enlaces, las escuelas P-900, los liceos de anticipación Montegrande y [...] el programa de educación intercultural bilingüe. [...] No obstante, incluso en la implementación de estos programas centrales, el MINEDUC ha recurrido al mecanismo de la licitación de la ejecución de los mismos en función de la oferta disponible en el mercado”. Cornejo, *op.cit.*, p.120

lineamientos y resoluciones escolares. Más bien estos organismos privilegiaron la obtención de mayores utilidades.

En tanto, en los sostenedores municipales la situación tampoco fue muy distinta. “Existen en Chile 345 comunas (por lo tanto 345 sostenedores municipales), sin embargo, estimaciones recientes plantean que solo 120 de estos municipios (un tercio) poseen ‘un equipo profesional estable de apoyo’ que cuente al menos con un encargado técnico pedagógico y un especialista en educación”.<sup>120</sup>

En segundo término, la priorización operativa de los sostenedores por el funcionamiento administrativo y económico a desmedro de la gestión técnico-pedagógica se debió en gran medida al interés de estas corporaciones por captar un número mayor de subvenciones estatales y por abaratar lo más posible sus propios fondos. A ello hay que agregarle el escaso control e incidencia que tenía el Mineduc sobre los procesos pedagógicos que se gatillaban en los establecimientos educativos desperdigados por todo el país, es decir, cada vez más lejano desde el prisma técnico-pedagógico para los profesores.

Una idea final respecto a este período dictatorial nos lleva a pensar que esta cruzada descentralizadora emprendida por el gobierno militar se efectúa al parecer con el propósito de desligarse de sus responsabilidades, en términos de gasto social y de programas con la educación pública.<sup>121</sup>

El hecho concreto es que durante el régimen se emprendieron profundos cambios estructurales que modificaron las directrices de la educación. Luego con el advenimiento de la democracia en la década de los noventa, los gobiernos concertacionistas implementaron una serie de iniciativas y planes sobre lo ya hecho por la administración anterior e, incluso, en algunos sentidos las acentuó.

---

<sup>120</sup> *Ibid.* p. 120

<sup>121</sup> “Al final de todo este proceso la escuela, que es el centro neurálgico de la mejora escolar y los docentes, ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentran desprovistos de apoyo y supervisión técnica de calidad y sobrepasados por la aplicación de proyectos y programas que les son impuestos desde el nivel central o desde los sostenedores”. Cornejo, *op. cit.*, p. 121.

### 3.3. El advenimiento de la democracia con Patricio Aylwin

En 1990, asume como primer presidente democrático, Patricio Aylwin que tendrá como principales objetivos el restablecer la democracia (tras la larga dictadura), el fortalecer los equilibrios macroeconómicos, la implementación de medidas para incentivar las tasas de crecimiento, aunque con mayor equidad. Asimismo, se establecerán los nuevos fundamentos para la división política territorial del país que apuntaba a la gradual descentralización.<sup>122</sup>

En el ámbito educativo el gobierno emprenderá -ante la escasez de una base de conocimientos apropiados y consistentes que dirigiera el progreso y cambio de la educación media- la tarea de implementar una ardua y metódica investigación. “Este se centró en seis áreas problemas: requerimientos sociales al nivel; currículum y estructura de la educación media, con particular énfasis en la experiencia comparada internacional reciente de reformas del currículum secundario; prácticas pedagógicas; evaluación de los resultados de aprendizaje, eficiencia del nivel, y formación de profesores”.<sup>123</sup>

Trece estudios se emprendieron por los principales centros de investigación del país y los resultados después de un año y medio de trabajo arrojó que las principales falencias fueron anacronismo, pobre calidad e inequidad.<sup>124</sup>

En el caso del anacronismo se observó un rezago de la educación secundaria en tanto los planes curriculares que se implantaron no respondían o no eran funcionales ante un contexto de masificación y heterogeneidad del alumnado. Tampoco respondieron a un entramado social saturado de información y conflictuado por procesos de crecimiento y transformaciones vertiginosas. De forma palpable esto se constató en el currículum en donde prevalecían planes desactualizados tanto en la enseñanza humanista-científica como en la técnico-profesional. Ello se manifestó, por ejemplo, en las materias que constituían las

---

<sup>122</sup> El período concertacionista impulsó no sólo la democratización de los municipios sino que también la institucionalización de las regiones. Esto era indispensable para la reconstrucción democrática, el avance y expansión de las fuerzas productivas regionales y en la asimilación de renovadas políticas de gestión pública.

<sup>123</sup> María José Lemaitre, Marianeli Cerri, Cristián Cox y Cristóbal Rovira. “*Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*”. Editorial Universitaria, Santiago, 2003, p. 3.

<sup>124</sup> Cristián Cox, “Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”. Con dirección Electrónica:

[http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/12399776211207141139Las\\_Politica\\_Educacionales\[1\].pdf](http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/12399776211207141139Las_Politica_Educacionales[1].pdf)

diferentes especialidades y que no respondían a las disyuntivas, los procesos y las prácticas laborales reales. También se graficó en la falta de diferenciación de la enseñanza media: rigidez y simplicidad, en términos estructurales que no consideraba, por un lado, la multiplicidad de intereses y capacidades de sus estudiantes y, por el otro, la nula visión contextual respecto a los cambios y complejidad en el ámbito social.

Con respecto a la cobertura y deserción, en el período 1985-1991 el diagnóstico arrojó que la disyuntiva fundamental fue el de la deserción que de acuerdo a las metodologías aplicadas fluctuó entre un 8% y un 12% por año.<sup>125</sup>

En el ámbito de la calidad, las prácticas educativas y métodos evaluativos que prevalecieron enfilaban a la reducción del conocimiento que se traducía en imperativos hacia los alumnos que debían reproducir de memoria los contenidos. Esta estrategia de dictado y evaluaciones que exhortaban a reproducciones literales de materias, dejó a entrever el tratamiento que se les daba a los alumnos, como “verdaderos niños” y en algunos casos discriminados, tanto social como de género. De forma paralela e independiente del tipo de institución educativa, la educación media predominante concebía a los estudiantes sólo en su situación escolar, homogeneizándolos y no reconociendo otras esferas primordiales de sus intereses, cultura e identidad como jóvenes.

Como primera inferencia se puede establecer: “que la conclusión más abarcante y profunda del diagnóstico en esta dimensión fue que la experiencia escolar en la educación media, a inicios de los 90, estaba marcada por un estilo de relación (tanto de la gestión directiva hacia los profesores, como entre éstos, y, crucialmente, desde los profesores hacia los alumnos), que no habría espacio ni enseñaba a relacionarse en forma activa y creativa con el propio quehacer”.<sup>126</sup>

En el ítems de los resultados de aprendizaje, de acuerdo al diagnóstico, se hicieron una serie de pruebas a un porcentaje de estudiantes de 1º, 2º y 4º del año medio, en 1992, lo cual mostró una realidad de preocupante precariedad, en tanto la cantidad de respuestas

---

<sup>125</sup> *Ibid.* p. 5

<sup>126</sup> Lemaitre, *op. cit.*, p. 5

acertadas era baja y esto tendía a acentuarse a medida que se analizaba otros cursos de niveles más avanzados.

Por último, en el inciso de equidad en el acceso, Lemaitre dice:

Existía en 1990 una diferencia de más de veinte puntos porcentuales entre el primer y quinto quintil de ingresos respecto a acceso a la educación media: 73.4% contra 96.9% respectivamente en 1992. Con relación a la deserción y velocidad de egreso: en el año 1992, el 91% de los alumnos de los establecimientos pagados llegaba a 4° Año Medio y egresaba el 88%; en tanto en los colegios municipales, llegaba a 4° Año Medio el 67% y egresaba el 59%.<sup>127</sup>

Sin duda que el aspecto más llamativo es la eficiencia de los colegios particulares en términos de egresados, casi el 100 por ciento, en detrimento de los municipalizados que sólo alcanzan un poco más del 50 por ciento.

El estudio no solamente identificaba problemas y desafíos sino también las fortalezas que se entendían como punto de inicio en la agenda de perfeccionamiento y cambio de la educación media. Entre las más destacables se encuentra el grado de cobertura logrado y los cimientos institucionales de un sistema que se fundaba en un cuerpo docente donde más del 90% poseía una formación universitaria de cuatro o cinco años; la óptima significación de los mismos por parte de los padres y los alumnos quienes los veían como un medio fundamental para superar la condición de pobreza. Finalmente, en el formato técnico profesional se encontraron diversas experiencias positivas sobre la relación de los estudiantes con el medio externo industrial.

### **Calidad y equidad: los cambios de los 90**

Los objetivos de las transformaciones educativas en la década de los noventa tuvo como puntos neurálgicos la calidad y la equidad en la enseñanza, según el MINEDUC. Cimentándose sobre cinco grandes ejes:<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> *Idem.*

<sup>128</sup> Cf., Juan García Huidobro, “La reforma educacional chilena. 1990-1998”, Visión de conjunto, Madrid, Editorial Popular, 1999.

- 1.- Gasto social: Desde 1990, el gasto gubernamental en educación se incrementó sostenidamente, lo que significó que para el 2006 la cifra alcanzó la cantidad de 3000 millones de dólares. Hay que subrayar que una importante proporción de este gasto público se traspasó al ámbito privado, a través de subvenciones e inversiones en infraestructura.
- 2.- Cambios curriculares: En el período de los noventa se modernizaron los programas vinculados con los ciclos de enseñanza básica y media de todo el país.
- 3.- Perfeccionamiento y capacitación de la labor docente: promulgación del estatuto docente que supervisa y reglamenta la labor profesional y el estatuto laboral para los maestros del área municipal. Creación de estímulos y planes de mejoramiento para profesores.
- 4.- Horario escolar completo en la modalidad diurna: Esto conllevó a la edificación de un número importante de inmuebles y edificios para las escuelas y lo que implicara para los próximos años que toda la población escolar chilena tenga más horas de clases al año.
- 5.- Concadenación de planes dirigidos al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación: Diseño y aplicación de programas nacionales cuyo destino fue optimizar los aprendizajes y la equidad de la enseñanza.

Estas cinco grandes líneas de acción tuvieron un soporte político de proporciones gigantes y aunque tuvo un propósito loable y transparente lo que se llevó a cabo se hizo sobre la base de una estructura educacional altamente mercantilizada, con niveles de privatización crecientes y sumamente desiguales (herencia del régimen militar).

Por otro lado, tampoco se puede dejar de mencionar o subrayar el papel o incidencia que han tenido diversos organismos financieros internacionales, en particular el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, en la dinámica educativa de la década de los noventa, emprendidas no solamente en Chile sino que en toda América Latina (salvo Cuba y otras naciones que no tenían convenios con estas instituciones).<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> Cf., José L. Coraggio y Rosa María Torres, “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?” En *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Editores, Miño y Dávila-CEM, Buenos Aires-Madrid, 1997.

Las repercusiones que tuvo en el sistema educativo chileno, la injerencia de estas entidades externas, la podemos visualizar en una clara directriz al reduccionismo economicista de las metas de la educación. Así como el impulso a la autonomía escolar, la descentralización y el rendimiento de cuentas. Cabe subrayar que en dicho país sudamericano estaban todas las condiciones propicias para emprender estas iniciativas, producto de los cambios fraguados, en los años 80, por la dictadura.

Tras el término del primer período concertacionista, asumirá el segundo mandatario demócrata cristiano, en una nueva etapa que durará seis años.

### **3.4. Eduardo Frei y la modernización de la educación media**

En 1994, el Presidente de la República Eduardo Frei recibió el país en una coyuntura financiera y económica con índices altamente positivos y favorables, destacando tasas de crecimiento sostenidas, una balanza comercial superavitaria, un déficit fiscal controlado y unos niveles de desempleo y pobreza en gradual retroceso. En su sexenio, el demócrata cristiano impulsó una línea modernizadora que tuvo la participación de diversos actores sociales representativos como rectores de universidades, líderes estudiantiles, tecnócratas de la educación que posteriormente en conjunto enfatizarán políticas vinculadas a la calidad de los sistemas educativos y la eficacia en la gestión del Estado, entre otras.

En esta fase inicial, el primer mandatario llamó a un comité de especialistas y personalidades de los sectores educativos, político, empresarial, investigación científica y de las humanidades, liderado por José Joaquín Brunner para elaborar un diagnóstico y ofrecer alternativas y estrategias para la búsqueda de la modernización de la educación chilena.<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Más tarde estas propuestas serían revisadas, discutidas y aprobadas por una Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, presidida por el ministro de educación Sergio Molina, y constituida por 31 representantes de, entre otras instituciones, Senado y Cámara de Diputados, rectores de las Universidades de Chile, Católica de Chile, y de Concepción, Colegio de Profesores, Confederación de la Producción y del Comercio, Central Única de Trabajadores, Iglesias Católica y Evangélica, Masonería, Centros de Padres, Federaciones Estudiantiles, etc. En María José Lemaitre, Marianeli Cerri, Cristián Cox y Cristóbal Rovira,

Las pautas y los lineamientos de la Comisión Nacional (avaladas por el Comité Técnico Asesor) fueron trascendentes para la reforma de la enseñanza media. Ello porque la mencionada Comisión le dio un carácter de “impostergable a la tarea de reformar y diversificar la educación media”.<sup>131</sup> Luego, porque se adoptó la resolución de crear sola directriz para afrontar la modalidad de educación media que debía construirse en dicha nación. Por último, una definición valorativa para la educación escolar, que posibilitó a la innovación curricular, ya fuera en su ciclo básico o medio, trazar metas transversales consensuadas.

Respecto al cuestionamiento central de los cambios en la enseñanza media de fines del siglo XX, las interrogantes se centraron en ¿cómo se iba a establecer la diferenciación tras culminar la formación común de los estudiantes?, ¿qué tipo iba a ser el más idóneo? y ¿cuál iba a ser la temporalidad para su inicio? La Comisión Nacional argumentó: “Recomendamos, suprimir el dualismo exacerbado que actualmente caracteriza al sistema a nivel medio, a favor de una mayor variedad de programas que, en común, deberán ofrecer un núcleo educacional mínimo centrado en torno al desarrollo de las competencias esenciales adquiridas durante el ciclo de la educación general y una experiencia de preparación para la vida del trabajo”.<sup>132</sup>

Los parámetros aludidos fueron publicados en el último trimestre de 1994, simultáneamente concluía todo el procedimiento de diseño del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media).<sup>133</sup> Estas políticas de perfeccionamiento y de cambio de la enseñanza media significó un aumento ostensible en el gasto por alumno del nivel. El gasto público por estudiante de la educación media se expandió en un 191.7% entre 1990 y 2002 (40% más que el incremento del gasto por alumno en el ciclo básico).

---

“La reforma de la educación media”, Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994, en p. 7.

<sup>131</sup> *Ibid.* p.76

<sup>132</sup> *Ibid.* p. 93.

<sup>133</sup> Cornejo, *op. cit.*, p. 8. Refiere: “La intervención sistémica que se aborda a partir de 1995 incluye: i) un conjunto de programas de mejoramiento, dirigidos a los problemas de calidad y equidad; ii) una reforma curricular profunda, que intenta la adecuación de la experiencia escolar secundaria y su marco temporal, al cambio global de la sociedad chilena; iii) una reforma de los años de la obligatoriedad escolar, que obliga a políticas y programas especiales para que matrícula del quintil más pobre y que es primera generación en la educación media, complete doce años de escolaridad”.

Los planes de fomento a escuelas y liceos subvencionados que proveyó el Mineduc, desde 1995, mezclan recursos financieros para optimizar las condiciones y los componentes del aprendizaje, con etapas de perfeccionamiento docente y estímulos a la innovación en la gestión.

### **El Programa MECE-Media**

La elaboración del programa MECE-Media se sustentó en alto grado en los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas y que se han mencionado en párrafos anteriores. Sus propósitos fueron crear las condiciones propicias y capacidades necesarias para la incorporación de las futuras transformaciones del currículo. Algunas de las acciones que se implementaron tuvieron como objetivo darles un ambiente laboral y académico más óptimo a los maestros y a los estudiantes, respectivamente. Luego se fortalecieron las capacidades operativas y de gestión de los establecimientos y también se incorporaron nuevos modelos para el trabajo y prácticas pedagógicas.

Para concretar los objetivos el MECE-Media implementó de forma integral tres mecanismos que se abocarían a la intervención de los entes educativos. El primero debía perfeccionar los sistemas de soporte material de los métodos pedagógicos. Luego gestiones directas del programa sobre los procesos aludidos y tercero el darle marcha a prácticas indirectas que buscaron promover oportunidades y estímulos para el desarrollo de respuestas independientes para cada liceo y colegio. En definitiva, el MECE-Media implementó líneas de acción “centralizadas”, en tanto elaboradas y creadas desde el centro y “descentralizadas” en cuanto están supeditadas a las resoluciones de los establecimientos.

El esquema nos muestra que el plan tuvo cinco directrices de inversión para generar un incremento importante en la calidad de la plataforma material enfocada a la enseñanza y el aprendizaje de la Enseñanza Media.<sup>134</sup> Luego en el ítems acciones directas, Lemaitre refiere que hay tres líneas de desarrollo: “grupos profesionales de trabajo, base de estrategias de desarrollo profesional docente; gestión directiva, orientada a fomentar nuevas prácticas de dirección y actividades curriculares de libre elección destinadas a los jóvenes”. En tanto, en la categoría actividades indirectas agrega: “el programa incluyó tres líneas

---

<sup>134</sup> Estas mejoras se concretizaron en las bibliotecas, en mayor cantidad de salas con computadores, material didáctico y de estudio e infraestructura.

operativas adicionales: proyectos de mejoramiento educativo generado por los docentes, y que postulan a recursos públicos en forma competitiva anual; fondo de asistencia técnica, o recursos para que los establecimientos contraten su propia asistencia técnica”.<sup>135</sup>

Asimismo, este programa incidió de manera capital en la reforma curricular de los años 1995 al 1998 en tanto se erigió en el soporte organizativo y de recursos técnicos con que el Ministerio de Educación afrontó la labor de diseño, debate y proposiciones al Consejo Superior de Educación sobre los cambios a la educación media.

El MECE-Media supuso un coste de US\$ 207 Millones y trazado para aplicarse en 6 años. El Gobierno cubrió el 83.1% del plan y el otro 16.9% restante lo proporcionó el Banco Mundial. Para el año 2001, fecha de cierre de este proyecto, se habían invertido US\$ 153.08 millones, es decir, el 74% del financiamiento. Este sobrante no implicó que los propósitos del programa se hayan reducido o renunciado a ellos, muy por el contrario esto se debió a ahorros en los costos considerados originalmente.<sup>136</sup>

A su vez, se sabía de la pobreza con la que se efectuaba el trabajo educativo en un gran número de colegios y liceos subvencionados del país, por lo mismo, este programa apuntó sus recursos hacia el único soporte de aprendizaje que tenían los estudiantes, los profesores. Para ello invirtió en infraestructura, libros, bibliotecas y equipos computacionales a un nivel suficiente para transformar el marco de enseñanza y aprendizaje de la educación media subvencionada.

También se creó el Centro de Recursos de Aprendizaje<sup>137</sup> que pasó a tener un lugar relevante en la implementación de mejoras en la calidad de liceos y escuelas. Ello se materializó no sólo en disponer de una amplia gama de conocimientos que iba más allá de los libros escolares sino que también como sustento para una pedagogía dirigida a desarrollar habilidades ligadas al trabajo con el conocimiento y la información que no se

---

<sup>135</sup> Lemaitre, *op. cit.*, p. 11

<sup>136</sup> Estos ahorros se registraron en el ámbito informático donde se alcanzó completa cobertura, gastando un 35% menos de lo presupuestado en 1994.

<sup>137</sup> “Desde fines de los noventa todos los establecimientos secundarios cuentan con un Centro de Recursos para el Aprendizaje, donde junto con las colecciones de libros disponen de una gran variedad de materiales didácticos, software, videos, diarios y revistas, y equipos audiovisuales”. *Ibid.* p. 12.

pueden obtener ni asimilar más que con la experiencia de la búsqueda, selección, jerarquización y uso de fuentes diversas.<sup>138</sup>

### **Los textos escolares**

El estado chileno no había distribuido material de estudio, durante el período analizado, debido a una escasa cobertura en el nivel y a una diferenciación social que privilegiaba a unos pocos. Ello se hacía patente en los contenidos educativos que los docentes exponían al alumnado, a través del dictado en la clase o síntesis en mimeógrafo. Por lo mismo, la entrega de textos de estudio para cada estudiante, acompañado de un soporte explicativo para el profesor, en las materias de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, historia, ciencia y el idioma de inglés significó una mejora sustancial. Los libros que se distribuyeron tenían grandes ventajas como actualización, mayor versatilidad y posibilidades de uso y contenidos más provechosos y didácticos.<sup>139</sup>

### **Informática educativa**

En estos ítems se buscó como objetivo general la instauración de un sistema interescolar de comunicaciones, mediante un plan para implementar equipos de computadoras entre alumnos y docentes de liceos y que además los conectara con el mundo externo. Todo bajo la premisa que los recursos destinados a plataforma informática no era suficiente para gatillar cambios de importancia en la calidad de la educación. Este proyecto denominado Enlaces se concentró en los profesores y su asimilación de las nuevas tecnologías y sus perspectivas de desarrollo. Para lo cual articuló una red de universidades que emprendieron la tarea de no sólo capacitar por un lapso de dos años a cada establecimiento sino que también en apoyo para los docentes en su proceso de apropiación de las nuevas tecnologías y para los alumnos en su aprendizaje en el uso del hardware, del software y de la cultura de la comunicación electrónica.<sup>140</sup>

---

<sup>138</sup> *Idem.*

<sup>139</sup> Los textos se alineaban “no solo con las nuevas orientaciones curriculares, sino también con formas de organización textual nuevas, lejos de la linealidad tradicional y consistentes con los usos de una pedagogía promotora de la indagación”. *Ibid.*, p.14.

<sup>140</sup> “En 2003, más del 98% de la matrícula de Educación Secundaria subvencionada asiste a liceos incorporados a la red Enlaces –que suman un total de 1.329 en 2002-. Enlaces habilita en cada liceo o colegio subvencionado un laboratorio de computación proveyéndolo de equipos computacionales (hasta 9,

El proporcionar recursos informáticos y de redes a los liceos supuso un nuevo precedente en tanto se redefinió los límites de lo que es factible hacer y trabajar en el ámbito curricular y pedagógico. Se estimó, según la directriz de la reforma, que la tecnología significó enormes oportunidades de equidad al hacer posible que estos medios llegaran a distintos puntos geográficos del país, a diversos estratos sociales y al conjunto de la matrícula.

Para el siguiente período asumirá el primer presidente socialista, tras dos gobiernos encabezados por los demócratas cristianos.

### **3.5. El sexenio de Ricardo Lagos**

Al asumir su cargo –en el año 2000- el mandatario entrante, Ricardo Lagos, encontró un contexto económico recesivo, producto de los vaivenes internacionales y un alto descontento ciudadano que tendrá en los pueblos originarios y sus reivindicaciones territoriales a su punto más álgido. Asimismo, con el transcurrir de su período su régimen se vio ensombrecido por la acusación de corruptelas dentro de ciertas reparticiones públicas y de personal de confianza. Más allá de estas irregularidades al final de su mandato saldrá con más del 70 por ciento de aprobación.

También en su sexenio se suscribirán los Tratados de Libre Comercio con la Unión Europea, Estados Unidos y Corea; se lograron importantes avances en la infraestructura vial y, particularmente, se modernizó la educación, siendo una de sus medidas más sobresaliente el establecimiento de doce años de escolaridad obligatoria en dicha nación. Otro aspecto importante fue el progreso en las tecnologías de información y comunicación que para el año 2003 contaba con un millón de hogares con computadores y la mitad de ellos con acceso a Internet.

---

dependiendo del tamaño de la matrícula), software, red de datos, red eléctrica y muebles. En la mayoría de los establecimientos el aporte en equipos de Enlaces ha sido suplementado con medios propios, lo que ha llevado a 13 el promedio de equipos por institución y a 31 el promedio de alumnos por equipo en el conjunto de la educación media subvencionada en el 2002". *Ibid.* p. 15.

Pese a que el programa Mece Media fue muy significativo, en términos de fortalecer la calidad de los liceos a lo largo de todo el país, aún continuaban las inequidades de cobertura que se debían al estrato socioeconómico y a la ubicación. Esto originó que la deserción en un sector de la sociedad alcanzara niveles alarmantes. Algunas investigaciones, de aquella época, concluían que los avances en los 90 no se disponían de forma proporcional entre los colegios de dicha nación.

Por otra parte, la población juvenil que no era parte del sistema escolar conformaba un foco de preocupación para la dinámica social, ya que al no tener opciones de insertarse en el mundo laboral terminarían reproduciendo su situación de precariedad. También esta realidad originaría que este grupo fuera discriminado, estigmatizado y vinculado a conductas delictuales.

Otro factor que impulsó las políticas y acciones que se ocuparon de las disyuntivas de equidad y calidad educativa en los jóvenes con mayor riesgo y carencia se fundamentó en el firme propósito de que el “*stock*” de escolaridad para desenvolverse con mejores herramientas en el mundo globalizado se conseguía en no menos de doce años de estudios formales.<sup>141</sup> Sin esta preparación, de acuerdo a la mirada gubernamental, los jóvenes estaban expuestos a no conseguir una fuente laboral o poco calificada o con una escueta remuneración.

Para el año 2000, se implementaron políticas y acciones para acabar con este lastre que aquejaba a una parte del universo escolar juvenil por lo que se creó el Programa Liceo Para Todos.

### **Liceo Para Todos**

Este plan tuvo como objetivo optimizar la calidad de los liceos que prestaban sus servicios a los jóvenes de mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa. Su línea

---

<sup>141</sup> “El año 2004 se promulga la ley de Subvención Pro-Retención, que fomenta la creación de un sistema de subvención adicional y complementaria, orientado a la retención escolar, para asegurar la permanencia de los estudiantes de mayor pobreza. Este es un mecanismo concreto que busca apoyar la meta de lograr doce años de escolaridad gratuita para todos los chilenos”. En Catalina Ruiz y Marcela Vergara. *“Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: Programa liceo para todos y sus planes de acción”*, Ministerio de Educación, Santiago, 2005, p. 13.

operativa central fue proporcionar a los establecimientos soporte pedagógico y asistencial, a fin de evitar la deserción y enriquecer el aprendizaje de los alumnos. Asimismo tuvo tres elementos primordiales: a) becas para estudiantes en riesgo de deserción; b) estrategias para modificar las formas de ordenar la enseñanza; y c) asesoría y orientación a las ideas, acciones y planes de cada liceo para disminuir el abandono y ofrecer mejores alternativas de aprendizaje. La metodología de intervención de este programa tenía dos directrices que apuntaron al desarrollo pedagógico y al desarrollo psicosocial. Por último, el MINEDUC proporcionó los recursos a las entidades educativas elegidas para el proyecto.

Se incorporaron al proyecto 424 liceos que tenían el mayor índice de vulnerabilidad social y los más bajos resultados educativos con un total de 241.576 mil alumnos, representando el 28.4% de los estudiantes de este nivel, en el país, para el año 2001. Dos son las peculiaridades de este grupo escolar. Primero, la inferior escolaridad de los padres que alcanzó los 7,2 años de estudio en comparación a los otros liceos del país donde llegó a los 9,2 años. Segundo, el trabajo del padre de familia que en un 73,9% se situó en ocupaciones baja. La suma de ambas características tiene como resultante un contexto precario y de inestabilidad. El propósito final fue incrementar la retención escolar con prácticas que no solo optimizaron la calidad del trabajo pedagógico sino que una mejora ostensible en el desarrollo psicosocial de los estudiantes.<sup>142</sup>

Este programa se tradujo a partir de proyectos de perfeccionamiento institucional que cada liceo formulaba y emprendía para reducir la deserción escolar. Los recursos para poner en marcha estas iniciativas fueron proporcionados por el Ministerio de Educación que además supervisó y orientó a los establecimientos en su óptima ejecución.<sup>143</sup>

A lo anterior, se agrega una mayor cobertura y eficiencia de las políticas asistenciales en el ámbito de: “alimentación escolar (30% de la matrícula); residencia estudiantil para jóvenes de sectores rurales (7.000 beneficiados), y nuevos programas de becas en dinero entregadas directamente a los alumnos. En 2000 –en el marco del

---

<sup>142</sup> *Idem.*

<sup>143</sup> *Ibid.* p.14. Ruiz y Vergara, agregan que se sumaron además: “las políticas asistenciales de alimentación escolar; internados para jóvenes del sector rural y nuevos programas de becas en dinero entregadas directamente a los alumnos” Para estos proyectos el Ministerio de Educación destinó US\$ 2,2 millones entre los años 2000 a 2002 y para el 2003 hubo un aumento de US\$5,6 millones.

Programa- fueron creadas las Becas de Retención Escolar<sup>144</sup>, destinadas a los jóvenes pobres con mayor riesgo de abandonar sus estudios”.<sup>145</sup>

El criterio para elegir a los estudiantes que presentaban mayores riesgos de abandono escolar en similares condiciones socioeconómicas pasaba por cuatro variables: baja asistencia, bajo promedio de notas, un año mayor que los compañeros, escasa integración en el sistema escolar y actividad laboral permanente.<sup>146</sup>

Respecto a la tasa de deserción ésta se daba en el primero medio por lo que se implementó también un plan de nivelación de estudios en lenguaje y matemáticas con el propósito de restablecer en los estudiantes aprendizajes pertenecientes a niveles anteriores, aunque no logrados.<sup>147</sup>

Por último, el plan de acción emprendido para esta tarea constituyó una herramienta que posibilitó a la comunidad educativa del liceo elaborar y operar iniciativas bajo las directrices del Liceo Para Todos, aunque de acuerdo a su propia realidad y contexto.<sup>148</sup>

---

<sup>144</sup> Esta beca tuvo como objetivo: “prevenir la deserción escolar y estimular a los jóvenes de escasos recursos y riesgo de abandono de estudios a completar la enseñanza media. La beca es un monto de dinero, que se entrega directamente a los estudiantes. En este sentido, no es un subsidio a la familia, sino un estímulo al alumno frente a su trayectoria escolar”. *Idem*.

<sup>145</sup> Lemaitre, *op. cit.*, p. 26.

<sup>146</sup> “El 2003 estas becas beneficiaron a 13.000 jóvenes, con un monto equivalente a \$148.000 anuales por alumno, US\$ 200, y una inversión nacional de US \$ 2,7 millones. Adicionalmente, la beca indígena con el mismo propósito, beneficia a 8000 estudiantes secundarios”. Ruiz y Vergara, *op. cit.*, p. 15.

<sup>147</sup> Llamada nivelación restitutiva tenía como primer paso “la realización de un diagnóstico para identificar las competencias y disposiciones de aprendizaje que tienen los estudiantes al ingresar a la enseñanza media. A partir de la evaluación de los desempeños reales de los estudiantes, se propone un trabajo diferenciado. Se organiza la enseñanza al interior del curso, diferenciando estudiantes por sus competencias, denominados grupos de nivel”. *Idem*.

<sup>148</sup> “El plan tiene como punto de partida un diagnóstico de la situación del establecimiento y debe orientarse a reducir la deserción escolar, incluyendo acciones para mejorar las cuatro dimensiones que estarían influyendo en el fenómeno de la deserción: desarrollo pedagógico, desarrollo psicosocial, gestión institucional y relación con el entorno”. *Idem*.

## **Capítulo IV. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO-CHILE, PERÍODO 1970 A 2000**

La información estadística que en este capítulo se presenta, se sustenta en indicadores tales como: absorción, deserción, reprobación, eficiencia terminal y cobertura, con base en los cuales es posible advertir la evolución y logros de la educación, de acuerdo a los parámetros educativos internacionales dominantes en América Latina. De forma inicial se expone una breve definición de cada uno de ellos, para posteriormente contrastar los datos que existen tanto de México como en Chile. Cabe resaltar que para la década del 70, no existen muchos antecedentes por lo que se limitó el trabajo a las fuentes oficiales para cada país. Finalmente, se consideró comparar algunos datos estadísticos –de ambas naciones- de forma simultánea, ya que la interpretación que se puede extraer de los datos lo hace más interesante y enriquecedor.

De acuerdo, a la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, estos indicadores a tratar, obedecieron a la labor de este organismo que se dio a la misión de “elaborar los Lineamientos para la formulación de indicadores educativos, del cual se presentó una primera versión en 1995. Este manual integró experiencias e información nacional e internacional obtenida mediante la consulta de diversas fuentes; ello con el propósito de compartir y proporcionar elementos metodológicos a quienes se ven inmersos en actividades de planeación educativa”.<sup>149</sup>

Esta propuesta descrita en un Manual nos permite definir conceptualmente cada uno de estos indicadores educativos.<sup>150</sup>

1. La absorción: entendida como el indicador que posibilita conocer el porcentaje de egresados de un grado educativo que ingresa de forma exitosa al nivel educacional

---

<sup>149</sup> SEP, *Lineamientos para la formulación de Indicadores educativos*. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, México, 2005, p. 7.

<sup>150</sup> Definidos como: “instrumentos que nos permiten medir y conocer la tendencia o desviación de las acciones educativas, con respecto a una meta o unidad de medida esperada o establecida; así como plantear previsiones sobre la evolución futura de los fenómenos educativos”. SEP. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal. 1997.

siguiente. Un ejemplo, es el paso de los alumnos de secundaria (si fuera México) o la básica (si fuera Chile) a la preparatoria o a la enseñanza media, respectivamente. Por lo mismo, la absorción es el vínculo porcentual entre “el nuevo ingreso a primer grado de un nivel educativo, de un determinado ciclo escolar, y el número de egresados del último grado del nivel educativo inmediato inferior del ciclo escolar próximo pasado”.<sup>151</sup>

2. La aprobación: definida como la cantidad total de estudiantes que han acreditado de manera satisfactoria las evaluaciones formuladas en las planeaciones de estudio. Dicho de otra forma, la aprobación es el porcentaje de estudiantes promovidos al nivel siguiente, tras el término del período escolar. Este parámetro no solo posibilita un análisis más preciso sobre rendimiento escolar sino que la evaluación respecto a la eficiencia del entramado educativo.
3. La cobertura: que se traduce en la participación de dos índices, la demanda atendida y la demanda social. En la primera, se alude a la matrícula total de comienzo de cursos de un nivel educacional y la segunda es la población con edad para optar y cursar ese nivel educativo, más allá de que solicite o no el servicio en este ámbito.
4. La deserción: ésta se considera como la cantidad total de alumnos que abandonan el ciclo escolar antes de culminar algún grado educativo, traducido como porcentaje del total de estudiantes registrados en el ciclo escolar.

La deserción tiene tres modalidades: deserción intracurricular, intercurricular y deserción total. El primer caso se produce cuando el abandono acontece en el transcurso del ciclo escolar. En el segundo, cuando el abandono se produce al término del ciclo escolar (independiente de que el alumno haya aprobado o no). En tanto, la deserción total es la mezcla de ambas deserciones.

---

<sup>151</sup> *Ibid.* p. 15.

Hay que resaltar que la deserción junto con otros indicadores como reprobación y eficiencia terminal constituyen la triada de parámetros de eficiencia. Es decir, son los índices más significativos para medir el éxito o el fracaso escolar.

5. La eficiencia terminal: responde al propósito de conocer la cantidad de estudiantes que culminan un grado educativo en los períodos preestablecidos y el porcentaje de alumnos que lo terminan extemporáneamente.

Los indicativos que representan la eficiencia del ámbito educativo denotan las consecuencias de la reprobación y la deserción que influyen seriamente en el rendimiento escolar.

6. La reprobación: es un indicador con el cual se puede acopiar la información sobre el número de estudiantes que no han logrado o asimilado los conocimientos y experticias básicas formuladas en los planes de estudio de cualquier curso y que, por consiguiente, se ven en la obligación de repetir. Este parámetro posibilita razonar y deducir la eficiencia del proceso educacional e induce a indagar en las variantes contextuales (sociales y económicas) de los alumnos que ingresan en esta dinámica de reprobación y de carencias probables en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La reprobación es un indicativo que mide la eficiencia del funcionamiento educativo. Asimismo, puede transformarse en la base de cálculo de tasas de admisión, promoción y deserción.

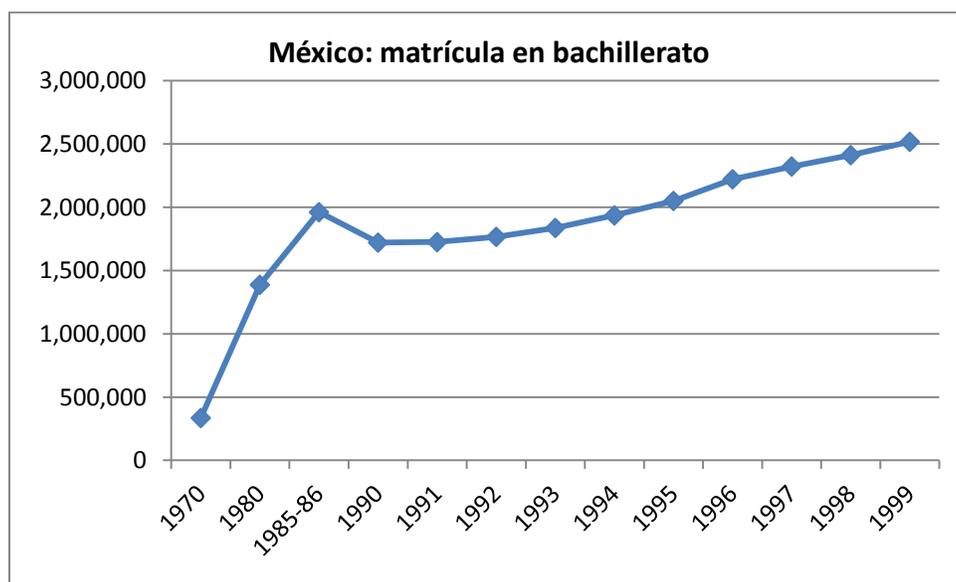
7. La equidad: entendida como la igualdad o las mismas oportunidades que deben tener todos los jóvenes para acceder a una educación digna, a fin de que puedan desarrollar sus potencialidades y habilidades.

#### **4.1. Matrículas y cobertura en México y Chile período 1970 a 2000**

Durante este período, tanto en México como en Chile la matrícula en el bachillerato o enseñanza media, tuvo un desarrollo y un alcance muy singular, en el cual los factores políticos, sociales y de infraestructura tuvieron incidencia en el aumento o disminución de

la matrícula. Hay que enfatizar que el número de inscritos así como el ingreso a este grado, para ambas naciones, se relaciona directamente con la cobertura, es decir, a mayor cantidad de estudiantes matriculados o con edad para acceder a este nivel, mayor cobertura o viceversa.

En el caso mexicano tenemos que para la década de los setenta y principios de los ochenta el bachillerato tuvo un crecimiento sostenido, ya que por aquel período los gobiernos priistas comenzaron a implementar una serie de reformas educativas, tendientes a sentar las bases de la EMS. Por lo mismo, la tendencia entre 1970 y 1985 se caracterizó por que se cuadruplicó la matrícula, pasando de 500 mil a dos millones de alumnos, suceso originado –entre otras razones- por un mayor número de escuelas y jóvenes que accedieron a este grado. Sin embargo, de 1990 a 1999 el comportamiento de la matrícula se mantuvo estable sin grandes vaivenes. En el último año de dicho período la población estudiantil alcanzó un total de dos millones 500 mil. Así lo muestra el siguiente gráfico.

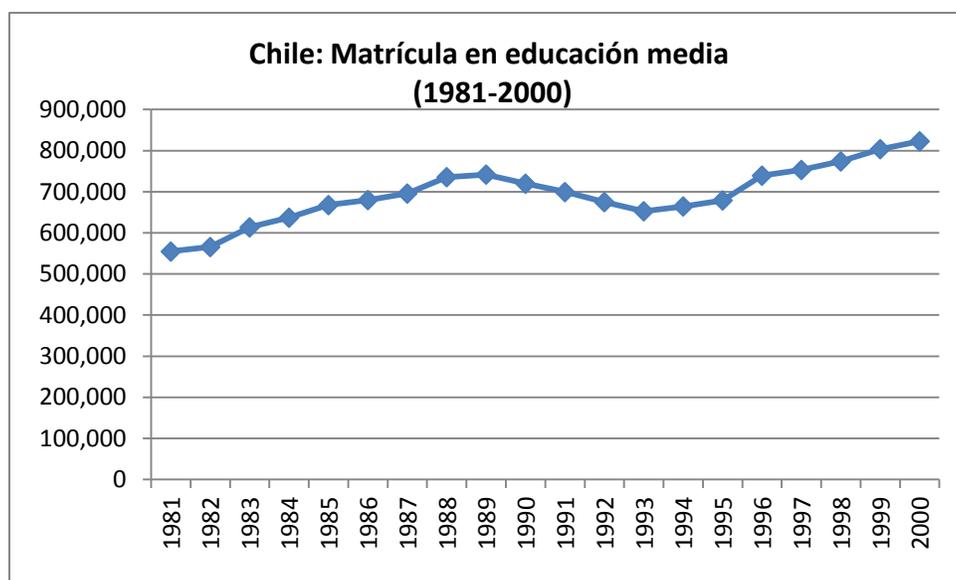


**Fuente 1:** Poder Ejecutivo, “Matrícula, maestros y escuelas en educación básica por tipos de servicio” y “Matrícula, maestros y escuelas en educación media superior” en Cuarto Informe de Gobierno. Desarrollo Humano y Social, (Anexos), México, Poder Ejecutivo Federal, 2004. Páginas 36 y 42. Dirección electrónica: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm> (consultado, en abril de 2011)

Tal como lo indica el cuadro, en la etapa de los años setentas y mediados de los ochentas hubo una expansión de la cobertura; no obstante, en los siguientes períodos ésta se

contrajo de manera importante. De cualquier forma, dicha cobertura –de acuerdo a la SEP- pasó de un 20% (1970) a un 49% para el año 2000, aproximadamente.

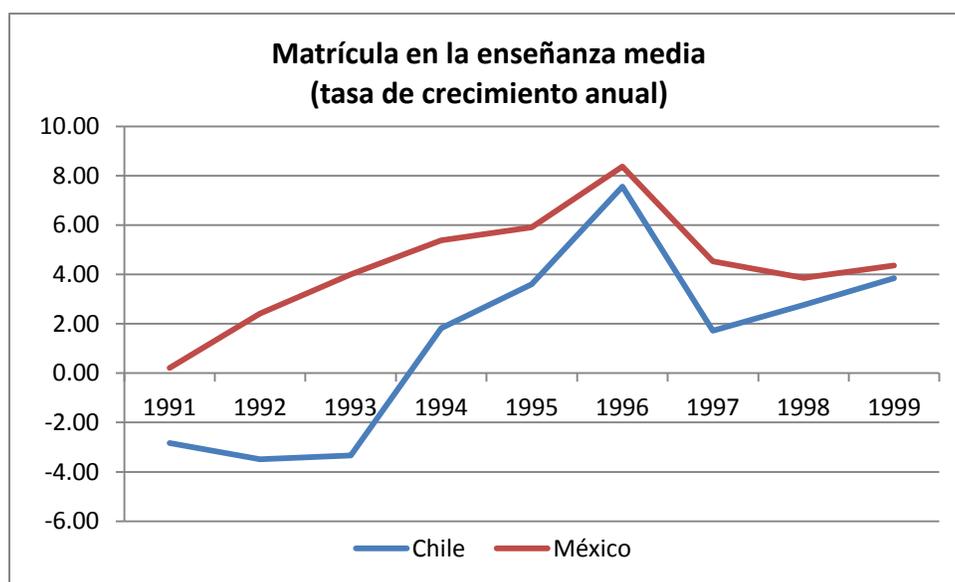
Por otro lado, en Chile el proceso de matrícula en la enseñanza media no tuvo tantas variaciones como en México y, como puede apreciarse, a principio de los ochentas, hubo un aumento matricular de 550 mil alumnos a un poco más de 700 mil al final de esa década. Luego en la primera mitad de los 90's se originó un leve descenso, siendo 1993 el año más bajo, con una población estudiantil inscrita de 630 mil alumnos. Por último, a fines de la década del noventa la matrícula tuvo una recuperación, lo cual se tradujo que en el año 2000 se alcanzara la cifra histórica de 800 mil alumnos inscritos en este nivel.



**Fuente 2:** “Calidad y equidad en la educación media chilena”, p. 10 con dirección [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios\\_pdf\\_informes/nro129.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro129.pdf) (Consultado el 2 marzo de 2010)

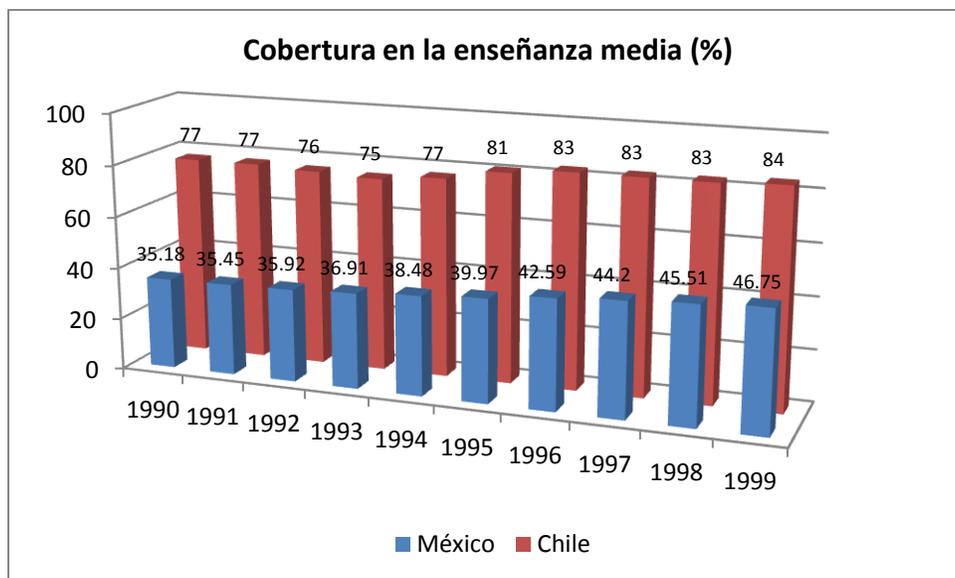
En la década del setenta en Chile, la cobertura en la enseñanza media bordeó el 45%, luego en los ochentas sobrepasó el 50%. En la primera mitad de los noventas, la cobertura tuvo disímiles resultados, ya que para los estratos de menores recursos alcanzó un 73.4%, en contraste con los de mayores ingresos que bordeó el 96.9%. Para el año 2000 y sumando a los jóvenes de diferentes estratos socioeconómicos que ingresaron a este grado educativo tenemos que la cobertura se situó en un 84%.

Cuando se compara la matrícula anual en la fase de los noventa en México y en Chile, se tiene que en los primeros años se visualizó un crecimiento sostenido para ambas naciones. Posteriormente, en la etapa que va 1994 a 1996, los dos países evidenciaron un alza matricular considerable; sin embargo, para el año 1997 hubo una caída importante en los dos. Tan fuerte fue este desplome que México no recobró las tasas de matrículas obtenidas a mediados de ese período. Por su parte, Chile sí se recuperó, aunque no alcanzó los índices del año 1996. El cuadro a continuación muestra la evolución en este ítem.



**Fuente 3:** Con los datos del gráficos 1 y 2

Al contrastar la cobertura de ambos países en el período de los noventa y 2000 se observa que el ingreso en las dos naciones aumentó, aunque en México no superó el 50%, a diferencia de Chile que alcanzó el 84%. Esto pone de manifiesto las graves carencias en el sistema educativo mexicano que se movió por iniciativas de los gobiernos de turno y no por una lógica de estado a largo plazo. En contraste, en el país sudamericano se evidencia una mayor coherencia en términos de políticas programáticas en la enseñanza media. Otro punto a destacar con relación a la cobertura del bachillerato, es que los dos países se mantuvieron prácticamente inalterables. Así lo muestra el siguiente gráfico.



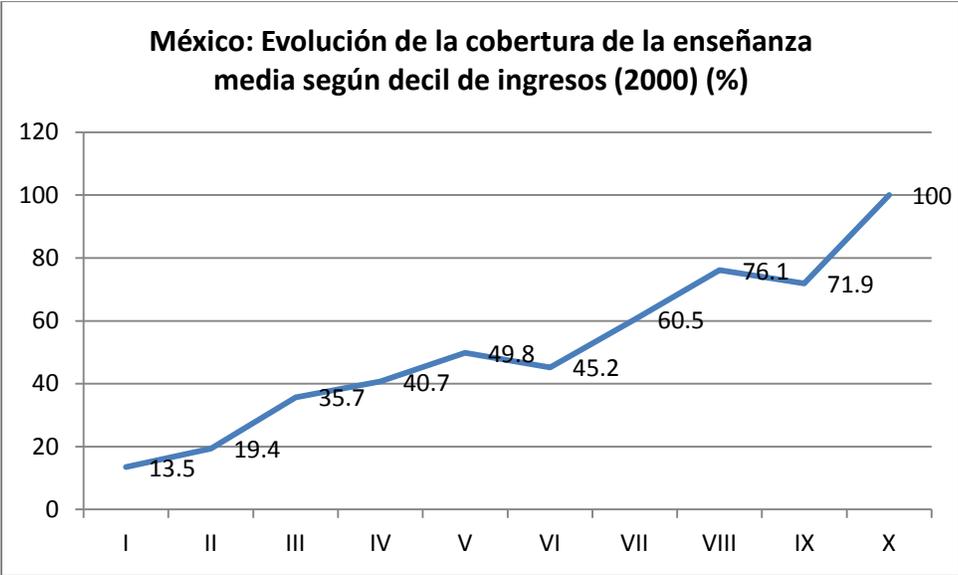
**Fuente 4:** En [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios\\_pdf\\_informes/nro129.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro129.pdf), p.7 (consultado el 2 de marzo de 2010)

[http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS\\_Creacion\\_Sistema\\_Nacional\\_de\\_Bachillerato](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato), p. 8 (Consultado el 7 de febrero de 2010)

Una de las formas como se promueve la calidad es con el incremento de la cobertura, debido a que con ello se amplía la oferta educativa para atender a una mayor población estudiantil. Sin embargo, como las cifras lo indican, hay una acentuada inequidad, especialmente en México, debido a que la eficiencia para llegar a todo los estratos de la población que buscan ingresar a este nivel es menos del 50%, a diferencia de Chile que sobrepasa el 80%. No obstante, la inequidad es aún más manifiesta si se lo analiza por estrato socioeconómico en las dos naciones. En los siguientes cuadros del año 2000 y que es, en definitiva, el resultado y reflejo de tres décadas de planes, programas, reformas y acciones educativas, quedan en evidencia las graves desigualdades de la educación -a este nivel- entre las distintas clases sociales.

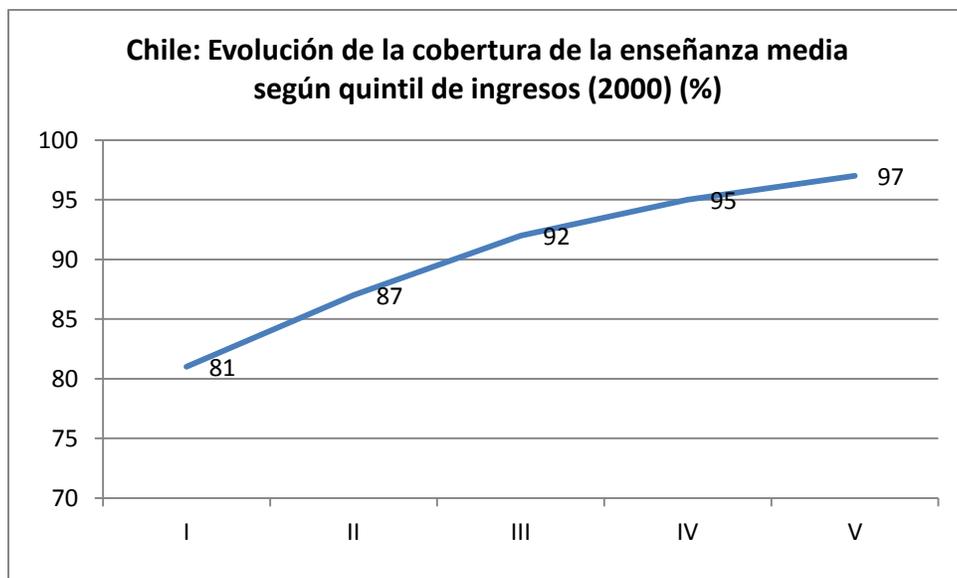
En el cuadro siguiente se aprecia de acuerdo a los ingresos que los grupos sociales más vulnerables (los primeros cinco deciles) tienen escaso acceso a educarse en el bachillerato y en el último de estos deciles sólo llega al 40% la cobertura para dicha población juvenil. Luego conforme los ingresos familiares aumentan también la posibilidad

de dichos jóvenes de continuar los estudios en la EMS, como lo reflejan los siguientes deciles, siendo el más alto el que tiene una cobertura del 100%.



**Fuente 5:** [http://www.csems.uady.mx/profordems/Sistema\\_Nacional\\_Bachillerato.pdf](http://www.csems.uady.mx/profordems/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf)  
p. 15 (Consultado el 8 de enero del 2010)

En el caso chileno, aunque la cobertura es alta igual la inequidad es notoria entre los que tienen más con respecto a los que tienen menos. Así se aprecia en el primer y segundo quintil donde el acceso a la enseñanza media alcanza el 87%. Después para los siguientes tres quintiles la cobertura sobrepasa el 90 %, aunque no llega al 100% como se grafica en la clase más acomodada mexicana.



**Fuente 6:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139051s.pdf>, p. 25. (Consultado el 10 de marzo 2010)

Para entender la cobertura y la equidad en este grado educativo debemos describir el gasto que se destinó para mejorar el bachillerato en los dos países durante la década de los noventa al 2000.

### **Gasto público en la educación mexicana por niveles, 1990 a 2000**

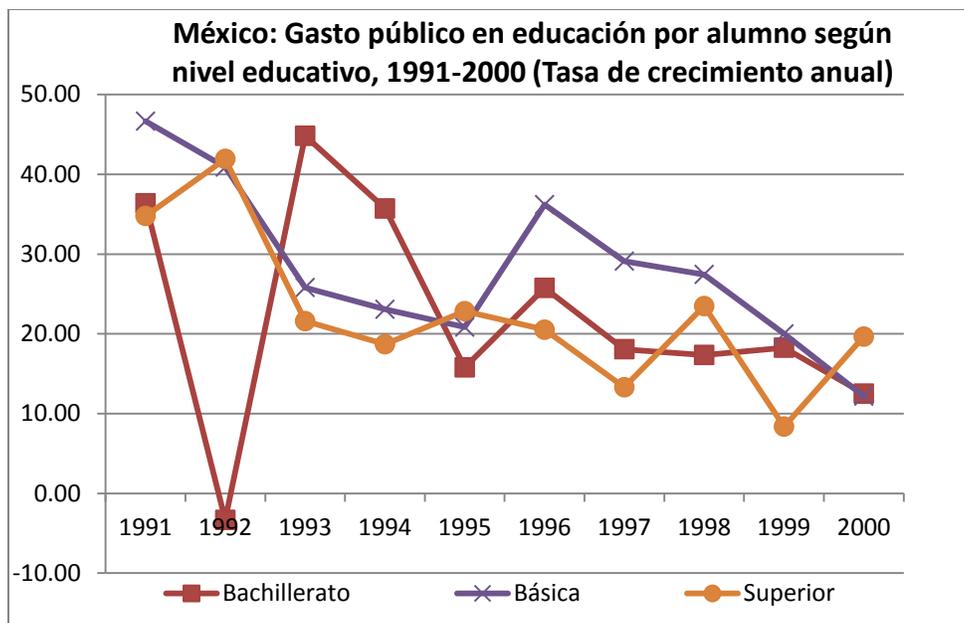
Durante el período 1990 a 2000, se puede apreciar que en los primeros seis años de esta etapa (salvo el año 92) el gasto por alumno en el bachillerato es superior a la básica. Sin embargo, a partir de 1997 hasta el 2000 disminuyó con respecto al otro grado. Si se lo compara con el nivel superior, evidentemente este último es mayor.

Año	Gasto educativo público por alumno	Bachillerato	Básica	Superior
1990	1,200	2,200	1,500	4,600
1991	1,700	3,000	2,200	6,200
1992	2,200	2,900	3,100	8,800
1993	2,700	4,200	3,900	10,700
1994	3,081	5,700	4,800	12,700
1995	3,525	6,600	5,800	15,600
1996	4,935	8,300	7,900	18,800
1997	6,194	9,800	10,200	21,300
1998	7,552	11,500	13,000	26,300
1999	8,848	13,600	15,600	28,500
2000	10,633	15,300	17,500	34,100

**Fuente 7:** Presidencia de la República, Quinto Informe de Gobierno, 2005 con dirección <http://quinto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P037.pdf>, p. 1 (Consultado el 22 de marzo de 2010).

Cuando se comparan gráficamente las tasas de crecimiento del gasto público en los tres niveles, se observa que el bachillerato presenta una serie de variaciones que tuvieron su origen en la política económica que se aplicó durante esos años. Desde 1991 a 1996 la tasa de crecimiento tuvo cambios drásticos de un año a otro, lo cual mostró la falta de planificación, la visión de futuro y la incapacidad de los gobiernos priistas por articular una

política a largo plazo. Los otros grados también presentan fluctuaciones, aunque no son tan acentuados. Así lo muestra el gráfico que sigue.



**Fuente 8:** Elaboración con los datos del gráfico anterior.

Para Chile, en este período, también se destinó una importante cantidad de recursos en fortalecer cada nivel educativo.

### **Gasto público en la educación chilena por alumno según nivel educativo, 1990-2000 (pesos de 2002).**

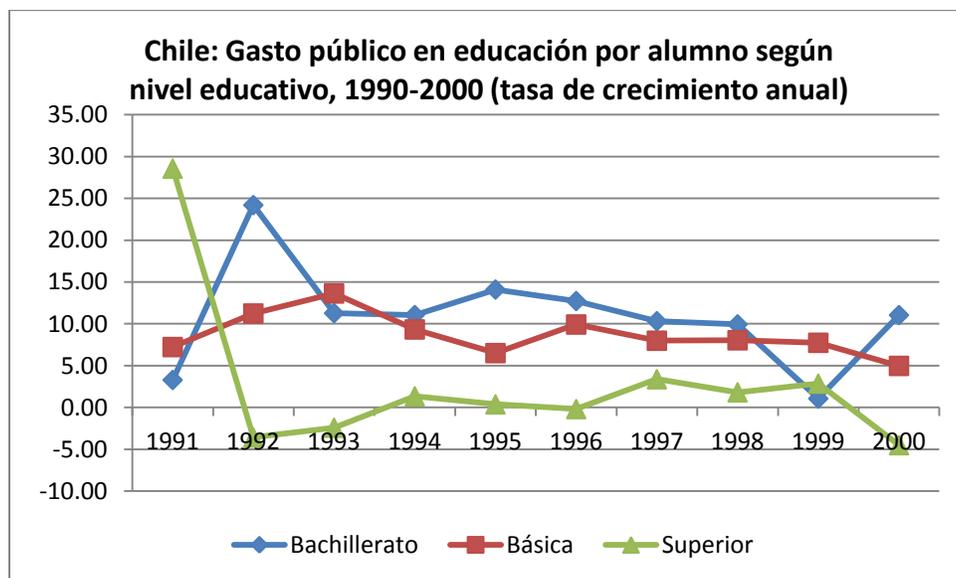
El gasto que se distribuyó en el bachillerato chileno nos refiere que hasta el año 1994 se asignó menos gasto por alumno que a los estudiantes de enseñanza básica. Esta tendencia cambió a partir de 1995 en donde se comenzó a invertir una mayor cantidad por alumno, lo cual obedeció a la idea de brindarles mejores condiciones, preparación e infraestructura tecnológica a los estudiantes de este nivel.

<b>Año</b>	<b>Enseñanza media</b>	<b>Básica</b>	<b>Superior</b>
1990	152,0 00	166,0 00	434,0 00
1991	157,0 00	178,0 00	558,0 00
1992	195,0 00	198,0 00	538,0 00
1993	217,0 00	225,0 00	525,0 00
1994	241,0 00	246,0 00	532,0 00
1995	275,0 00	262,0 00	534,0 00
1996	310,0 00	288,0 00	533,0 00
1997	342,0 00	311,0 00	551,0 00
1998	376,0 00	336,0 00	561,0 00
1999	380,0 00	362,0 00	577,0 00
2000	422,0 00	380,0 00	551,0 00

**Fuente 9:** Indicadores de calidad de la educación básica y media en Chile  
[http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios\\_pdf\\_estudios/nro306.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro306.pdf), p.13  
(Consultado el 27 de marzo 2010)

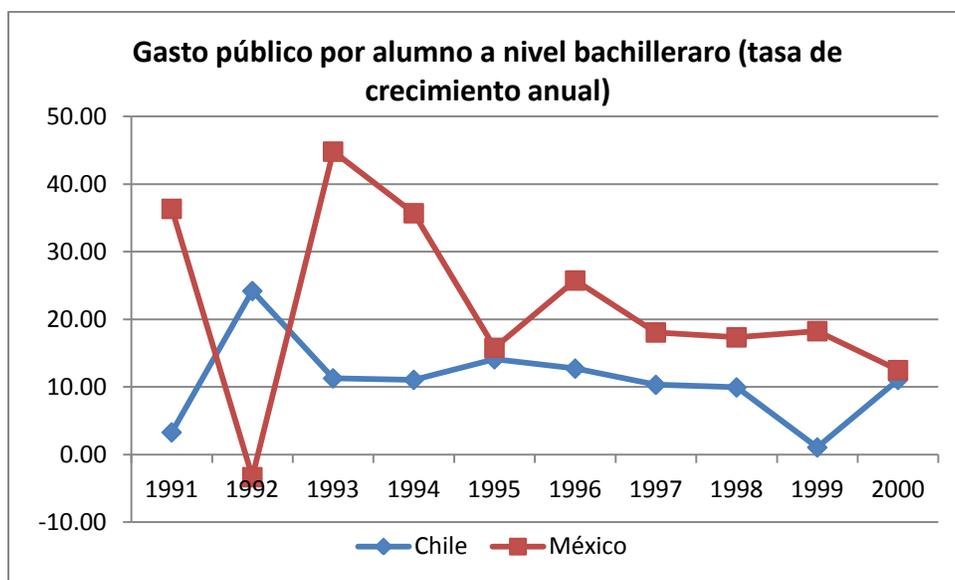
Al graficar los tres niveles chilenos se constata que la enseñanza media en el período que va de 1991 a 1992, presentó un incremento importante en el gasto por alumno, luego en el 93 cae este gasto para en los siguientes años mantenerse relativamente estable hasta 1999 donde decrece abruptamente. Finalmente, en el 2000 vuelve a repuntar, aunque

no como en el año 1992. Por otra parte, tanto el nivel de educación básica como el de educación superior se mantuvieron con un nivel de gasto constante, salvo el año 1992 y 2000 en el grado superior.



**Fuente 10:** Elaboración con los datos del gráfico anterior.

Si se compara la tasa de crecimiento del gasto educativo en este grado en los dos países en la etapa 1990 a 2000, se obtiene que la tasa de crecimiento anual en el caso mexicano no fue constante, ya que durante 1991 a 1996 tuvo subidas y bajadas desproporcionadas. A partir de 1997 al 2000 mantiene una tasa de crecimiento en su gasto estable, aunque no alcanza el gasto que se invirtió en 1993. En contraste, Chile si bien en el 92 incrementó su gasto de forma considerable, al año siguiente bajó para luego mantenerse constante hasta el año 1999, donde posteriormente vuelve a caer y a recuperarse para el 2000. Estos indicativos nos muestran, a su vez, una mayor coherencia del país sudamericano -en su política educativa- con respecto a México que se movió en una indefinición sobre qué hacer en términos de recursos con este nivel.



**Fuente 11:** Elaboración con los gráficos anteriores de México y Chile sobre gasto.

Otros tres indicativos que nos dan una radiografía sobre el proceso del bachillerato o enseñanza media en ambos países –en el período 1980 a 2000- se vincula con los parámetros de reprobación, deserción y eficiencia terminal.

### Gráficas comparativas de reprobación, deserción y eficiencia terminal, 1980 a 2000

Al comparar el índice de reprobación tenemos que durante estas dos décadas las tasas –en ambos países- presentaron diferentes dinámicas. En México, en 1980 hubo un 33%, de reprobación, en los siguientes años subió progresivamente, teniendo su máximo en donde alcanzó un porcentaje de 49.40% en este nivel educativo. En la siguiente década disminuyó, aunque para el final del período, en el 2000 alcanzó el 39%. Este indicativo revela el alto número de jóvenes que reprueban este grado y la ineficacia del sistema por mantenerlos en el bachillerato. En contraposición, Chile comenzó en 1980 con una tasa de reprobación de 12.68%, luego en los siguientes años fluctuó en más o menos esos porcentajes hasta que en 1998 este índice disminuyó a un 7.9%. Por último, en el 2000 bajó aún más a un 6.5%. Estas cifras muestran la eficacia del entramado educativo chileno, en este rubro, debido a que con el transcurrir de este período fueron reduciendo aún más la reprobación estudiantil. Si vemos las cifras en forma comparativa, la diferencia es

considerable, lo cual denota la falta de continuidad o continuidad en las políticas educativas en México y en Chile, respectivamente.

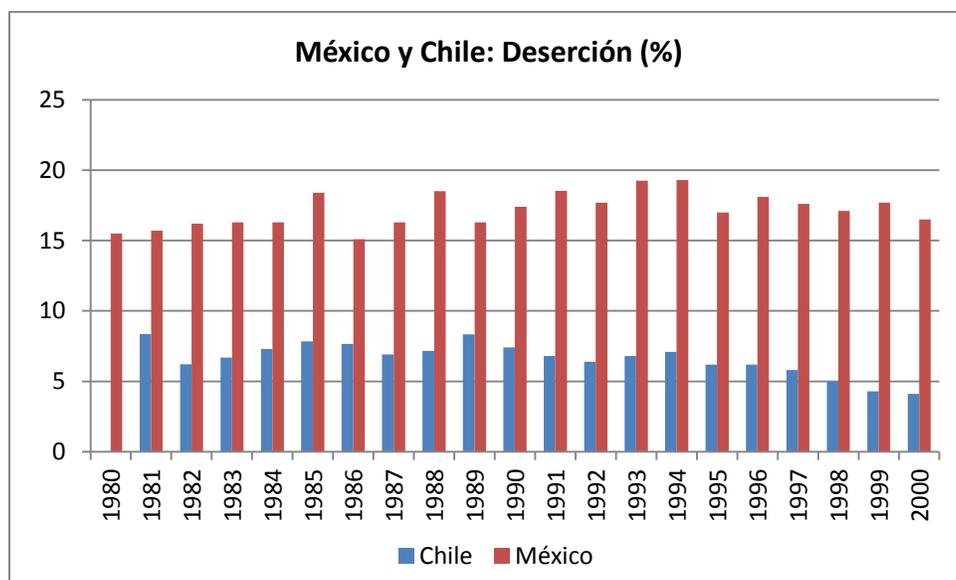


**Fuente 12:** Para México, <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P058.pdf>, p. 1 (consultado el 4 de abril de 2010) y para Chile, el Compendio de Información Estadística sobre Educación, año 1980 a 2000, cap. cinco y seis. Ministerio de Educación Chile.

El otro indicador que revela los avances de la educación en este grado es el de la deserción que en México y en Chile tuvo disímiles resultados.

### Gráfica comparativa de deserción en México y en Chile

En el bachillerato mexicano, la deserción a principios de los ochentas alcanzó el 15.50% y en los años 1988-1989 llegó a su punto más alto con un 18.50%. En la década posterior este índice se mantuvo entre el 16% y el 18%, es decir, aumentó con respecto a 1980. En contraste, Chile la deserción en la enseñanza media tuvo en 1980 una tasa de 8.35%, en los siguientes años esta fluctuó entre 8% y 5%. Finalmente, en el 2000 la deserción bajó un punto más situándose en un 4.3%. Estas cifras comparativas nos ponen ante el hecho que este indicador en México se incrementó, para principios del segundo milenio, en cambio en Chile disminuyó.



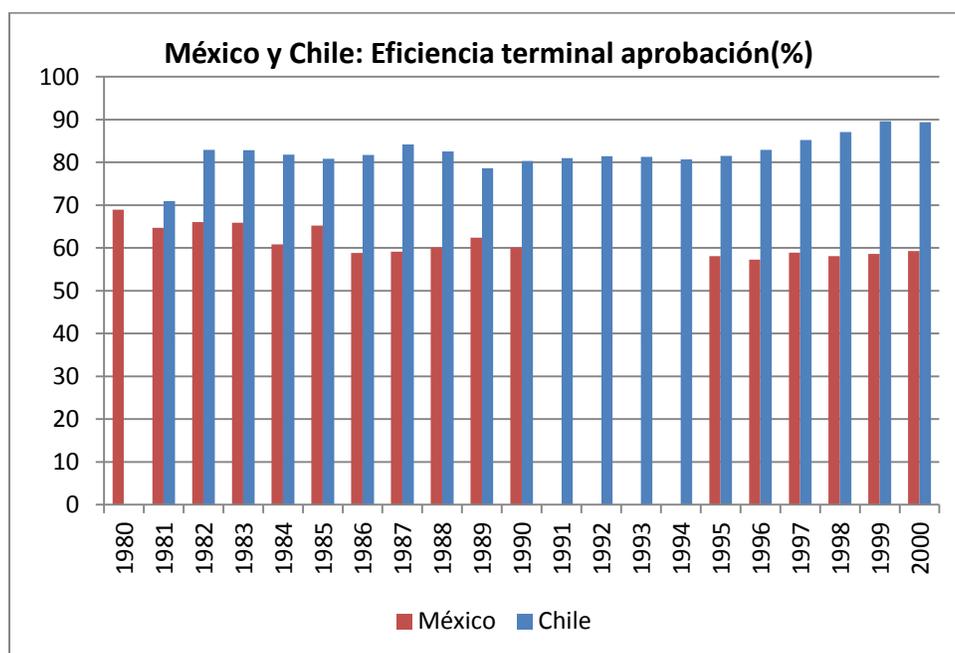
**Fuente 13:** <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P058.pdf>, p.1 (consultado el 6 de abril de 2010) y para Chile el Compendio de Información Estadística sobre Educación año 1980 a 2000, cap. cinco y seis. Ministerio de Educación Chile.

El último índice que nos proporciona información sobre los avances o retrocesos en este grado educacional es el concerniente a la eficiencia terminal que también presenta características singulares para los dos países.

### Gráfica comparativa de eficiencia terminal en México y en Chile

La eficiencia terminal en el bachillerato mexicano presentó para 1980 un porcentaje del 68.90%; sin embargo, con el correr de los años este indicador comenzó a descender paulatinamente, llegando a su punto más bajo en la etapa 1996-1997 a un 57.30%. Para el año 2000, la eficiencia no se recuperó, más allá de las políticas implementadas y el porcentaje de jóvenes estudiantes que no culminaron sus estudios bajó a un 59.30%. Por su parte en Chile, la eficiencia terminal inició en 1980 con un 70.97%, un poco más que el porcentaje que tenía México por aquel año. No obstante, con el devenir de los años esta tasa se incrementó de manera constante y sostenida, cuyo resultado más significativo fue en el año 2000 donde alcanzó un 89.4%. Las cifras mencionadas ponen de manifiesto la realidad educativa de cada país. En México la eficiencia decreció, producto de planes,

programas, políticas y visiones estatales que no se preocuparon del depositario de la misma, los jóvenes con todo su proceso de ingreso, así como del desarrollo y culminación de sus estudios. En Chile, en contraposición, la eficiencia aumentó, debido a una visión educativa a más largo plazo, aunque no exenta de inequidades. De cualquier manera, las cifras dan cuenta de una mayor coherencia y eficacia en los resultados en comparación con México.



**Fuente 14:** <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P058.pdf>, p. 1 (consultada el 6 de abril de 2010) y para Chile el Compendio de Información Estadística sobre Educación año 1980 a 2000, cap. cinco y seis. Ministerio de Educación Chile.

Hasta este punto hemos comparado los índices más significativos, en términos cuantitativos, pero hay otros parámetros que también nos revelan una realidad más oculta sobre el desarrollo educativo en los dos países y que no se ven a simple vista con la exposición de las cifras. Tres de ellos son: la identidad, las políticas y la exclusión en este nivel educacional.

## **4.2. La identidad del bachillerato**

En el transcurso de treinta años (1970 a 2000) en México se emprendieron múltiples diagnósticos, iniciativas, reformas y planes tendientes a mejorar a la EMS; sin embargo, esta gama de ideas y programas no consideraron o no se plantearon qué tipo de identidad se buscaba en el bachillerato o cómo había que entender las diferencias y particularidades de la población de estudiantes de este nivel. Por otra parte, en Chile bajo la dictadura primero y luego en los gobiernos concertacionistas tampoco se tuvo un planteamiento muy claro con respecto a la definición de la enseñanza media, particularmente en las décadas de los setentas y los ochentas, en las que se privilegiaron criterios políticos dictatoriales para la conformación y desarrollo de este grado educacional.

Si se establece un parangón en ambos países sobre el tema educativo tenemos que en las dos naciones -en el período citado- hubo regímenes que prácticamente no tuvieron cuestionamientos en su accionar político, económico y social. México con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y la dictadura militar en Chile (aunque en 1990 se regresó a la democracia, pero se continuaron los lineamientos de la junta militar). En el primero, el PRI gobernó ante un bloque opositor que no tuvo mayores injerencias y participación en las decisiones y políticas de Estado. En tanto en el país sudamericano la administración de facto no consultaba a las otras fuerzas políticas disidentes, por lo que sólo impuso su agenda programática con la amenaza de las armas, la imposición y la lógica neoliberal.

El PRI como partido gobernante, durante todos los treinta años, implementando una política educativa que tuvo como resultado la proliferación de innumerables programas de bachillerato que dependieron de universidades autónomas, de establecimientos vinculados a organismos federales y estatales que tuvo como consecuencia no sólo la carencia de bases o pautas que determinarían su operatividad y desarrollo, además de una confusa articulación con los otros niveles educativos como el medio básico y el superior. A similitud, en Chile primero con la junta militar y luego con la Concertación, la definición de la denominada enseñanza media también supuso difíciles disyuntivas. Tras el golpe, Pinochet emprendió la tarea de cambiar de forma radical las directrices educativas, ya que a su juicio la influencia y adoctrinamiento del comunismo en dicho ámbito fue la mayor “lacra”, de acuerdo a su

antidemocrática postura. Por lo mismo, se abocó a la tarea de “extirpar” al “marxismo leninismo”, a través no sólo de la reconstrucción moral, educativa y material de Chile, sino también de su desarrollo económico.

Dicho de otra forma, en México hubo confusión, falta de claridad y de voluntad para establecer un modelo coherente en el bachillerato, en tanto en Chile el gobierno militar impuso una lógica mercantil en la enseñanza media, es decir forzó una dinámica educativa sin consultar a otros actores ligados con esta problemática y por el contrario sustentó sus reformas en las políticas neoliberales de eficiencia, optimización, productividad y eficacia.

Es decir, hay coincidencia en tanto en ambas naciones no se privilegió la identidad del bachillerato, ya sea por desidia, falta de priorización y políticas de Estado a largo plazo en el caso mexicano e imposición de un modelo instrumental que no consideró la heterogeneidad del universo juvenil en el caso chileno. La similitud la podemos ver desde dos ángulos, del punto de vista estructural o macro, de acuerdo a lo que se ha dicho hasta ahora y de un punto de vista micro, o sea, desde los propios estudiantes.

En este último sentido, se tiene que plantear si es posible formular y emprender políticas públicas en el bachillerato o enseñanza media sin considerar las características socioculturales, económicas y procesos de cambio de este estrato estudiantil. Tanto en México como en Chile, las reformas emprendidas en este grado no contemplaron todo el contexto social ni las dimensiones fundamentales como pobreza y las necesidades específicas del país, para definir en función de las verdaderas necesidades, intereses y capacidades de los alumnos. Tampoco se preocuparon de las dinámicas de cambio y problemáticas de este segmento, simplemente aplicaron planes a partir de una lógica utilitarista que buscó responder a los intereses de ciertas facciones políticas como es el caso del PRI en México y los partidos de derecha en los tiempos de la dictadura (continuados después por la concertación).

Durante los años ochenta comenzaron a aplicarse las políticas neoliberales en México, en tanto en Chile si bien comenzaron a desarrollarse tenuemente en la segunda mitad de los setentas no fue hasta los ochentas cuando el modelo reemplazó de forma creciente al estado subsidiario. Estos lineamientos -en ambas naciones- tuvieron el mismo

propósito, conectar a los estudiantes con el mundo productivo, mediante la implementación de carreras técnicas que propiciaran recursos humanos para el mundo industrial y empresarial.

Si se comparan los resultados y efectos de estas directrices pauteadas por la lógica funcional del libre mercado y por ciertas instituciones financieras se tiene un importante contraste en la realidad educativa de este grado en los dos países. En México, durante el período en estudio si bien hubo sólo gobiernos priístas cada administración que asumió el poder (mandato que se extendía por seis años) desacreditó los avances de la administración saliente. En este sentido, los lineamientos educativos sólo duraron mientras se mantuvo el régimen de turno, luego con la llegada de un nuevo presidente y su séquito de colaboradores todo volvía “a foja cero”, “borrón y cuenta nueva”. Esto es a refundar o rediseñar todo lo conseguido en el área de la educación y de forma específica en el bachillerato. La consecuencia, una inexistente política de estado a largo plazo que mantuviera un desarrollo constante y coherente de este grado. En contraposición, en Chile en la dictadura primero y luego en los gobiernos concertacionistas se aplicó un mismo modelo neoliberal que buscó descentralizar la educación de la tutela del estado y les traspasó a las corporaciones municipales, privadas o semiprivadas la responsabilidad y la administración de establecimientos de educación media. Tal vez, si la única diferencia en la época de la dictadura con respecto a la democracia es que en el período de los gobiernos civiles se intentó darle un cariz más social y aunque se lograron progresos, en esencia se continuó reproduciendo en la educación un esquema que tuvo como principio incontrarrestable la rentabilidad y el lucro. De cualquier modo, y a diferencia de México en esta nación sudamericana sí hubo una profundización de las políticas educativas que le dieron congruencia y continuidad a los programas y planes en la enseñanza media y en los otros niveles, lo cual le permitió un crecimiento en términos estructurales, de funcionamiento y de eficiencia.

La profundización de las directrices neoliberales en la educación de ambos países tuvo como consecuencia un problema de exclusión y desigualdad a niveles que ponen en entredicho las aparentes virtudes de este modelo en el bachillerato y en la enseñanza media, respectivamente.

### **4.3. La retórica de la exclusión y la libertad**

Las estadísticas y las cifras expuestas arrojaron datos muy valiosos, pero en este punto cabe preguntarse qué sucede con los destinatarios de estas políticas y sus posibilidades de acceder a una educación de calidad. Si se compara la educación gratuita con la educación pagada, en este grado, en México y en Chile surgen importantes cuestionamientos. Hemos considerado que en las categorías de: absorción, deserción, reprobación, eficiencia terminal y cobertura se encuentra parte del meollo de la exclusión que sufre este nivel educativo.

Un dato de suma importancia, es que tanto en México como en Chile, de manera común suele decirse que la educación es para los privilegiados o para los que tienen recursos. Dicho de una forma metafórica en el bachillerato de México y de Chile –en este período- la persona que tuvo la oportunidad de pagar mil en la educación de sus hijos, pudo realizarlo sin inconvenientes, junto a otros jóvenes cuyos padres pagaron lo mismo; el que pudo gastar 100 pagó 100 de modo que su hijo recibió, junto a otros cuyos padres pudieron gastar 100, educación de 100; el que pudo gastar 10 compró educación de 10, y el que no pudo gastar nada fue a la educación gratuita (preparatorias con sus diferentes formatos en México y a la educación municipalizada en Chile) y en donde se encontraron con otros que no pudieron pagar nada.

Esta realidad mostró otra situación aún más inmoral en tanto en ninguna de las dos naciones se puede sostener que el sistema educacional implicó libertad para todos. Es decir, en la medida que las directrices neoliberales sentaron las bases de la educación, ello originó que los padres de familia no eligieran donde van a estudiar sus hijos, o sea, la búsqueda de una determinada educación para un hijo no dependió de los progenitores, sino de ser aceptado por un colegio específico el cual fijó condiciones unilateralmente. Por lo tanto, la libertad no fue para los padres sino para los establecimientos de enseñanza que siempre pueden aceptar o rechazar una postulación, a través de diferentes mecanismos donde el precio es el más común y la entrevista a la familia para saber si son compatibles con el plan escolar.

El resumen de estas políticas para México y Chile, de alguna manera, puso en la palestra que desde la perspectiva de las familias éstas no eligieron un proyecto educativo, sino un criterio de exclusión en tanto lo que da libertad de elegir es el dinero.

Observado de esta forma los que acudieron a la educación gratuita constituyeron el grupo que no fueron escogidos por nadie, ni tampoco pudieron elegir con quien estar. Tras la estricta segregación por clase en la educación pública, quedó el “gueto” de los que no tienen recursos para optar, debido a que no cumplieron expectativa alguna de selección. Este segmento que en México y en Chile conformaron aquella población juvenil que no le interesó al mercado. Para este grupo no hay libertad porque ellos no decidieron que educación es la que quieren.

Las cifras son elocuentes, el resultado de treinta años de políticas educativas arrojó que los grupos más vulnerables en términos socioeconómicos (como corolario en el año 2000) no accedieran a cursar el bachillerato, alcanzando en México el 40% y en Chile el 13%. Podemos decir que este índice es considerablemente menor en la nación sudamericana con respecto a la realidad mexicana y ello se debe –como se ha dicho en párrafos anteriores- a que la implantación de políticas neoliberales en el país de América del Sur tuvo continuidad y profundización, aunque el costo para los jóvenes de menos recursos, en términos de oportunidades fue alto. No deja de ser irónico que en el estrato más acomodado de México, el ingreso de los estudiantes al bachillerato alcanzó el cien por ciento, mientras que en Chile bordeó el 98 por ciento, es decir, estos datos refrendan nuestra reflexión comparativa en tanto la exclusión educativa para los más pobres fue un problema gravísimo para los dos países, aunque en una preocupante y mayor medida para México.

Es evidente que en estos treinta años se asentó un modelo económico que rigió, reguló, dictó pautas, controló, alienó y obligó no sólo al quehacer público. Por otra parte, su influjo se ve de forma incontrarrestable en las personas. Por lo mismo, el sistema educativo que logró asentarse -en la etapa mencionada- respondió al favorecimiento y legitimación del nuevo orden económico, ideológico y político.

Es lo que se conoce como el mercado de la educación o un bien de inversión y en este punto podemos establecer un contraste importante en tanto si se revisa el grado de privatización educativa para ambas naciones, claramente la tendencia es mayor en Chile o al menos de descentralizarla en términos operacionales, administrativos y de gestión, a diferencia de México donde el bachillerato continuó en gran medida en manos de entidades como el propio gobierno, las universidades públicas, los estados, etc.

No es un tema menor que en la nación sudamericana, después de tres décadas, cada vez fue menos el subsidio a la enseñanza media y mayor, debido a la tendencia a mercantilizar este grado que se vendió al mejor postor, incluso en la actualidad el siguiente nivel superior o universitario, aunque sea público es de paga<sup>152</sup>. En tanto, en México más allá de estas políticas neoliberales, aún el rol del Estado en términos de financiamiento para el bachillerato fue relevante.

---

<sup>152</sup> Las universidades públicas ofrecen a los estudiantes de menos recursos el denominado crédito fiscal o fondo solidario, el cual es un sistema en donde los jóvenes con mayor vulnerabilidad y que ingresan a alguna de estas casas de estudio no pagan aranceles ni mensualidad, aunque una vez acabada la carrera deben repactar su deuda y comprometerse a saldarla en un determinado período de tiempo.

## Conclusiones

En esta sección del trabajo, es importante ver, en primera lugar, la concreción del general que ha guiado esta investigación, el cual consistía en: comparar los modelos de educación media superior de México y Chile en relación a su efectividad, calidad, pertinencia y equidad, así como la tendencia de las políticas educativas hacia donde se dirigen y que rumbo tomaron, en el período que va de 1970 al 2000.

Al respecto se puede subrayar que ha sido factible concluir que en el proceso de transformación educativa emprendido por las dos naciones, en dicho período, tuvo como causal la urgente necesidad de realizar cambios en este grado educacional, basándose en las nuevas directrices neoliberales que empezaron a cristalizarse en el ámbito latinoamericano. Conceptos como eficiencia, productividad, eficacia, descentralización y competencias, comenzaron a ser los referentes de los nuevos modelos en el ámbito educativo. Sin embargo, estas tendencias con sus remozados planes y programas no tuvieron como propósito central al alumno, que más bien fue visto como un recurso humano apto para las necesidades y requerimientos del mundo de la industria o de la empresa.

Al dejar de lado las necesidades específicas de los estudiantes en los dos países, supuso su cosificación, conduciéndolos por el camino de una lógica efficientista que persiguió la reproducción de un modelo donde los jóvenes fueron preparados para las demandas del mercado. De tal modo que, estos lineamientos no consideraron las repercusiones políticas, culturales y sociales que en este ámbito trajo aparejado el nuevo orden. Así, se olvidó el papel central de la educación, la cual tuvo y tiene una honda influencia sobre cada persona y sus relaciones sociales. Principalmente en los alcances importantes sobre lo que cada quien puede llegar a ser, sobre lo que le interesa o le preocupa, sobre las capacidades en las que cada cual puede constituirse en un sujeto informado e independiente.

Dicho de otra forma, el resultado de tres décadas de transformaciones educativas en los dos países, ha conducido a considerar la enseñanza sólo desde el prisma interno de su eficiencia, desde las externalidades positivas en términos de crecimiento, eficacia y productividad. Desafortunadamente, se dejó de lado la dimensión humana, la libertad, la

igualdad y la dignidad. En este último aspecto, el eficientismo, confabuló en menor y mayor medida (México y Chile respectivamente) para instruir y preparar –en teoría- a los jóvenes sin espíritu crítico y capacidad de interpelación frente a los diversos cambios que se presentaron por aquel período. Ello supuso que cada estudiante de este grado sólo era parte de un engranaje que no tuvo como propósito el despertarles una conciencia analítica o de sensibilidad social, ya que ello podía ser un factor de resistencia para el modelo económico y educacional que comenzó a imperar.

Ello no significó que no hubiera individuos activos en las aulas de los dos países, pero los contenidos programáticos fueron instaurando una dinámica incontrarrestable, la cual emergió como supuesta solución a los problemas de cobertura, calidad, equidad y eficiencia.

Es claro que en la sumatoria de treinta años que tuvo su corolario en el año 2000 las dos naciones aún presentaron problemas educativos complejos y serios, aunque diferentes. En México, la cobertura, la equidad, la calidad, el acceso y la eficiencia fueron lastres no resueltos para inicios del segundo milenio. En Chile, la disyuntiva ya no fue prioritariamente la cobertura sino la calidad y tampoco de acceso sino de igualdad.

Para México el nivel de atraso sólo pudo determinarse con base en una inoperante gestión en los procesos, la administración, las políticas y su falta de continuidad, la carencia de recursos para la inversión en estas líneas programáticas y la visión cortoplacista de las clases dominantes en el poder -en el período citado-, debido a los intereses particulares de unos pocos que no tuvieron la altura histórica para desarrollar un plan que respondiera a las verdaderas necesidades de la población juvenil, sino a los requerimientos del mercado y a los mezquinos beneficios de unos cuantos que fueron incapaces de situar al bien común como primera prioridad.

No podemos dejar de cuestionar la conveniencia o no del bloque en el poder -durante la etapa investigada- en tanto a los regímenes priístas, si lo vemos desde una perspectiva económica, el hecho de tener poca cobertura educativa en el bachillerato les favoreció en la medida en que se crearon condiciones de rentabilidad en el país, ya que una masa de población joven sin preparación significó en el corto plazo una masa potencial de

trabajadores descalificados que presionó los salarios a la baja. En este sentido, una reducción de las remuneraciones, implicó que disminuyeran los costos de producción de las empresas productivas del país. Asimismo, los puestos de empleo generados se volvieron de forma inmediata en precarios, ya que los noveles trabajadores bajo este contexto no tuvieron el poder o la fuerza para exigir un trabajo digno, ya que con ello se expusieron al riesgo de ser despedidos sin preocupación alguna de sus empleadores, a fin de cuentas había otra gran cantidad de trabajadores dispuestos a laborar, incluso en condiciones aún más paupérrimas.

Es más se podría pensar que un país progresa y se desarrolla en la medida que su población estudia, se capacita y se prepara; no obstante, para estas administraciones la prioridad no fue el conformar una sociedad (donde los jóvenes son su soporte más importante) con características pensantes y cuestionadoras, muy por el contrario una población juvenil productora y subyugada a la filosofía y lógica del modelo neoliberal.

En los tres decenios se hizo notorio que si no se logró la mitad de la cobertura en el nivel medio superior, que es lo básico de la educación superior de cualquier país que se precie de democrático, y cuya aspiración se dirige a una educación de calidad, equitativa y con igualdad de acceso para todos. Bajo este escenario no es difícil concluir que los establecimientos situados en sectores vulnerables o alejados geográficamente sufrieron inconcebibles carencias tanto en infraestructura como en la calidad de los maestros.

A diferencia y semejanza en Chile la disyuntiva ya no fue de cobertura, debido a que ésta sobrepasó el 85%, es decir, un universo importante de jóvenes pudo ingresar a la enseñanza media y en contraposición a México muchos de estos estudiantes lograron ingresar, posteriormente, a algún instituto de educación superior. No obstante, tanta mano calificada o profesional también produjo serios problemas de cesantía, ya que no sirvió que tantos jóvenes se graduaran si en el país no existían las condiciones estructurales para absorber a esta gran cantidad de recurso humano especializado. Dicho de otra manera, qué ventaja tuvo que la cobertura fuera tan alta si, después, los miles de egresados no pusieron en práctica sus conocimientos, debido a la falta de oportunidades laborales. Esto también originó precariedad y una disminución en las remuneraciones al haber mayor oferta de trabajo o de individuos que pugnaron por laborar.

Es evidente que la cobertura, por otro lado, supuso para la nación sudamericana un avance relevante en tanto pudo satisfacer la alta demanda por estudio de enseñanza media y llegar hasta alejadas zonas del norte y sur de dicho territorio.

En treinta años se logró triplicar la cobertura; no obstante, no todos los que accedieron a este nivel pudieron tener una educación de calidad como también se evidenció en el bachillerato mexicano. La razón, la abismal diferencia entre los colegios de paga y las escuelas públicas o municipalizadas. Es decir, en términos de infraestructura, calidad de los docentes, preparación y perspectivas a futuro en un establecimiento privado, hubo mayores ventajas y posibilidades que en uno público, entonces el que tuvo capacidad económica para pagar pudo acceder a esta educación de privilegio. En ambas naciones en el período en cuestión quedó de manifiesto la problemática de desigualdad en el acceso a una educación digna. En este sentido, es el estado el que tuvo y tiene que garantizar una educación de calidad para todos.

Si lo vemos desde la perspectiva democrática la desigualdad en el acceso y en la calidad implicó un grave riesgo a los cimientos de una sociedad en democracia, en tanto socavó la posibilidad de desarrollar individuos capaces de entenderse como integrantes libres e iguales de una comunidad política. Asimismo, esta problemática propició el contexto para el surgimiento de individuos pasivos que aceptaron acríticamente y sin contrapeso las injusticias del *status quo*. Dicho de otra manera, esta realidad impuso diferencias sobre la vida futura y condenó a la mayoría a ocupar de manera constante las posiciones más bajas del entramado social, reproduciendo con ello una forma moderna de “castas sociales intergeneracionales”.

Una conclusión es que una sociedad que posibilita que sus miembros se constituyan en seres pasivos, incapaces de reconocer, ejercer y demandar sus libertades y derechos, con mayor razón ignorará el proyecto de una educación igualitaria en acceso y en calidad. Una sociedad con estas características ya no puede llamarse democrática.

Cuando vemos los resultados educativos en ambas naciones no podemos dejar de preguntarnos la diferencia entre gobernante y estadista. En el caso del primero, su preocupación sólo abarca su período presidencial y en el segundo su visión trasciende sus

años en el gobierno. Puesto en perspectiva lo sucedido en México y en Chile en términos de diagnósticos, políticas, programas y reformas no consideraron, en líneas generales, el bien común de los ciudadanos con especial énfasis en los jóvenes, ya que para emprender estos profundos cambios, en el bachillerato o la enseñanza media, debió construirse con base en un modelo, una visión y un objetivo que incorporara a la sociedad entera o a diversos agentes sociales, políticos e incluso privados con representatividad para darle un cariz holístico, integral y de largo plazo. Ello hubiera posibilitado con equidad y justicia social la resolución de los diversos atrasos y disyuntivas en esta materia, en el período que se analizó.

No queremos “demonizar” el concepto del lucro o el aporte de los privados o la libre empresa para aquellos que fundaron colegios, universidades u otro tipo de centros educativos de educación superior, a fin de cuenta ello redundó en que se incrementara la cobertura en este grado y en los siguientes, aunque con mayor énfasis en Chile que en México. La cuestión de la iniciativa privada o del lucro, más bien tuvo que ver con el destino de dichas ganancias o como luego se reinvierten en el mismo sector.

A su vez, los índices de deserción y eficiencia terminal no obtuvieron los resultados esperados, ya que demostraron el deplorable manejo del bachillerato mexicano. Debido a que la cobertura había descendido a menos del 50 por ciento. Por otra parte, la deserción alcanzó niveles inadmisibles del 18%. Y la eficiencia terminal sólo cubrió el 59.30%, para el año 2000. Estas cifras hablan por sí solas y redundan en los planteamientos vertidos hasta ahora. En contraposición, en Chile estos mismos parámetros alcanzaron el 89.4% y el 4.3% en el mismo orden correlativo. La pregunta es obligada, acaso los estudiantes sudamericanos del sur son más inteligentes que los jóvenes mexicanos. La respuesta es no y el fundamento debemos buscarlo en la discontinuidad y continuidad sistémica de México y de Chile en el terreno educativo. Es decir, en la primera nación los continuos vaivenes y falta de certeza sobre lo que se pretendía con este nivel, originó fallas en su estructura, sus procesos, sus contenidos y su gestión. En la segunda nación, más allá de sus falencias, los acuerdos de los distintos bloques políticos, posibilitaron que el sistema se reprodujera y se profundizara en una lógica educativa más coherente y con visión de mediano plazo.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el objetivo general de este estudio ha sido cumplido de forma satisfactoria. Con respecto a la hipótesis que planteó: La exigencia internacional que demanda e impone las características del cómo debe ser y para qué la educación en América Latina como región dependiente, ejerce presión en las políticas públicas que por un lado deben responder a tales exigencias y por otro deben cumplir con las demandas de su población. Pese a ello, pueden vincularse y adoptar medidas que favorezcan las condiciones de realización para los ciudadanos y que ejerzan su derecho a la educación como debe ser, se concluye en virtud de los antecedentes ya enunciados que es aprobada.

Parece pertinente también subrayar la importancia de estudiar estos tópicos para la historia educativa y las ciencias sociales desde un enfoque comparativo extrarregional, ya que estos procesos suscitados en este período presentan una serie de dinámicas, aspectos y problemáticas nuevas (si lo vemos bajo la modalidad comparativa) que requieren ser estudiadas con un alto componente crítico y que se relacionan con las carencias de este nivel educativo a nivel de los alumnos, pero hay que rastrearlos en los grados anteriores, es decir, la primaria y la secundaria y cómo se trabajó en dichos niveles en cuestiones que se vinculan con la estimulación temprana, las capacidades cognitivas y de aprendizaje.

Por último, es imperativo plantear nuevas líneas de investigación desde este enfoque y que estudien a profundidad el impacto, los efectos y las consecuencias profundas del sistema económico imperante en la planificación, los lineamientos y las metodologías de este nivel educativo. Todo ello nos dará acercamientos y orientaciones que nos permitirán comprender o aproximarnos de forma más completa a la dinámica actual del bachillerato o enseñanza media de ambos países.

## Bibliografía

Ariés, Philippe

1987 *El niño y la vida familiar*, Taurus, Madrid, España.

Baraño, Ana Margarita

1993 *Directrices Ideológicas de la Educación Universitaria Pública en México y Chile en las décadas 70 y 80. Análisis Comparativo*. FFyL, UNAM.

Barnett, Roland

2001 *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa editorial, Barcelona.

Becker, J.

2002 *Développer et évaluer les compétences à l'école*, Bruxelles, Labor.

Cariola, Leonor

2003 *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Capítulo I “Estructura y currículum de la educación media. Cambios y reformas 1980-2000”, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Coraggio, José L., Torres, Rosa María.

1997

“Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?” En *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Editores, Miño y Dávila-CEM, Buenos Aires-Madrid.

Cornejo, Rodrigo

2006 “El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, Volumen 4, Número 1.

Cox, Cristián

1995 *Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, Santiago.

---

2004 *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial universitaria, Santiago.

Cuna, Enrique

2006 “Análisis de las políticas gubernamentales dirigidas a la juventud en la administración Foxista. Hacia la explicación del inmovilismo y el fracaso”, *El Cotidiano*, mayo-junio, año/vol. 21, número 137, Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, México.

Dieterich, Steffan

1996 “Las perversiones de la globalización económica en la educación”, entrevista de Lourdes de Quevedo, *Revista Pedagogía* Vol. 11, N° 7, verano 1996, época 3° México, p. 107.

Donoso Díaz, Sebastián

2005 *Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Estudios Pedagógicos Valdivia, XXXI, N 1: 113-135.

Flores Uribe, Nayara

1996 *La reforma Salinista al Artículo Tercero Constitucional, ante 132 años de Laicismo Juarista. La nueva intervención de las iglesias en la educación como desafío para la política educativa nacional*. Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, UNAM.

Freire, Paulo

2005 *Pedagogía del Oprimido*. 2ª ed. Traducción, Jorge Mellado. México, S. XXI.

García Huidobro, Juan

1999 *La reforma educacional chilena. 1990-1998*. Visión de conjunto, Madrid, Editorial Popular

Girelli, María Inés y Mariconde, María

2007 “Educación por competencias. Experiencia pedagógica en la Cátedra de Comunicaciones III” en *Encuentro Latinoamericano de Diseño*, Universidad Nacional de Córdoba.

Giroux, Henry

1999 “Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio”. Ed. F. Imbernón (Coord). *La educación en el siglo XXI. Los Retos del futuro inmediato* (pp. 23-37), Barcelona.

---

1985 “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, *Cuadernos Políticos*, número 44, editorial Era, julio-diciembre de 1985, México, D.F.

---

1992 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, México.

Goicovic, Igor

2002 “Educación, Deserción Escolar e Integración Laboral Juvenil”, *Última Década* N° 16, CIDPA, Viña del Mar.

Guevara, Iris

2002 *La educación en México. Siglo XX*. Serie Textos Breves de Economía, UNAM-IIE-Porrúa, México.

Gutiérrez Legorreta, Lourdes

2009 *El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México, tiempo de educar*. Vol. 10, Núm. 19, enero-junio.

IPN

1998 *50 años en la Historia de la Educación Tecnológica*. Instituto Politécnico Nacional.

Karabel, J y Halsey A.H.

1976 *La investigación educativa: una revisión e interpretación: Poder e ideología en educación*. Oxford University Press, Nueva York. Trad. Jorge G. Vatalas, M. Teobaldo y S. Llomotave, Nueva York, E.U.A.

Kocka, Jurgen

2002 *Historia social y conciencia histórica*. Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A., Madrid.

Laval, Cristián

2005 “La escuela no es el laboratorio de una empresa” *Entrevista, Cuadernos de pedagogía*, N° 346, mayo.

Latapí, Pablo

1980 *Análisis del Sexenio de Educación en México 1970-1976*. Editorial Nueva Imagen, \_\_\_\_\_ (coord)

1998 *Un siglo de educación en México II*. FCE, México.

---

1996 “El informe Delors” en *Proceso*, N° 1022, junio 3.

Lemaitre, María José, Cerri, Marianela, Cox, Cristián y Rovira, Cristóbal

2003 *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.

Loyola, José

2007 *La constante búsqueda de la identidad. El caso de las políticas educativas para la educación media superior, 1997-2000*. México, Colegio de Pedagogía, FFyL, UNAM.

Mc Laren, Peter

1999 *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens, ediciones Santa Fe, Argentina.

Medina, Sara Rosa

1996 *Educación y Modernidad. El Bachillerato en México ante los Desafíos del Tercer Milenio*. UASLP, México.

Moreno Moreno, Prudenciano

2002 “Transformaciones de la Educación Superior en el contexto de la Globalización económica, revolución tecnológica y empleo”. En: *Aportes: Revista de la Facultad de Economía- BUAP* Año VII. Núm. 20.

Nadorowski, Mariano

2002 *Nuevas tendencias en Políticas Educativas*. Garnica, Argentina.

Noriega, Margarita

1996 *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Palacio, Jesús

1984 *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Editorial Laila, España.

Perrenoud, Philippe

2001 *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, traducción María Eugenia Nordenflycht.

Reimers, Fernando

1995 *La educación en el Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y oportunidades*. UCA Editores, San Salvador.

---

2000 “Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*, “¿Equidad en la Educación?”, OEI, número 23, Mayo-Agosto.

Rodríguez, María de los Ángeles y Krongold, Max (coords.)

1998 *50 años en la Historia de la Educación Tecnológica*. Instituto Politécnico Nacional, México.

Ruiz, Catalina y Vergara, Marcela

2005 “Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena”. *Programa liceo para todos y sus planes de acción*, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

Salomón, Magdalena

1991 “El Proyecto Educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. El discurso y sus efectos extradiscursivos”. *Cuadernos de CESU*, N° 23, CESU-UNAM, México.

SEP

1975 *Cuatro años de labor educativa 1970-1974*. SEP, México.

---

1994 *Memorias. Encuentro Académico de la CONAEMS para el Fortalecimiento de la Educación Media Superior*. México, SEP.

Torres, Rosa María

1995 *Mejorar la calidad de la educación. Las estrategias del Banco Mundial*. Instituto Freis, Buenos Aires, 1995.

Torres Santomé, Jurjo

2001 *La mercantilización del sistema educativo, en educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata, España.

Victorino, Liberio

2002 *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. UACH, México.

### **Bibliografía estadística (listado de fuentes para las gráficas, capítulo IV)**

1.- Chacón, Mónica (informe)

2003 “Calidad y equidad en la educación media chilena”, *Depesex /BCN/ Serie Informes* año XIV, N° 129, Santiago de Chile con dirección electrónica [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios\\_pdf\\_informes/nro129.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro129.pdf), revisada el 2 de marzo de 2010.

2.- Poder Ejecutivo Federal

2004 “Matrículas, maestros y escuelas en educación básica por tipos de servicio y Matrículas, maestros y escuelas en educación media superior”. *Cuarto Informe de Gobierno. “Desarrollo humano y social”* (anexos) con dirección electrónica <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>, revisada el 1 de abril de 2010.

3.- Elaboración con las gráficas 1 y 2

4.- Chacón, Mónica

2003 “Calidad y equidad en la educación media chilena”, *Depesex /BCN/ Serie Informes* año XIV, N° 129, Santiago de Chile con dirección electrónica [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios\\_pdf\\_informes/nro129.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro129.pdf), revisada el 2 de marzo de 2010.

SEP

2004 *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México con dirección electrónica

[http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS\\_Creacion\\_Sistema\\_Nacional\\_de\\_Bachillerato.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf), revisada el 7 de febrero de 2010.

5.- SEP

2008 *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México con dirección electrónica [http://www.csems.uady.mx/profordems/Sistema\\_Nacional\\_Bachillerato.pdf](http://www.csems.uady.mx/profordems/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf), revisada el 8 de enero de 2010.

6.- Marshall Infante, María Teresa

2004 “Programa de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile”. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación con dirección electrónica <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139051s.pdf>, revisada el 10 de marzo de 2010.

7.- Presidencia de la República

2005 *Quinto Informe de Gobierno*. Presidencia de la República, México. Con dirección electrónica <http://quinto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P037.pdf>, revisada el 22 de marzo de 2010.

8.- Elaboración con datos de la gráfica anterior.

9.- Congreso Nacional

2005 “Indicadores de calidad de la Educación Básica y Media en Chile”, *Depesex/BCN/Serie Estudios* año XV, N° 306, Santiago de Chile con dirección electrónica [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios\\_pdf\\_estudios/nro306.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro306.pdf), revisada el 27 de marzo de 2010.

10.- Elaboración con datos de la gráfica anterior

11.- Elaboración con datos de las gráficas 9 y 10

12.- Presidencia de la República

2006 *Sexto Informe de Gobierno*. Presidencia de la República, México, con dirección electrónica <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P058.pdf>, revisada el 4 de abril de 2010

Ministerio de Educación Pública de Chile

1980 – 2000 “Compendio de Información Estadística sobre Educación”, *Capítulo cinco y seis*, Santiago de Chile.

13.- Presidencia de la República

2006 *Sexto Informe de Gobierno*. Presidencia de la República, México, con dirección electrónica <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P058.pdf>, revisada el 4 de abril de 2010

Ministerio de Educación Pública de Chile

1980 – 2000 “Compendio de Información Estadística sobre Educación”. *Capítulo cinco y seis*, Santiago de Chile.

14.- Presidencia de la República

2006 *Sexto Informe de Gobierno*. Presidencia de la República, México con dirección electrónica <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P058.pdf>, revisada el 4 de abril de 2010

Ministerio de Educación Pública de Chile

1980 – 2000 “Compendio de Información Estadística sobre Educación”. *Capítulo cinco y seis*, Santiago de Chile.

### **Diario Oficial de la Federación**

SEP. “Decreto por el que se crea el Colegio de Bachilleres”. *Diario Oficial de la Federación*, México, 26 de septiembre de 1973.

\_\_\_\_\_ “Decreto por el que se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica”. *Diario Oficial de la Federación*, México, 29 de diciembre de 1978.

\_\_\_\_\_ “Acuerdo No 113”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 31 de agosto de 1984.

### **Artículos de Diarios**

2007 Laura Poy Solano “Vergonzosas”, las evaluaciones sobre rendimiento escolar del país”. *Diario La Jornada*, 2 de diciembre.

## Artículos de Revista

### ANUIES

- 1991 “Acuerdos y Declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Villhermosa y Tepic” en *Revista de la Educación Superior*, 77, enero-marzo, México.

### OEI

2001

- Felipe Martínez Rizo, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001” en “*Reformas educativas: mitos y realidades*”, Ediciones *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 27.

### SEP

- 1977 *Plan Nacional de Educación*. México.

—

- 1997 *Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto*. Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, México.

—

- 2005 “Lineamientos para la formulación de Indicadores educativos”. *Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas*, México.

### Poder Ejecutivo Federal

- 1979 *Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982*. SEP, México.

—

- 1989 *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. SEP, México.

—

- 1989 *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Secretaría de Programación y Presupuesto, México.

### SHCP

- 1995 *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México.

## Internet

Alejandro Cuna. “*Hacia una revaloración de la juventud y la educación media superior como objetos y sujetos de estudio y reflexión educativa*”, ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Investigación Educativa y Regional Tepic, Nayarit, 2008 con dirección electrónica:

<http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/1073714/Hacia-una-revaloracion-de-la-Juventud-y-la-Educacion-Media-Superior-como-objetos-y-sujetos.html>, revisada el 22 de julio de 2010.

Armando Alcántara. “*25 años de políticas educativas en México*” con dirección electrónica: [http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com\\_docman&task](http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task), revisada el 7 de enero de 2010.

Francisco Xavier González. Reseña libro “Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad”, En *Investig. Bibl* v. 22 n.46 México sep. /dic. 2008 con dirección electrónica: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2008000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2008000300011&script=sci_arttext), revisada el 6 de julio 2010.

Gregory Elacqua, “Breve Historia de las Reformas Educativas en Chile (1813-presente): Cobertura, Condiciones, Calidad y Equidad.” *Instituto de políticas Públicas*, Universidad Diego Portales. En: <http://bicentenario.camara.cl/seminario/pdf/ mesa%20%20-%20Gregory%20Elacqua.pdf> (Consultado en marzo de 2013).

Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alonso Carrillo. “*Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México*”, UNAM, 2006 y con dirección electrónica <http://www.rieoei.org/deloslectores/1693Chavez.pdf>, revisada el 7 de marzo de 2010.

INEGI. *Conteo de población y vivienda 2005. Síntesis de resultados*, 2006. Con dirección electrónica <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/default.aspx>, revisada el 17 de mayo de 2010.

*La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo* en <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DESECO.pdf>, revisada el 8 de julio de 2010.

OCDE, “La definición y selección de competencias clave” En *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: Análisis de fundaciones teóricas y conceptuales*. 1ª ed. en español, 2000. En dirección electrónica consultada el 19 de febrero de 2011:

<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tvbeIdbOH5YJ:www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf+OCDE+definici%C3%B3n+de+competencia&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEsi1iLQZsQbDnRLRd38IUx8nABEABzvJU08iba0eqTZLTM49mEJtOxE1>

[G59LtpnBcnat9mXz9FYIN0bGXp\\_Ch5cE7HJMikVpLnM4cuKXWgTkhgRNKvABWiO MQunD15KmTJeCRnWG&sig=AHIEtbQUUT5tSbupKEmS3DgGxF97S00v9g](http://www.planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf)

Presidencia de la República. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, con dirección electrónica

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>, revisada el 21 de mayo 2010.

Ramón Ruiz. *Historia y evolución del pensamiento científico*, 2007 con dirección electrónica [www.eumed.net/libros/2007a/257](http://www.eumed.net/libros/2007a/257), revisada el 5 de abril de 2011.

SEP “Antecedentes” *Dirección General del Bachillerato. Subsecretaría de Educación Media Superior*. <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/antecedentes.html>, revisada el 05 de febrero de 2011.

Sergio Balardini, “*Jóvenes, tecnología, participación y consumo*” con dirección electrónica [www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc), revisada el 3 de abril de 2011.

Tomás de Aquino, *De la Monarquía. LIBRO I, CAP. I*. Ediciones Tecnos y Altaya, Madrid, 1987 y 1997. Con dirección electrónica: [http://ficus.pntic.mec.es/~jlus0009/webclases\\_archivos/segundob\\_archivos/pau/textos0405/aquinas/selectividadadaquino.html#sdfootnote35sym](http://ficus.pntic.mec.es/~jlus0009/webclases_archivos/segundob_archivos/pau/textos0405/aquinas/selectividadadaquino.html#sdfootnote35sym), revisada el 20 de diciembre de 2012.

UNESCO, “*Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000*”. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, 2001. Con dirección electrónica: <http://www.propedeutico.cl/documento.aspx?id=16>, revisada el 15 de noviembre de 2011