

El bachillerato escolarizado en México Situación y prospectiva



Andrés Lozano Medina

El bachillerato escolarizado en México

Situación y prospectiva

Andrés Lozano Medina

Primera edición: 2009

Andrés Lozano Medina
Universidad Nacional Autónoma de México
Seminario de Educación Superior

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización
escrita de los editores.

ISBN:

Impreso en México / *Printed in México*

Educar es mucho más que dar clase, asesorar estudiantes, hacer investigación o difundir los conocimientos científicos; la educación implica, además, fortalecer vocaciones, formar hábitos, sembrar entusiasmo, moldear actitudes, fomentar el espíritu de cooperación, entre otras cosas. Los profesores no debemos olvidar jamás que nuestra primera obligación es educar a nuestros estudiantes.

Juan Manuel Lozano Mejía



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. EL FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN	17
a) El sentido de la asignación.	17
b) La participación en el PIB	20
c) El financiamiento en la EMS y su gasto.	26
2. LA EXPANSIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y EL INCREMENTO DE LA MATRÍCULA	33
a) La expansión de las instituciones	33
b) La atención a la cobertura	42
3. EL CUERPO DOCENTE	55
a) Los docentes en números.	56
b) La relación entre instancias.	61
c) Los docentes en el discurso oficial	64
4. LO DIVERSO DE LAS INSTITUCIONES	69
Algunos antecedentes.	70
La situación actual	73
5. LA POSICIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES	81
a) ¿Qué es eso de la globalización?	81
b) Notas sobre los organismos internacionales	84

6. LOS PLANES DE ESTUDIO	97
a) Algunos antecedentes	98
b) La situación actual en la organización curricular	102
7. LA POSICIÓN DEL GOBIERNO MEXICANO (2006-2012)	123
a) La universalización del bachillerato	127
b) La formación basada en competencias	129
c) Las competencias en la Reforma integral	132
d) La propuesta del actual sexenio en la formación docente	136
8. CONSIDERACIONES FINALES	141
BIBLIOGRAFÍA	147
ANEXO 1	153
ANEXO 2	158
ANEXO 3	166
ANEXO 4	172
ANEXO 5	174

INTRODUCCIÓN

No hay duda de que la educación produce bienes públicos de gran relevancia, tanto para la economía y la sociedad como para la situación personal de la población, las cuales se obtienen a través de los diferentes elementos proporcionados por lo educativo: conocimientos, habilidades, actitudes y valores que implican cierta calidad, pertinencia y cobertura del servicio, como en la adecuada dotación de recursos financieros para el impulso y crecimiento del sistema. Para ello es indispensable contar, entre otras cosas, con suficientes instituciones que logren satisfacer la creciente demanda; reformular los planes y programas de estudio acorde a la situación de la realidad social; impulsar la formación y actualización del cuerpo docente. Lo anterior se puede lograr a través del conocimiento, lo más preciso posible, de la situación que guarda el sistema educativo nacional.

Hasta el momento los diagnósticos elaborados tanto por organismos internacionales como por diversas instancias del gobierno federal o por instituciones de carácter académico tanto públicas como privadas, coinciden en señalar las graves deficiencias del sistema educativo nacional en prácticamente todas las aristas que lo conforman, desde problemas en la atención a la demanda, pasando por el insuficiente número de instituciones y su desigual distribución en el territorio nacional, hasta inconvenientes en la estructura y organización de los procesos formativos, considerando en esto último tanto el caso de los estudiantes como el de los docentes.

Las causas que se aducen para explicar esta situación son variadas: las situaciones macro, como las crisis económicas y financieras que recurrentemente afectan al país desde hace ya varias décadas, y que impiden proporcionar los suficientes recursos presupuestales para impulsar el crecimiento y desarrollo del sistema, lo cual reduce las posibilidades de la educación en el cumplimiento de las funciones que se la han asignado para el desarrollo del país; o bien hasta motivos de carácter micro, como los continuos problemas de organización y gestión escolar que impiden que el servicio ofrecido cumpla adecuadamente con la transmisión de los conocimientos mínimos que la población y la sociedad requieren.

La situación pues abarca una serie de aspectos con una extensa gama de limitaciones, deficiencias y problemas; la cobertura del sistema educativo es aún deficitaria incluso en los niveles que constitucionalmente son obligatorios; los planes y programas de estudio, a pesar de las reformas realizadas, aún no dan respuesta homogénea y sistemática a las condiciones reales de los estudiantes porque la actual oferta educativa es muy diversa y heterogénea... en el caso de la Educación Media Superior se añaden a la tradicional división de formación propedéutica, bivalente o tecnológica, alrededor de 20 formaciones diferentes. En el resto de los niveles también existen problemas de este tipo: en el superior se pueden encontrar una enorme cantidad de planes y programas diferentes que, sin embargo, están dirigidos a un mismo tipo de formación profesional, por lo cual las posibilidades de movilidad estudiantil son escasas o, en muchos casos, nulas; la formación de docentes así como sus procesos de actualización y capacitación no necesariamente se ajustan a las condiciones del sistema educativo nacional; los cursos para actualizar a los profesores en servicio en la educación básica no han sido modificados (actualizados) en un largo tiempo. Empero los planes y contenidos, así como los modelos de enseñanza, sí: es decir, no existe una adecuada consistencia entre la reforma curricular y la formación docente para dar respuesta a ella. La distribución de la matrícula a lo largo de la geografía nacional, más allá de las diferencias poblacionales en las entidades, es muy desigual, lo que indudablemente genera severos problemas, en tanto el rezago educativo debería ser atendido considerando al menos las condiciones regionales... el acceso al sistema presenta diversas problemáticas, desde la insuficiencia de instituciones y dificultades de carácter socioeconómico de la población, hasta diferencias notables en las formas y requisitos de ingreso. Hay algunos exámenes de selección basados en los conocimientos previos del aspirante; otros, en las capacidades del futuro estudiante (evalúan la comprensión lectora, por ejemplo), unos más dirigidos a la clasificación que a la selección, por lo cual promueven ciertos grados de discriminación... La ausencia o limitada relación que existe entre los conocimientos, habilidades y competencias que se ofertan y adquieren en la escuela con las necesidades reales de la sociedad, por encima de los requerimientos productivos, es decir, la parte de formación humanista y valorativa e incluso la formación ciu-

dadana se pierden a favor de las competencias laborales. La permanencia de los estudiantes es limitada, pues institucionalmente no existen programas o son muy reducidos, para evitar el abandono escolar a los sectores de la población marginados. Situaciones como las descritas cuestionan el tipo de servicio, en términos de su calidad, eficiencia, pertinencia y eficacia para permitir la construcción de un país con un desarrollo pleno en el cual su progreso y el bienestar de la población sean los ejes que guíen el proceso educativo.

La compleja condición que presenta la educación en México ha sido atendida con varias y extensas acciones, emprendidas tanto por el gobierno federal como por los gobiernos estatales; muchas de ellas, permeadas por las diversas sugerencias y recomendaciones emanadas de los estudios y diagnósticos elaborados por instancias internacionales, y algunas otras por las pruebas y estudios realizadas por el gobierno federal o instancias académicas. Sea cual fuere el origen, las acciones pretenden abordar, atender y dar respuesta a los problemas detectados por los diversos diagnósticos, para así dar impulso a la educación nacional.

A continuación se describen brevemente algunas de las acciones y programas que el gobierno federal tiene en marcha para la educación en general. Se registran aquellos con más reconocimiento o influencia, simplemente para destacar cómo en la actualidad se cuenta con una extensa gama de programas apuntando, de una manera u otra, a diagnosticar, impulsar, promover, cerrar brechas en la desigualdad o favorecer a alguno de los actores que conforman el sistema educativo. Se presentan fundamentalmente los configurados dentro del modelo económico que en este momento rige, para bien o para mal, la vida nacional. Aunque la mayoría tiene una historia de al menos dos décadas, pero se intensificaron durante los años noventa con la firma, en mayo de 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Entre los aspectos a resaltar de este acuerdo, está la obligatoriedad de la educación secundaria, con la cual se le impuso a la población el transitar nueve años en la escuela (esta decisión impactó de manera directa y automática en la magnitud del rezago educativo). La segunda acción relevante fue el cambio en la organización curricular de la educación primaria, que recuperó el modelo de enseñanza por asignatura en lugar de por áreas temáticas; el tercer aspecto se refiere a la creación de la llamada Carrera Magisterial, con la

cual se pretendía elevar la calidad de la educación nacional a través de la profesionalización del magisterio. Además se buscó mejorar las condiciones laborales, sociales y de vida de los profesores de este nivel educativo.

Recientemente, durante la administración de Vicente Fox (2000-2006), primer presidente surgido de un partido opuesto al que gobernó al país durante 70 años, se crearon varios programas encaminados a atender a la educación básica. Entre estos, los dirigidos a aspectos relacionados directamente con el proceso de formación de los estudiantes, como el Programa Enciclomedia, que tenía como eje el uso de la tecnología para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, manteniendo los contenidos de los libros de texto gratuitos pero ahora en edición digital e interactiva; o el Programa Nacional de Lectura, que intentaba la formación de lectores mediante la creación de bibliotecas de aula y escolares.

Otros programas destinados a atacar las desigualdades fueron: el Programa Escuelas de Calidad que quería la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes sin importar su condición socioeconómica, étnica o familiar; el Programa Oportunidades, incorporado de manera directa a las políticas compensatorias que se impulsan en el país, construido para atender a la población con mayor grado de marginación, en términos de su escolaridad, alimentación y salud. En el terreno educativo, la idea es disminuir la deserción, y elevar la tasa de transición de la educación secundaria a la media superior y a la profesional y tecnológica. En este programa en particular se da preferencia a las mujeres.

Para el caso de la formación del personal docente, de manera adicional a los estímulos ofrecidos en la Carrera Magisterial, se encuentra el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica, el cual pretende mantener una oferta continua y permanente de programas de actualización de calidad y pertinencia, dirigidos tanto a los maestros de educación básica como a directivos y personal de apoyo técnico pedagógico.

Es evidente que todos estos programas requieren de una instancia que evalúe al sistema educativo para su mejor funcionamiento; por eso se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en agosto del 2002, que inicialmente trabajaría en el sistema básico, primaria y secundaria. Después amplió su cobertura a la media superior e incluso la superior. Indaga por indicadores de calidad

del sistema educativo nacional. Entre otras actividades, participa en la evaluación organizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

Otro espacio de evaluación dirigido al conocimiento adquirido de manera individual por los estudiantes de educación básica, es el Programa de Evaluación Nacional del Logro académico en Centros Escolares (ENLACE), orientado a dotar a todos los actores educativos de información para reforzar y mejorar las habilidades y conocimientos de los alumnos. Desde su inicio en el 2003 aplicó la prueba a estudiantes de 3° y 6° de primaria y 3° de secundaria; en su más reciente aplicación en 2009, se amplió la población evaluada al incluir los tres grados de educación secundaria.

La Educación Superior también ha sido objeto de múltiples programas para su reforma: algunos se encaminan a evaluar y fortalecer, generalmente a través de recursos extraordinarios, a las instituciones de educación superior (IES), como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, que aspira a “ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior”.¹ Cubre el subsistema universitario, abarcando las IES públicas, autónomas y no autónomas: se encuentra directamente relacionado con la evaluación y certificación de los planes de estudio, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales están estructurados en nueve cuerpos colegiados que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos de las IES como función sustantiva. Procura contribuir a la construcción de una cultura de la evaluación que permita una mejor organización institucional y, en consecuencia, obtener información para tomar decisiones fundadas. La certificación de los programas educativos posee tres niveles: programas con indicadores sobre contenidos curriculares, profesores, infraestructura y apoyos institucionales adecuados, es decir programas actualizados, docentes con posgrado y en actividades de docencia e investigación, bibliotecas, laboratorios de computo, centros de idiomas, entre

¹ Subsecretaría de Educación Superior http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/pifi_dgesu Consultado el 21 de junio de 2009

otros servicios, y el apoyo institucional para que lo anterior pueda obtenerse y mantenerse de manera funcional. Si los programas cuentan con lo anterior, serán certificados en el nivel superior; los que no, alcanzarán los niveles inferiores, y estarán condicionados a satisfacer los indicadores para lograr la calidad prevista.

En el terreno de los académicos de las IES, se cuenta con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual certifica que los docentes satisfagan los indicadores previstos: inicialmente se requería el grado de doctor, tener actividades de docencia en licenciatura y posgrado, contar con publicaciones en el área de conocimiento correspondiente, realizar actividades de gestión académica, ser profesor de tiempo completo y pertenecer a un cuerpo académico; en pocas palabras es un programa creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado.

Para el caso de los estudiantes, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) ofrece a los alumnos con una situación “socioeconómica adversa pero con deseos de superación”, es decir con un ingreso familiar de hasta cuatro salarios mínimos, y un desempeño académico favorable (regularidad en sus estudios y un promedio mínimo de ocho), una beca para que puedan mantenerse en la institución. En este sentido los objetivos de este programa son claros: Lograr la equidad educativa, reducir la deserción escolar, propiciar la terminación oportuna de los estudios y disminuir la brecha en los niveles de absorción. La beca es anual y el monto diferenciado de acuerdo al semestre de el plan de estudios en el cual esté inscrito el alumno: el primer año el estudiante recibe \$750.00 mensuales, el segundo \$830.00, el tercero \$920 y el cuarto y quinto años, en su caso para este último, \$1,000.00 mensuales.

Por su lado, la atención que ha recibido la Educación Media Superior (EMS) en términos de promover acciones para su mejora y desarrollo pueden rastrearse prácticamente hasta la época de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, en los años sesenta del siglo XIX: entonces sucedieron cambios curriculares, normativos y de organización a fin de lograr que este espacio educativo formase a los estudiantes para la vida misma, y no la mera preparación en conocimientos profesionales.

Ya en el siglo XX las modificaciones curriculares fueron continuas, así como los encargados de llevarlas a cabo: iniciaron en 1914 durante la administración

de Huerta e impulsadas por la figura presidencial; Carranza, en 1916, promueve nuevos planes de estudio, que se mantienen hasta 1918, y nuevamente cambian dos años después. Estas modificaciones, en realidad, eran más de forma que de contenido: es decir, trocaban el nombre de la materia aunque mantenían tanto los contenidos como las pretensiones de enseñanza.

Fue hasta 1922, en el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, promovido por Lombardo Toledano, cuando se propuso algo diferente: “[...] establecer equivalencias para la transferencia de una institución a otra con el concepto de revalidación” (Castrejon Díez, J, 1985).² Diez años después, se generaron nuevos cambios para construir un bachillerato general respetando el bachillerato especializado.³ Para la década de los cincuenta ocurrió un cambio de rumbo en la EMS, alejándola de las ideas originales basadas en el positivismo, y reorientándola a un bachillerato único tendiente a favorecer los contenidos sociales y humanísticos. Dicha perspectiva se conservó hasta mediados de los años sesenta, momento en el cual hay otro giro: se dio énfasis a la formación científica de los estudiantes, en un ciclo que pasa de los dos años de estudio a tres. Un lustro más tarde se creó un nuevo modelo que se incluye en el sistema: el Colegio de Ciencias y Humanidades, impulsado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En esta época se fundaron nuevas instituciones, las cuales se sumaron a las existentes en la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN): los Colegios de Bachilleres y las escuelas de Educación Profesional Técnicas. Todo esto en el marco de múltiples reuniones que, entre otras cosas, buscaron ordenar este crecimiento tanto en su organización como en el tipo de oferta; pero hasta el momento no se ha logrado. Por eso en enero de 2008 surgió la propuesta de la Reforma Integral para la Educación Media Superior en México. El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

Esta reforma pretende la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, conformado por un Marco Curricular Común basado en el modelo de competencias;

² Esta misma intencionalidad, curiosamente, se ve en la RIEMS de 2008.

³ Una coincidencia más con la propuesta de 2008.

en el documento que presenta la SEP se encuentran algunas consideraciones para sustentar la propuesta; sin embargo, la situación actual de este nivel educativo es más compleja.

En este sentido, se pretende con este documento presentar una visión de cómo se encuentra el bachillerato escolarizado en nuestro país, a fin de apuntar elementos que permitan un posterior análisis de la viabilidad de la reforma impulsada por la SEP a través de la Subsecretaría correspondiente. La idea es presentar algunos datos para vislumbrar la magnitud del problema por atender, y presumiblemente solucionarlo. Se estructura en siete apartados, donde se abordan desde los aspectos empíricos relativos a información, principalmente de carácter estadístico, hasta cuestiones en el ámbito de la política educativa.

De esta manera la primera parte del texto aborda en el apartado uno, el asunto del financiamiento: se discute la forma como se asigna el presupuesto para la educación en México y su participación en términos del Producto Interno Bruto (PIB); se hace la diferencia del gasto público en sus tres instancias: federal, estatal y municipal, y la participación del sector privado. Se presentan dos ejemplos de la forma como se gastan los recursos en dos instituciones, el primero corresponde a la UNAM y el segundo a los planteles dependientes del Gobierno de la Ciudad de México.

El siguiente apartado hace referencia a las instituciones educativas y a su matrícula: se destaca el crecimiento en ambos casos, distinguiendo las desigualdades presentes, tanto al interior de los sectores como por entidad federativa; es decir, en términos generales evidentemente el número de escuelas y de alumnos aumenta pero de una manera muy dispareja, hay casos, al particularizar por sector o estado, en los cuales se pueden encontrar decrementos o solamente estabilidad.

La situación del cuerpo docente se presenta en el apartado tres, donde se muestra el número y distribución por sector involucrado y por entidad federativa. En este apartado, el último en el cual se trabaja con datos de carácter estadístico, se relaciona la información de los apartados previos, mostrándose de manera conjunta la situación de las escuelas, los alumnos y los docentes.

En el apartado cuatro se detallan algunos elementos que muestran la complejidad del sistema educativo nacional, realizando un breve recorrido de la situación de la educación básica y superior, y abundando en la condición de la EMS,

destacándose la enorme heterogeneidad del subsistema. También se abordan los cambios que, a partir de la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior, se dieron en su organización y estructura.

Los planes de estudio y su organización curricular se discuten en el apartado cinco. Inicia describiendo los esfuerzos realizados en el país desde la década de los cincuenta del siglo pasado, resaltando la intención de formar a los estudiantes, las áreas de conocimiento a las cuales se daba preferencia, y la propia estructura curricular. Posteriormente se ejemplifica, con la presentación de cinco planes de estudio vigentes de formación de bachillerato general, en donde radican las divergencias entre ellos, a pesar de ubicarse en un mismo marco formativo. Particularmente para la elaboración de este apartado, de un corte más pedagógico, se contó con la entusiasta colaboración de Mónica Lozano Medina, a quien agradezco el tiempo y esfuerzo dedicados.

El apartado seis hace referencia a la posición de los organismos internacionales en torno al proceso educativo de manera general, y se acotan las recomendaciones y sugerencias propuestas estas instancias, específicamente las correspondientes a la educación media superior. En el último apartado se aborda la propuesta que la actual administración hace para la reforma de la EMS, su base en el modelo de competencias, y las acciones efectuadas, primordialmente en el caso de la actualización y capacitación del cuerpo docente.



1. EL FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN

Abordar el tema del financiamiento debe considerar un gran abanico de posibilidades: desde las necesarias negociaciones en diferentes instancias para la asignación presupuestal, hasta la determinación técnica del mismo. Sin embargo, aquí solamente se consideran tres asuntos: en primer término el sentido que tiene la asignación de recursos presupuestales a la educación, en segundo lo referente al presupuesto nacional (el monto del Producto Interno Bruto [PIB] destinado a este sector), y en tercer lugar la proporción correspondiente al subsistema de la educación media superior y la forma como este presupuesto se gasta.

A) EL SENTIDO DE LA ASIGNACIÓN

La asignación de los recursos para la educación es un aspecto de relevante importancia para el país, pues depende o debería depender de lo que se pretende lograr con el gasto asignado. Para eso han de considerarse tanto la organización del sistema, como la definición de los objetivos específicos por alcanzar y la valoración otorgada a la educación, en concreto su impacto en la sociedad, en el terreno del desarrollo y el bienestar de la población. Al menos estos aspectos deben tomarse en consideración para la definición última de la cantidad de recursos que se proporcionan al sector educativo; es decir, debe existir una clara visión de lo que la educación debe lograr. Esta visión recae, en última instancia, en aquellos actores que intervienen en la toma de decisiones, y en los que proponen e impulsan una política educativa en particular.

En diferentes momentos de la historia del país, la intencionalidad sobre lo educativo ha manifestado diferentes perspectivas sobre sus fines y funciones. Se dio un momento en el cual el objetivo era la universalización de la educación básica: lograr el acceso a la educación del grueso de la población. En consecuencia la mayor parte de los recursos se canalizaron a satisfacer este subsistema, para que cumpliera con las expectativas: que todos quienes demanden educación básica la obtengan. En otra circunstancia, abatir el rezago educativo fue prioridad. En la

actualidad se buscan la calidad, la eficiencia y la equidad, está última en su significado amplio, incluyendo las diferencias de género, de origen social, lingüístico y étnico. Por lo tanto, la racionalidad aplicada en la asignación presupuestal debe aspirar a consumir estas metas.

Entonces se puede afirmar que la asignación no es únicamente un asunto técnico administrativo, definiendo el presupuesto en función, digamos, de la magnitud de la matrícula. En el establecimiento de los montos destinados a la educación es posible descubrir una visión de lo que se quiere del país, un proyecto de nación, al menos en lo referente a lo educativo y obviamente en lo que se espera que esta proporcione y colabore para ese proyecto.

Con esto, es claro cómo la definición presupuestal contiene una importante carga de carácter político, en donde se consideran, al menos esa es la expectativa, los intereses que permean la visión de país. Se tiene, siguiendo a Noel McGuin, a la relevancia como primer criterio de asignación presupuestal, entendiendo por esta “[...] los objetivos que tienen relación con la contribución de la educación a la sociedad y sus miembros” (Fundación Barrios Sierra, 1983). Esta forma de asignación indudablemente cuenta con una carga política; pero simultáneamente, debe considerar juicios de carácter técnico.

Aunado a esto, según el autor mencionado, se enlaza un segundo criterio de definición presupuestal: la eficiencia, y este a su vez lleva al criterio de eficacia. Estos dos últimos pueden ser alcanzados sin que se cumpla con el primero: aunque lo ideal es que estos criterios presenten resultados consistentes entre sí, que la asignación presupuestal sea relevante, eficiente y eficaz, lo anterior no es una condición, puede no suceder así. En otras palabras, se puede ser eficiente en aumentar el número de estudiantes que terminen su proceso formativo, si solamente concluyen los créditos necesarios; y se puede ser eficaz si se lleva a cabo con la menor cantidad de recursos. Sin embargo eso no garantiza que los egresados cuenten con los conocimientos, habilidades y competencias requeridas para impulsar, por ejemplo, el desarrollo nacional, lo cual sin lugar a dudas deja sin valor la relevancia si se pretendía que la educación fuera un motor para el desarrollo. Lo anterior en su conjunto lleva al tema de la evaluación y a la rendición de cuentas: es necesario conocer si se cumple o no con lo previsto y, en todo caso, cómo

se logra. Ambos aspectos permean actualmente la política educativa nacional de manera muy importante.

Un elemento adicional, que actualmente se encuentra cada vez más en el discurso oficial, es el considerar la desigualdad social y la exclusión. Ambos, al parecer, deben limitarse al incluir el término equidad en la distribución de los recursos o al establecer programas compensatorios en todos los niveles educativos.

De esta manera se cuenta con, al menos, cuatro criterios para la toma de decisiones en la asignación presupuestal. Por eso en los últimos años el tema del financiamiento para el sector educativo se enfrenta, al interior de la Cámara de Diputados, a diversas discusiones, entre las cuales destaca la reiterada posición de proporcionar a este sector recursos para cubrir sus necesidades y lograr de esta manera una educación cada vez de mayor calidad, permitiendo de al mismo tiempo conseguir la equidad y la eficiencia. Por otro lado, este discurso defiende insistentemente el punto de vista de que la educación es uno de los ejes de mayor importancia para lograr el desarrollo nacional y, en consecuencia, lo educativo debe ser apoyado de manera importante y con cada vez mayores recursos. Empero, la parte discursiva no necesariamente equivale al tratamiento dado a la educación en términos de recursos.

En este sentido, el gasto público para la educación está claramente definido en la Ley General de Educación que indica lo siguiente:

Artículo 25.- El Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa, con sujeción a las disposiciones de ingresos y gasto público correspondientes que resulten aplicables, concurrirán al financiamiento de la educación pública y de los servicios educativos. El monto anual que el Estado-Federación, entidades federativas y municipios-, destine al gasto en educación pública y en los servicios educativos, no podrá ser menor a ocho por ciento del producto interno bruto del país, destinado de este monto, al menos el 1% del producto interno bruto a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en las Instituciones de Educación Superior Públicas. En la asignación del presupuesto a cada uno de los niveles de educación, se deberá dar la continuidad y la concatenación entre los mismos, con el fin de que la población alcance el máximo nivel de estudios posible.

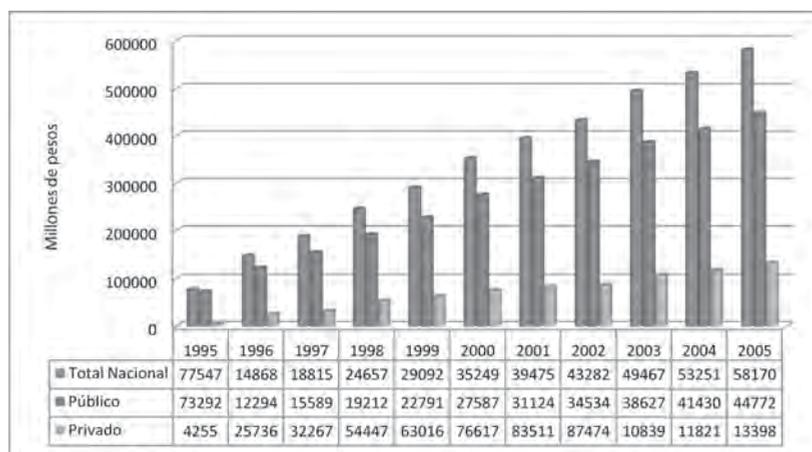
b) La participación en el PIB

Hasta el momento, lo planteado en dicho artículo no se satisface, a pesar del incremento en los últimos años: del 4.6% en 1995 al 5.0% en el 2000, al 5.6% en el 2005, y para el 2007 el presupuesto autorizado fue de 671.6 mil millones de pesos, el 6.9% del PIB. A pesar del evidente aumento del gasto público en educación, aún no se cumple con la proporción indicada en la Ley ni tampoco es suficiente para solventar las necesidades del sector: requiere una ampliación importante. De manera adicional es conveniente mencionar que el sector público no se encuentra conformado solamente por el gobierno federal, sino también por instancias estatales y municipales, las cuales participan, aunque sea de manera tangencial, en la dotación de recursos para la educación. No obstante, aún tomando en cuenta esta contribución, en la actualidad nos encontramos alejados del porcentaje establecido en la ley.

Por otro lado, al gasto público se le debe agregar lo proporcionado por el sector privado, con lo cual obtenemos lo que llamamos gasto nacional. Si bien la participación del sector privado en la educación tiene una larga historia, es a partir del último cuarto del siglo pasado cuando se ha notado una importante expansión, tanto en el número de instituciones como en los recursos destinados a la educación. Es así como se ha visto una significativa adición en la asignación de los recursos a través de la participación del sector privado: en 1995 su aportación representó el 0.2%, pasando para el 2000 al 1.39% y al 1.69% en el 2005 (porcentaje del PIB). Pero tampoco al considerar el gasto nacional se alcanza el porcentaje establecido en la Ley.

En la gráfica 1 puede observarse la evolución del gasto de 1995 a 2005, tomando en cuenta la participación pública y la privada. Es claro, por un lado, el crecimiento en la participación del sector privado y por otro el decremento, en términos reales, de la participación pública. Mientras en 1995 los recursos públicos correspondieron al 95.5% del total del gasto nacional, diez años después es ligeramente superior a las tres cuartas partes: disminuyó en una década casi veinte puntos porcentuales.

Gráfica 1. Participación pública y privada en el gasto en educación 1995- 2005



Fuente: Elaboración propia con base en información en: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, "Políticas públicas y gestión gubernamental de la administración vigente", en Educación http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/3_educacion.htm# consultada el 12 de septiembre de 2008

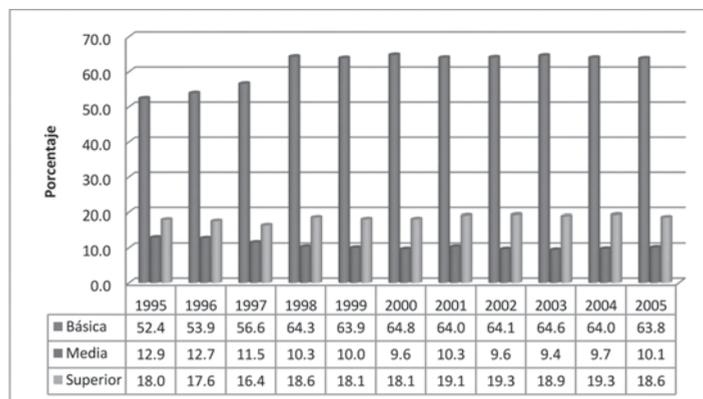
Lo anterior a pesar de que en los últimos años, debido a la transformación parlamentaria en términos de representación partidista (la cual impide una mayoría absoluta), la Cámara de Diputados ha contado con la posibilidad de discutir y modificar la propuesta enviada por el ejecutivo, elevando los montos propuestos de la participación pública en el presupuesto. De acuerdo al Observatorio Ciudadano de la Educación, para el presupuesto del 2008 la diferencia entre la propuesta original y la autorizada fue de alrededor de 14.3 mil millones más (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2008).

Dados los criterios de asignación mencionados, es natural que el gasto federal se distribuya de manera diferenciada dependiendo del subsistema educativo: en función del tamaño de la población a atender, o de la intencionalidad política. Aquí la pregunta fundamental es: ¿cuántos recursos asignar a cada subsistema educativo? En función de la respuesta será la asignación presupuestal; mas aquella no es simple, pues las condiciones de cada uno de los subsistemas son varia-

bles y dependen, en alto grado, de las pretensiones que se quieran satisfacer. En el país se tiene casi completamente satisfecha la cobertura para la educación básica, a pesar de las carencias importantes en la prestación del servicio, contrarias a la calidad pregonada en el discurso oficial. Por otro lado, la cobertura en la educación superior presenta serios rezagos, lo cual haría, si la intención política fuera su reducción, invertir en ella.

Sin embargo, cualquiera que sea el parámetro para la distribución presupuestal, históricamente quien cuenta con la mayor parte de los recursos destinados a la educación es el nivel básico: en 1995 el 52.4%, y para el 2005 la proporción ascendió al 63.8%; en tanto la Educación Media Superior, solamente contó para los mismos años el 12.9% y el 10.1% respectivamente, una reducción de casi tres puntos porcentuales; por último la educación superior mantiene una proporción relativamente estable en el periodo, del 18.0% en el primer año al 18.6% en el segundo, lo cual puede observarse en la gráfica 2. Cabe aclarar que la suma no corresponde al 100%, pues no se considera el gasto destinado a otro tipo de servicios, como la capacitación o los programas educativos a distancia.

Gráfica 2. Evolución del gasto en educación por nivel educativo 1995-2005



Fuente: Elaboración propia con base en información en: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, “Políticas públicas y gestión gubernamental de la administración vigente”, en Educación http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/3_educacion.htm# consultada el 12 de septiembre de 2008

Si se analiza la distribución por nivel educativo, resulta obvio cómo para el gobierno federal la mayor relevancia la tiene la educación básica, seguida por la educación superior; rezagada y con mucho menores recursos para el 2005, similares a los de 1999, queda la educación media superior.

Hasta este momento hemos visto que los recursos destinados al sector educativo por parte de la federación, si bien aumentan en términos absolutos, no sucede lo mismo en términos relativos, lo cual ciertamente incide en las limitaciones de desarrollo y crecimiento del sector. Esto despunta al examinar la distribución de los recursos en las distintas partidas presupuestales. En el documento coordinado por Julio Rubio (Rubio Oca, Julio, 2006) que se refiere a la educación superior se presenta el siguiente esquema, en el cual se establecen los componentes del subsidio público.

Este esquema bien puede traducirse para el sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo, para el caso de los gastos extraordinarios en educación básica basta agregar el programa de Enciclomedia, las escuelas de calidad, el programa de Carrera Magisterial, entre otros.

En este sentido, es relevante establecer la forma como se gasta y en qué se gasta, pues son asuntos de que impactan de manera directa en el proceso formativo de los estudiantes. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) “[...] mayor gasto no necesariamente da por resultado mayores niveles de aprendizaje de los estudiantes... en este sentido uno de los retos de la educación en México en términos de cobertura y calidad consiste en seguir aumentando la inversión, mejorando la asignación de los recursos entre partidas presupuestarias y niveles educativos, haciendo más eficiente la asignación de los recursos” (Fundación Este País, 2008).

Esquema 1 Integración del Subsidio Público

Subsidio Público	Subsidio Federal	Ordinario	Irreductible	
			Incremento en costos	Servicios personales Gastos de operación
		Extraordinario	PROMEPE PRONABES PIFI PROADU CAPFCE-FAM. Ramo 33 FAEUP	
			Ampliación y diversificación anual de la oferta educativa	En instituciones existentes En nuevas instituciones
	Subsidio Estatal	Ordinario	Irreductible	
			Incremento en costos	Servicios personales Gastos de operación
Ampliación y diversificación anual de la oferta educativa	En instituciones existentes En nuevas instituciones			

Fuente: (Julio Rubio Oca, 2006)

Entonces el presupuesto asignado a educación pública en el 2008, fue de \$173,497.8 millones de pesos, del cual el 57.8% se encuentra destinado a gastos de operación, y el restante 42.2% a subsidios y transferencias, como puede verse en el cuadro 1.

Cuadro 1. Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2008

Gasto total	173,497.8
Gasto directo	57,816.6
Gasto corriente	56,190.8
Gasto de capital	1,625.8
Inversión física	1,625.8
Subsidios y transferencias	115,681.2
Subsidios	74,567.9
Transferencias	41,113.3

Fuente: Dirección General Adjunta de Estadística de la Hacienda Pública, Unidad de Planeación Económica de la Hacienda Pública.

En cuanto a cómo se distribuyen los recursos en las distintas partidas presupuestales, la mayor proporción se destina a gasto corriente; o sea, al pago de servicios para la operación y para la nómina. Esto limita, de manera medular, lo destinado a la actualización docente, las actividades de investigación, el fomento a la cultura o a las actividades deportivas y recreativas, aspectos que indudablemente redundan de manera directa en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Mientras se mantenga la distribución presupuestal como hasta ahora, la mejora en la calidad del servicio continuará, a pesar del discurso oficial, siendo una asignatura pendiente, ya que no sólo afecta lo mencionado en líneas previas, sino también al desarrollo de actividades de relevancia, como lo son la evaluación de los planes y programas de estudio y el fortalecimiento de los programas de orientación educativa, entre otros.

Adicionalmente, persiste una marcada desigualdad en la forma como las instituciones públicas obtienen sus recursos. “Para muchas de estas, los recursos federales son los únicos con los que cuentan, mientras que para las de carácter estatal, los recursos federales complementan los que provee el gobierno de sus propias entidades” (Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, 2008). En este tenor, las entidades federativas han incrementado su participación en el gasto educativo nacional, del 11.0% del total en 1995, al 26.9% en el 2005; marcando año tras año la misma tendencia.

Sin embargo, el financiamiento estatal varía enormemente, pues cada entidad federativa muestra, e impulsa en consecuencia, un interés distinto hacia la educación. Pongamos a dos entidades federativas como ejemplo: Nuevo León y Yucatán. El primero contó con un presupuesto total para el 2007 de \$35, 438, 097,000, y el asignado para educación fue de 15, 794, 237,971 (Decreto 60, publicado en el Periódico Oficial el 13 de enero de 2007). Para el caso de Yucatán, el presupuesto total fue de \$13, 787, 866,000, y para educación de \$6,394,651,903.⁴ La diferencia presupuestal entre ambas entidades es sustancial: pero Yucatán asigna el 46.4% de su presupuesto a la educación, en tanto Nuevo León asigna el 44.5%, casi dos puntos porcentuales menos.⁵ A pesar de ello, lo que puede impulsarse con un presupuesto 2.5 veces mayor es indudablemente diferente.

De acuerdo a Adriana Puiggrós (1996), “[...] en relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla”. El financiamiento, en resumidas cuentas, es por demás insuficiente, a pesar de su incremento, para lograr un proceso formativo a cargo de las instituciones, que cumpla con lo planteado por el discurso oficial y las recomendaciones de organismos internacionales.

C) EL FINANCIAMIENTO DE LA EMS Y SU GASTO

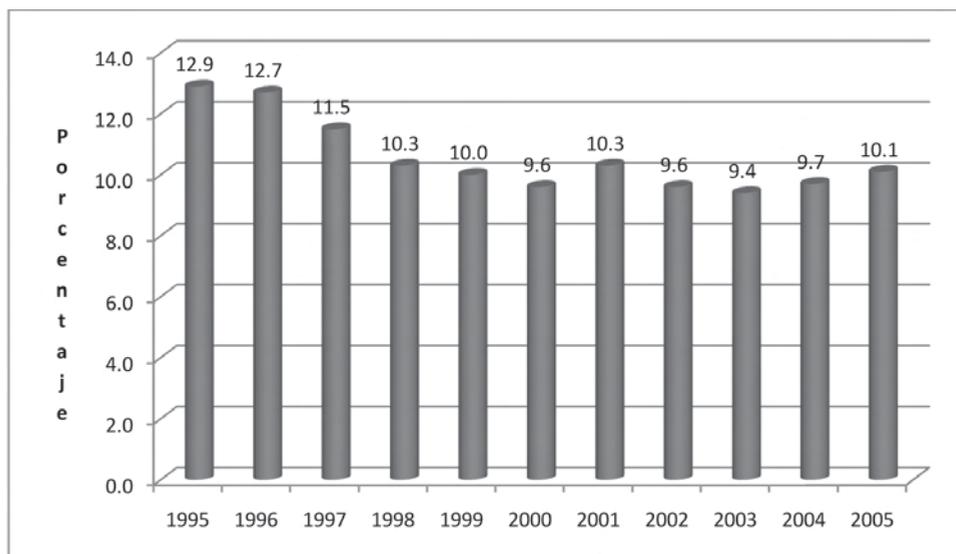
En lo respectivo al tema de la relevancia, es claro cómo la EMS en particular no es precisamente el espacio prioritario de los tres subsistemas que conforman el sistema educativo nacional. A pesar de su importancia, del creciente número de estudiantes y los formidables retos en cuanto a prepararlos para su ingreso en el nivel superior, cuenta con menos recursos: de 1995 al 2005, ha sufrido un sólido decremento en su participación en el gasto federal, pasando del 12.9% en el pri-

⁴ Secretaría de planeación y presupuesto <https://srvshyweb.yucatan.gob.mx/presupuesto/menupto.htm> Consultada el 15 de noviembre de 2008.

⁵ La información sólo muestra el recurso asignado por parte de los Gobiernos estatales al rubro educativo general, que abarca todas las partidas presupuestales; no fue posible acceder a información más detallada por nivel educativo.

mer año al 10.1% en el segundo, alcanzando en este último una proporción similar a la que se le otorgó en 1999. De hecho, los recursos presupuestales destinados a este nivel son menores, en proporción a la matrícula, comparados con los de la educación básica y de la superior. Además su monto es decreciente en términos reales, como puede observarse en la gráfica 3.

Gráfica 3. Evolución del gasto en educación media superior 1995-2005



Fuente: Estadísticas SEP

Ahora bien, los recursos están dirigidos a partidas específicas, entre las cuales destacan las relacionadas con lo que en el esquema 1 llamamos irreductibles dentro del gasto ordinario, situación equivalente en casi cualquier tipo de institución. A continuación se analizan dos instituciones: por un lado la Universidad Nacional Autónoma de México y por el otro los planteles de bachillerato dependientes del Gobierno de la Ciudad de México. La información desafortunadamente no corresponde a los mismos años; pero la idea es presentar en qué tipo de partidas se gasta el presupuesto y no comparar los recursos asignados a cada una de ellas.

Es conveniente presentar un breve contexto de ambas instancias. La Universidad Nacional Autónoma de México tiene dos bachilleratos: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Estos subsistemas cuentan con programas de estudios diferentes, el primero responde a una programación anual y el segundo a una semestral, aunque los dos se cursan en tres años. Los estudios de bachillerato ofrecidos por la UNAM tienen a una larga historia, la cual comenzó el 2 de diciembre de 1867 cuando Gabino Barreda elaboró el proyecto educativo para establecer la Escuela Nacional Preparatoria. Los estudios impartidos preparaban para el ingreso a las Escuelas de Altos Estudios. A partir de los años cincuenta del siglo pasado, se crearon nuevos planteles, distribuidos en el área metropolitana. Estos recibieron nombres de destacados maestros preparatorianos:

- Plantel 1 “Gabino Barreda”
- Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”
- Plantel 3 “Justo Sierra”
- Plantel 4 “Vidal Castañeda y Nájera”
- Plantel 5 “José Vasconcelos”
- Plantel 6 “Antonio Caso”
- Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”
- Plantel 8 “Miguel E. Shulz”
- Plantel 9 “Pedro de Alba”.

En conjunto, durante el ciclo escolar 2006-2007 atendieron a 48,832 estudiantes.

Por su parte, con una trayectoria menor, el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como: “la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes”⁶. El Colegio de Ciencias y Humanidades está conformado por cinco planteles:

⁶ Colegio de Ciencias y Humanidades <http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php> Consultada el 18 de noviembre de 2008

- Plantel Azcapotzalco
- Plantel Naucalpan
- Plantel Oriente
- Plantel Sur
- Plantel Vallejo.

En el mencionado ciclo escolar atendieron a 55,985 alumnos.

Por su lado, los planteles del GDF, incorporados en el Instituto de Educación media Superior del Distrito Federal (IEMSDF), nacen por decreto del gobierno local en el año 2000, e inician sus actividades en agosto del 2001 con la pretensión de atender este servicio educativo en “[...] aquellas zonas en las que la oferta sea insuficiente y así lo requiera el interés colectivo” y están conformados por los siguientes espacios educativos:

- Plantel Álvaro Obregón, “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”;
- Plantel Azcapotzalco, “Melchor Ocampo”;
- Plantel Coyoacán, “Ricardo Flores Magón”;
- Plantel Cuajimalpa, “Josefa Ortiz de Domínguez”;
- Plantel Gustavo A. Madero, 1 “Belisario Domínguez”;
- Plantel Gustavo A. Madero, 2 “Salvador Allende”;
- Plantel Iztacalco, “Felipe Carrillo Puerto”;
- Plantel Iztapalapa, 1;
- Plantel Iztapalapa, 2”Benito Juárez”;
- Plantel Magdalena Contreras, “Ignacio Manuel Altamirano”;
- Plantel Miguel Hidalgo, “Carmen Serdán”;
- Plantel Tlalpan 1, “Francisco J. Mújica”;
- Plantel Tlalpan 2, “Otilio Montaña”;
- Plantel Milpa Alta, “Emiliano Zapata”;
- Plantel Tláhuac, “José María Morelos y Pavón”;
- Plantel Venustiano Carranza, “José Revueltas Sánchez”, y
- Plantel Xochimilco, “Fray Bernardino de Sahagún”.⁷

⁷ Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal
<http://www.iems.df.gob.mx/iems/html/directorio/planteles.html> Consultada el 14 de diciembre de 2008.

En su conjunto, de acuerdo a una comunicación verbal de algunos profesores de estas instituciones, atendieron alrededor de 1000 estudiantes por plantel en el ciclo escolar 2006-2007.

Ahora veamos cómo distribuyó la UNAM su presupuesto para la educación media superior en el año 2000. El presupuesto asignado para los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), las cinco escuelas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la Unidad para el fortalecimiento de la Educación Media y la Unidad Coordinadora de Servicios Institucionales fue, en ese año, de poco menos de mil doscientos millones de pesos, los cuales representaron el 11% del presupuesto total de la UNAM. Estos recursos fueron destinados a cubrir seis partidas presupuestales; la mayor corresponde a remuneraciones personales, que obtuvo el 54,6%. En el cuadro 2 se detalla la distribución del presupuesto para cada una de las partidas.

Cuadro 2. Distribución presupuestal por partida. EMS/UNAM 2000

Partida	Función	Pesos	Porcentaje
100	Remuneraciones personales	644,823,361	54.6
200	Servicios	43,040,640	3.65
300	Becas, prestaciones y estímulos	438,103,343	37.11
400	Artículos y materiales de consumo	22,068,219	1.87
500	Mobiliario y Equipo	13,208,691	1.12
700	Erogaciones condicionadas al ingreso y programas de colaboración académica	19,430,691	1.65
	Total	1,180,675,112	100.0

Fuente: Presupuesto UNAM, 2000

La segunda partida con más recursos corresponde a becas, prestaciones y estímulos que incluyen fundamentalmente, las cuotas que deben pagarse al ISSSTE. La erogación en becas para estudios o investigaciones representa el menor gasto en esta partida. Para el año de 2007 no se cuenta con la información distribuida por partida presupuestal; no obstante, de acuerdo con los datos de la UNAM⁸, para

⁸ Dirección General de Planeación, UNAM. www.planeación.unam.mx Consultada el 14 de diciembre de 2008.

ese año se destinó al subsistema de media superior la cantidad de 1,000,219,320, cifra ligeramente inferior a lo consignado para el año 2000, y podemos suponer que la distribución presupuestal fue muy similar a la del cuadro presentado.

Como puede verse en el ejemplo anterior el presupuesto asignado a la EMS en nuestra máxima casa de estudios cubre con los gastos de operación y, al parecer, deja de lado la inversión para la mejora de los planteles y del equipo, para el desarrollo de actividades culturales y recreativas... en síntesis, es posible mantener el servicio pero difícilmente podrá mejorarse su calidad o buscar la actualización y profesionalización del personal docente.

En el caso del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, para el 2007 contó con un presupuesto total de un poco más de quinientos millones de pesos, para atender a las 17 instituciones adscritas a él.

Cuadro 3. Presupuesto EMSIEMSDF 2007

Función	Pesos	Porcentaje
Servicios personales	71,751,588	14.1
Materiales y servicios	8,742,425	1.7
Servicios Generales	372,826,735	73.4
Ayudas, subsidios y transferencias	54,322,72	10.7
Bienes Muebles	0	0.0
Total	507,643,500	100.0

Fuente: Estadísticas IEMSDF

Si dividimos esta cantidad entre el número de planteles, y suponemos que se distribuye de manera homogénea (sin considerar sus diferencias en tanto tamaño de la matrícula o en número de personal docente y administrativo), entonces para cada uno de los planteles se destinarían alrededor de 30 millones de pesos.

Su gasto es fundamentalmente en Servicios Generales: casi tres cuartas partes se destinan a este rubro, el cual supongo, además de luz y agua, incluye los salarios del personal. Hay dos rubros cuyo destino ignoro: el de servicios personales con el 14.1%, y el de ayuda, subsidios y transferencias con el 10.7%.

En resumen, es claro cómo a pesar del discurso oficial sobre la importancia de la educación como fuente para el desarrollo social e individual, aunque proporcionalmente este sector cuente con la mayor cantidad de recursos presupuestales, estos son insuficientes para cumplir la meta que la sociedad le tiene encomendada a lo educativo: proporcionar a la población los conocimientos, valores y habilidades requeridas para contar con ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo nacional.

De manera adicional a la insuficiente cantidad de recursos presupuestales, su distribución en los diferentes niveles educativos no permite que un crecimiento satisfactorio de cada uno de estos, ni solventar los graves rezagos, como la incapacidad de incrementar la matrícula para que los egresados del ciclo anterior puedan continuar su formación, la falta de infraestructura en los planteles, el lograr salarios dignos a la planta docente y administrativa, entre otros aspectos.

2. LA EXPANSIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y EL INCREMENTO DE LA MATRÍCULA

Uno de los requisitos que deben cumplirse para el adecuado desarrollo del proceso educativo, tanto acceder al sistema como para permanecer en él, con los servicios y equipamiento adecuados, es contar con el número suficiente de instituciones, distribuidas proporcionalmente al tamaño de la población que demandará el servicio en ellas. Es decir, no es suficiente construir nuevas escuelas, sino que de manera simultánea se debe generar la capacidad de atender la demanda existente para este nivel educativo. Esto se relaciona, indudablemente, con la eficiencia terminal del ciclo escolar anterior y con el acceso a la EMS. A continuación se presenta en primer término cómo se ha dado el crecimiento de instituciones de este subsistema; posteriormente se aborda el asunto de la eficiencia terminal de los estudios de secundaria, y por último se despliega la relación entre ambos indicadores.

A) LA EXPANSIÓN DE LAS INSTITUCIONES

La EMS se imparte, como sucede con el resto de los subsistemas educativos, tanto en planteles públicos, en sus tres niveles, como por el sector privado. En los últimos años hay un importante incremento en el número de instituciones dedicadas a la atención de la demanda del nivel medio superior: en lo que va del presente siglo, el crecimiento de las instituciones públicas ha sido del 43.4%, pasando de 4,987 escuelas en el año 2000 a 7,152 en el 2007; por su lado, las instituciones particulares exhiben un aumento de 44.8% en los mismos años.

Empero, este crecimiento es bastante desigual: si dividimos al sector público en sus tres instancias, federal, estatal y autónomo, se notan diferencias significativas en términos del impulso a la construcción de espacios públicos para ofrecer este servicio educativo.

En el periodo del 2000 al 2007, para el caso de las instituciones dependientes directamente de la federación, el incremento en el número de escuelas ha sido verdaderamente tangencial: solamente un 2.5%. Por su lado, las entidades federativas, en términos generales, han dado un fuerte impulso a la EMS al menos en lo referente a construcción de escuelas: pasó de 3,302 planteles en el 2000 a 5,331 en el 2007, o sea, se elevó en un 61.4%. Finalmente, las escuelas incorporadas a alguna institución autónoma han crecido en un poco menos de una cuarta parte, pasando de 498 a 604 en los años de referencia (Cuadro 4).

Cuadro 4. Instituciones de educación media superior 2000-2007

Ciclo escolar	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Bachillerato total	8,127	8,995	9,668	10,312	10,800	11,280	11,700
Bachillerato federal	1,187	1,206	1,221	1,216	1,216	1,212	1,217
Bachillerato estatal	3,302	3,852	4,235	4,553	4,860	5,123	5,331
Bachillerato autónomo	498	517	555	571	575	589	604
Bachillerato particular	3,140	3,420	3,657	3,972	4,149	4,356	4,548

Fuente: Estadísticas de la SEP

Si bien el crecimiento de las instituciones de EMS no es un fenómeno nuevo, al hacer una búsqueda de lo sucedido en los últimos veinticinco años, cuando se empieza a promover la participación de otros actores de la sociedad en el sector educativo, resalta cómo se inicia una dinámica bastante extraña: por un lado a partir de mediados de la década de los 80's se observa una marcada tendencia de las entidades federativas al crecimiento en el número de planteles educativos, tendencia que se mantiene hasta la fecha; mas la federación presenta una marcada disminución en su participación. Mientras en 1984-94 sus instalaciones representaban alrededor del 32.0% del total, para el ciclo escolar 2006-2007 disminuyó de

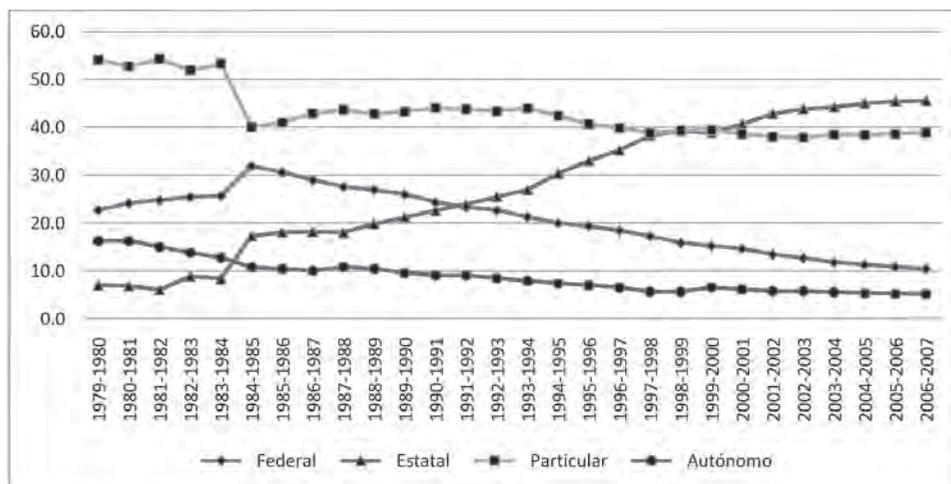
manera considerable al ubicarse en solamente el 10.0%, lo cual muestra el reducido interés de esta instancia de gobierno en ofertar este subsistema.

Las instituciones autónomas que cuentan con planteles para ofrecer educación media superior, obviamente están sujetas a los recursos presupuestales provenientes de la federación. Con ellos deben atender tanto la EMS como la educación superior, la investigación y el desarrollo tecnológico así como sus actividades de difusión y extensión de la cultura. Como se sabe, no son suficientes los recursos aportados por la federación; por lo tanto, es de esperar que estas instancias solamente puedan, en el mejor de los casos, mantener su oferta. El número de instituciones se ha mantenido bastante estable, aunque su participación relativa de acuerdo con el total ha disminuido del 16.0% en el ciclo escolar 1979-1980 a alrededor del 5.0% en el 2006-2007.

Por su lado, el sector privado presenta una seria disminución a mediados de los 80's, de la cual en realidad no se ha recuperado: su participación relativa era superior al 50.0% a principios de la década y a partir del ciclo escolar 1984-1985 ronda alrededor del 40.0%.

Entonces únicamente las entidades federativas muestran una tendencia a aumentar el número de instituciones. Esto tal vez obedezca a dos momentos, eminentemente de carácter político, los cuales pueden enmarcar este crecimiento. Se tiene por un lado la búsqueda de una modernización educativa, para entre otras cosas lograr una descentralización que involucrara de manera más activa a las entidades federativas en la atención del servicio educativo. Esto se acentuó para la educación básica, pero influye en el resto de los subsistemas educativos. Por otro lado, el impulso a la privatización de los servicios ofrecidos por el Estado, lo que lleva a la participación del sector privado en la educación de manera más decidida, aunque en el caso de la EMS esa situación no se observa (Gráfica 4).

**Gráfica 4. Instituciones Educativas de Educación Media Superior.
Proporción de crecimiento 1980–2007**



Fuente: Estadísticas de la SEP

Hasta aquí se han presentado datos de carácter general: se habla en conjunto de las entidades federativas. No obstante, cabe distinguir el tipo de crecimiento que presentan, pues no es de esperar que exista proporcionalidad en el incremento. Conviene detallar la situación que guardan de manera particular las entidades federativas.

El aumento en las entidades federativas del número de planteles es enormemente desigual. Hay estados que en lo que va del presente siglo ostentan un incremento muy tangencial. El caso más representativo es el de Yucatán: pasó de 205 instituciones en el ciclo escolar 1999-2000 a 222 en el ciclo 2007-2008, es decir, creció en alrededor del 8.03%; en el otro extremo figura Oaxaca que en el mismo periodo pasó de 223 planteles a 541, un crecimiento superior al 150%. Al revisar la información en el cuadro 5⁹, en todas las entidades federativas hay un

⁹ Los cuadros del 5 al 9 se elaboraron a partir de la información obtenida en: SEP, Sistema de consulta interactiva de Estadísticas Educativas http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html Consultado el 10 de febrero de 2009.

incremento en el número de planteles educativos, incluso Colima con sólo uno de 9 escuelas.

Así como el incremento es muy desigual, el punto de partida es sumamente diferente. Mientras para el ciclo 1999-2000 Veracruz contaba con un poco más de mil instituciones, Baja California Sur en el mismo ciclo tenía solamente 45 planteles. En el primer caso, el crecimiento al ciclo escolar 2007-2008 fue de 48,8%, y de 46,7% en el segundo. Para este periodo solamente cuatro entidades muestran un crecimiento superior al cien por ciento: Puebla, Nayarit, Baja California y Oaxaca, 101.7%, 104.5%, 140.9 y 161.0% respectivamente.

Aunque es claro que las diferencias obedecen al tamaño de la población y a la demanda por atender, esa contrastación la haremos más adelante. Baste señalar, por ahora, cómo participan los diferentes sectores, en cada entidad federativa, en el crecimiento de los planteles de educación media superior.

Cuadro 5. Instituciones de Educación Media Superior por Entidad Federativa Total. 1999-2007

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	118	112	124	126	132	129	129	127	134
Baja California	93	94	135	154	185	189	204	218	224
Baja California Sur	45	46	58	57	59	66	64	65	66
Campeche	72	73	85	82	91	97	98	100	99
Chiapas	306	345	364	413	436	480	511	534	529
Chihuahua	262	292	329	341	373	386	382	393	405
Coahuila	207	216	217	249	260	271	282	297	316
Colima	57	57	59	59	61	63	64	60	66
Distrito Federal	509	514	564	563	557	606	576	591	597
Durango	113	111	117	132	137	142	158	165	165
Guanajuato	500	534	531	566	582	600	605	644	654
Guerrero	210	220	221	260	269	277	281	293	312

Hidalgo	178	192	201	216	230	236	239	245	254
Jalisco	382	370	382	414	451	444	473	504	512
México	719	755	849	924	958	998	1,064	1,130	1,162
Michoacán	213	222	233	258	271	283	315	336	350
Morelos	129	137	148	155	165	167	189	194	196
Nayarit	67	69	70	67	67	69	72	95	137
Nuevo León	200	201	213	220	257	267	278	288	291
Oaxaca	223	289	362	430	482	515	541	541	582
Puebla	575	589	756	795	885	960	1,045	1,132	1,160
Querétaro	99	105	119	129	151	165	177	181	182
Quintana Roo	71	78	78	81	102	104	109	115	118
San Luis Potosí	249	251	336	351	367	375	378	383	384
Sinaloa	242	242	255	266	267	274	277	279	278
Sonora	185	190	199	202	209	213	243	248	257
Tabasco	167	166	171	198	208	219	234	241	245
Tamaulipas	188	194	229	245	264	263	268	282	283
Tlaxcala	98	98	101	111	114	114	116	122	124
Veracruz	1,036	1,036	1,157	1,258	1,357	1,443	1,513	1,511	1,542
Yucatán	205	210	210	209	223	227	231	219	222
Zacatecas	113	119	122	137	142	158	164	167	163
República Mexicana	7,831	8,127	8,995	9,668	10,312	10,800	11,280	11,700	12,009

Fuente: Estadísticas de la SEP

El aumento en el número de planteles se debe a la participación tanto de las instancias públicas (federación, estados y en algunos casos instituciones autónomas) como del sector privado. Sin embargo, esta contribución es bastante desigual y análoga a lo presentado a nivel nacional, aunque hay entidades federativas que muestran un crecimiento muy importante gracias a la iniciativa de los gobiernos estatales. En este sentido es relevante mostrar las cifras de crecimiento diferenciando la entidad que interviene en el aumento de planteles de la educación media superior. De esta manera algunas entidades federativas muestran crecimiento

cero en instituciones estatales; en Colima o Yucatán incluso hubo disminución al cerrar cuatro planteles estatales.

El caso del Distrito Federal, por su especial condición administrativa, es un caso aparte. Primero, debe recordarse que con la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la educación Básica en 1992, cuando se impulsó la descentralización educativa a las entidades federativas, el D.F. fue el único espacio de nuestro territorio en donde las escuelas se mantuvieron dependientes de la federación. De hecho no existe aún, a pesar de la Ley de Educación del Distrito Federal del 2000, claridad en términos de la transferencia de los servicios educativos al gobierno del D.F. lo cual puede explicar que en la estadística de la SEP no aparezcan los 17 planteles de EMS dependientes del Gobierno del Distrito Federal.

En cuanto a Nayarit, también parece una anomalía, pues muestra un crecimiento muy elevado: pasó de 7 planteles en el ciclo 1999-2000 a 75 en el ciclo 2007-2008, un incremento de 971.4%. Otras entidades con crecimientos importantes son Coahuila (400.0%), Oaxaca (332,7%), y Jalisco (237.5%) (Anexo 1. Cuadro 6).

La participación del gobierno federal en la creación de instituciones de educación media superior es bastante desigual: mientras en algunos estados se presenta un ligero crecimiento, como en el caso de Aguascalientes o en el Distrito Federal, existen otros con un decremento, como en el caso de Baja California Sur, Hidalgo o Sonora (Anexo 1 Cuadro 7)

En resumen, la federación ha jugado un papel bastante limitado en materia de construcción de planteles, desde finales del siglo pasado y en lo que va del presente, dejando ese compromiso fundamentalmente a los gobiernos de las entidades federativas.

En cuanto a las instituciones autónomas, es una condición que existan en los estados instituciones de educación superior con esa condición y que hayan incorporado en su estructura institucional a la educación media superior, como sucede con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Por eso la información en el cuadro 8 (Anexo 1) solamente incluye las entidades federativas con instituciones de EMS con carácter autónomo. Son 23 estados y el Distrito Federal los que proporcionan este tipo de servicio educativo, aunque sólo han incrementado la oferta dos entidades: Gue-

rrero y Jalisco, el 69,7% y el 30,7% respectivamente. Por supuesto, esta situación se debe a las restricciones presupuestales que ya desde hace un largo tiempo sufren las instituciones autónomas en nuestro país, lo cual les impide agrandar su oferta educativa, en términos de planteles en este nivel escolar.

Por su lado, algunas instituciones del sector privado han mostrado un crecimiento notable en la educación superior, el cual se acelera a partir de la década de los ochenta del siglo pasado; pasa así de un modelo elitista en la educación privada a uno “masificado”.

Si bien ese incremento en la participación en la educación superior es notable en el caso de la EMS, como pudo observarse en la gráfica 4, se presenta un decremento y cierta estabilidad en lo que va del siglo. En el cuadro 9 (Anexo 1) se evidencia el comportamiento en el crecimiento en el número de instituciones privadas.

Hay entidades federativas con un crecimiento revelador en el número de instituciones de carácter privado: las dos Bajas, Campeche, Michoacán, Querétaro y Tamaulipas, duplicando o en algún caso casi triplicando el número de escuelas del primer ciclo escolar presentado al 2007-2008. En este último caso se encuentra Baja California, que pasó de 47 a 138 instituciones. En una situación diferente se encuentran estados como Aguascalientes, Colima, Nayarit y San Luis Potosí, que únicamente añadieron dos o tres planteles.

Es interesante observar el comportamiento en su conjunto, pongamos como ejemplo la entidad con el mayor incremento. Se trata de Puebla, que del ciclo escolar 1999-2000 al 2007-2008 incrementó en 585 instituciones su infraestructura, 487 gracias a la inversión del estado y el resto, poco menos de cien, a la del sector privado. Por otro lado la entidad que menos creció fue Colima: solamente se inauguraron nueve planteles, cinco de ellos gracias a la federación y cuatro a la iniciativa privada. Otros estados vivieron un proceso más homogéneo, mediante la intervención del estado y del sector particular, como el Estado de México: 218 instituciones estatales y 224 privadas. Empero hay otras, como Nuevo León, en las cuales si no fuese por la participación del sector privado su crecimiento habría sido casi nulo: el sector público en su conjunto aportó nueve instituciones, mientras el sector privado lo hizo con 82 (Cuadro 10). Se pueden encontrar casos como

el de Baja California Sur, en donde se cerraron seis planteles dependientes de la federación en el periodo de siete años.

Cuadro 10. Crecimiento en el número de instituciones.
Diferencia ente el ciclo escolar 1999-2000 y el 2007-2008. Por entidad federativa

Estado	Federal	Estatal	Autónoma	Privada	Total
Aguascalientes	2	12	0	2	16
Baja California	1	39	0	91	131
Baja California Sur	-6	18	0	9	21
Campeche	-3	16	-1	15	27
Coahuila	2	40	0	67	109
Colima	5	0	0	4	9
Chiapas	4	178	0	41	223
Chihuahua	2	61	1	79	143
Distrito Federal	23	0	0	65	88
Durango	0	37	0	15	52
Guanajuato	1	62	0	91	154
Guerrero	2	32	46	22	102
Hidalgo	-4	42	1	37	76
Jalisco	1	38	31	60	130
México	3	218	-2	224	443
Michoacán	-4	64	0	77	137
Morelos	0	19	0	51	67
Nayarit	0	68	-1	3	70
Nuevo León	3	5	1	82	91
Oaxaca	9	326	5	19	359
Puebla	0	487	0	98	585
Querétaro	1	28	4	50	83
Quintana Roo	0	42	0	15	57
San Luis Potosí	-1	133	0	3	135
Sinaloa	2	15	2	17	36
Sonora	-3	33	0	42	72
Tabasco	0	63	0	35	98
Tamaulipas	-2	17	0	80	95
Tlaxcala	2	13	-2	13	26
Veracruz	2	385	0	119	506
Yucatán	-2	-4	-1	24	17
Zacatecas	0	35	0	15	50
República Mexicana	40	2522	84	1565	4211

Fuente: Estadísticas de la SEP

Las combinaciones de participación de los diferentes sectores interesados son muchas. Deberá hacerse un análisis mucho más detallado que esta presentación descriptiva sobre el crecimiento de la matrícula en las entidades federativas: en términos del tipo de gobierno, el desarrollo industrial y empresarial, la cantidad de zonas urbanas y rurales y la distribución de la población en ellas, la cobertura, entre otros aspectos... Este tipo de información puede ofrecer elementos para hacer investigaciones de carácter político y social, amplias y mucho más complejas; en este texto solamente apuntamos hacia la necesidad de elaborarlas.

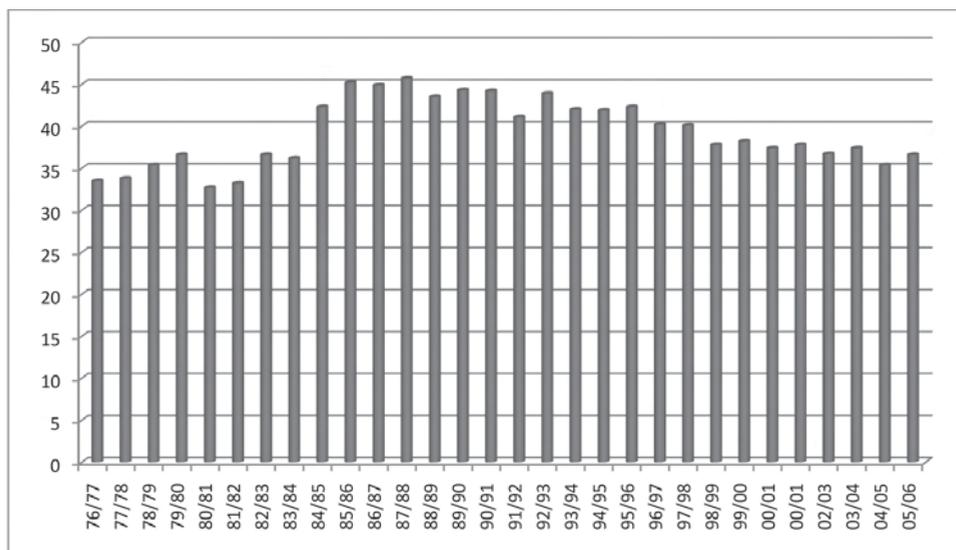
B) LA ATENCIÓN A LA COBERTURA

A pesar de este incremento, existe el reconocimiento por parte de las autoridades educativas del país y del presidente de la república, de la insuficiente atención a los egresados de secundaria y potenciales demandantes de la educación media superior. El 22 de enero del 2009, el presidente reconoció la existencia [...] de un grave problema en cobertura educativa en el nivel medio superior y superior; pero este tipo de declaraciones solamente denotan la existencia de una situación problemática, sin dimensionarla, regional o estatalmente. Tampoco otorga elementos que podrían aportar indicadores para su comprensión.

El problema no se limita al crecimiento de planteles y en consecuencia de la oferta del servicio: es necesario reconocer que México se encuentra inmerso en lo que se ha denominado “bono demográfico”, consistente en una importante modificación en la estructura de la población por grupos de edad, lo cual tiene ya un impacto en la demanda educativa del país. La proporción de jóvenes entre 15 y 19 años, según datos del conteo 2005, es del 9.8% de la población total y asciende a 10,109,021 personas: el 49.4% hombres y el restante 50.6% mujeres. En su conjunto deberían ser demandantes potenciales para acceder a la educación media superior, si no existiesen problemas de rezago, deserción y exclusión, y todos los egresados de la secundaria solicitaran acceso al siguiente nivel educativo. Para el año 2005 solamente se atendió al 32.6% de la población en edad de solicitar acceso a la EMS, porcentaje muy bajo si se considera que para esa fecha ya había un incremento en la oferta del servicio, al menos en términos del número de planteles.

Desafortunadamente, la deserción escolar, la reprobación (Gráfica 5), la migración y la exclusión, son aspectos existentes por los cuales la demanda real es obviamente menor. Considerando esto, y de acuerdo a la información de la SEP, la demanda atendida en el 2005 fue el 84.0%. O sea, aún con la disminución entre la demanda social y la demanda real, quedan fuera del sistema educativo el 16.0% de quienes concluyeron la educación obligatoria y superaron las condiciones negativas (perversas) del sistema, pero no pueden ejercer su derecho a la educación.

**Gráfica 5. Reprobación en la Educación Media Superior.
1976-1977 al 2005-2006**



Fuente: Estadísticas de la SEP

Adicionalmente, de acuerdo con los resultados presentados por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE) en el reporte publicado en el 2006, se destaca que en el país hay un severo problema en la atención del servicio educativo: “En términos reales los jóvenes que estudian ascienden a 49.7%, por tanto quienes no lo hacen

[al momento de levantamiento de la Encuesta] son 50.3%. Al ver los datos por grupos de edad [cuadro 11], el aumento significativo de la deserción o abandono escolar se da a partir de los 15 años, fenómeno que asciende considerablemente conforme avanza la edad” (INJUVE, 2006).

Cuadro 11. Jóvenes que actualmente estudian en México, 2005

Grupos de edad	Hombres		Mujeres	
	Si	No	Si	No
12-14	93.6	6.4	93.2	6.8
15-19	68.4	31.6	70.5	29.5
20-24	39.8	60.2	27.9	72.1
25-29	9.3	90.7	8.0	92.0

Fuente: INJUVE, 2006

Con estos datos se observa que los niveles de atención a los jóvenes en el terreno del servicio educativo no se han cubierto de manera satisfactoria. Además, el INJUVE reporta que la deserción es problema crucial en la edad entre los 15 y los 17 años; al parecer, la causa es la alta proporción de quienes prefieren trabajar a estudiar. En cuanto al el grupo de edad de 15 a 19, el 37.9% indica su preferencia a incorporarse al mercado laboral. Mas al cuestionarles sobre el valor de la educación, el joven estima que las competencias evaluadas por la encuesta son altamente favorables para ayudar a su formación; esto se contrapone con su rechazo a estudiar. Tenemos así una población de jóvenes egresados quienes, por un lado, desean continuar estudiando y solicitarán su ingreso a la EMS; y otros que buscarán su incorporación al mercado laboral, disminuyendo así la demanda real para ingresar al subsistema.

A pesar de lo anterior, la matrícula en este nivel educativo se ha incrementado, al menos en valores absolutos, del año 2000 al 2007: casi un 33.7%, es decir un promedio anual de 10.5%, pasando de alrededor de dos millones y medio de estudiantes en el ciclo escolar 2000-2001 a casi tres millones y medio en el ciclo 2006-2007.

En el cuadro 12 se presenta el crecimiento de la matrícula, desagregando la información de acuerdo con el régimen de que se trate, del ciclo escolar 2000-2001 al 2007-2008. Muestra cuál ha sido la dinámica de crecimiento de la matrícula: destaca de manera particular el bachillerato estatal, con el mayor crecimiento en la cobertura; a pesar de su crecimiento, la oferta privada aún representa una baja proporción de la atención a la demanda, solamente el 20% de los estudiantes de la EMS. Aún más: a pesar de la tendencia ya mencionada, en el último año sufre un ligero decremento en su participación en la atención a la demanda.

Cuadro 12. Matrícula en educación media superior. 2000-2007

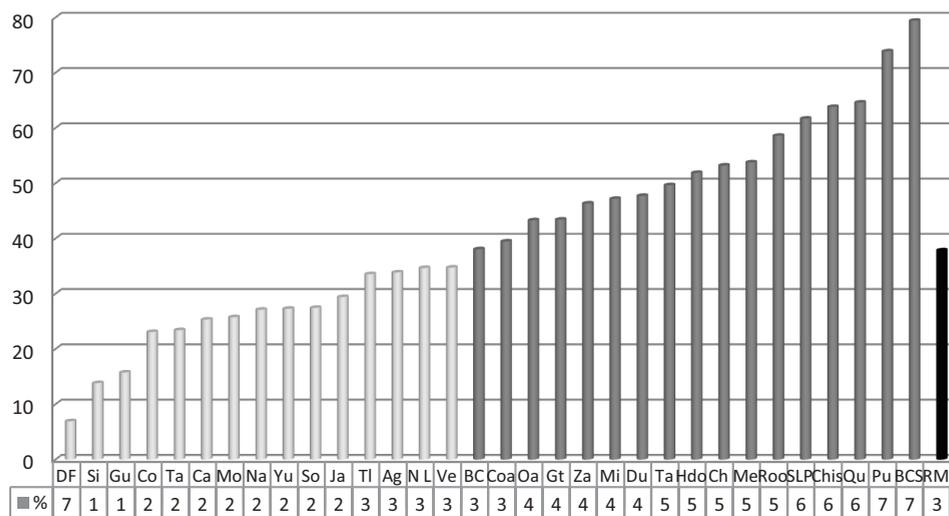
Ciclo escolar	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Bachillerato total	2,594,242 (100)	2,764,224 (107)	2,936,101 (113)	3,083,814 (119)	3,185,089 (123)	3,301,555 (127)	3,390,432 (131)	3,471,415 (133)
Bachillerato federal	792,923 (100)	819,131 (103)	844,798 (107)	863,901 (109)	883,714 (111)	909,536 (115)	930,335 (117)	948,024 (119)
Bachillerato estatal	802,541 (100)	895,996 (112)	998,267 (124)	1,103,933 (138)	1,172,157 (146)	1,245,628 (155)	1,309,616 (163)	1,377,215 (171)
Bachillerato autónomo	435,503 (100)	440,834 (101)	454,014 (104)	457,736 (105)	464,561 (107)	473,132 (109)	465,538 (107)	466,831 (107)
Bachillerato particular	563,275 (100)	608,263 (108)	639,022 (113)	658,244 (117)	664,657 (118)	673,259 (120)	684,943 (122)	679,345 (120)

Fuente: Estadísticas de la Subsecretaría de Educación Media Superior.
El porcentaje se calcula teniendo como base 100 al ciclo escolar 2000-2001.

En este sentido, la oferta de las instituciones públicas es la de mayor relevancia. Aunque las entidades federativas asumen prácticamente la mitad, dejando a las instituciones dependientes de alguna universidad autónoma con sólo el 13% del total atendido, lo cual refleja las dificultades por las que estas instituciones pasan; por su lado el bachillerato federal atiende al 27%. Esta situación está totalmente relacionada con el crecimiento en el número de instituciones, como se describió líneas atrás. En la gráfica 6 se presenta el comportamiento del aumento de la ma-

trícula, considerando todos los sectores que intervienen, por entidad federativa. Destaca el reducido crecimiento del Distrito Federal, con solamente un 7.0%, en contraste con Baja California Sur, 79.0%, 41 puntos porcentuales más que el promedio nacional.

Gráfica 6. Crecimiento porcentual de la matrícula, por entidad federativa 1999-2007



Fuente: Estadísticas de la SEP

Los valores correspondientes a cada año, a partir del ciclo escolar 1999-2000 hasta el 2007-2008, se presentan en el cuadro 13 considerando todos los sectores que ofrecen este servicio por entidad federativa. La información desagregada para cada uno de los sectores se puede revisar en el anexo 2 (Cuadros 14 al 17).

Cuadro 13. Matricula de Educación Media Superior por Entidad Federativa Total. 1999-2007

Entidad	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
República Mexicana	2,518,001	2,594,242	2,764,224	2,936,101	3,083,814	3,185,089	3,301,555	3,390,432	3,471,415
Aguascalientes	27,364	26,607	28,013	29,125	29,952	30,971	33,382	34,853	36,631
Baja California	51,902	53,373	60,442	65,105	70,816	76,791	81,968	87,786	93,123
Baja California Sur	14,287	14,467	15,393	16,560	17,492	18,442	19,043	19,324	19,726
Campeche	21,213	21,861	23,325	24,162	25,673	26,514	26,939	26,780	26,589
Coahuila	53,200	55,299	57,614	62,132	65,333	67,327	69,298	71,427	74,203
Colima	15,379	15,572	16,174	17,127	17,969	18,520	18,802	18,868	18,931
Chiapas	96,631	103,591	109,521	122,777	132,807	140,314	147,834	152,746	158,296
Chihuahua	70,196	74,204	79,342	85,312	92,650	96,299	100,219	104,000	107,557
Distrito Federal	346,525	339,113	357,116	355,412	343,975	356,757	358,799	363,063	370,573
Durango	38,812	39,956	42,125	45,898	48,601	50,610	54,386	55,118	57,337
Guanajuato	93,795	102,234	110,510	117,820	122,698	123,240	124,484	132,357	134,532
Guerrero	84,383	83,737	84,039	88,285	93,690	95,187	96,028	98,939	97,681
Hidalgo	61,214	64,682	69,576	76,292	81,851	85,995	89,303	91,172	92,973
Jalisco	154,640	164,015	162,837	177,138	183,966	187,813	193,381	199,055	200,147
México	264,973	280,829	303,264	329,556	344,781	358,651	374,266	394,373	407,488
Michoacán	76,744	78,766	85,156	94,732	98,988	93,888	104,306	110,356	112,963

Morelos	43,715	45,439	47,205	49,706	51,597	52,798	55,247	54,582	54,982
Nayarit	24,800	25,670	26,407	26,703	28,332	29,475	30,615	30,528	31,527
Nuevo León	80,484	77,683	82,994	86,780	92,297	98,597	100,554	102,121	108,394
Oaxaca	85,725	88,952	98,467	107,603	116,490	122,080	121,823	121,823	122,851
Puebla	113,905	117,462	135,602	149,344	164,715	172,967	180,891	192,956	198,066
Queretaro	33,149	36,503	39,736	42,379	47,300	49,902	52,164	53,828	54,570
Quintana Roo	22,645	23,446	25,471	26,706	29,701	31,250	33,693	34,809	35,916
San Luis Potosí	48,688	50,586	58,229	62,938	68,526	71,268	74,910	77,291	78,734
Sinaloa	86,732	90,293	92,346	97,086	100,204	100,112	102,276	96,357	98,736
Sonora	67,027	67,652	70,771	72,136	74,485	74,849	79,840	80,829	85,434
Tabasco	73,400	75,360	78,440	81,620	83,071	83,088	85,951	86,942	90,602
Tamaulipas	63,342	66,226	74,780	78,951	85,852	88,855	92,407	95,069	94,796
Tlaxcala	29,512	30,550	32,088	33,764	34,237	34,534	35,952	37,111	39,416
Veracruz	194,516	197,967	210,661	220,174	236,769	244,819	257,973	259,671	262,117
Yucatán	48,524	50,916	54,317	56,873	59,980	60,233	60,907	62,032	61,772
Zacatecas	30,579	31,231	32,263	35,905	39,016	42,943	43,914	44,266	44,752

Fuente: Estadísticas de la SEP

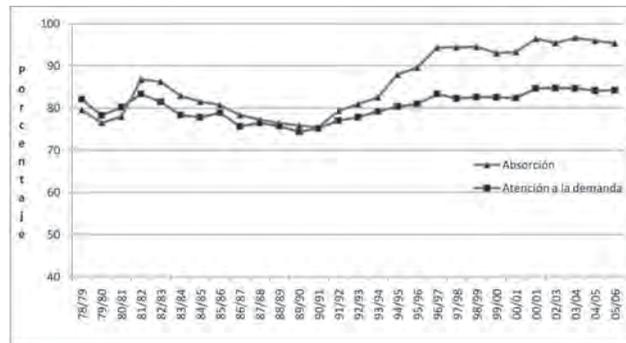
Siguiendo un análisis histórico de los últimos 25 años, se descubre una tendencia a mantener la absorción de los egresados del nivel escolar anterior, entre el 74% y el 84%. Sin embargo, la atención a la demanda potencial es ligeramente menos favorable. En la gráfica 7 se detalla este fenómeno.

La definición utilizada por la Secretaría de Educación Pública para cada uno de los términos es la siguiente:

Absorción: Muestra el índice de transición de los alumnos de un nivel educativo a otro. Es decir, indica el porcentaje de alumnos que se inscriben en un nivel educativo, con respecto al número de alumnos egresados del nivel educativo inmediato anterior, cuyo ciclo recién terminó. **Método de cálculo:** Se divide el número de alumnos de nuevo ingreso, registrados al inicio de cursos en un nivel determinado, entre el número de alumnos egresados del nivel y ciclo escolar inmediato anterior.

Atención a la Demanda Potencial: Es el porcentaje de la matrícula total de inicio de cursos de un nivel educativo (demanda atendida) entre la población en edad escolar del nivel en cuestión, que solicita la prestación de este servicio (demanda potencial). **Método de cálculo:** Se divide el número de alumnos matriculados totales entre la población que solicita la prestación del servicio en cuestión.

Gráfica 7. Absorción y atención a la demanda de los egresados de secundaria 1978-1979 al 2005-2006



Fuente: Estadísticas de la SEP

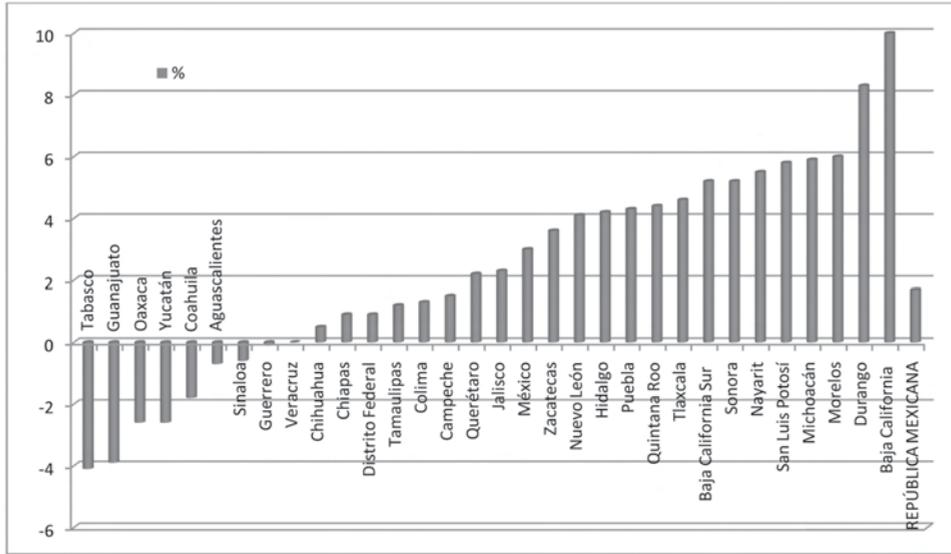
Ahora continuaremos con el ejercicio anterior de presentar la situación en la cual se encuentran las entidades federativas. En primer lugar, se presentará el escenario en el ámbito de la satisfacción a la demanda potencial; en segundo, la absorción, y por último se relacionará este indicador con el crecimiento de las instituciones.

En términos de la atención a la demanda potencial que, como se vio es ligeramente inferior a nivel nacional: hay que insistir cómo no se conforma solamente con los egresados de secundaria del ciclo escolar anterior sino también de la población que, con la secundaria concluida, no ha tenido acceso a la educación media superior. Por eso el porcentaje de la población atendida es bastante heterogéneo.

Para el ciclo escolar 1999-2000, el porcentaje nacional de atención en este rubro fue el 82.5%, acrecentándose ligeramente para el ciclo 2005-2006 en 1,7%. Para el mismo ciclo escolar de inicio, la entidad con el porcentaje más bajo fue Baja California con el 74.7%, aunque para el segundo ciclo escolar creció en un 10.0%, el mayor aumento a nivel nacional. Por otro lado Tabasco tuvo la mejor atención en el primer ciclo con el 91.7%; pero para el segundo presenta un decremento de 4.1%. Esta condición de decremento no es privativa de Tabasco: otros siete estados se comportan igual. En la gráfica 8 se muestra la situación en cada entidad federativa.

Al hacer el mismo ejercicio con los datos de la absorción, con una población menor pues solamente se contabiliza a los recién egresados, considerando los mismos ciclos escolares de inicio y cierre, encontramos una situación diferente. A nivel nacional el crecimiento en el porcentaje de atención a la población recién egresada es de apenas el 2.3%: pasó del 93.0% al 95.3%. En este ámbito Baja California es el estado con mayor crecimiento: del 78.5% al 100.0%, casi 25.0%. En este terreno Chiapas es ahora la entidad federativa con un decremento más significativo, del 103.6% al 88.3%: una caída de alrededor de quince puntos porcentuales. La gráfica 9 muestra la información correspondiente.

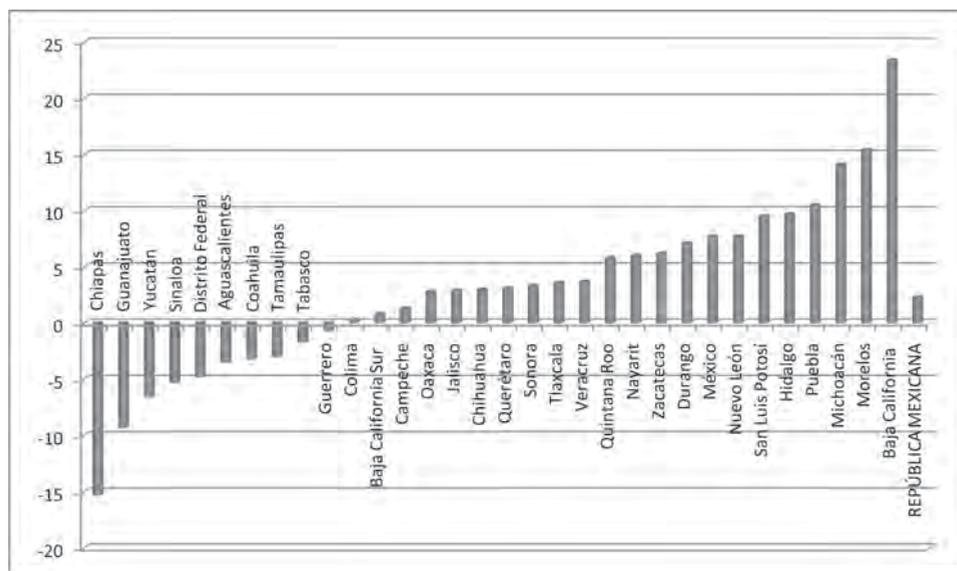
Gráfica 8. Atención a la demanda potencial. Diferencia entre el ciclo escolar 1999-2000 y el 2005-2006



Fuente: Estadísticas de la SEP

Si se compara la información de atención a la demanda potencial con la absorción, resulta que el problema de cobertura, lejos de mostrar una tendencia a su solución, tiene serias deficiencias: en la educación media superior la población recién egresada de secundaria no es absorbida. La única preocupación es el rezago histórico, el cual se incrementa año con año; y con él, la magnitud del problema.

Gráfica 9. Porcentaje de absorción.
Diferencia entre el ciclo escolar 1999-2000 y el 2005-2006



Fuente: Estadísticas de la SEP

Si en lo que va del siglo el incremento en planteles educativos ha sido de 4211 instituciones, considerando tanto al sector público como al privado, ¿a qué se debe la deficiente cobertura? En algunas entidades federativas podría ser consecuencia del reducido incremento en el número de escuelas, como Aguascalientes, sólo 16 planteles y a pesar de ello tuvo un decremento de -3.5% en la absorción. Sin embargo, Chiapas tuvo un crecimiento de 223 escuelas, un decremento de -15.3% en absorción y exclusivamente un punto porcentual en atención a la demanda potencial. Otro caso interesante es el de Guanajuato, que tanto en absorción como atención a la demanda potencial muestra un decremento importante (-9.3% y -4.0% respectivamente), aunque gozó de un crecimiento de 154 planteles, si bien casi el 60.0% de ellas pertenecen al sector privado, lo cual podría dificultar el acceso. Por el contrario, Baja California elevó el número de escuelas en 131 instituciones,

91 de ellas del sector privado, casi el 70.0%, y en términos de atención a los recién egresados y la demanda potencial creció de manera importante: 23.4% y 10.0% respectivamente.

Obviamente el comportamiento de cada entidad federativa merece un análisis particular, pues deben considerarse otro tipo de factores para el análisis: el tamaño de la población en edad de demandar el servicio educativo, quienes realmente pueden hacerlo, la magnitud del rezago histórico, la distribución geográfica de las instituciones, si se encuentran en zonas urbanas o rurales... Es decir, la información hasta ahora mostrada no explica la situación precisa de las entidades federativas en materia de Educación Media Superior: apenas se trata de un primer acercamiento al escenario de este nivel escolar, tanto en sus instituciones como en la cobertura abarcada.



3. EL CUERPO DOCENTE

Un actor importante dentro del sistema educativo nacional, en cualquier nivel educativo, es el docente. Ya sea el formado de manera específica para serlo, como en el caso de la educación básica, o bien gracias a su formación disciplinar, a su vocación o a su condición laboral, dedica su tiempo o parte de él a la enseñanza. Sin importar cuál sea el caso, la relevancia de este actor no puede desestimarse. Su función, ya sea como transmisor del conocimiento, guía para la construcción del mismo, apoyo en el tránsito de los estudiantes en el aula, o propiciador de habilidades y competencias, según el modelo educativo de moda, es de particular trascendencia. En el caso de la educación media superior, los profesores encargados de una o de otra forma en el proceso formativo de los estudiantes no son habilitados específicamente para eso: son profesionales de alguna disciplina o campo de conocimiento que, por alguna razón, se desempeñan en este espacio educativo.

Evidentemente, implica una enorme dificultad averiguar cuál es la condición formativa de los docentes de este subsistema, cuál es su situación laboral, sus formas de enseñanza, sus reacciones ante los cambios y reformas y sus procesos de actualización y capacitación. Pero es indispensable, si se pretende tener una visión amplia de su situación en este subsistema. Por eso, en este apartado se buscará, en primer lugar, describir cuál es su número y su distribución geográfica, por tipo de oferta educativa, ya sea pública o privada, y por la modalidad escolar de que se trate; en segundo lugar, cuáles han sido, desde el ámbito oficial, las acciones propuestas para atenderlos, fundamentalmente en materia de su capacitación y actualización, incluyendo los más recientes esfuerzos debidos a la Reforma Integral impulsada en esta administración.

Como se ha descrito, han aumentado significativamente tanto el número de instituciones como la matrícula inscrita en estas. En contraste, también se ha descubierto cómo, desafortunadamente, eso resulta insuficiente para atender a la población que demanda este servicio educativo. Lógicamente entonces, el cuerpo docente muestra la misma propensión: se ha acrecentado el número de docentes que atienden este subsistema, a pesar de las dificultades que se podrían esperar en

virtud de la precaria situación económica del país y por la cual hace no solamente se da un proceso de congelamiento de los salarios y prestaciones, sino también una retracción en el mercado laboral que generaría una mayor carga horaria en los docentes y no un incremento en su número. El punto es, precisamente, verificar si este incremento responde, en efecto, a las necesidades educativas; o si el mayor número de alumnos en este nivel educativo lo requiere. Además de presentar la condición del cuerpo docente, se hará la relación de estos datos con los de las instituciones y la matrícula.

A) LOS DOCENTES EN NÚMEROS

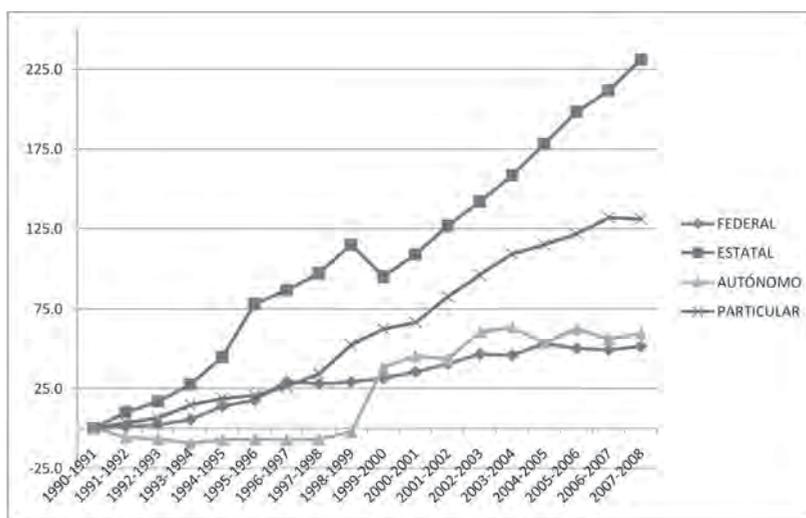
Son manifiestos los esfuerzos realizados en los últimos años para proporcionar un mejor servicio en la educación media superior. Hasta ahora se han descrito las acciones impulsadas para el caso de la cobertura y el crecimiento de las instituciones; toca el turno del personal docente. En los últimos 18 años la cantidad de profesores en este sector educativo ha pasado de 110 mil en 1990 a poco más de 241 mil en el 2008; o sea, en casi dos décadas se ha incrementado en alrededor de 130 mil, crecimiento indudablemente substancial pero seguramente insuficiente para satisfacer la demanda real.

Como se ha visto la participación de los distintos sectores involucrados es bastante desigual. Las instituciones estatales han incrementado la cantidad de docentes de manera importante, con alrededor de 50 mil profesores, lo cual responde claramente a la percepción de las autoridades en las entidades federativas sobre este servicio. El esfuerzo realizado por el sector privado es similar: su planta docente aumentó en 46 mil trabajadores. Las instancias autónomas, por su lado, acrecentaron su cuerpo docente en solamente 12 mil profesores; el sector federal por su parte lo hizo en poco menos de 17 mil. En la gráfica 10 se presenta la información correspondiente. Esta distribución responde de manera similar a la de los planteles educativos y la matrícula: en todos los casos quienes más han crecido, de las tres instancias son las entidades federativas. Prácticamente en los cuatro sectores la tendencia a incrementar el número de profesores se inició a fines del siglo pasado, de manera mucho más clara en el caso de las entidades fede-

rativas: lograron un crecimiento superior al 200.0%. El bachillerato dependiente de la federación muestra un incremento de alrededor del 50.0%, mientras el de las instituciones autónomas se acerca al 60.0.

Finalmente, las instituciones privadas alcanzaron un 131.0%. En este aspecto, la federación ha dado menos impulso al crecimiento del personal docente.

Gráfica 10. Incremento del personal docente en Educación Media Superior por sector. 1990 - 2007



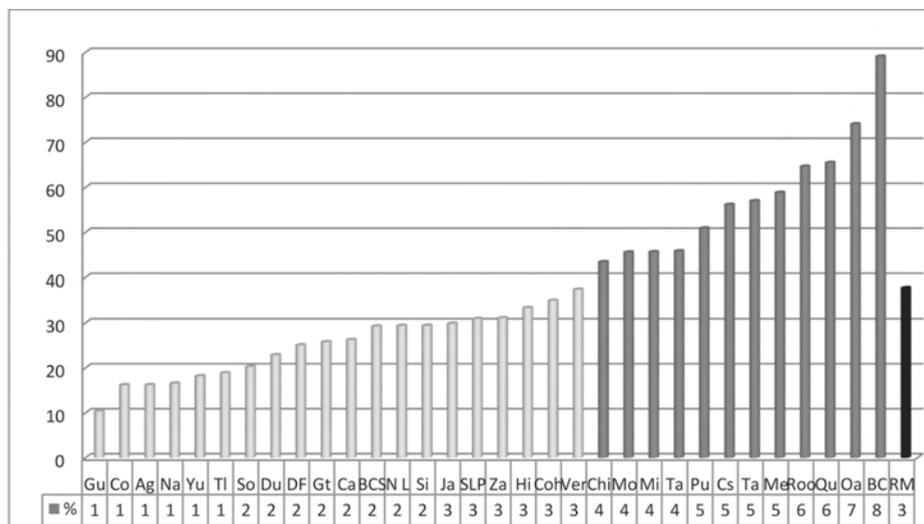
Fuente: Estadísticas de la SEP

Para que la información sea comparable con lo presentado anteriormente en tanto la matrícula y el número de instituciones, se analizarán en adelante los ciclos escolares correspondientes, de 1999 hasta el 2007 inclusive.

A partir del ciclo escolar 1999-2000, el número de profesores que atendían a los estudiantes en cualquiera de los tipos de servicio, públicos y privado, ascendía a 170, 642. Casi diez años después, en el ciclo 2007-2008, esta cifra alcanzó los 235,096 docentes, alrededor de un 38.0% más considerando los cuatro sectores involucrados a nivel nacional.

Al desagregar la información por entidad federativa, se observa (como era de esperar) un comportamiento sumamente desigual. Por supuesto, los estados y el Distrito Federal presentan un incremento en el número de docentes; sin embargo hay entidades con aumentos muy superiores a la media nacional, como Baja California: 89.0%, en el periodo de 1999 al 2007. En el otro extremo, Guerrero apenas llega al 10.0% en el mismo lapso. La media nacional fue del 38.0% y solamente 12 de las entidades federativas presentan un incremento superior al de la República Mexicana en su conjunto; las restantes 20, incluyendo al Distrito Federal, crecen a una tasa inferior. Esto puede obedecer a la mayor demanda del servicio, al rezago acumulado, o al mayor interés de la entidad por ofrecer un mayor servicio en este nivel educativo. En la gráfica 11 se presenta para cada entidad el porcentaje de crecimiento. Para su construcción se considera la diferencia entre los ciclos escolares 1999-2000 y 2007-2008.

Gráfica 11. Crecimiento porcentual del personal docente por entidad federativa, 1999-2007



Fuente: Estadísticas de la SEP

Cuadro 18. Personal docente de Educación Media Superior
por Entidad Federativa Total. 1999-2007

Estado	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
Aguascalientes	2,140	1,962	2,116	2,315	2,491	2,533	2,519	2,579	2,487
Baja California	3,322	3,416	4,132	4,390	4,921	5,156	5,529	5,784	6,282
Baja California Sur	1,080	1,073	1,183	1,220	1,276	1,357	1,392	1,417	1,396
Campeche	1,562	1,630	1,697	1,759	1,841	1,926	1,973	2,020	1,972
Coahuila	4,187	4,379	4,525	4,775	5,085	5,225	5,367	5,458	5,651
Colima	1,130	1,227	1,238	1,199	1,242	1,280	1,302	1,272	1,313
Chiapas	5,225	5,390	5,599	6,484	6,992	7,124	7,666	8,367	8,160
Chihuahua	4,242	4,485	4,784	5,259	5,713	5,784	5,938	6,060	6,083
Distrito Federal	22,788	24,439	25,633	28,636	27,417	30,464	28,215	27,009	28,501
Durango	3,025	3,045	3,094	3,215	3,386	3,496	3,687	3,812	3,717
Guanajuato	7,893	8,377	8,818	8,969	9,274	9,609	9,229	9,910	9,926
Guerrero	5,318	5,472	5,728	6,303	6,534	5,562	5,585	5,831	5,869
Hidalgo	3,914	4,114	4,363	4,541	4,856	4,981	5,081	5,083	5,219
Jalisco	14,543	15,403	14,500	15,767	17,368	16,438	18,182	18,673	18,887
México	18,482	19,339	21,629	23,638	24,026	25,432	26,912	28,820	29,355
Michoacán	5,288	5,578	5,872	6,207	6,321	6,175	6,899	7,255	7,701

Morelos	2,929	3,096	3,525	3,676	3,691	3,808	4,147	4,154	4,263
Nayarit	1,770	1,894	1,827	1,757	1,775	1,813	1,879	1,936	2,063
Nuevo León	5,697	5,498	5,829	6,113	6,820	6,800	7,482	7,189	7,371
Oaxaca	3,743	4,231	4,573	5,268	5,485	5,947	6,234	6,234	6,515
Puebla	8,195	8,407	9,167	9,804	10,440	10,845	11,568	12,189	12,367
Querétaro	2,141	2,143	2,417	2,597	2,995	3,211	3,426	3,466	3,543
Quintana Roo	1,386	1,575	1,747	1,710	1,925	1,985	2,043	2,038	2,282
San Luis Potosí	4,119	4,123	4,761	4,993	5,099	5,198	5,317	5,387	5,393
Sinaloa	5,064	5,126	5,708	5,983	6,040	6,133	6,256	6,366	6,553
Sonora	4,249	4,335	4,464	4,571	4,701	4,726	4,971	4,785	5,110
Tabasco	3,053	3,204	3,211	3,301	3,430	4,294	4,698	4,771	4,793
Tamaulipas	4,115	4,276	4,948	5,252	5,641	5,718	5,749	5,958	6,001
Tlaxcala	1,930	1,921	1,895	2,006	1,977	2,007	2,160	2,152	2,294
Veracruz	12,320	12,522	13,059	13,780	14,949	15,285	16,308	16,481	16,929
Yucatán	3,820	4,085	4,263	4,311	4,419	4,424	4,499	4,513	4,515
Zacatecas	1,972	2,038	2,155	2,362	2,455	2,585	2,676	2,748	2,585
República Mexicana	170,642	177,831	188,554	202,161	210,585	217,321	224,889	229,717	235,096

Fuente: Estadísticas de la SEP

En el cuadro 18 se despliega la información correspondiente al crecimiento en el número de profesores de este nivel educativo por entidad federativa, tomando en cuenta al conjunto de las instituciones. En el anexo 3 se pueden consultar los datos desagregados por tipo de servicio: estatal, federal, autónomo y privado (cuadros 19 a 22).

Ahora bien, este crecimiento no implica necesariamente una insolvencia en términos del aumento en el personal docente, pues este se encuentra directamente relacionado con el número de instituciones y la demanda del servicio. Entonces el desarrollo debería corresponder a esa situación, o al menos debería existir cierta coherencia entre las distintas instancias.

B) LA RELACIÓN ENTRE LAS INSTANCIAS

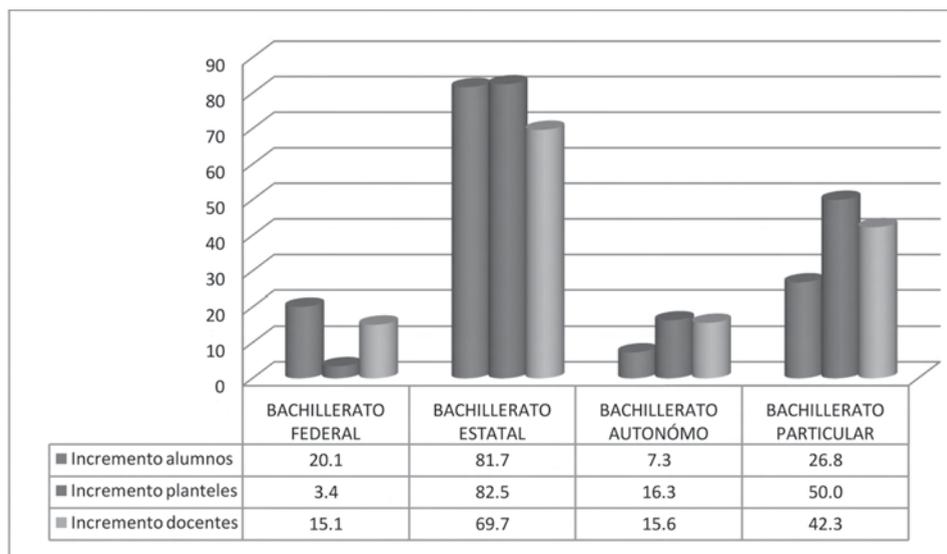
Hasta aquí se tiene información sobre tres de las instancias fundamentales del proceso educativo: los alumnos expresados en magnitud de la matrícula, las instituciones y el personal docente. Así se puede iniciar un primer acercamiento a la interrelación entre ellos. El crecimiento de la matrícula, como ya se comentó, es insuficiente no sólo para atender la demanda real, sino incluso para satisfacer la demanda potencial. El número de instituciones y el personal docente, sin embargo, no es claro que lo hagan en una proporción suficiente para dar acceso adecuado al menos a la matrícula, y que sea atendida con los márgenes mínimos de calidad.

En este sentido es conveniente aproximarse a la condición que presenta la educación media superior combinando a las tres instancias trabajadas: en la gráfica 12 se presenta el concentrado de crecimiento de matrícula, instituciones y personal docente. Queda claro, nuevamente, que la participación de las entidades federativas está jugando un papel relevante en la atención a la demanda de este subsistema, comparadas con sus contrapartes.

El sector que muestra además del mayor crecimiento el mejor equilibrio, es el impulsado en las entidades federativas por el sector privado. Pero a pesar de su mayor participación, no enseña crecimiento respecto a la cobertura en función de su incremento en el número de planteles; las recurrentes crisis económicas

del país pueden ser una causa: de esta situación, pongamos como ejemplo lo que sucede en el bachillerato federal y el particular.

**Gráfica 12. Incremento porcentual del crecimiento por sector.
Diferencia 1999 y 2007. Nacional**



Fuente: Estadísticas de la SEP

Se aprecia cómo en el terreno de la atención a la demanda, en tanto su incremento en el número de alumnos, ambas instancias se encuentran muy cercanas. Sin embargo, si se revisa el aumento de planteles, existe una marcada diferencia: mientras el sector federal prácticamente no crece, el particular muestra un crecimiento compacto; esta misma situación se observa en lo referente al cuerpo docente. Si bien el sector particular crece de manera importante en planteles y profesores, no ocurre lo mismo con la matrícula, lo cual claramente indica un desequilibrio. Por su parte, el sector federal (prácticamente con los mismos planteles) atiende a una mayor cantidad de alumnos.

En el caso de las instituciones autónomas la situación es extraña: la proporción de crecimiento de planteles y docentes oscila alrededor de los 15 puntos porcentuales; empero, el incremento en su matrícula es de la mitad de esa proporción, lo cual hace pensar que hay más planteles y docentes que alumnos. Por eso se presentan algunas relaciones más finas, considerando fundamentalmente los promedios, para obtener la distribución de los alumnos totales entre las instituciones totales. En el cuadro 23 se observa, en los ciclos escolares de 1999 al 2007, el comportamiento del promedio de estudiantes por plantel. La única institución que presenta un crecimiento continuo en este periodo es la dependiente de la federación; aunque creció menos en número de planteles: 40 instituciones nuevas en el periodo. El bachillerato estatal incrementó sus instituciones en 2522 planteles, manteniendo el equilibrio con respecto a la matrícula que, como se ha mencionado, creció en más de medio millón de estudiantes entre 1999 y el 2007.

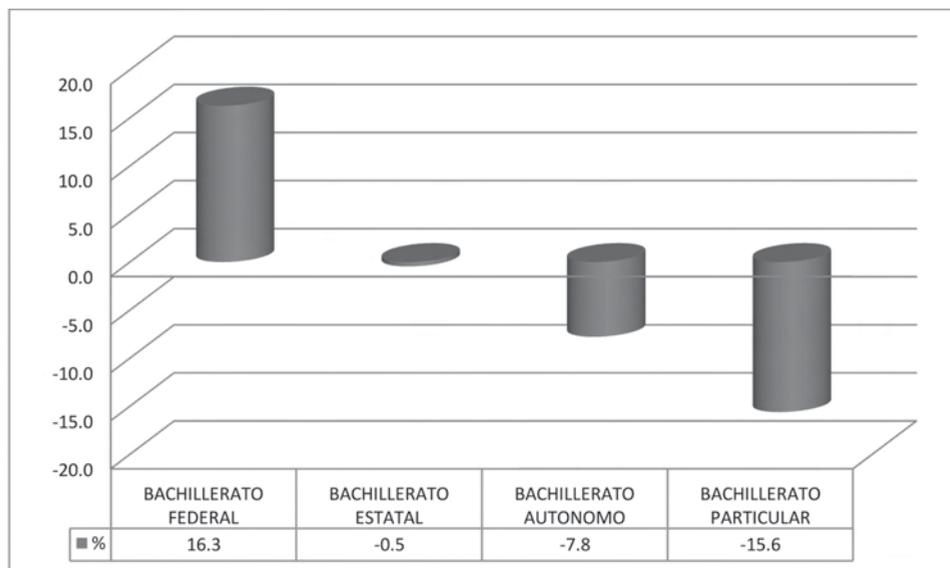
Cuadro 23. Relación alumno plantel por tipo de EMS 1999 /2007 Nacional

Relación alumnos/ planteles	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
Bachillerato federal	664	668	679	692	710	727	750	764	772
Bachillerato estatal	249	243	233	236	242	241	243	246	248
Bachillerato autónomo	845	875	853	818	802	808	803	771	779
Bachillerato particular	174	179	178	175	166	160	155	151	147

Fuente: Estadísticas de la SEP

Es muy clara la tendencia al aumento en los bachilleratos federales del número de estudiantes: el promedio, tomando como base 100 el primer ciclo escolar, fue de 16.3%. En el caso del bachillerato particular la tendencia es inversa: tiene un decremento del 15.6% (Gráfica 13), lo cual puede explicarse por el incremento en el número de planteles en el periodo, de 1565 instituciones.

Gráfica 13. Situación porcentual por sector. Diferencia 1999 y 2007. Nacional



Fuente: Estadísticas de la SEP

c) Los docentes en el discurso oficial

Prácticamente desde sus inicios como nación, en México se ha destacado la importancia de la función docente para impulsar el proceso educativo y con este, el desarrollo nacional: han sido los responsables de la alfabetización del país, de la transmisión de los conocimientos a los estudiantes, se les ha definido como guías para la construcción de los saberes de los alumnos... actualmente se ven como los promotores de los valores, habilidades y competencias de los discentes. En consecuencia, es indudable que su formación, actualización y capacitación es de particular importancia y por ello ha sido un tema recurrente en el discurso oficial del país, en casi toda su historia.

Los docentes de la educación básica, particularmente los de primaria, han pasado por varios procesos de cambio, los cuales culminan en cierto sentido con

el hecho de que su formación, a partir de 1984, está incorporada a la educación superior. Con esta modificación que implicaba realizar sus estudios de media superior para ingresar a la, ahora, educación superior, se debió llevar a cabo un enorme proceso de actualización y nivelación para los profesores en servicio a fin de proporcionarles los elementos por adquirir en la formación. Este proceso fue realizado fundamentalmente en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para los profesores cuya labor profesional se realiza en la educación media superior y superior, la situación es diferente: primero, no tienen una formación específica y organizada para ser docentes; es decir, no existe una escuela “normal” con sus planes y programas dirigidos a instruir en la forma de enseñar. Por lo tanto, su formación es, en general, la disciplinaria. Con estos conocimientos realizan el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes de estos dos niveles educativos: no necesariamente poseen las habilidades y competencias didácticas para enfrentarse a un grupo.

Más allá de las dificultades inherentes a la ausencia de conocimientos de didáctica para la mayor parte de los profesores, es indudable la necesidad de su actualización y capacitación, asunto impulsado tanto discursivamente como en la operación por parte del gobierno federal, a través de las instancias correspondientes.

ALGUNOS ANTECEDENTES CONTEMPORÁNEOS

Aunque puede resultar interesante efectuar un recorrido de lo propuesto para atender las necesidades del cuerpo docente de la Educación Media Superior desde la aparición de la Escuela Nacional Preparatoria a finales del siglo XIX, este no es el espacio para hacerlo. Aunque en las Asambleas Generales de la ANUIES de 1971 en Villahermosa y la de 1972 en Tepic, se lograron acuerdos como la definición de los objetivos de la enseñanza media superior: el Bachillerato debe ofrecer una formación que permita continuar con estudios superiores y también ser terminal para el ingreso al mercado de trabajo; además, su duración deberá ser de tres años y se definió el sistema de créditos... No se encuentran referencias directas a la situación y conformación y perspectivas sobre el cuerpo docente.

Por eso tomamos como punto de arranque lo sucedido a partir del Congreso Nacional de Bachillerato, realizado en Cocoyoc en 1982. En él encontramos desde las propuestas de organización para este nivel educativo que determinan su actual forma de operación, hasta referencias a las formas de actualización y capacitación del cuerpo docente. Adicionalmente este foro tuvo lugar cuando, desde la perspectiva oficial, iniciamos en el país el camino a la modernización, el cual da inicio unos años antes con el Programa de Modernización Educativa al empezar la década de los 80's. Fue la llamada Revolución Educativa, durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988).

En el mencionado Congreso se plantean algunos aspectos que de manera directa, indican algunas formas de ser y hacer por parte de los docentes, por las cuales se considera relevante “[...] promover la interrelación docencia-investigación mediante el ejercicio de la docencia por el investigador y el de investigación por el docente [...del mismo modo] se recomienda realizar dos tipos de evaluación referidas al personal docente: evaluación diagnóstica del aspirante a profesor y evaluación continua del profesor en servicio, [por eso] el profesor debe estar en permanente actualización respecto a su área de especialización para poder cumplir eficazmente con su función, [luego se deben] unificar esfuerzos institucionales en relación a la formación y actualización de profesores” (SEP, 1982).

Los acuerdos alcanzados, indudablemente, deberían permitir el desarrollo de los docentes. Sin embargo sus condiciones laborales cuerpo docente, que en su mayor parte eran y son de asignatura, dificultan la adecuada consecución de la actualización. Lo anterior puede corroborarse porque casi una década después, en 1991, se crea la CONPPEMS: organización que, para el caso del cuerpo docente, promueve nuevamente una serie de acciones e insiste en “[...] la formación, actualización y titulación de los profesores, para lo que deberían realizar un diagnóstico para detectar las necesidades específicas de los docentes; impulsar programas de actualización con materiales didácticos apropiados; el intercambio institucional de experiencias y el diseño de programas nacionales de capacitación” (De Anda M., Domínguez Ch., Margarita, & Medina M., 1994). Ante esto, parece que las acciones impulsadas en el Congreso del 82 no fueron suficientes para mejorar la formación, actualización y capacitación del cuerpo docente de este subsistema.

A partir del establecimiento de esta coordinación se generaron una sucesión de reuniones y encuentros para dar seguimiento a los acuerdos, reuniones en las cuales participan representantes de numerosas instituciones y que, en términos generales, mantienen la preocupación tanto por la formación del bachiller como por la actualización de los docentes.¹⁰

Del mismo modo, como las instituciones educativas han impulsado reformas a sus programas curriculares, se han formulado iniciativas para la formación, actualización y superación de los docentes. Decisiones particulares en cada institución en función de sus necesidades, ejemplo de ello es el Programa de Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres impulsado 1991. Otros esfuerzos serían la conformación de la Red Nacional de Nivel Medio Universitario¹¹ que, entre otros temas relevantes, tienen considerada la formación docente, la cual se abordó en el 2000 en un coloquio organizado ex profeso para ello.

El tema de los docentes, claramente ha sido abordado desde varias perspectivas, y en todas se destaca la importancia de la formación, actualización, capacitación y titulación con la perspectiva de mejorar de manera cualitativa el servicio educativo en este subsistema. Empero, aún conservamos en el subsistema retos por superar; destacan la atención a la formación de los docentes de manera prioritaria, lo cual necesariamente implicaría una importante dotación de recursos humanos, de infraestructura y financieros, además de tener especial cuidado en los contenidos a impartir.

A esto se debe agregar que es indispensable contar con un cuerpo de profesores comprometido con la docencia, suficientemente preparados y capacitados para desempeñar con calidad sus tareas, y por supuesto adecuadamente remunerados.

¹⁰ Reuniones regionales de las CEPPEMS, 1993 (Sonora, Guerrero, Morelos, Nuevo León, Jalisco y Yucatán). Encuentro académico de la CONAEMS, Cocoyoc, 1994.

¹¹ Tuvo su primera reunión en 1996.



4. LO DIVERSO DE LAS INSTITUCIONES EN LA EMS

La estructura orgánica del Sistema Educativo Nacional en un primer acercamiento, muestra una lógica y un orden muy claro y definitivamente bien estructurado: se inicia con la educación básica, conformada por el preescolar, la primaria y los estudios de secundaria, todas ellas con un carácter obligatorio para la población, el siguiente paso se conforma por la Educación Media Superior, para concluir con la educación superior donde se ordenan los estudios profesionales y de posgrado, compuestos por la especialización, la maestría y el doctorado.

La Secretaría de Educación Pública es la encargada de organizar, dirigir y ordenar al sistema educativo en su conjunto: “[...] tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden” (SEP, 2007).

Para eso cuenta con una estructura que tentativamente permite organizar de manera secuencial el proceso educativo, ordenado en tres grandes niveles educativos. El primero corresponde a la educación obligatoria y básica, conformada por la educación preescolar, primaria y secundaria; el segundo a la educación media superior, y por último la educación superior, que incluye los estudios de pregrado y de posgrado en sus tres vertientes, especialidad, maestría y doctorado.

Si la estructura del sistema educativo tuviera solamente esta forma de organización, sería menos complejo abordar su estudio, mas la conformación organizativa no es así ya que al interior de cada uno de los subsistemas se pueden encontrar diversas modalidades formativas que hacen que el sistema educativo nacional sea enormemente complejo.

En este espacio solamente abordaremos la descripción de la situación que guarda la educación media superior, con acercarnos a la compleja forma de organización que presenta, del mismo modo se presentarán las modificaciones que ha sufrido en los últimos años, particularmente considerando la creación en el 2005 de una subsecretaría enfocada a la atención de este nivel educativo gracias a las modificaciones reglamentarias que sufrió la dependencia en ese año.

A) ALGUNOS ANTECEDENTES.

El desarrollo de la educación media superior debe considerar tanto los aspectos de carácter pedagógico como los que conciernen al ámbito social, sin embargo son estos últimos los que de manera breve serán abordados en este espacio. Considerando para ello la historia reciente de México, entendiendo por ello el momento en el que el país se encontraba en un proceso de ruptura con las ideas religiosas y se buscaba una secularización en las formas de concebir a la nación y en consecuencia a la educación.

En un contexto en que se incorporan ideas liberales para el desarrollo de México, la educación debía jugar un importante papel en la construcción y difusión de ellas a través del rompimiento de las perspectivas tradicionales y el impulso de una visión positivista que pretendía dar orden y una dirección clara para los procesos formativos. En este sentido la participación de Gabino Barreda fue importante para el impulso de la Preparatoria.

El 2 de diciembre de 1867, se crea la Escuela Nacional Preparatoria y es el propio Dr. Barreda quien asume su organización y dirección. La escuela inicia sus labores el 19 de febrero de 1868 en el edificio que había ocupado el Colegio Real de San Ildefonso con la idea básica de preparar a los jóvenes para su incorporación a los estudios profesionales.

Esta institución logro tal relevancia por la política y filosofía liberal que impulsaba que se convirtió en un referente para el establecimiento de escuelas similares en el resto del país ya que incluía, en sus programas de estudio contenidos que rompían con el enciclopedismo y promovía conocimientos de carácter práctico y claramente estructurado para que abarcaran todas las ciencias, con una organización precisa y una visión que pretendía la transformación de la sociedad. Planteaba “una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales queda omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados, se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tiene de más fundamental” (Castrejon Díez, J, 1985)

Algunos años después, estando al frente de la secretaria de Justicia e Instrucción Pública el Lic. Joaquín Baranda, se llevan a cabo algunos agregados al plan de

estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y se definió su organización curricular a través de la formación de los estudiantes durante ocho semestres y la conformación de un bachillerato general en la búsqueda de homogeneizar el sistema.¹² La idea fundamental en términos de la formación de los estudiantes versaba en su preparación para la vida proporcionando conocimientos para su desarrollo de manera integral

Con Justo Sierra a cargo de la educación nacional se impulsó no solamente a la ENP sino también la creación de una Universidad Nacional, institución que nació en 1910 y albergó a la preparatoria, sin embargo, debido a que durante la administración de Venustiano Carranza la ENP es separada de la Universidad, los planes de estudio seguían siendo establecidos por el gobierno Federal y no fue sino hasta 1920 que, gracias a la gestión de José Vasconcelos como rector de la Universidad, se reincorpora la preparatoria y los planes de estudio fueron aprobados por el Consejo Universitario.

En 1922, siendo director de la ENP Vicente Lombardo Toledano, se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, este congreso buscaba un bachillerato como preparación a los estudios superiores es decir, una preparatoria propedéutica que lograra vincularse con éxito con la educación superior. Esta definición en los planes de estudio y organización se mantiene prácticamente sin cambios hasta 1956 en que se le dio a la formación una marcada tendencia socio humanista dejando en un segundo plano los conocimientos científicos, lo que indudablemente dificultaba el paso a la educación superior.

A pesar de ello este plan se mantuvo durante prácticamente ocho años. No fue hasta 1964 que se dan modificaciones al plan de estudios a través de dos elementos relevantes; el primero dar nuevo ímpetu a la formación científica y el segundo ampliar la duración del ciclo en un año, con lo que ahora la educación preparatoria cuenta con tres años para la formación de los estudiantes.

De esta manera la preparatoria se convirtió claramente en un ciclo propedéutico para los estudios superiores, sin embargo surgen algunas ideas en torno a la

¹² La organización del plan de estudios en 1869 estaba dividida en tres secciones: “la primera para abogados, la segunda para ingenieros y arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales y la tercera para médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios (Castrejon Díez, J, 1985).

construcción de una formación más integral que vinculara el bachillerato, la licenciatura y eventualmente el posgrado. “En sus inicios se encuentra haber sido creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza”¹³. El proyecto se aprobó por el Consejo Universitario en sesión del 26 de enero de 1971.

Por otro lado con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936 se hizo evidente que este espacio de formación requería contar con una demanda particular, para ello fue necesaria la creación de una instancia que cumpliera con los requisitos propedéuticos que el IPN presentaba. En este sentido fueron establecidas en el marco del Instituto las pre-vocacionales y las vocacionales, ambas con planes de estudios acordes a las necesidades tecnológicas del Politécnico.

Indudablemente esta instancia no fue suficiente para satisfacer la demanda en este tipo de formación por lo que fue necesario llevar este concepto a las entidades federativas, con lo que nace el sistema de Institutos Tecnológicos Regionales entre los que se encuentran los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), y Centros de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (CE CyTeM).

Es claro que el crecimiento poblacional y la mejoría en la eficiencia terminal del nivel educativo previo a la educación media superior generaron un importante incremento en la demanda de acceso a este subsistema. Ante ello el gobierno federal, a fin de dar solución al problema de la demanda, impulsó la creación, por decreto presidencial del 26 de septiembre de 1973 el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado.

Tres espacios más de formación en educación media superior se encuentran en las escuelas preparatorias federales por cooperación, las preparatorias abiertas y las escuelas preparatorias dependientes del gobierno del Distrito Federal, estas

¹³ Colegio de Ciencias y Humanidades <http://132.248.122.67/principal/antecedentes?q=antecedentes> Consultado el 19 de noviembre de 2009

últimas pretenden “además dar satisfacción eficaz a las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes. Aun cuando el trabajo académico en grupo será una práctica muy importante, el proyecto deberá prever los espacios, tiempos y recursos necesarios para que se atiendan las necesidades individuales a través de cursos propedéuticos, cursos de nivelación, tutorías, orientación educativa, cursos optativos, actividades extracurriculares, etcétera.”¹⁴ Todas ellas, en última instancia creadas para dar respuesta a la demanda de educación a nivel bachillerato.

La Educación Media Superior, finalmente, se ofrece a través de instituciones públicas ya sea que dependan de la federación, las entidades federativas o de instituciones de educación superior autónomas, y por parte del sector privado que pueden asociarse a la reglamentación y planes de estudio propuesta por la SEP o por las universidades autónomas.

B) LA SITUACIÓN ACTUAL

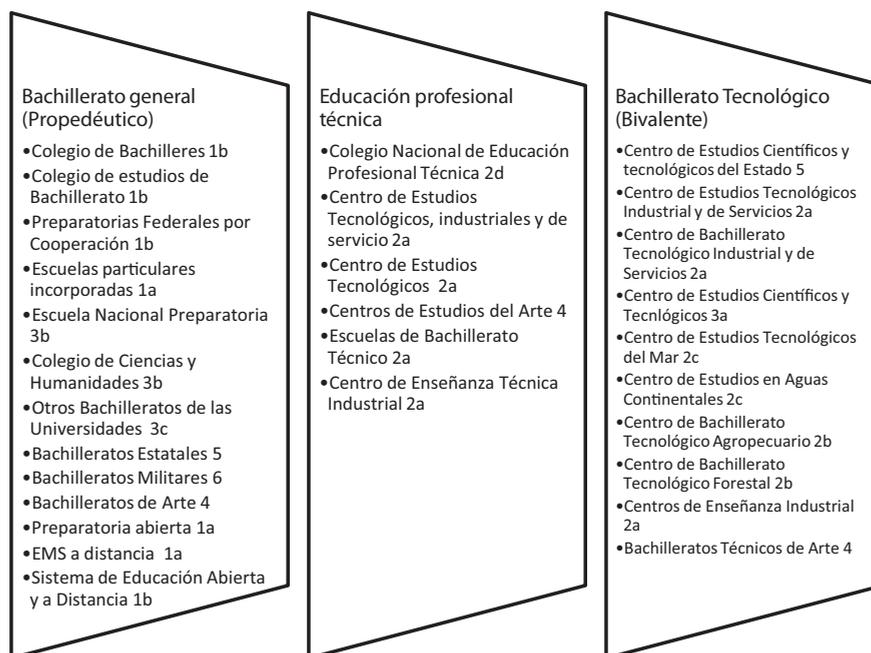
Históricamente las instituciones de educación media superior tienen como propósito fundamental el ser “[...] un nivel elemental como antecedente, y [...] su posición en el sistema es propedéutico, es decir, es de preparación para llegar a la educación superior” (Castrejón Díez, J. 1985). Para eso se tiene que “[...] actualmente existen tres tipos de modalidades de educación media superior (EMS): el bachillerato general, cuyo propósito principal es preparar a los alumnos para ingresar a instituciones de educación superior, el profesional técnico, que proporciona una formación para el trabajo, y el bivalente o bachillerato tecnológico, que es una combinación de ambas. Los bachilleratos general y tecnológico se imparten bajo las modalidades de enseñanza abierta y educación a distancia. Asimismo, la opción técnica ofrece ya la posibilidad de ingreso a la educación superior” (SEP, 2000).

Sin embargo, esta distinción no es suficiente para vislumbrar la complejidad de este subsistema: al interior de cada una de ellas se pueden encontrar una enorme gama de instituciones, diferentes entre sí a pesar de encontrarse en la misma

¹⁴ Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal <http://www.iems.df.gob.mx/> consultado el 20 de noviembre de 2009.

modalidad, y que a su vez están coordinadas o tienen dependencia de diversas instancias. Por ejemplo, los bachilleratos universitarios tienen una liga directa con la Universidad correspondiente, en tanto otros dependen directamente de la SEP; por su lado, las instituciones particulares pueden validar estudios que ofertan ya sea por incorporarse a alguna Universidad Pública, o directamente a través de la SEP, y algunas otras de organismos desconcentrados o de otras Secretarías de Estado. En el esquema 2 se presentan las tres modalidades referidas y el tipo de instituciones que se encuentran en su interior. Se señalan con número y letra su tipo de dependencia institucional.

Esquema 2



Fuente: SEP (2005)

La información del esquema corresponde al año del 2005, antes de que la SEP cambiara su normatividad. Un poco más adelante se comentara la situación a

partir de la entrada en vigor del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, el 21 de enero de 2005 (Diario Oficial, 2005).

Por su parte, las indicaciones se refieren a las instancias responsables de ofrecer el servicio educativo que se presta; se tiene entonces la siguiente distribución:

1. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC)
 - a. Dirección General de Bachillerato,
 - b. Colegio de Bachilleres.
2. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT)
 - a. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial,
 - b. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria,
 - c. Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar,
 - d. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
3. Otras instancias,
 - a. Instituto Politécnico Nacional,
 - b. Universidad Nacional Autónoma de México.
 - c. Universidades Autónomas estatales
4. Instituto Nacional de Bellas Artes
5. Gobiernos Estatales y Gobierno del Distrito Federal
6. Secretaría de la Defensa Nacional

Así, hasta antes de la modificación a la normativa de la SEP, eran dos subsecretarías de esta instancia, dos instituciones de educación superior nacionales, los gobiernos de los Estados, planteles desconcentrados de la SEP y una Secretaría de Estado diferente a la SEP quienes estaban a cargo del servicio educativo en la educación media superior. El sector privado por su parte, cuenta con reconocimiento de validez oficial, como se mencionó, por varias instancias excluyentes entre sí.

A partir de la entrada en vigor del Reglamento mencionado las instancias dependientes de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, y de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica pasan a depender de la recién creada Subsecretaría de Educación Media Superior, conformada por cinco Direcciones Generales de:

- a) Educación Tecnológica Industrial.
- b) Educación Tecnológica Agropecuaria.
- c) Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
- d) Bachillerato.
- e) Centros de Formación para el Trabajo.

Con estas modificaciones internas sufridas por la SEP la organización de algunas instituciones también sufrieron cambios en términos de la instancia a la cual pertenecen. En la siguiente tabla se presentan solamente aquellas que presentan algún movimiento. El resto de los planteles mantienen su “adscripción”, pues los cambios realizados a través del Reglamento del 2005, mantienen a organismos desconcentrados, a instancias autónomas e incluso a otras Subsecretarías de estado con el control del servicio educativo.

En su conjunto se encargan de ordenar este nivel educativo junto con las IES nacionales y los gobiernos estatales. Con esto se logra, al menos, que sólo una subsecretaría federal intervenga en la organización de la EMS, siendo la “[...] responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la Educación Media Superior en sus diferentes tipos y modalidades, orientada bajo los principios de equidad y calidad, en los ámbitos Federal y Estatal, a fin de ofrecer alternativas de desarrollo educativo congruentes con el entorno económico, político, social, cultural y tecnológico de la nación”.¹⁵

Tabla 1. Cambios de instituciones a raíz de la Normatividad de la SEP del 2005

Nombre	Dependencia anterior	Dependencia actual
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica	Subsecretaría de Educación Media Superior
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica	Subsecretaría de Educación Media Superior

¹⁵ SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior, Subsecretaría de educación Media Superior <http://www.sems.gob.mx/aspnv/detalle.asp?nivel1=1&nivel2=10&x3=40756&x4=11&Crit=0&Cve=0&Usr=0&Ss> Consultado el 14 de noviembre de 2008

Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica	Subsecretaría de Educación Media Superior
Dirección General de Bachillerato	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica	Subsecretaría de Educación Media Superior
Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo		Subsecretaría de Educación Media Superior
Colegio de Bachilleres	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica	Dirección General de Bachillerato
Colegio de Estudios de Bachillerato	Colegio de Bachilleres	Dirección General de Bachillerato
Preparatorias Federales por Cooperación	Colegio de Bachilleres	Dirección General de Bachillerato
Preparatoria Federal “Lázaro Cárdenas”	Colegio de Bachilleres	Dirección General de Bachillerato
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

Fuente: Elaboración propia con base en: Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública del 21 de enero de 2005.

Cada una de ellas cuenta con atribuciones que buscan mejorar la calidad educativa a través de, en primera instancia, la evaluación de los planes y programas de estudio, así como mediante la actualización de los docentes, la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, la mejora de la infraestructura y la definición de una política y de la normatividad correspondientes.

De esta manera las instituciones públicas de Educación Media Superior son, de acuerdo a la actual organización de la SEP, las siguientes:

Subsistemas Centralizados de la SEP en los que se encuentran los planteles de:

Dirección General de Bachillerato (DGB):

Centros de Estudios de Bachillerato (CEB),
Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOS) y la
Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas.

Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE-CyTM):

Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) y el
Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC).

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA):

Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA),
Centros de Bachillerato Tecnológicos Forestales (CBTF),
Centro de Investigación de Recursos Naturales (CIRENA) y la
Unidad de Capacitación para el Desarrollo Rural (UNCADER).

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI):

Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)
y los
Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

Subsistemas Centralizados de los Gobiernos de los Estados (SCGE).

Subsistemas Descentralizados de las Entidades Federativas Estados (ODES):

Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES),
Colegio de Bachilleres (COBACH),
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD),
Bachillerato Integral Comunitario (BIC),
Bachillerato Intercultural Bilingüe (BI),
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y otros
subsistemas descentralizados de los Gobiernos Estatales.

Subsistemas Descentralizados del Gobierno Federal:

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en D.F. y Oaxaca
(CONALEP D.F. y Oaxaca),
Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI Guadalajara) y

Colegio de Bachilleres México, D.F.

Subsistemas Desconcentrados de la SEP:

Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el

Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Subsistemas Autónomos:

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y

Sistemas de bachillerato pertenecientes a las Universidades Autónomas Estatales.

Se puede observar cómo, en este momento la heterogeneidad de la EMS es aún muy grande tanto en el tipo de instituciones como en las instancias que, de una u otra forma, ofrecen este servicio educativo. Ambas situaciones hacen prácticamente imposible impulsar una movilidad estudiantil o validación de estudios entre ellas, lo cual desfavorece a los estudiantes que por alguna causa deben migrar o cambiar de institución pues sus estudios no son reconocidos de una institución a otra, impidiendo que la EMS cumpla, en palabras de la SEP, que “[...] existan las condiciones que permitan a todas las escuelas y subsistemas avanzar en una misma dirección” (SEP, 2008). Esta situación que se agrava al notar las condiciones de los planes de estudio que se ofertan, lo cual se abordará más adelante.



5. LA POSICIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

En la actualidad las fuerzas y dinámicas de la globalización imponen visualizar lo global/nacional en escalas que rebasan al Estado-Nación, sobre todo cuando se trata de reflexionar sobre los resultados e impactos de la gestión y las políticas públicas en la vida educativa. La reforma por la cual hoy por hoy transitan las diversas instancias de lo educativo desde el nivel básico hasta el superior debe ser abordada desde al menos dos lógicas: la actual organización económica mundial y los procesos de transformación que genera. En este sentido es indispensable tener una visión del contexto donde los organismos internacionales se encuentran, para aproximarse al espacio del que surgen sus recomendaciones en materia educativa, particularmente en el ámbito de la Educación Media Superior.

Por eso abordamos aquí brevemente la globalización. A partir de esto se presentan, de forma general, algunos antecedentes de determinados organismos internacionales seleccionados en función del tipo de recomendaciones propuestas para la educación y para el subsistema trabajado; para cerrar, se presentan las recomendaciones particulares hechas para incidir en la política educativa dirigida a la EMS.

A) ¿QUÉ ES ESO DE LA GLOBALIZACIÓN?

Término utilizado ampliamente con diversos sentidos y considerando diferentes ámbitos, tanto en el discurso académico como en el de la vida cotidiana hablamos de la globalización, le asignamos múltiples acepciones con lo cual su sentido se pierde y su significado se diluye: le atribuimos las promesas de bienestar incumplidas y los beneficios en materias como la información o la tecnología que, algunos, alcanzamos. Sin embargo, en la actualidad nos enfrentamos a múltiples y complejas contradicciones: por un lado crece de manera importante la desigualdad en la distribución de la riqueza, y por otro contamos con la posibilidad de incorporar procesos en el terreno de la economía que permiten un claro desarro-

llo; en el terreno de la política se abren espacios de participación ciudadana; en lo social y lo cultural se tiene acceso a procesos comunicacionales e informáticos cada vez más rápidos y eficaces. Esto en su conjunto permite reorganizar la vida social de forma diferente, logrando en algunos casos cambios estructurales.

Entonces, mediante la globalización estamos frente a una nueva forma de organización económica, la cual permite una renovada manera de producir, intercambiar y distribuir mercancías; asimismo, es una manera novedosa de intercambiar información y conocimientos a través del uso de la tecnología digital, trayendo consigo una nueva forma de interacción social, cambios en la forma de entender el papel del estado y una relación de mayor dependencia con el mercado que ahora es considerado como el espacio que rige la vida social, económica, política y cultural:

Así, la globalización se presenta en forma de interconexiones financieras y crisis monetarias internacionales, interdependencias ecológicas mundiales, presiones de las migraciones globales, o la intensificación imprevista de la transmisión de noticias a escala mundial. De esta manera se le percibe como un proceso de vertiginosos cambios que afectan las relaciones entre los Estado–Nación, la relación del Estado con las instituciones al interior de una sociedad en particular, así como la vida cotidiana de los individuos.

José Rivero (1999) por su parte, señala que la vigencia y expansión de la globalización se expresa en tres vertientes: una económica, caracterizada por la concentración de capital en corporaciones trasnacionales, el predominio del capital especulativo sobre el productivo, la libre circulación de bienes y servicios y una nueva organización del trabajo; una cultural, influida por la computación y los avances tecnológicos en la informática y las comunicaciones que permiten vínculos entre sujetos y culturas que se encuentran físicamente distantes; y una geopolítica, que repercute en un nuevo balance del poder político en la esfera internacional, en un debilitamiento de los Estados nacionales y replantea la noción clásica de “soberanía nacional” (Lozano, Andrés, 2007).

Cuando hablamos de globalización la entendemos como una fase del capitalismo caracterizada “[...] por la supremacía del capital en el ámbito económico; en el ideológico por la productividad y la competitividad; en el científico y tecnológico

principalmente por las comunicaciones y la red informática; y en el geopolítico por la integración de regiones comerciales” (Alaniz, Claudia, 2007). Dentro del espacio sociocultural, los cambios se expresan en una disminución de acciones en el terreno de la política social, fundamentalmente debido a la insuficiencia de recursos. No obstante, de manera paralela se incrementan las demandas para atender las necesidades de la sociedad.

Estas condiciones indudablemente generan una presión en todas las esferas de la sociedad. Particularmente en el ámbito educativo la presión se expresa en modelar la educación proporcionada a los estudiantes para satisfacer los nuevos requerimientos que la sociedad globalizada demanda, con la expectativa de coadyuvar en la construcción de un proyecto cultural acorde con los principios conductores del nuevo orden económico.

Esto lleva a una nueva forma de actuar por parte del Estado: se busca impulsar procesos en la lógica de la competencia, la regulación, la evaluación y la certificación, con lo cual se intenta asegurar niveles de competitividad frente a otras naciones. Simultáneamente se pretende mantener la cohesión social. En el ámbito de la educación, se generan nuevas aspiraciones que caen en la búsqueda de formar capital humano capaz de integrarse con los nuevos medios de información y participar así en el mundo moderno, el cual exige un intensivo uso del conocimiento. Entonces la política educativa debería impulsar en la escuela las competencias y habilidades requeridas por el aparato productivo para solventar sus necesidades. Para eso es forzoso considerar dos supuestos básicos a cumplir: la educación debe proporcionar la posibilidad de una mejor inserción laboral, y debe alcanzarse la oferta apropiada de recursos humanos calificados que la sociedad demandará para un funcionamiento adecuado. Lo anterior bajo un supuesto mayor: que el resto de las esferas de la sociedad también conformen los espacios para conseguir los objetivos planteados, por ejemplo, contar con los empleos suficientes para la inserción laboral de los egresados del sistema educativo nacional.

Mundo laboral, que entre otros aspectos demanda “flexibilidad”, es decir, requiere de trabajadores capaces de adaptarse y desempeñarse en los diferentes espacios de la empresa, lo cual exige en el empleado poseer la posibilidad de actualización y capacitación continuas. Las implicaciones de estos cambios en el

mundo de trabajo inciden en el tipo y características de la educación a impartir; se debe transmitir el dominio de las habilidades para el trabajo en equipo, la capacidad de auto aprendizaje y la disposición al cambio.

Lo anterior incluye trabajar, inicialmente, en dos de los actores en el proceso: el alumno y el docente. Así, la formación del estudiante requiere de un profesor apto para transmitir los conocimientos necesarios y fomentar las habilidades requeridas. De esta forma es indispensable impulsar reformas en ambos sentidos: para el caso de los alumnos, impulsar cambios en los planes y programas de estudio; la actualización, la capacitación y la superación permanente acordes a los nuevos planes, para el caso del docente. Ambos aspectos se discutirán posteriormente en esta investigación.

Del mismo modo, la escuela debe cambiar en su forma de organización y gestión. La relación de esta instancia con el exterior debe llevarse a cabo de manera más eficiente y ordenada, buscando satisfacer las necesidades del mundo social en tanto la rendición de cuentas, las relaciones y vínculos con el mercado, el cumplimiento de los indicadores que permitan la certificación de los diferentes procesos desarrollados al interior de la institución.

En resumen, la globalización a pesar de ser un fenómeno de carácter inicialmente económico, actualmente abarca prácticamente todos los espacios de las sociedades modernas, transformando de manera importante el tipo de relaciones que se realizan en ella. Empero, hasta el momento no ha contribuido a cerrar las brechas que impiden el desarrollo equilibrado de la sociedad.

B) NOTAS SOBRE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

De manera cotidiana hacemos referencia a los organismos internacionales y a las sugerencias y recomendaciones que realizan como si fueran un bloque monolítico, tuvieran convergencia y sentidos similares. La realidad, es otra; los organismos internacionales tienen orígenes y finalidades diversas. Se les puede agrupar de acuerdo a su finalidad: tenemos así, siguiendo a Roberto Rodríguez (2000), aquellos que caen en el ámbito de la Banca Multilateral como el caso del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interameri-

cano de Desarrollo (BID); los que se ubican en el terreno de la asesoría como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); finalmente, las instancias que desde su origen tienen como eje rector a la educación y la cultura como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Las instancias multilaterales

Integrantes del grupo denominado de Banca Multilateral, el FMI y el BM, ambos creados en 1944, buscan proporcionar asistencia financiera a corto plazo, en el primer caso; a mediano y largo plazo en el segundo.

El FMI tiende, fundamentalmente, a cubrir los siguientes objetivos:

- Fomentar la cooperación monetaria internacional.
- Facilitar la expansión y el crecimiento equilibrado del comercio internacional.
- Fomentar la estabilidad cambiaria.
- Coadyuvar a establecer un sistema multilateral de pagos.
- Poner a disposición de los países miembros con dificultades de balanza de pagos (con las garantías adecuadas) los recursos de la institución.¹⁶

Estas pretensiones, que caen en el terreno eminentemente de carácter económico, están dirigidas a cierto tipo de programas; para su aprobación, la “ayuda” puede condicionarse a la aplicación de políticas específicas que inciden en el ámbito económico pero se encuentran más cercanas a la política social. Es decir, mientras se tenga en perspectiva lograr un adecuado nivel de competencia internacional, al parecer es válido inducir políticas para invertir más en educación, capacitación, ciencia y tecnología, y al mismo tiempo impulsar acciones tendientes a la mejoría

¹⁶ Fondo Monetario Internacional <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/spa/glances.htm> Consultado el 06 de junio de 2009.

de los procesos de gestión y organización educativa. Entonces, la “ayuda” tiende a equilibrar la economía desde diversos canales, lo cual en cierto sentido es correcto en tanto ello no se convierta en una imposición o en una determinación del camino a seguir, abandonando o sin considerar las condiciones específicas de las naciones.

Por su lado el BM tiene como objetivos primarios el ayudar a la reconstrucción y desarrollo de las naciones; fomentar la inversión privada; impulsar el crecimiento equilibrado y el aumento de la producción y, en su momento facilitar la transición de una economía de guerra a la de paz. Lo anterior se busca satisfacer a través del otorgamiento de créditos específicos a programas de desarrollo. A diferencia del FMI, el Banco Mundial sí cuenta con programas estipulados que caen en el ámbito no sólo económico sino también en el terreno del desarrollo humano, la educación, las cuestiones ecológicas, entre otros.

Fundamentalmente, en el terreno educativo esta instancia internacional parece más preocupada por la alfabetización, la educación básica y el rezago educativo, aunque a partir de los últimos años del siglo pasado ha abordado el tema de la educación superior a través de estudios y diagnósticos que develan los problemas que este nivel educativo presenta, fundamentalmente en torno a la desigualdad, a la pobre calidad educativa y a la casi nula pertinencia del subsistema.

La razón de este interés del BM en la educación surge porque esta instancia considera que el desarrollo y la inversión en este sector inciden de manera directa en otros sectores, principalmente el económico y productivo. Con esto, aparentemente, se da preferencia a cierto tipo de conocimiento, capacidades y habilidades, lo cual se expresa en los ajustes que propone en los planes y programas de estudio. Sin embargo esto no es el único espacio en que interviene: también le interesa el tema de la equidad, en tanto acceso y permanencia en el sistema: su presencia es notoria en el impulso de las políticas compensatorias. El rendimiento escolar es un tema más que atrae su atención; por supuesto la atención al cuerpo docente tanto en el terreno de la mejora de sus ingresos vía programas de estímulos, como en su formación y capacitación así como la mejor distribución de su carga laboral, buscando reducir su tiempo de trabajo administrativo. Todo lo anterior enmarcado en un programa de evaluación permanente y en la rendición de cuentas.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que nació en 1959 para brindar apoyo en el desarrollo económico y social en América Latina y el Caribe a través de diferentes alianzas con gobiernos, empresas y organizaciones de la sociedad civil. Los diversos estudios realizados por este organismo le permiten elaborar propuestas para que mediante la confección y puesta en marcha de una política educativa se atienda la problemática detectada. En el documento “Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012” se afirma:

Cerrar la brecha en el acceso al servicio educativo y garantizar que este, de manera indiscriminada, se preste con un alto nivel de calidad, es sin duda el principal objetivo a alcanzar durante el sexenio que comienza. Esto equivaldría a no menos que transformar un sistema educativo que actualmente refleja y reproduce la desigualdad en uno que constituya un círculo virtuoso de oportunidad y movilidad social” (BID, 2006).

En este mismo tenor se mantiene el documento al presentar la necesidad de:

Una decisión impostergable; de lo contrario, existe el riesgo de que el fraccionamiento político que se observa actualmente en el país lleve al Ejecutivo a ser muy selectivo en la definición de las áreas y los temas de la agenda pública y que los temas educativos – o al menos aquéllos que impliquen mayores costos políticos- ocupen una posición secundaria en la agenda pública. En un mundo donde otras naciones están llevando a cabo reformas decididas, las consecuencias de esta pérdida de oportunidades serían aumentar la brecha de desarrollo entre México y sus competidores” (BID, 2006).

La agenda del BID, indudablemente tiene a la educación como uno de los ejes básicos y para su cumplimiento otorga préstamos y financiamientos a diverso proyectos en esta área, en tanto sean acordes con sus finalidades:

Promover una mejor integración de las actividades educativas dentro de la estrategia del desarrollo nacional de los países miembro. Los préstamos y la cooperación técnica del Banco para la educación tendrán los siguientes objetivos:

- Formación de recursos humanos para el desarrollo: contribuir a la formación de ha-

bilidades técnicas y científicas que permitan a las personas desempeñar con eficiencia las tareas ocupacionales de promoción y dirección requeridas para el desarrollo económico y social del país.

- Igualdad de oportunidades educacionales: facilitar los esfuerzos nacionales para introducir condiciones de equidad en el acceso a las oportunidades de educación para toda la población.
- Eficiencia de las inversiones en educación: estimular y apoyar los esfuerzos nacionales para la planificación racional de los sistemas educativos, y las reformas indispensables de contenido, métodos de enseñanza, organización y administración de los programas, instituciones y sistemas con miras a lograr resultados más positivos dentro de las posibilidades financieras del país.¹⁷

De esta amplia cita se desprende que la agenda del BID es clara en su visión de lo que debe ser la educación; abarca prácticamente todos los aspectos de este servicio. Se presentan las propuestas elaboradas específicamente para la Educación Media Superior.

Las políticas sectoriales de este organismo enmarcadas en los estudios y diagnósticos que elabora distinguen las problemáticas en las cuales se encuentra el país en materia educativa; a partir de estas, otorgan financiamiento a los proyectos del sector que pretendan dar solución los problemas detectados. Específicamente, para el BID en la educación actual en México “[...] aún persiste un rezago importante en la cobertura de los niveles de secundaria y media superior [...] El acceso limitado y la elevada deserción en los niveles de secundaria y de media superior representan retos importantes para los próximos años [...] Es claro que persiste una baja calidad en el sistema educativo que se refleja en los pobres resultados educativos de los alumnos mexicanos en las pruebas nacionales e internacionales [...] la baja calidad es un desafío que atraviesa todos los niveles educativos y que se refleja además en la inadecuada formación de las competencias ciudadanas de los estudiantes” (BID, 2006).

¹⁷ BID http://www.iadb.org/aboutus/pi/OP_743.cfm?language=Spanish Consultado el 06 de junio de 2009.

Esta situación, de acuerdo al BID, muestra tres puntos por atender: en primer lugar se deben impulsar programas que impacten directamente en la calidad educativa con una visión a largo plazo, en segundo término hay que considerar estrategias de concertación efectivas, para evaluar el desempeño, y por último, elevar la capacidad institucional para evaluar las políticas educativas (BID, 2006).

Las notas de política que elabora el BID¹⁸, dirigidas específicamente a las oportunidades que se presentan para el sexenio 2006-2012 en México, abarcan al sistema en su conjunto: presentamos aquí solamente las sugerencias relativas a la educación media superior.

Las recomendaciones en el documento de referencia, básicamente, se refieren al incremento de la matrícula mediante diferentes estrategias, desde la puesta en marcha de programas de becas hasta la eliminación de los exámenes de admisión; el cambio curricular, formación, actualización y evaluación de la planta docente, el incremento en el financiamiento y su distribución de manera descentralizada para disminuir las inequidades regionales y locales. En síntesis lo que al parecer propone es el impulso de una reforma integral para resolver las necesidades de este subsistema.

Un tema en particular por atender es el mejoramiento de los recursos humanos que intervienen en el proceso: profesores, el personal técnico y directores. Los resultados obtenidos mediante sus estudios revelan cómo la calidad del maestro es un aporte crítico en la obtención de una educación con calidad. Por eso es indispensable incorporarlos a procesos de evaluación, capacitación e incentivos para mejorar su desempeño profesional. Pero este es un proceso complejo y a largo plazo; si bien son adecuados, no garantizan del todo que fructifiquen, pues existen dudas de cómo estos incentivos y procesos de formación incidirán en los cambios deseados. Principalmente en lo relacionado con cuáles son las cualidades o actitudes de un “buen maestro”, que imparta una “buena enseñanza”, y en consecuencia eleve la calidad del proceso educativo. Simultáneamente habrán de atajarse otros temas, como la revisión de los programas de estudio, la renovación

¹⁸ BID (2006) Un sexenio de oportunidad educativa. México, 2007-2012.

de la planta física y el equipamiento de las escuelas, el impulso y reorientación de los programas de becas y la evaluación y la rendición de cuentas.

Las instancias de asesoría

En el marco de los organismos internacionales que tienen como uno de sus objetivos fundamentales la realización de diagnósticos y la asesoría en diversas áreas y con diferentes propósitos, que abordaremos un poco después, se encuentra La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE).

La primera es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas con sede en Santiago de Chile, fundada en la década de los cuarenta (1948). Desde entonces se ha propuesto el diseño de estrategias de carácter económico y social para impulsar el desarrollo de los países de la región latinoamericana. Los objetivos puntuales de esta instancia son cuatro, aunque el último de ellos fue agregado al incorporar a este organismo a la zona del Caribe:

1. Contribuir al desarrollo económico de América Latina
2. Coordinar las acciones encaminadas a su promoción
3. Reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo.
4. Promover el desarrollo social.

A pesar de mantener vigentes estos objetivos, la CEPAL ha transitado en las últimas cinco décadas en diferentes maneras de entender y enfrentar esa realidad social que aborda, gracias, fundamentalmente, a las condiciones económicas y sociales y por supuesto a las formas e ideas impulsadas e impuestas desde los desarrollados. La propia CEPAL marca cinco momentos en la forma de su visión:

- Años cincuenta: Da preeminencia a la industrialización de la región.
- Años sesenta: Destaca la necesidad de realizar reformas diversas para hacer viable del desarrollo, para desobstruir la industrialización.

- Años setenta: Promueve as ideas que versan sobre los diferentes estilos que se pueden impulsar para el crecimiento, hacia la homogeneización social y hacia la diversificación pro exportadora.
- Años ochenta: El tema fundamental fue el de renegociar las deuda para lograr el crecimiento en el momento en que la región se vio sumida en crisis recurrentes mediante el “ajuste con crecimiento”.
- Años noventa: El eje rector fue la transformación productiva con equidad.

Dentro de esta dinámica la CEPAL elaboró propuestas que inciden de una u otra manera en lo educativo, porque considera que la base fundamental es entender este proceso como un decisivo impulsor del desarrollo y del progreso. En esta idea está permeando la visión de que las naciones pueden superar su retraso en tanto éste se encuentre íntimamente relacionado con el aparato productivo, logre la equidad y un adecuado desempeño en la esfera educativa y la económica.

En este sentido, en el plano educativo “[...] existe un claro reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad.” (CEPAL-UNESCO, 1992).

Por su lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), creada en 1961, tiene un carácter consultivo, aunque los países miembros tienen como obligación la realización de un “reporte-informe” de su respuesta a las acciones propuestas a fin de que esta instancia valore la atención a las recomendaciones realizadas, pues su función no se reduce a elaborar diagnósticos y elaborar comparativos entre naciones y plantear “recomendaciones”, sino también a valorar los efectos de estas últimas en los países, lo cual evidentemente hace que estas propuestas deben ser consideradas con cierto matiz, para su aceptación y puesta en marcha.

Existen varios temas fundamentales para la OCDE en términos de la educación. Uno de ellos tiene particular relevancia, y se refiere al uso de tecnologías y

la comunicación en el proceso educativo: elabora una serie de recomendaciones para impulsar su uso y amortizar el gasto que implican; otro tema se refiere a la expansión de la matrícula en todos los niveles y a ofrecer un servicio de calidad que responda a la adquisición de conocimientos y habilidades “útiles”, para ello impulsa desde 1997, en los países miembros, la aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), el cual evalúa ciertos tipos de conocimientos y habilidades¹⁹. En palabras de la OCDE:

“Los análisis comparativos internacionales pueden ampliar y enriquecer el panorama nacional gracias a que ofrecen un contexto más amplio en el que interpretar los resultados de cada país. Pueden suministrar datos para saber cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada uno en comparación con los demás, y vigilar los progresos realizados. También sirven de estímulo para que cada país eleve sus aspiraciones, y pueden proporcionar información que ayude a orientar la política nacional, tanto en relación con los programas escolares y la labor de los docentes como en relación con el aprendizaje de los alumnos [...] Las características principales que han guiado el desarrollo de PISA han sido su orientación hacia la política educativa, su concepto innovador de la competencia o capacidad de los alumnos para extrapolar todo lo aprendido y aplicar sus conocimientos y destrezas en materias clave, su relevancia para la formación a lo largo de la vida y su regularidad” (OCDE, 2008).

Para México, su incorporación a esta instancia en 1994, implicó la obtención de una serie de compromisos para “[...] la construcción de una serie de indicadores que, a través de su aplicación, proporcione un perfil básico de conocimientos, destrezas y competencias de los estudiantes... que permita el apoyo en la toma de decisiones políticas” (Lozano, Andrés. 2007). Además, la OCDE plantea “[...] que en México ha existido mucho menos progreso en el aumento del logro educativo que en la mayoría de los otros países, ya que se ha quedado atrás en términos relativos en las generaciones pasadas” (OCDE, 2006).

¹⁹ La primera aplicación de este instrumento se realizó en el 2000 y se centró en la competencia lectora.

La educación media superior para la OCDE muestra diversos problemas que impiden su cabal desarrollo, entre ellos la diversidad de programas que se ofrecen y su grado de desarticulación, la existencia de múltiples procesos de selección para el acceso y la injusta existencia del “pase automático”. Para esta instancia internacional, al parecer, es necesario que todos aquellos que tengan las condiciones para ingresar a la educación media superior sean admitidos, esto en aras de la equidad requerida en el sistema educativo; adicionalmente, se deben proporcionar becas de estudios para evitar el abandono de los estudiantes por “dificultades financieras”.

De esta manera, las recomendaciones surgidas a partir de los estudios realizados destacan la necesidad de crear un Sistema Nacional, donde las instituciones que ofrecen este servicio se encuentren agrupadas ya que actualmente se encuentran atomizadas y descoordinadas. Lo anterior permitiría una mejor forma de estructurar el servicio, la movilidad estudiantil gracias al reconocimiento de créditos y a la existencia de asignaturas equivalentes, y también la posibilidad de movilidad del personal docente, el cual sin lugar a dudas tiene que incorporarse a programas de “perfeccionamiento”.

Otros aspectos, validos también para la educación superior, se refieren a la necesidad de realizar diversos estudios sobre los alumnos, entre ellos destacan lo que denominan “seguimiento de egresados”, los estudios de trayectoria escolar, los perfiles de ingreso y los que corresponden al conocimiento sobre el origen socioeconómico de los estudiantes. Un asunto adicional por el que muestra preocupación esta instancia, es el de la organización y sistematización de la información. La OCDE sugiere la creación de un Sistema Nacional de Información administrado conjuntamente por la SEP y la ANUIES.

Es evidente que tanto la CEPAL como la OCDE muestran interés por la educación, en un ámbito regional la primera y en un espacio bastante más amplio el segundo, y en virtud de eso elaboran sus propuestas y recomendaciones; pero los instrumentos que usan son distintos, y en consecuencia los ámbitos en los cuales inciden tienen sus peculiaridades; esto quedará más claro al presentar los ámbitos donde proponen sus recomendaciones.

Las instancias educativas y culturales

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), creada en 1945, es una instancia internacional enfocada a la atención de los asuntos en el ámbito educativo, cultural, de las ciencias naturales y la comunicación. Particularmente en el ámbito de la educación su labor se dirige a la asistencia técnica y al desarrollo de proyectos que caen en el terreno de todos los niveles educativos, tanto formales como informales. Tiene como prioridades básicas la alfabetización, lograr que toda la población cuente con la educación básica; para el caso de la educación secundaria busca que se incorpore tanto la formación técnica y profesional como la enseñanza científica y tecnológica. En el espacio de la educación superior establece que “[...] en ningún momento de la historia ha sido más importante invertir en la enseñanza superior como vector importante de la construcción de una sociedad del conocimiento diversa e integradora y del progreso de la investigación, la innovación y la creatividad [para ello es necesario] intensificar y ampliar la formación inicial y permanente de docentes con planes de estudios que los preparen para proporcionar a las personas los conocimientos y competencias que necesitan en el siglo XXI”²⁰.

Todo esto en el entendido de que el aspecto más relevante de la enseñanza sea su calidad, que se dé una apropiada transmisión de valores, y se cuente con docentes formados para ello. Sobre la calidad educativa, la UNESCO reconoce una importante ausencia de indicadores para medirla y evaluarla; en consecuencia recomienda la creación de instrumentos pertinentes para tener certezas en torno al conocimiento en sus diferentes facetas. Del mismo modo el asunto de la pertinencia es fundamental: la educación debe ajustarse a las circunstancias del educando, considerando tanto las formas culturales como los modos de vida, tomando en consideración las posibilidades de que se disponga, en el sentido de proporcionar los conocimientos que faciliten la continuación de los estudios y el ingreso a la vida productiva en las mejores condiciones. Es incuestionable, afirma la UNESCO, que para la consecución de esto se requiere aplicar estrategias espe-

²⁰ UNESCO, <http://www.unesco.org/es/education/> Consultado el 10 de junio de 2009.

ciales de acuerdo a las características concretas de la población, considerando no solamente sus circunstancias económicas y sociales sino también su condición física o de salud. “Muchos de ellos no podrán recibir una educación de calidad si no se adoptan medidas especiales y se presta atención a sus necesidades”.

Esto implica necesariamente iniciar con una Reforma del Sistema Educativo, la cual debe comprender los siguientes aspectos:

- una enseñanza y un aprendizaje de mejor calidad: por ejemplo, maestros que hayan recibido una formación docente adecuada, métodos centrados en las necesidades del educando, un número adecuado de alumnos por clase, suficientes horas de clase, planes de estudio apropiados y materiales didácticos pertinentes;
- un mejor entorno escolar: por ejemplo, buenas instalaciones, comprendidos el suministro de agua potable y sanitarios separados para las niñas, un entorno seguro y protegido, actitudes de respeto y tolerancia, apoyo a la nutrición y la salud, y una administración que rinda cuentas de su gestión²¹.

Es claro que instancias como la UNESCO cuentan con una amplia visión sobre lo educativo y, aún cuando se encuentra inscrita en el modelo económico predominante, mantiene una perspectiva más humanística sobre el proceso y no sólo una idea dirigida a responder de manera lineal con las necesidades y requerimientos del sector productivo. Así las pretensiones generales de la UNESCO para el proceso educativo se pueden englobar en lo siguiente:

- Establecer asociaciones en pro de la Educación para Todos
- Apoyar las reformas de las políticas en favor de la Educación para Todos
- Fomentar el derecho a la educación

²¹ UNESCO, <http://www.unesco.org/es/efa-international-coordination/the-efa-movement/efa-goals/quality-education/> Consultado el 06 de junio de 2009

- Potenciar la capacidad de acción de los pobres y llegar mediante la educación a quienes han quedado al margen
- Promoción de valores universalmente compartidos mediante la educación
- Mejorar y diversificar los contenidos y métodos de la educación
- Promover la enseñanza científica y tecnológica para todos
- Elaboración de estrategias eficaces de educación preventiva
- Determinación de las nuevas tendencias del desarrollo de la enseñanza
- Renovación de los sistemas educativos
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación

En su conjunto las instancias internacionales han jugado y aún lo hacen un papel relevante en la elaboración de la política educativa nacional, ya sea por la vía de recomendaciones asociadas a algún tipo de financiamiento lo cual, evidentemente genera cierto tipo de obligatoriedad para su implementación, o a través de la incorporación del país en propuestas generales dirigidas al conjunto de las naciones. Cualquiera sea la vía que se utilice, se pueden encontrar en los documentos de política educativa nacional, objetivos y acciones que responden de manera directa a las recomendaciones de los organismos internacionales.

Esto, indudablemente, hace que la dirección que toma la política educativa responda a intereses que no buscan satisfacer, necesariamente, los requerimientos de la sociedad en su conjunto o en los que se puede estar en franca contradicción como, por ejemplo, dirigir al sistema educativo nacional, desde el preescolar hasta la educación superior, a impulsar un modelo basado en competencias para la formación de los estudiantes.

6. LOS PLANES DE ESTUDIO

Dada la diversidad en los tipos de instituciones que ofertan la educación media superior así como perfiles de egreso diferentes, es natural que se encuentre la misma heterogeneidad en los planes y programas de estudio²². Sin embargo, como uno de los propósitos emanados de la Reforma para la Educación Media Superior (enero del 2008), este subsistema proyecta que a futuro:

La Educación Media Superior se proporcionará a toda la población que la demande, tendrá un carácter integral y su impartición será de alta calidad. Esta educación desarrollará en el alumno las habilidades de comunicación y de pensamiento, fomentará la capacidad para toma de decisiones y solución de problemas, posibilitará su inserción en el mercado laboral, sustentará su formación profesional y propiciará la adopción de valores universalmente aceptados, y su integración, de manera solidaria y comprometida, a la sociedad. Con ese fin, los tipos de modalidades: general, técnico y bivalente, contarán con un núcleo básico de asignaturas que promuevan en los alumnos, una formación científica y humanística, con énfasis en el desarrollo de habilidades matemáticas, analíticas y para la comunicación, así como la adquisición de competencias laborales. Ese núcleo se complementará con asignaturas propias de cada tipo de programa (SEP, 2000).

Es decir esta Reforma busca dar sentido y unidad a este subsistema²³; empero no es la primera propuesta encaminada a tratar de organizar los planes de estudio de este nivel escolar, ya desde mediados del siglo pasado encontramos esfuerzos dirigidos a este nivel educativo.

²² Baste recordar que el bachillerato general propedéutico pretende que sus egresados sean una demanda potencial a la educación superior, por su lado la educación profesional media lleva a sus egresados al mercado de trabajo y el bachillerato tecnológico abre la posibilidad tanto de demandar estudios superiores como el ingreso al mercado.

²³ En otro espacio de este trabajo se discute esta pretensión.

A) ALGUNOS ANTECEDENTES

Los esfuerzos por organizar los planes de estudio de la EMS nos remiten a la década de los 50's, cuando se crea, bajo el auspicio de la SEP, el Bachillerato Único (1956) con la pretensión de propiciar una cultura homogénea en los estudiantes. Se le dio una duración de dos años de estudio, lo cual no cambió en el bachillerato universitario, hasta ocho años después cuando se amplía la duración a tres años. Más allá de esta ampliación lo relevante es el cambio de visión sobre este nivel: se deja de ver como una ampliación de la secundaria y pasa a considerarse un proceso formativo para la educación superior. La perspectiva del entonces rector de la UNAM, Dr. Ignacio Chávez, era una formación que integrara lo humanístico y lo científico. Para eso se definen en el tercer año de estudios siete áreas específicas de conocimiento.

Esta nueva forma de organización curricular impulsada en los bachilleratos de la UNAM, es nuevamente discutida en 1971 en la reunión promovida por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) en Villahermosa, Tabasco. Entonces se recomendó la ampliación de la duración del bachillerato y que se le concibiera tanto con un carácter propedéutico como terminal para el ingreso al mercado laboral. Ese mismo año, se crea, bajo el rectorado del Dr. Pablo González Casanova, una nueva modalidad de educación media superior, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con una visión novedosa en términos de la formación de los estudiantes: pretendía hacerlo de una manera flexible, combinando el trabajo en el aula con el desarrollado en laboratorios y talleres. Asimismo buscaba un proceso más formativo que informativo, sin descuidar a la formación en disciplinas fundamentales y proporcionando herramientas para la incorporación a la actividad profesional o continuar la formación académica.

A partir de este momento, inicia en el país la creación de diversas instituciones de EMS, que se sumarían tanto a los bachilleratos generales como a los planteles tecnológicos dependientes del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Surgen en 1972, los Colegios de Bachilleres, instancia dependiente de la SEP como órgano descentralizado que ofrece una formación con validez nacional, es-

estructurada en tres ejes: el primero de carácter propedéutico, complementado con el segundo eje de materias optativas y por último uno dirigido a la capacitación para el trabajo. Del mismo modo nace el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), una institución educativa del nivel Medio Superior que forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal.

Este crecimiento de instituciones y oferta educativa da como resultado que a mediados de la década de los 70's se intente, nuevamente, conformar programas de estudio para una formación más homogénea en los planes y programas de estudio. La propuesta consistió en la conformación de un tronco común que diera cierta uniformidad a la formación en este subsistema.

La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media se caracteriza en lo fundamental por: a) la realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades para-escolares; b) la división de las actividades escolares en dos núcleos: uno básico o propedéutico, que permite el aprendizaje de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades, fundamentalmente en sus aspectos metodológicos; y un núcleo de actividades selectivas que permita el aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuen a los intereses y propósitos del estudiante; c) la realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con los escolares, utilizando recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región; d) las actividades para-escolares destinadas a satisfacer intereses del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo, que podrán ser libres y no sujetarse a evaluación (ANUIES, 1975).

Estas acciones y medidas se ratificaron en el Congreso Nacional de Bachillerato realizado en Cocoyoc en 1982, el cual abordó desde la concepción y objetivos del bachillerato hasta asuntos de investigación sobre la deserción escolar, pasando por los procesos formativos tanto de los estudiantes como del cuerpo docente, todo ello con un programa de evaluación de estos procesos.

Con respecto a la formación de los alumnos expresada en los planes y programas de estudio, encontramos que los acuerdos se centraron de manera específica en los siguientes aspectos:

- a). la intención de la formación,
- b). las áreas de conocimiento y
- c). la estructura curricular.

Con relación a la intención de formación de los alumnos, uno de los acuerdos fundamentales fue establecer que el estudiante transite obligatoriamente por un tronco común para proporcionarle una cultura integral básica, congruente con los propósitos de todas y cada una de las instituciones del Bachillerato. Lo anterior, se estableció considerando que este podría ser la última instancia formal en la cual el estudiante tiene contacto con la cultura universal.

En relación a las áreas de conocimiento, recomendó cuatro áreas específicamente para agrupar los contenidos del tronco común: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación, e histórico-social. Esto buscaría proporcionar una formación integral considerando los diversos aspectos del saber humano.

Finalmente en la estructura curricular se concibió al tronco común en una forma amplia, tomando en cuenta seis aproximaciones interrelacionadas e indisolubles que lo describen como: política educativa, proceso educativo, concepción sistémica, estrategia educativa, concepción de operación académica y concepción pedagógica (SEP, 1982).

La siguiente Reunión Nacional realizada en la Ciudad de México en 1991, tuvo como principal resultado la creación de la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS) para dar seguimiento a las directrices emanadas del Programa de Modernización Educativa 1989-1994.

Los acuerdos emanados en esta Reunión se agrupan esencialmente en tres ejes:

1. Impulsar acciones que propicien el equilibrio de la demanda; hace referencia de manera directa al asunto de la formación de estudiantes y se

relaciona con estimular la integración de los estudiantes a modalidades educativas distintas al bachillerato general;

2. Consolidar los programas de vinculación nacional, regional y local; esto se expresa en el objetivo de equilibrar y tener claras las equivalencias entre los diversos programas educativos, del mismo modo que busca homogeneizar el calendario escolar y fomentar la formación científica y tecnológica de los estudiantes;
3. Elaborar programas de formación, actualización y titulación del cuerpo de profesores; en este asunto destaca la ineludible necesidad de proporcionar al cuerpo docente de los programas que les permitan contar con una formación acorde a las necesidades de este nivel educativo, actualizarlos de manera que puedan responder a los cambios que el conocimiento va teniendo, de manera que puedan llevarlos a sus estudiantes.

A partir de esta reunión nacional, se impulsaron múltiples foros regionales cuyo como eje básico fue discutir temas referentes a la evaluación, el perfil de egreso de los estudiantes y de orientación educativa, así como el tipo de servicios de apoyo académico que se requiere proporcionar. Indudablemente la formación y actualización docente es otro de los aspectos relevantes, así como los procesos de titulación de los profesores.

Los acuerdos obtenidos refieren a la necesidad de continuar estudiando la situación del subsistema para lograr condiciones que, sin romper con la diversidad, permitan la construcción de un perfil curricular común, considerando una educación media superior que sostenga su condición propedéutica, bivalente y terminal. Es decir, se mantienen preocupaciones surgidas desde algunas décadas atrás y se mantienen en la mesa de discusión. La idea era construir un currículo flexible, con un tronco común básico centrado en competencias y habilidades fundamentales como la lectura, escritura, el uso de las matemáticas, de la tecnología, la resolución de problemas y el ser creativos.

Hasta aquí tenemos un rápido repaso sobre lo que se propuso e impulsó para mejorar la educación media superior en la segunda mitad del siglo pasado. Son los antecedentes directos que fundamentan o al menos deberían hacerlo, las pro-

puestas emanadas durante el presente siglo, las cuales se manifiestan tanto en los cambios que prácticamente todas las instituciones de educación media superior han impulsado en sus planes y programas de estudios, como en la Reforma Integral que la SEP busca implementar para este subsistema educativo.

Para concluir este breve recorrido debe comentarse que si bien este nivel escolar ha sido atendido, aunque al parecer más en el terreno discursivo y de elaboración de diagnósticos y propuestas genéricas que en la operación de programas y solución de problemas, aún presenta una enorme cantidad de carencias y problemas en el tipo de formación que se pretende obtengan los estudiantes al pasar por sus aulas.

En el siguiente apartado se revisará lo sucedido en el subsistema en los últimos años, para permitir identificar de manera más concreta la organización curricular del bachillerato general propedéutico, y tratar con ello de brindar una panorámica de las nuevas formas de atender y mejorar este nivel educativo, que a pesar de todos los esfuerzos previos aún mantiene una amplia y diversa gama de propuestas formativas y de perfiles de egreso.

B) LA SITUACIÓN ACTUAL EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

La organización curricular de las diversas ofertas educativas del bachillerato se ha mantenido, de acuerdo con Idolina Leal, en tres áreas generales de formación: la básica, la propedéutica y para el trabajo (profesional).

La primera es obligatoria y aborda los conocimientos esenciales de la ciencia, la tecnología y las humanidades; su propósito central es aportar los conocimientos básicos que se irán profundizando en las dos áreas subsecuentes. La segunda enlaza al bachillerato con la educación superior y permite la convergencia e integración de los saberes previamente adquiridos en las áreas de Físico-matemática, Químico-biológica y Económico-administrativa. La última corresponde a la oferta de especialidades agrupadas en campos de formación profesional, las cuales evolucionan de manera continua en respuesta a las demandas sociales de educación tecnológica o a la dinámica productiva y de empleo que caracterizan a las diferentes regiones del país (Idolina Leal, 2007).

Ante ello y quizá con la pretensión de paliar esta situación, en los últimos años se han impulsado algunas acciones para evaluar la oferta de este subsistema educativo. Se han realizado programas para evaluar a algunas instituciones de EMS, tratando de abarcar una amplia gama de indicadores, entre los que se encuentran: los estudiantes, los planes y programas de estudio, el personal académico, los servicios escolares y administrativos, la evaluación presupuestal, los modelos educativos, la evaluación institucional y la gestión.

No todas las instituciones aplican todos los indicadores mencionados, por lo cual hace los resultados obtenidos no son, necesariamente, comparables entre sí (otra prueba de la persistente heterogeneidad del sistema, a contracorriente de la meta de mitigar esta situación). Adicionalmente la metodología utilizada para los ejercicios de evaluación también muestra diferencias: “De acuerdo con la información proporcionada, las instituciones que prestan servicios formativos evidencian tener diferentes concepciones sobre los tipos de evaluación. De hecho salvo algunas excepciones, las instituciones no refieren marcos teóricos o conceptuales ni hacen alusión a modelos de enfoque evaluativos” (Antonio Ríos, Rocío y García Flores Elizabeth, 2003).

Es indudable que ante situaciones como esta, la condición de enorme heterogeneidad se mantendrá entre las instituciones, impidiendo la movilidad de los estudiantes y conservando perfiles de egreso diversos, incluso en aquellas instituciones que pretendidamente tienen la misma finalidad formativa, además de no proporcionar los conocimientos y habilidades mínimos y comunes que todo egresado de la EMS debe tener, sobretodo como es el caso, todas las vertientes que se ofrecen tiene la opción de permitir continuar con estudios superiores.

Una muestra de esta heterogeneidad de la EMS destaca en lo que sucede en el bachillerato general: a pesar de formar con una misma pretensión, tiene una perspectiva muy variada tanto en su misión, como en los contenidos formativos que impulsan y, en consecuencia, en los perfiles de egreso obtenidos.

En esta modalidad de la educación media superior, encontramos al menos cinco planes de estudio diferentes. El primero es de carácter nacional, el segundo atiende primordialmente la demanda de la Ciudad de México y algunos municipios del Estado de México, el tercero y el cuarto abarcan los planteles de la UNAM

y las instituciones privadas incorporadas a esta institución, el último ofrece sus servicios educativos solamente en el Distrito Federal. Este es un conjunto que abarca una amplia gama de la oferta de este servicio educativo, y cada una de ellas forma de manera diferente; nos referimos a las siguientes instancias:

1. Dirección General de Bachillerato, SEP,
2. Colegio de Bachilleres,
3. Escuela Nacional Preparatoria, UNAM,
4. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM,
5. Gobierno del Distrito Federal.

Para enseñar las divergencias y la manera como cada uno de ellos forman a los estudiantes, en este espacio se presenta la estructura curricular vigente y en operación de cada una de las instituciones, considerando tres ejes de análisis. A partir de cada institución se trabajan dos ejes de análisis, en primer término los propósitos generales de la formación expresados en la misión que cada una de ellas declara; en segundo lugar, la organización de las diferentes asignaturas considerando los planes de estudios de cada entidad desde las siguientes consideraciones: 1. Campo de conocimiento; y 2. Ubicación de las asignaturas obligatorias y optativas que se cursan. Considerando los dos ejes anteriores, se identifica la carga horaria semanal de las asignaturas, lo cual resalta la relevancia de cada uno de los planes de estudio en la formación de los estudiantes.

Dirección General de Bachillerato. SEP

Propósito general:

El bachillerato de la SEP adscrito a la Dirección General de Bachillerato tiene como misión “Proporcionar educación de buena calidad en el bachillerato general, que permita a los estudiantes su desarrollo y participación en la sociedad de su tiempo. Asimismo, promover la operación óptima de las instituciones coordinadas por la Dirección General, basada en el compromiso, disciplina, honestidad, responsabilidad, respeto y actitud de servicio”.

Para lograr lo anterior propone tres objetivos de formación:

1. “Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos;
2. Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente
3. Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil”²⁴.

Con lo anterior se pretende alcanzar la maduración de los distintos procesos iniciados y desarrollados en la educación básica, así como proporcionar nuevos y variados conocimientos, competencias, destrezas y habilidades útiles para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, necesarias para la incorporación responsable y productiva a la vida ciudadana y a entornos laborales altamente competitivos y cambiantes, derivados de la globalización de los mercados y de los rápidos avances de la ciencia y la tecnología. Así se incluye la preparación y el desarrollo de las habilidades y actitudes para que el egresado pueda desarrollarse en alguna actividad productiva.

Por lo anterior el plan de estudios tiene una serie de asignaturas con contenidos de formación universal con los cuales se quiere integrar los conocimientos disciplinares acumulados de tal manera que sus estudiantes puedan establecer contactos con la cultura. A través de una formación integral buscan consolidar las dimensiones cognitivas, axiológicas, físicas y sociales de los egresados y, mediante una formación propedéutica, preparar al estudiante para ingresar a la educación superior, al ofrecerle contenidos de estudio que le permiten adquirir conocimientos, habilidades y valores, en el campo científico, humanístico y tecnológico.

²⁴ SEP, Dirección General de Bachillerato <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/institucional.html> Consultado el 29 de abril de 2009.

Organización curricular

El plan de estudios impulsado por la SEP está conformado por dos componentes de formación y una capacitación por objetivo. El primer componente de formación básico se ofrece desde el primer semestre hasta el sexto; el segundo es de formación propedéutica que se ofrece en quinto y sexto semestre, cuando los estudiantes eligen 8 asignaturas en total. La capacitación por objetivos es un espacio en el cual los estudiantes adquieren una formación fundamentalmente en el ámbito informático, desde el tercer semestre hasta la culminación del ciclo.

Los campos de conocimiento que se abordan en el plan de estudios se estructuran en cuatro espacios básicos y dos sobre aspectos generales. Dentro de los espacios básicos tenemos el de Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación e Histórico Social; en los generales, Metodología de la investigación y Capacitación por Objetivos, se ofrece una formación fundamentalmente en el ámbito de la informática. En la tabla 2 se presenta la organización de las asignaturas para cada uno de estos campos, distinguiendo entre materias obligatorias y optativas.

En términos de los créditos asignados a la formación, que implican el número de horas asignadas a la enseñanza de los contenidos, encontramos que se requiere satisfacer un total de 332 créditos para cubrir con la formación en este nivel educativo, equivalentes a un total de 186 horas, de las cuales al campo básico pertenecen 228 créditos, el 68.6%, y el resto se cubre con las asignaturas optativas y las que se encuentran en el campo de formación de capacitación por objetivos. Ahora bien, al interior del campo formativo básico el 12.0% se destina a las matemáticas, el 20.0% al de ciencias naturales, al campo de lenguaje y comunicación, 19.1% y por último los aspectos histórico sociales cuentan con el 14.5%, estos últimos estructurados por 8 asignaturas.

Tabla 2. Asignaturas del área de formación básica, propedéutica y bachillerato SEP

Campo de conocimiento	Formación Básica (carácter obligatorio)	Formación Propedéutica (carácter optativo)
Matemáticas	Matemáticas I a IV	Calculo diferencial, Calculo Integral Matemáticas financieras I y II, Probabilidad y estadística I y II
Ciencias Naturales	Biología I y II Química I y II Física I y II Geografía Ecología y medio ambiente	Temas selectos de química I y II Temas selectos de biología I y II Temas selectos de física I y II Ciencias de la salud I y II
Lenguaje y comunicación	Taller de lectura y redacción I y II Literatura I y II Lengua adicional al español I al IV Informática I y II	Etimologías Grecolatinas I y II Ciencias de la comunicación I y II Etimologías Grecolatinas I y II Ciencias de la comunicación I y II
Histórico social	Historia de México I y II Historia Universal contemporánea Filosofía Ética y valores I y II Introducción a las Ciencias Sociales Estructura socioeconómica de México	Economía I y II Sociología I y II Derecho I y II Temas selectos de filosofía I y II Administración I y II Contabilidad I y II Psicología I y II Historia del arte I y II
Otros campos /	Metodología de la investigación	Dibujo I y II
Capacitación por objetivos	Sistema de información I y II (III y IV sem.) Aplicaciones gráficas con programas integrados (III sem.) Aplicaciones específicas con programas integrados (IV sem.) Bases de datos I y II (IV y VI sem.) Lógica computacional y programación (V sem.) Introducción a redes (VI sem.)	

Se plantean igualmente una serie de actividades paraescolares donde los estudiantes realizan actividades deportivas y recreativas, artísticas y culturales o de orientación educativa. Estas actividades cuentan con una carga horaria, pero sin valor crediticio, y se lleva una en cada uno de los semestres que dura la formación.

Colegio de Bachilleres

Propósito general

El Colegio de Bachilleres²⁵ plantea como misión formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades²⁶. Para cumplir con esta pretensión, el plan de estudios está conformado por tres áreas de formación y un plan complementario.

Organización curricular

La oferta educativa de esta institución se da tanto en la modalidad escolarizada como en la abierta, y se conforma por tres áreas de formación: básica, específica y para el trabajo. La primera de ellas proporciona los elementos teóricos y la metodología básica, considerando cinco campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación y Metodología – Filosofía. Consta de 33 asignaturas obligatorias que equivalen a 236 créditos. Esta área está presente durante los seis semestres.

El área de formación específica busca fortalecer los conocimientos para profundizar en diversos ámbitos del saber. Esta formación se oferta a través de asignaturas optativas, durante los dos últimos semestres de la formación²⁷. Se eligen

²⁵ Se crea por Decreto Presidencial el 26 septiembre de 1973 a fin de proporcionar una opción más a los egresados de la educación secundaria para realizar estudios de educación media superior.

²⁶ Colegio de Bachilleres. http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=60 Consultado el 28 de abril de 2009.

²⁷ Es importante señalar que en esta área se modifican los campos de conocimiento, agrupando así lenguaje y comunicación, mientras desaparece el campo de metodología-filosofía.

entonces un total de seis asignaturas equivalentes a 36 créditos. Esta área está conformada por cuatro campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación. El estudiante deberá de elegir una asignatura del campo de matemáticas, por lo cual este campo de conocimiento se ofrece desde el primer hasta el último semestre. Estas dos áreas de formación representan el 80% de los créditos de este bachillerato.

Para el caso de la formación para el trabajo, que representa el restante 20.0% de los créditos, se ofrece al estudiante de tres a seis distintas opciones, entre las cuales debe elegir una capacitación. Las opciones son: Administración de Recursos Humanos, Biblioteconomía, Contabilidad, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Dibujo Industrial, Empresas Turísticas, Informática, Laboratorista Químico y Organización y Métodos²⁸. El alumno hace su selección a partir del segundo semestre y las cursa hasta concluir su formación; en la tabla 3 solamente se presentan las asignaturas dirigidas a la formación básica y específica²⁹.

Tabla 3. Asignaturas de formación básica y específica del Colegio de Bachilleres

Campo de conocimiento	De formación básica (carácter obligatorio)	De formación específica (carácter optativo)
Matemáticas	Matemáticas I al IV	Calculo diferencial e Integral I y II Estadística descriptiva e inferencial I y II
Ciencias Naturales	Química I y II Biología I y II Física I al III Geografía Ecología	Física Moderna I y II Ciencias de la Salud I y II

²⁸ Colegio de Bachilleres, <http://www.cbachilleres.edu.mx/> consultado el 28 de abril de 2009.

²⁹ La construcción de los campos de conocimiento se trabajaron a partir de los cinco campos propuestos en la formación básica. Es importante señalar que en el primer y segundo semestre se hace una separación en el campo de lenguaje y de comunicación. Para el quinto y sexto se integran como uno solo.

Lenguaje y comunicación	Literatura I y II Taller de lectura y redacción I y II Idiomas I al III	Taller de análisis de la comunicación I y II Idiomas IV y V
Histórico social	Introducción a las ciencias sociales I y II Historia de México Contexto Universal I y II Estructura socioeconómica de México I y II	Economía I y II Sociología I y II Introducción a la Antropología I y II
Metodología-Filosofía	Métodos de investigación I y II Filosofía I y II	

El plan complementario que proporciona la institución le permite al estudiante realizar libremente actividades en el ámbito cultural, artístico y deportivo, mediante la implementación de talleres y torneos deportivos. La intención es ofrecer a los estudiantes posibilidades de contar con una formación tanto en el terreno académico como en de formación profesional y en lo cultural, buscando en síntesis una formación integral que permita la continuación a la educación superior y/o al mercado laboral.

Escuela Nacional Preparatoria. UNAM

Propósito general

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, es de carácter eminentemente propedéutico y tiene como misión educar a su población estudiantil mediante una formación integral, que les permita adquirir tanto una pluralidad de ideas, como los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores; del mismo modo busca proporcionar una mentalidad analítica, dinámica

y crítica para ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad, además de tener la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable³⁰.

Organización curricular

El plan de estudios está organizado en Núcleo Básico (4º año), Núcleo Formativo-Cultural (5º año) y Núcleo Propedéutico (6º año). A partir de este último, se tienen asignaturas de tronco común y cuatro áreas de especialidad: la primera corresponde a físico-matemáticas e ingenierías (A1), la segunda a ciencias biológicas y de la salud (A2), el área tres corresponde a ciencias sociales (A3) y la última a humanidades y artes (A4). En todas ellas se encuentran asignaturas obligatorias y optativas.

La estructura curricular de su plan de estudios, a partir del cuarto año, se conforma con cinco campos: el primero de ellos es el de matemáticas, con tres asignaturas obligatorias; el segundo aborda las ciencias naturales, conformado por cuatro disciplinas obligatorias, tres de las cuales corresponden, en su segundo curso, a las áreas 1 y 2; el tercero concierne a lenguaje y comunicación con cinco asignaturas, todas ellas de carácter obligatorio; el cuarto se refiere al conocimiento histórico social en donde se incluyen nueve asignaturas, siete de tronco común y dos dirigidas a los estudiantes que seleccionan las áreas tres o cuatro, también de carácter obligatorio; el quinto campo abarca asignaturas que corresponden a los idiomas, dibujo, educación física, orientación vocacional, entre otros. Las materias optativas, por su lado, se encuentran organizadas de acuerdo a las diferentes áreas ofrecidas a los estudiantes.

El trayecto formativo de este plan de estudios está compuesto por 304 créditos; de ellos 280 corresponden al tronco común. Las asignaturas obligatorias y optativas por área de conocimiento que se presentan en la tabla 4 son las vigentes, bajo la reforma aprobada en noviembre de 1996; se indica a qué área corresponden.

³⁰ UNAM, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html> Consultado el 29 de abril de 2009.

Adicionalmente, como actividades extracurriculares a las cuales pueden acceder los estudiantes de esta institución, se tienen diez opciones técnicas que se originaron durante la década de los 80's, para proporcionar al estudiante de bachillerato un refuerzo a las vocaciones profesionales. Las opciones técnicas son de carácter científico, económico, artístico y tecnológico, y se imparten a partir del quinto o sexto año de la formación. Son las siguientes: Técnico en Agencia de Viajes y Hotelería, Técnico Auxiliar Bancario, Técnico en Computación, Técnico Auxiliar en Contabilidad, Técnico Auxiliar en Dibujo Arquitectónico, Técnico Auxiliar en Fotógrafo, Laboratorista y Prensa, Técnico en Histopatología, Técnico en Laboratorista Químico, Técnico Auxiliar Museógrafo Restaurador, Técnico Auxiliar Nutriólogo.

Tabla 4. Asignaturas obligatorias y optativas en la Escuela Nacional Preparatoria UNAM

Campo de conocimiento	Obligatorias	Optativas
Matemáticas	Matemáticas IV y V Estadística y probabilidad	Matemáticas VI (A1) Temas selectos de matemáticas (A1)
Ciencias Naturales	Química III Química IV(A1 y A2) Biología IV Biología V (A1 y A2) Física III Física IV (A1 y A2) Geografía Geografía económica (A3)	Cosmografía (A1)Geología y mineralogía (A1 y A2) Temas selectos de biología (A3) Geografía política (A3)

Lenguaje y comunicación	Lengua Española Etimología grecolatina Literatura Universal Literatura de México e Iberoamericana Informática	Latín (A4) Griego (A4)
Histórico social	Historia universal III Historia de México II Ética Derecho Psicología Lógica Higiene mental Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas (A3 y A4) Problemas sociales, políticos y económicos de México (A3) Historia de la cultura (A4)	Contabilidad y gestión administrativa (A3) Sociología (A3) Revolución Mexicana (A4) Pensamiento filosófico de México (A4) Comunicación Visual (A4) Estética (A4) Historia del arte (A4)
Otros campos /	Idiomas IV al VI Dibujo II Dibujo constructivo (A1) Educación física IV y V Orientación educativa IV y V Educación estética-artística IV y V Educación para la salud	Informática aplicada a la ciencia y a industria (A1 y A2) Modelado II (A4)

Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM

Propósito general

En 1996 el Colegio de Ciencias y Humanidades³¹ pone en funcionamiento un plan actualizado para la formación de los estudiantes, conservando las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971. Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser son los paradigmas axiales detrás de los principios pedagógicos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ejes por demás cercanos a los planteados por la UNESCO (Delors, Jacques, 1996).

El significado para el CCH de cada uno de estos aspectos se relaciona con la capacidad de los alumnos para adquirir nuevos conocimientos, la obtención de habilidades que les permitan poner en práctica esos conocimientos para culminar en el desarrollo de los valores humanos: particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística³². El plan de estudios se articula en cuatro campos: matemáticas, ciencias experimentales, histórico- social y los talleres de lenguaje y comunicación.

Su misión consiste en que sus alumnos, al egresar, sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de

³¹ Nace no solamente como una alternativa para atender la demanda de los egresados del ciclo escolar anterior, sino también y quizá sea esto lo más relevante, surge como una propuesta innovadora que ofrecía una novedosa perspectiva curricular y nuevas formas de enseñanza. Estas se caracterizan por dar un importante énfasis a la cultura, a la formación intelectual y ética de tal manera que los estudiantes fueran capaces de construir y apropiarse de los conocimientos de manera fundada; finalmente proporciona una formación pro-pedéutica.

³² UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/> Consultado el 28 de abril de 2009.

problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

Organización curricular

El Colegio de Ciencias y Humanidades estructura la formación de sus estudiantes por semestre. Para los dos primeros y para los dos últimos con una carga horaria de 28 horas y 56 créditos; en el tercer y cuarto semestres se agrega una hora de estudio y dos créditos. En su conjunto abarcan 166 horas y 332 créditos. En la tabla 5 se presentan las asignaturas para la formación de bachillerato en el CCH, considerando tanto las obligatorias como las optativas, y las materias en las diferentes opciones posibles.

Tabla 5. Asignaturas obligatorias y optativas en el CCH UNAM

Campo de conocimiento	Obligatorias	Optativas (quinto y sexto semestres)
Matemáticas	Matemáticas I al IV	Opción 1 Cálculo I y II Estadística I y II Cibernética y computación I y II
Ciencias Naturales	Química I y II Biología I y II Física I y II Geografía	Opción 2 Biología III y IV Física III y IV Química III y IV Opción 4 Geografía I y II Ciencias de la salud I y II Opción 5 Taller de diseño ambiental I y II

Lenguaje y comunicación	Taller de lectura y redacción e investigación documental I al IV Informática I y II	Opción 5 Lectura y análisis de textos literarios I y II Griego I y II Latín I y II Taller de comunicación I y II
Histórico social	Historia universal moderna y contemporánea I y II Historia de México I y II Opción 3 Filosofía I y II	Opción 3 Temas selectos de filosofía I y II Opción 4 Teoría de la historia I y II Derecho I y II Economía I y II Administración I y II Psicología I y II Ciencias políticas y sociales I y II Antropología I y II
Otros campos /	Idiomas I y II	Opción 5 Taller de expresión gráfica I y II

Como se observa en la tabla anterior, las materias optativas se agrupan en cinco opciones que atienden diversos campos de conocimiento. Los estudiantes, con esta amplia lista de asignaturas optativas, cursan siete en quinto y sexto semestre. De las opciones ofrecidas destaca la opción 3 que aborda el conocimiento filosófico: la materia de filosofía es obligatoria para ambos semestres y cuenta con una optativa: Temas selectos de filosofía. La opción 4 aborda conocimientos de las ciencias sociales, naturales, de la salud o administrativas, y los alumnos eligen dos de ellas para cumplir con los créditos requeridos. Para aclarar este galimatías, se elabora una ruta posible de selección en la Tabla 6.

Tabla 6. Posibles rutas de formación para quinto y sexto semestres

	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3
Materia 1: (opción 3, obligatoria)	Filosofía	Filosofía	Filosofía
Materia 2: (opción 1)	Computación	Cálculo	Estadística
Materia 3: (opción 2)	Física	Biología	Química
Materia 4: (opción 4)	Ciencias políticas y sociales	Administración	Ciencias de la salud
Materia 5: (opción 5)	Taller de comunicación	Taller de comunicación	Taller de diseño ambiental
Materia 6: (opción 4)	Geografía	Derecho	Psicología
Materia 7:	Teoría de la historia (opción 4)	Latín (opción 5)	Temas selectos de Filosofía (Optativa opción 3)

Aunado a esto, y como una tentativa de proporcionar elementos adicionales de oferta educativa, existe la posibilidad de capacitar a sus estudiantes en alguna profesión, con la cual obtienen un certificado expedido por la UNAM que los acredita como técnicos profesionales en alguna de las siguientes opciones: Administración de recursos humanos, Análisis clínicos, Banco de sangre, Bibliotecología, Conservación y Manejo de Colecciones Bibliográficas y Documentales, Contabilidad con Informática, Horticultura y Jardinería, Juego Empresarial -Jóvenes Emprendedores-, Instalaciones Eléctricas en Casas y Edificios, Laboratorio Químico, Mantenimiento de Equipo de Instrumentación Electrónica, Mantenimiento de Sistemas de Microcómputo, Mantenimiento de Sistemas de Refrigeración, Recreación, Sistemas computacionales, Sistemas para el manejo de la información documental.

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal

Propósito general

El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF) es creado por Decreto Oficial el 30 de marzo de 2000. Desde su origen es un organismo público descentralizado; tiene como tarea impartir e impulsar la educación de tipo medio superior, en aquellas zonas en las que la demanda sea insuficiente y así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparta el Instituto, será democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la Ciudad de México³³. Su misión es satisfacer las necesidades educativas del sector de la juventud mexicana al cual abrirá sus puertas, con un modelo pedagógico que busca responder de manera efectiva a las necesidades educativas y culturales actuales, a los avances de las humanidades y de las ciencias y, principalmente, a los avances en la teoría del conocimiento y la pedagogía.

Con este propósito el IEMSDF cuenta con una propuesta curricular que incorpora en su estructura tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico, las cuales definen las áreas de estudio conformadas por un espacio disciplinar y uno complementario, con la pretensión de orientar el desarrollo de competencias, actitudes y valores.

En este sentido la propuesta curricular de este bachillerato propedéutico se fundamenta en dos criterios de flexibilidad. El primero establece que el currículum propiciará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les permita continuar su trayectoria en el nivel superior. El segundo criterio busca que los estudiantes desarrollen experiencias educativas que les brinden los elementos suficientes para interpretar y recrear el currículo.³⁴

³³ Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal <http://www.iems.df.gob.mx/iems/> Consultado el 2 de mayo de 2009

³⁴ Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal <http://www.iems.df.gob.mx/iems/html/modelo.html> Consultado el 2 de mayo de 2009.

Esta flexibilidad se enmarca en la construcción, en el modelo educativo, de tres tipos de orientación: filosófica, social y pedagógica, para posibilitar un enfoque multidimensional expresado en la formación de los estudiantes. Además, los procesos de enseñanza aprendizaje son descentralizados: no se limitan a la práctica al interior del aula, sino consideran diversos espacios para el trabajo académico, que promuevan el diálogo, la convivencia y la participación de los estudiantes.

Organización curricular

Manteniendo la estructura que se ha presentado en el caso de las instituciones mostradas anteriormente, se cuenta también con campos de conocimiento específicos y con un grupo de asignaturas organizadas, como se expone en la tabla 7. Para el caso del quinto y sexto semestres se indican materias optativas en el plan de estudios; sin embargo, no fue posible acceder al tipo de conocimientos que se trabajan en ellas y por eso no se incluyen en la tabla correspondiente. Dadas las características de este plan de estudios, no se cuenta con la información sobre los créditos de cada una de las asignaturas, si acaso su forma de organización lo contempla.

Tabla 7. Asignaturas obligatorias en el Instituto de Educación Media Superior del D.F.

Campo de conocimiento	Obligatorias
Matemáticas	Matemáticas I al IV
Ciencias Naturales	Química I y II Biología I y II Física I y II
Lenguaje y comunicación	Lengua y literatura I al IV Informática I y II
Histórico social	Historia I al IV Filosofía I al IV
Otros campos /	Idiomas I al III Organización y planeación I y II Artes plásticas I y II Música I y II

Comparativo en carga horaria de los planes de estudio

La distribución de las asignaturas a lo largo del plan de estudios y su organización en el mapa curricular proporciona una idea de cuál es la relevancia otorgada a cada una de ellas, aunque el número de horas destinadas para el proceso formativo pueden dar una visión más puntual: si bien en todas las instituciones presentadas se cuenta con el mismo número de asignaturas obligatorias para la formación matemática de los estudiantes, el tiempo dedicado para este propósito varía drásticamente. Únicamente los bachilleratos de la SEP y los CCH dedican 20 horas a este tipo de contenidos, en tanto los planteles del IEMSDF asignan sólo 12 horas. En el ámbito de las Ciencias Naturales, quien más horas dedica es el Colegio de Bachilleres con 40, mientras la ENP y el IEMSDF proporcionan estos contenidos con solamente 15 horas, obviamente considerando las diversas asignaturas que constituyen este campo de conocimiento.

En el caso de Lenguaje y comunicación, nuevamente es el IEMSDF quien menos horas asigna, solamente 10, contra las 25 en los bachilleratos de la SEP o las 24 en el CCH. El campo histórico social es atendido, por las cinco instituciones presentadas, de manera más homogénea; pero dos instituciones no alcanzan las 20 horas: la ENP y el Colegio de Bachilleres. En el campo de la informática destaca el reducido impulso en la ENP y en el IEMSDF: en ambos casos solamente se ofrecen 2 horas para este conocimiento. En el cuadro 24 se presenta la distribución de las asignaturas obligatorias por campo de conocimiento para cada una de las instituciones aquí descritas. En el anexo 3 se presenta la misma información con el desagregado por asignatura, en donde se puede apreciar que de las 20 horas que destina el IEMSDF para el campo histórico social 10, son para la asignatura de Historia y el restante para Filosofía.

Cuadro 24. Número de horas semanales obligatorias por asignaturas en tronco común. Programas de bachillerato general seleccionados

Campo de conocimiento	Bachillerato SEP	Escuela Nacional Preparatoria UNAM	Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM	Preparatorias Gobierno del Distrito Federal	Colegio de Bachilleres
Matemáticas	20	15	20	12	16
Ciencias Naturales	34	15	30	15	40
Lenguaje y comunicación	14	11	24	10	14
Histórico Social	25	19	24	20	18
Informática	6	2	8	2	6
Lengua adicional al español	12	6	16	6	12
Metodología de la investigación	3	0	0	0	6
Educación Física	0	2	0	0	0
Educación para la salud	0	4	0	0	0
Educación Artística	0	2	0	0	0
Orientación vocacional	0	2	0	0	0
Higiene mental	0	3	0	0	0

Consideraciones generales

Los datos hasta aquí brindados dan un acercamiento al tipo de formación que se proporciona y se encuentra definido en los planes y programas de cada institución. Para poder establecer con mayor precisión en qué consiste específicamente, así como las características y cumplimiento del perfil de egreso, habrá que abordar el análisis con una revisión más puntual de los programas de estudios, su

estructura, bibliografía y el propio trabajo en aula con el docente, lo cual rebasa los límites de esta reflexión.

No obstante, es posible identificar que si bien todas estas ofertas educativas comparten un sentido de formación esencialmente propedéutico, proporcionan orientaciones de formación diferentes, las cuales cada institución proyecta desde su perspectiva pedagógica. Así por ejemplo, para el caso del Bachillerato SEP, se señala que la educación a impartir será de buena calidad, lo cual permitirá al estudiante desarrollarse y participar en la sociedad de su tiempo. En cambio, el Colegio de Bachilleres clarifica que este desarrollo será en los conocimientos científicos, tecnológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, políticos y filosóficos, dando destrezas, habilidades y actitudes. El CCH, hace explícito que la orientación fundamental de su formación se basa en los principios de aprender a aprender, hacer y ser.

Es decir, aunque en su misión todos tienden a apoyar al estudiante en su acceso a la educación superior, es evidente que cada uno de ellos plantea formas diversas de acercamiento.

Se conservan en la formación cuatro campos del conocimiento en todos los planes de estudio; pero la actividades artísticas y deportivas, que forman parte también de una formación importante para el estudiante, se ven reducidas en casi todos los casos a actividades extracurriculares o sólo mantienen carga horaria. Únicamente la ENP y el IEMSDF ofrecen estas actividades con valor crediticio.

La formación o capacitación para el trabajo está presente en el CB, ENP y CCH. Para el CB, esta formación es parte de un eje pedagógico fundamental, por lo cual está considerada como parte de los créditos requeridos para egresar. Para las dos últimas, la capacitación laboral es una oferta que los estudiantes interesados pueden tomar de manera voluntaria. Es decir, no es una opción de formación universal para todos como en el caso del CB.

7. LA POSICIÓN DEL GOBIERNO MEXICANO (2006-2012)

El gobierno federal mexicano, durante las últimas décadas y con mayor énfasis en el pasado lustro o poco más, se encuentra enfrascado en un proceso que pretende lograr que la nación en su conjunto se incorpore al grupo de países considerados del primer mundo. Ese proceso, al cual han llamado modernizador, tiende a ser aplicado en todas las esferas de la sociedad: se tienen expresiones en el ámbito de la economía, de la política, en el terreno social y en la vida cultural.

De manera particular, en el campo social, las acciones son muchas y pueden encontrarse en diversos programas elaborados para el bienestar de la sociedad. La idea fundamental es crear los elementos para que los sectores menos favorecidos de la sociedad sean capaces de superar su situación de marginación: se buscó crear un régimen de convivencia social regido por el derecho, con la aplicación de la ley de manera idéntica para toda la población, en donde también se incrementara la participación ciudadana. Todo ello en un plano de equidad y justicia abarcando los espacios: educativo, de empleo, la salud, la vivienda y el ingreso.

La formación de recursos humanos, y la función y objetivos del proceso educativo, son de vital importancia para poder incorporar al país en un proceso modernizador. Pero, estos recursos deben satisfacer, para ser verdaderamente eficaces, las necesidades de la estructura económica y las estrategias generales de modernización establecidas en la nación.

Así, entre las acciones que en política social ha llevado a cabo el Estado Mexicano, desde la administración salinista hasta las del actual sexenio encabezado por Felipe Calderón, destacan aquellas que corresponden al proceso educativo; pues la educación participa en la satisfacción de algunos objetivos esenciales planteados por el gobierno federal para la consecución del proyecto modernizador.

Entre las funciones asignadas al proceso se encuentran:

- la transmisión de conocimientos y del legado cultural de la sociedad,
- la socialización de códigos, valores y normas con la pretensión de lograr que se genere una unidad nacional,

- el impulso a la productividad,
- la movilidad social y
- la promoción económica de la sociedad.

Desde el Programa de Modernización de la Educación 1989-1994, así como en los Planes Nacionales de Desarrollo desde 1995-2000 al 2008-2012 y su correspondiente Programa de Desarrollo Educativo, propuestos todos por el Ejecutivo Federal, y las acciones establecidas para su operación, pretenden ser el eje guía adecuado para el desarrollo del proceso modernizador en el país.

A partir del Programa de modernización de la Educación, se incorporan propuestas cuya meta es aglutinar a toda la población para: elevar la calidad, cantidad y dotación de este servicio, de tal manera que satisfaga los objetivos planteados.

Además, de forma paralela, debe crear en la población un sentimiento de:

- integración nacional,
- unidad,
- justicia,
- transformación social y
- promoción personal.

Estos objetivos generales no se encuentran desvinculados, aunque deben ser acometidos de manera individual y de acuerdo al nivel educativo de que se trate o de la función específica a alcanzar. por eso se estructuran, aparte de la política general, acuerdos particulares para lograr una organización sistemática y coherente.

En la presente administración, la postura total es que “[...] el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forma a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales [...] México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo” (SEP, 2007).

Para eso el ejecutivo federal, en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012, plantea seis objetivos generales que buscan solventar la actual coyuntura de la

educación a través de diferentes indicadores y metas precisos. Es relevante destacar los puntos que atañen directamente a la Educación Media Superior:

Objetivo 1, “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007); de manera institucional se pretende integrar un sistema nacional de bachillerato, respetando la diversidad de modelos existentes; para los estudiantes, establecer las competencias para la vida y el trabajo, afinar servicios de orientación educativa y desarrollar competencias y habilidades; para el docente, definir el papel deseable, establecer un programa de titulación, certificar sus competencias.

Objetivo 2, “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2007); se busca consolidar los programas de becas, ampliar la cobertura, extender la oferta de la educación abierta y a distancia y promover la valoración de la diversidad cultural y lingüística.

Objetivo 3, “Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2007), tiene como pretensión la capacitación del cuerpo docente en el uso de la tecnología y su acceso, así como promover su utilización en el aula.

Objetivo 4, “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007), quiere articular en la formación temas que apoyen la reflexión de los estudiantes en diversos aspectos como la cultura, la multiculturalidad y la rendición de cuentas; del mismo modo, busca incorporar asuntos que respondan a una mejor calidad de vida.

Objetivo 5, “Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral” (SEP, 2007), pretende fortalecer las posi-

bilidades para la obtención de empleo de los estudiantes mediante pasantías y estancias en los sitios de inserción laboral; para eso es importante conocer a los egresados y su situación actual en lo referente a su incorporación al mercado de trabajo, de tal manera que la oferta educativa sea pertinente respecto al potencial regional y que la vinculación entre el mercado y la comunidad educativa sea algo eficaz y cotidiano; consecuentemente, buscan implementar programas de orientación vocacional que permitan a los alumnos definir su proyecto profesional y de vida. Entonces es necesario transformar los programas de estudio conforme al modelo de educación basado en competencias, lo cual implica simultáneamente fortalecer los programas de becas, optimizar la capacidad instalada, aprovechar la tecnología de la información, y fortalecer los programas de profesionalización del cuerpo docente.

Objetivo 6, “Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas” (SEP, 2007); se alcanzará mediante el establecimiento de criterios transparentes de contratación, como sería el de competencias académicas, laborales y de gestión, a través de la vinculación entre los diferentes subsistemas, y el fortalecimiento de la gestión en los planteles.

Estos objetivos requieren de mecanismos más puntuales para su consecución; con ese fin, en enero del 2008 la Subsecretaría de Educación Media Superior publicó el documento **Reforma Integral de la educación media superior en México. La creación de un sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad**. En él se establecen algunos elementos puntuales que acotan de manera más precisa las acciones propuestas para mejorar este nivel educativo. El documento “[...] parte de la descripción de los retos de las EMS en el país, los avances realizados a la fecha en distintos subsistemas y las lecciones de las reformas internacionales” (SEP, 2008).

En la actualidad esta Reforma se encuentra en marcha y pretende al corto plazo implementar el Sistema de Educación Media Superior, a fin de lograr la universalización del bachillerato, mejorar la calidad educativa mediante la cons-

trucción de un espacio que dé pertinencia a los planes de estudio y en el cual se permita, por lo tanto, el tránsito y la movilidad de los estudiantes entre esos espacios; todo eso fundamentado en competencias genéricas que constituyan el perfil del egresado del Sistema. Igualmente, se pretende, para el caso de los docentes, fortalecer su formación, capacitación, actualización y movilidad, en un marco de respeto a la diversidad de las diferentes modalidades.

A) LA UNIVERSALIZACIÓN DEL BACHILLERATO

Más allá de que el desafío de proporcionar acceso a la Educación Media Superior a todo joven que lo solicite es enorme, especialmente si consideramos los datos presentados sobre la actual cobertura del subsistema, el tema de la universalización del bachillerato es de singular relevancia. La idea es cumplir con uno de los objetivos fundamentales de los últimos sexenios, basados en el modelo neoliberal, que hace referencia a la equidad, a cerrar las brechas generadas por la desigualdad social y económica.

En este sentido, el tema de inclusión y exclusión se encuentra latente en esta propuesta. Debe ser abordado con cuidado, pues existen jóvenes que quieren estar dentro del sistema y no lo están, por diversas razones. Mas se parte del supuesto de que estos jóvenes son relativamente homogéneos, en condiciones y características, y que en consecuencia, tienen similares expectativas de ingreso y desarrollo en el sistema; luego, podrían acceder a cualquiera de los espacios que se ofrecen y mantenerse en él hasta concluir de manera exitosa su proceso formativo.

La idea de universalizar el bachillerato se encuentra acompañada del tema de la obligatoriedad de este nivel educativo. Esto presenta varias dificultades: la primera de ellas es la necesaria modificación constitucional que requiere tanto la aprobación de la iniciativa en la Cámara de Diputados, en la de Senadores y en por lo menos tres cuartas partes de las legislaturas estatales, para aprobar los cambios en las constituciones de las entidades federativas; con la aprobación se tendría que modificar también la actual y vigente ley General de Educación y los reglamentos asociados.

La siguiente dificultad se refiere al financiamiento y a la infraestructura: siguiendo a Rodríguez (2008), el subsecretario de Educación Media Superior considera que “[...] ni los Gobiernos estatales ni la Federación cuentan con infraestructura y recursos para sostener gratuitamente este nivel [...] La obligatoriedad es realizable pero se necesitarían 5 mil millones al año para asumir la responsabilidad nacional en un plazo de cinco años (Rodríguez G., 2008).

Un tercer asunto es el rezago educativo que se sumaría al actualmente padecido el país: recordemos lo sucedido al momento de aprobar como nivel educativo obligatorio a la educación secundaria. En la década de los noventa se estableció que ya no era “[...] suficiente con que la población mexicana concluya la educación primaria; ahora se requiere llegar al término de la secundaria. Evidentemente este cambio repercute en la forma de medida y en el volumen del rezago [...] El incremento en la cantidad de años de estudios requeridos para concluir la enseñanza básica se acordó a principios de los noventa. Hasta ese momento, los individuos que habían terminado la primaria sin continuar con la secundaria no formaban parte del rezago y, sin embargo, ahora sí” (Muñoz, 1994).

Esta situación, en caso de hacer obligatoria la educación media superior, se repetiría: por un lado se aceptaría tácitamente que la actual educación básica no proporciona ya los conocimientos mínimos necesarios y, por otro, que los individuos que concluyeron la secundaria sin continuar con la enseñanza del medio superior se encuentran de manera automática en rezago, o sea, estarían en una situación de atraso educativo. En otras palabras, el número de personas que no cuentan en el país con el nivel educativo considerado básico crecería de manera importante.

Un último aspecto destacado por Rodríguez (2008), es el tema curricular: al ser aprobado el proyecto y, por lo tanto, tener como parte de la educación obligatoria a la media superior, se le otorga al Estado la facultad de determinar los planes y programas de estudio para este nivel, con excepción de las instituciones autónomas, sin aclarar la condición que tendrían las escuelas particulares asociadas a ellas. Así el Estado contaría con la potestad de incidir en el proceso educativo desde el preescolar hasta la media superior.

Como se observa el tema de la obligatoriedad es complejo y abarca diversas aristas, lo cual da elementos para explicar que el proyecto se mantenga pendiente, todavía a mediados del 2009, a pesar de su potencial relevancia para la educación en México.

B) LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

El tema de las competencias y el nuevo proceso de enseñanza que conlleva requiere, en primera instancia, abordar aunque sea de manera breve los antecedentes y significados de este concepto, así como sus implicaciones. Luego procede presentar el tipo de competencias y su forma de organización que se encuentran en la propuesta de Reforma Integral para la Educación Media Superior.

El origen de las competencias en México se encuentra en los años noventa. Inicialmente en el terreno laboral, con el impulso de las competencias laborales por parte del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) cuya misión es “[...] impulsar el desarrollo continuo de los trabajadores, mediante la evaluación y la certificación de sus conocimientos, habilidades y destrezas, tomando como base los estándares de calidad que deben cubrir en su desempeño. Otra tarea importante que realiza es la de orientar la educación y la capacitación hacia las necesidades de los mercados productivo y laboral” (OIT, 2003). Su propósito es “[...] identificar el grado de dominio de las capacidades, los conocimientos y habilidades para el trabajo, independientemente de donde se hubieran adquirido” (Ibarrola, 2008). El sentido de las competencias laborales imprime énfasis en el desempeño en el trabajo en función de los resultados que se ofrecen en una relación de productividad-ganancia.

Al ampliarse en uso de las competencias a espacios más allá de la empresa, se transita a una forma diferente de significado que se expresa en lo que denominan competencias profesionales, lo cual obliga a que la educación y la escuela, como entidades de profesionalización, se sumen a este modelo.

El concepto se ha incorporado de manera importante en todo el contexto educativo: actualmente se habla de Educación Basada en Competencias desde el preescolar hasta el posgrado; las implicaciones de esta situación van desde la in-

interpretación que se da al término en cada uno de los niveles educativos, hasta las adecuaciones o transformaciones curriculares, la organización de la enseñanza, el uso de los espacios y por supuesto el cambio en el papel de los docentes, quienes ahora deben ser facilitadores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera las competencias se han arraigado y parecieran el “modelo” a seguir casi como única opción. Sin embargo presenta varios problemas: quizá el más relevante, pues de ello se derivan el resto de los asuntos, es el de su significado, ciertamente polisémico. Retomemos algunas definiciones que la misma SEP tomó como ejemplos en la Reforma que impulsa.

La UNESCO en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, la define como: “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea” (Cantú H., 2008).

La OCDE por su lado presenta la siguiente definición: “Una competencia es más que conocimientos y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (SEP, 2008).

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla de manera gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (SEP, 2008) es lo que la ANUIES define por competencias.

A esto habrá que agregar, como lo apunta la definición dada por la ANUIES, las especificidades de las competencias. Es decir, no se habla de este tema de manera llana: se tienen enfrente diferentes tipos de competencias, entre ellas encontramos las siguientes:

- Técnicas: dirigidas específicamente al ámbito de trabajo, y contar con los conocimientos y destrezas para ello
- Metodológicas: saber responder tanto a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar de forma independiente vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo
- Social: colaborar con otras personas de forma comunicativa y mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal
- Participativa: participar en la organización de su puesto de trabajo, capaz de organizar y decidir y aceptar responsabilidades (Bunk 1994, citado en Urzúa H., 2008)
- Generales: que son comunes y que pueden desarrollarse en todos los campos disciplinares
- Específicas: aquellas que se consideren propias de los diferentes perfiles profesionales (Cantú H., 2008)

Las implicaciones de impulsar y operar el modelo de competencias en el proceso educativo nacional son varias y van desde las formas de aprendizaje y enseñanza hasta la modificación en la práctica del cuerpo docente; en el primer punto la idea es que lo enseñado tienda más a ser un elemento que permita al estudiante la búsqueda tanto del conocimiento como de la información de una manera creativa, o sea, que los alumnos sean capaces de aprender de manera autónoma y con responsabilidad, lo cual deberá modificar el diseño curricular pues ahora deberá fomentar el desarrollo de esas capacidades. Ante ello el papel del docente se transformará para facilitar en el alumno la independencia, ayudarlo a ser creativo y capaz de tomar decisiones a través del cuestionamiento y la problematización, en otras palabras debe centrarse en el aprendizaje. Este cambio forzosamente implica la necesidad de nuevas prácticas, y en consecuencia de una capacitación y formación para ello.

C) LAS COMPETENCIAS EN LA REFORMA INTEGRAL

La propuesta elaborada por la Subsecretaría de Educación Media Superior plantea la construcción de un Marco Curricular Común para el bachillerato, el cual se encuentra conformado en el modelo de competencias. Este toma del mismo modo al constructivismo para la elaboración de este marco, que plantea cuáles deberán ser los conocimientos y capacidades que el egresado de este nivel educativo ha de tener.

En términos generales el proyecto pretende relacionar fundamentalmente tres aspectos: por un lado el marco curricular válido para todas las modalidades y subsistemas de la Educación Media superior, proporcionando para ello una formación pertinente basada en competencias para permitir la movilidad entre subsistemas, con lo cual se tendrían trayectorias flexibles para los estudiantes. Estos tres componentes: currículo, formación en competencias y movilidad, son los elementos que permitirían la construcción, en palabras de la SEP, de un Sistema Nacional de Bachillerato.

Cada uno de estos componentes estructuran en su interior aspectos que, de acuerdo a la propuesta, le dan forma y sentido. De esta manera el tema del currículo busca adecuar los planes de estudio rígidos y secuenciales para ofertar los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer; propone engarzar los conocimientos y contenidos disciplinares con ejes transversales constituidos por competencias genéricas. En el esquema 3 se presenta la propuesta elaborada en la Reforma Integral.

Este marco curricular común es un primer nivel de construcción de lo que el alumno debe poseer; el segundo nivel corresponde a lo que cada institución, de acuerdo a sus modalidades, considera relevante incluir en términos de COMPETENCIAS; el tercer nivel se refiere a los planes y programas de cada institución, que nuevamente deberán organizarse por COMPETENCIAS en asignaturas; el cuarto nivel pretende dar pertinencia a la educación mediante la aplicación de las COMPETENCIAS en diversos contextos y considerando demandas diversas de la realidad; el quinto nivel corresponde al trabajo en aula, en donde el docente, a

través de formación, apoyo pedagógico y tecnológico, deberá realizar su plan de trabajo para la formación en COMPETENCIAS.

Esquema 3. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato

		EJES TRANSVERSALES						
		COMPETENCIAS GENÉRICAS						Mecanismos de apoyo
		Autorregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas	
DISCIPLINAS	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua Extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física Geografía Natural							
	Historia							
	Geografía Política Economía y Política							

Fuente: (SEP, 2008)

Como puede observarse, el tema de las competencias permea efectivamente toda la propuesta, desde su vinculación con los contenidos disciplinares que podrán sufrir ya sea cambios menores o modificaciones importantes, pero que en todo

caso deberán ser certificados, hasta la forma como el docente debe llevar a cabo su práctica y evaluación, pasando, por supuesto, por los ajustes y adecuaciones que las instituciones deben realizar para incorporarse a la propuesta (contar con la infraestructura y el equipamiento necesarios que permitan a los alumnos hacer uso de la tecnología y los laboratorios). Adicionalmente, se deberán construir nuevos procedimientos administrativos y de gestión así como cambios en los diferentes reglamentos y normativas.

Ahora bien, vale la pena establecer cuáles son las competencias que se consideran mínimas en quien egresa de la EMS, sea su deseo continuar con estudios superiores o incorporarse al mercado de trabajo, las cuales “[...] serán complementadas por las competencias disciplinares básicas, comunes a todas las modalidades y subsistemas, las disciplinares extendidas y las profesionales” (SEP, 2008). Solamente se mencionarán las once competencias genéricas (para mayor información habrá que remitirse al documento de la SEP en cuestión):

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

11. Contribuye de manera sustentable y crítica, con acciones responsables.

Inevitablemente la formación de la planta docente debe transformarse para dar respuesta a este nuevo modelo de formación en competencias. De acuerdo al documento de la Reforma Integral, el docente debe adquirir una gran cantidad de capacidades, desde conocer y aplicar el concepto de transversalidad hasta poder trabajar en torno a proyectos. Por eso se proponen nuevas formas de trabajo, de planeación y de evaluación que incluyan además de los exámenes otras modalidades evaluativas acordes a las metodologías por competencias.

Deberán: integrarse a los procesos del diseño curricular, para lo cual se requiere su incorporación a procesos de actualización y capacitación; contar con los conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar clases participativas, a fin de traducir el currículum formal a las necesidades del aula; integrar las competencias genéricas en sus áreas de enseñanza, lo que requerirá nuevamente incorporarse a otros procesos de actualización pertinentes para ello; desarrollar materiales de apoyo y compartirlos con profesores y escuelas, para lo cual se requiere adquirir una cultura académica en favor del trabajo colegiado y tiempos institucionales para llevarlo a cabo; reconocer las necesidades y características de la población y del conocimiento previo de sus estudiantes, y finalmente, fungir como tutores de tal manera que puedan controlarse las variables de contexto relacionadas con el éxito y fracaso escolar y que tengan, en consecuencia, un impacto positivo en el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Lo anterior en torno a cinco áreas genéricas:

- Diseño de procesos de aprendizaje
- Desarrollo cognitivo y motivacional
- Métodos y técnicas de aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje y
- Liderazgo educativo

D) LA PROPUESTA DEL ACTUAL SEXENIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La actual administración propone en el terreno del personal docente una serie de propuestas, desde la política educativa general, y una serie de acciones que se pueden encontrar en el plan sectorial correspondiente. En este último se indican una serie de medidas con el docente como la población objetivo; entre ellas destacan “[...] la necesidad de definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados. Para ello está previsto crear un programa que impulse la titulación a través de convenios con instituciones de educación superior; la creación de diplomados de actualización, especialización y formación docente para proporcionar las competencias didácticas y el conocimiento de las características sociales, físicas y emocionales de la población que atienden esquemas de ingreso a estudios superiores. Del mismo modo se pretende un programa de evaluación y seguimiento, con la pretensión última de que para el 2012, el 100% de los docentes de escuelas públicas federales hayan participado en cursos de actualización y/o capacitación vinculados con programas de reforma en educación media superior” (SEP, 2007).

En concordancia con lo establecido por el programa sectorial de educación 2007-2012, se crea el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual tiene como propósito servir de guía para orientar las acciones de formación y actualización docente de este nivel educativo. Entre ellas se encuentran lograr que el docente adquiriera una serie de competencias para promover en los estudiantes los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual. El programa se encuentra integrado por un diplomado coordinado por la ANUIES y por especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); ambos tienden a desarrollar las competencias docentes y están dirigidos a los profesores en activo, titulados y no titulados, e incluye a quienes tengan una plaza de por lo menos 15 horas semana/mes.

La intención de este programa es proporcionar a los docentes elementos que les permitan transformar su práctica docente: la capacitación que les proporcionan tanto mediante el diplomado como en las especialidades es que:

- pasen de la enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje,
- sean capaces de superar la inequidad educativa,
- independientemente del dominio de los contenidos disciplinares, conozcan y reflexionen sobre las tendencias, modelos educativos y las formas en que estos modelos influyen en el trabajo docente, y
- adquieran herramientas técnicas y conceptuales que les permitan plantear los temas de manera innovadora y a través del uso de la tecnología digital.

El perfil de egreso de los docentes que participan en alguna de estas actividades formativas se encuentra expresado en un documento elaborado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, en donde se destaca la importancia de que los docentes, además de facilitar la adquisición de conocimiento en sus estudiantes, promuevan y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes. El docente, en síntesis, debe contar con una serie de competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes útiles para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen competencias genéricas (SEMS, 2008).

En este sentido, al parecer la formación y actualización del docente de este subsistema educativo se encuentra dirigido y, se puede decir, dependiente del tipo de egresado que se desea obtener de la Educación Media Superior, buscando que ambos perfiles sean congruentes, sin perder de vista que el docente debe contar con elementos adicionales, como aquellos propios de las actividades de su profesión.

De esta manera, la formación para el docente que se ofrece, tanto a través de las especialidades como del diplomado, busca, o debe hacerlo, dotar al docente de las competencias para dar respuesta y congruencia al nuevo perfil de egresado de este subsistema. Las competencias genéricas que se busca alcanzar son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
8. Participa en los proyectos de mejora continua de sus escuelas y apoya la gestión institucional

Lo anterior se pretende alcanzar a través de las especialidades ³⁵ y diplomado que se impulsan.

De esta manera los cursos en línea que proporciona la UPN son los siguientes:

- Competencias docentes para la educación media superior
- Educación centrada en el aprendizaje con las nuevas tecnologías de información y comunicación
- Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales
- Matemáticas y tecnología
- Competencias comunicativas
- Enseñanza y aprendizaje de la historia
- Enseñanza y aprendizaje de las ciencias (física, química y biología)

³⁵ Las competencias genéricas que se quieren desarrollar en el docente se pueden consultar en el anexo 4.

Por su lado, la ANUIES ofrece el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, en 42 Instituciones de Educación Superior dictaminadas y seleccionadas como formadoras por dicha asociación. Se imparte en la modalidad mixta, es decir, se requieren tanto actividades presenciales como a distancia; su estructura curricular consta de tres módulos, el último dividido en dos de acuerdo a si se es director o docente. Tiene una duración de 200 horas en total, 40 horas en el primer módulo, 100 en el segundo y 60 en el último. Se requiere disponer de 10 horas a la semana para las actividades a distancia y 20 horas los fines de semana para las actividades presenciales. En la tabla 8 (pág. 142) se presentan los contenidos correspondientes a cada uno de los módulos.

Estos programas de formación dieron inicio durante el 2008; en consecuencia aún es pronto para evaluar sus resultados. Cabe destacar que el problema no solamente se refiere a la capacitación y actualización, lo cual atienden los programas comentados: también deben considerarse otros aspectos relacionados con la conclusión de la formación de los profesores. De acuerdo a lo declarado por el Subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo, en el país el 40% del personal docente de este nivel educativo aún no cuenta con los estudios de licenciatura concluidos, lo cual también debe ser atendido para contar con una planta docente que efectivamente pueda ofrecer un servicio de calidad.

Como puede verse, la Reforma Integral impulsada por la SEP a través de la Subsecretaría correspondiente debe satisfacer una enorme cantidad de necesidades: cambios curriculares, ajustes en función de las competencias, actualización y formación del cuerpo docente, ajustes institucionales de largo alcance en el terreno administrativo, de gestión, de infraestructura y normativo. Superado esto, también debe considerar las desigualdades institucionales en términos de posibilidades de impulsar seriamente la movilidad estudiantil y docente, logrando que los programas sean equivalentes y que en realidad se certifique a los estudiantes y estos puedan alcanzar su primer grado académico.

Tabla 8. Estructura del diplomado

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Competencias Disciplinarias
La Reforma Integral de la EMS	Desarrollo de competencias del docentes en EMS	Gestión Institucional	
Unidades	Unidades	Directores NMS	Profesores NMS
La reforma integral de la EMS, una estrategia incluyente que favorece al SNB en México	La promoción de competencias en el bachiller	Unidades	Unidades
Elementos que constituyen el perfil del egresado	Planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	Análisis del contexto socioeducativo de un plantel escolar	Delimitación de contenidos
Atributos del perfil docente	Innovación en la práctica docente	Formulación y gestión de proyectos de intervención educativa	Gestión de ambientes de aprendizajes
	Evaluación formativa	La gestión de calidad en centros escolares	Aprendizaje-Enseñanza
		La cultura y el clima organizacional de un centro educativo como factor de calidad	Evaluación
		La vinculación de los centros escolares con su entorno	Colegiación en relación a los campos disciplinares:
40 horas	100 horas	60 horas	Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias sociales y Comunicación
40% presencial;	60% presencial	70% presencial	
60% a distancia	40% a distancia	30% a distancia	

Fuente: ANUIES <http://foros.anuies.mx/profordems/> Consultado el 29 de junio de 2009.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Más allá de la intención de la actual administración de impulsar el proceso educativo para que efectivamente la frase “La educación es un elemento para el desarrollo” sea más realidad y menos retórica, se mantienen en la actualidad condiciones que hacen de esa pretensión poco más que buenos deseos. Es una tradición en la política educativa mexicana plantear objetivos a los cuales en realidad nadie podría oponerse, pero también es una tradición omitir los significados implicados por esos objetivos, la forma como se quiere alcanzarlos, los recursos, tanto financieros como humanos, que colaborarán en lograrlos, y las condiciones reales de la población que de una u otra manera se verá afectada por las acciones, sean cuales fueren, de la reforma.

La calidad, así como la eficiencia y la eficacia, son conceptos con una trayectoria reciente en el lenguaje educativo en nuestro país. A partir de la propuesta de modernización educativa (1994), la calidad educativa es entendida como “[...] aquella que sea relevante para los estudiantes; es decir, una educación que tienda un puente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el entorno socioeconómico, político y cultural [...] Una educación de calidad será una educación efectiva. Por efectividad educativa se entiende el cumplimiento cabal de los objetivos que la educación plantea, especialmente los académicos. Por último, el concepto de calidad también incluye la eficiencia educativa; es decir, la capacidad del sistema educativo de elevar al máximo los rendimientos académicos de los estudiantes utilizando un mínimo de recursos humanos y materiales” (CIDAC, 1998).

Para la administración, “una educación de calidad con equidad a la que aspiramos debe tener como soporte la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación [...] La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables” (SEP, 2007) La cuestión que debe ser reflexionada es si las condiciones nacionales, regionales y locales se encuentran preparadas para dar respuesta a ello; la pregunta que surge se refiere a si los sectores más vulnerables y desprotegidos efectivamente cuentan con los re-

cursos tecnológicos y el acceso a la información que la reforma necesita para su consecución; el cuestionamiento tiene que ver si se tiene considerado aumentar el financiamiento destinado a aspectos que no se refieren directamente a la educación, pero que la influyen, como el proporcionar servicios de electricidad, comunicaciones, salud, nutrición, por mencionar algunos que hacen que la calidad educativa pueda mejorarse.

El Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 reconoce que “[...] no existe la menor duda de que la educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con la que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza y la inequidad” (Poder Ejecutivo Federal, 2001, p. 48), en tanto el Programa Nacional de Educación 2001-2006 menciona que “[...] el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México” (SEP, 2001).

Resalta cómo el país ha transitado en poco más de una década, en la búsqueda de una educación de calidad, equitativa y eficaz pretendiendo con ello lograr el desarrollo nacional, la erradicación de la pobreza y el logro de procesos de adquisición del conocimiento que coadyuven a ello. Claramente, que esto implica la participación de todos los actores involucrados: autoridades, docentes, alumnos, padres de familia y especialistas en el ramo.

Con lo anterior se tiene lo que el sistema educativo, en particular la EMS, debería atender para lograr una población con mayores “[...] conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida” (SEP, 2008).

Ante ello cabe preguntarse si se considera el hecho de que los actores involucrados son diversos y diferentes entre sí; que se desenvuelven en espacios variados y por ende cuentan con expectativas definidas en un abanico muy amplio que tiene que ver con las condiciones geográficas, la infraestructura de las instituciones, las condiciones socioeconómicas de la población y de los actores educativos,

la formación que se ofrece muestra una enorme heterogeneidad, el financiamiento que se otorga ya sea desde la federación o de los estados y municipios o, incluso desde el sector privado.

En este sentido, realmente existe un diagnóstico claro y preciso que permita suponer que la reforma propuesta es viable. La reforma a la educación media superior es solamente la suma de buenos deseos, expresados de manera ordenada, pero sin sustentos claros, medibles y sobretodo operables; las condiciones de los estudiantes, sus expectativas, sus requerimientos son conocidas y en caso de serlo son atendidas y valoradas; el cuerpo docente se encuentra ya en posibilidades reales de incorporarse a las medidas planteadas, en términos de su formación, de su experiencia docente, de sus condiciones laborales; las instituciones cuentan con la infraestructura, el equipamiento para dar respuesta a los requerimientos expresados en la reforma; existe el acuerdo y consenso de las partes involucradas para impulsarla. Estos asuntos, me parece, aún están en espera de una respuesta, sin la cual la viabilidad de la reforma, sin duda está en juego.

La situación real dista mucho de cumplir a cabalidad con esa pretensión: la ausencia de planes y programas flexibles, como se vio, limitan su cumplimiento; la diversidad de modelos e instituciones caminando de manera desordenada y casi caótica obstaculiza alcanzar dichos objetivos; la falta de profesionalización y actualización del personal docente influye de manera negativa en la calidad educativa; la deserción, reprobación y la pobre eficiencia terminal son problemas que aun no se han superado, provocando inconsistencias en el subsistema. En este último aspecto, la SEP reconoce un enorme rezago y enfatiza que “[...] de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1%, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la OCDE a finales de la década de los sesenta” (SEP, 2008).

Por su lado la deserción en este subsistema es un asunto insuficientemente atendido, incluso desde su conceptualización, pues hoy por hoy este término implica una decisión personal del alumno para no continuar sus estudios, sin contemplar las condiciones sociales e institucionales que impiden, en alguna medida, la continuidad. No obstante, por encima de esta discusión, el hecho es que los estudiantes abandonan (o son expulsados) (d)el sistema. De acuerdo con datos de

la SEP, para el ciclo 2006-07 el 16.7% de quienes ingresaron al subsistema no continuaron y, siguiendo las proyecciones elaboradas por esta misma instancia, este porcentaje disminuirá en poco más de un punto porcentual para el ciclo 2020-21. Es decir, no presentará una mejoría satisfactoria.

A esto deberían agregarse las condiciones de desigualdad tanto de carácter social, como económico y cultural y por supuesto de oferta del servicio. Empero las causales de deserción que trabaja la SEP, más allá de la solvencia económica, son que el alumno nunca ha asistido a la escuela, que no quiere estudiar, que motivos familiares se lo impiden o que deben trabajar; curiosamente todos ellos son motivos de carácter personal o cuando mucho familiar, pero en ningún caso institucional. Es decir, al parecer el problema es de las personas, no de las instituciones.

La intención de la Reforma Integral es indudablemente lograr una modificación de la forma en que hasta ahora se ha abordado el currículo de la educación media superior, los procedimientos de enseñanza y por supuesto pretende alinearse al resto de los niveles educativos que ya están trabajando bajo el modelo de competencias. Más allá de estar o no de acuerdo con la propuesta, esta presenta problemas diversos que dificultan la puesta en marcha los programas establecidos y el alcanzar las metas previstas para el 2012.

En primer término varias instituciones entre las que se encuentran la UNAM, el IPN, los Colegios de Bachilleres, han llevado a cabo reformas en sus planes de estudio, que si bien son reconocidos por el discurso oficial, al parecer no son tomados en cuenta, es decir se busca imponer las transformaciones sin realmente considerar las condiciones de contexto, ni los perfiles de egreso y lo que es peor parece no existir un interés claro en la búsqueda de mejorar las condiciones de los alumnos para su ingreso al nivel superior ni los beneficios que la sociedad en su conjunto debería obtener, es decir se percibe una notoria tendencia a satisfacer las necesidades del mercado el cual si bien es de enorme importancia solamente representa a un sector de la sociedad y no al conjunto. El problema es que el mercado por el que se apuesta en el actual modelo económico para impulsar el desarrollo, equilibrar las desigualdades sociales y mejorar la distribución de la riqueza, no ha cumplido en absoluto con ello, al contrario ha

generado mayor marginación y pobreza para el grueso de la población. En este sentido, mantener a la educación en este tenor no le posibilitará transformar la situación en que nos encontramos.

Por otro lado, el número de profesores que actualmente se encuentran en el sistema en el ciclo 2007-2008, es, de acuerdo a la información oficial, son un poco más de 235 mil en el territorio nacional, 40% de ellos como lo admite el titular de la SEP no cuenta con la licenciatura concluida y el 100% no tiene la formación para atender un modelo por competencias, es claro que para ello son los programas de actualización, formación y titulación, sin embargo es completamente absurdo pensar que podrá atenderse al conjunto de la población y que se encuentren preparados para iniciar con la propuesta de la reforma y contar con el 100% de egresados incorporados en el sistema para el 2012, aparte de acelerado parece enormemente improvisado, por lo que difícilmente redundara en una educación de calidad.

También hay que tomar en cuenta las resistencias que se darán, de hecho ya se están presentando, por parte de los actores involucrados, baste decir que el rector de la UNAM ha declarado que en esta institución no se promoverá este cambio curricular. Si pensamos que la UNAM no solamente son las Escuelas Preparatorias y los Colegios de Humanidades, sino que también incluyen todas las instituciones incorporadas, encontraremos que la cantidad de estudiantes que no se incorporan es considerable. En otras instituciones como el Politécnico Nacional que por ser totalmente dependiente del Estado, su resistencia se ha dado en otros espacios: son los estudiantes que se niegan a ser formados en este modelo.

Las condiciones institucionales también son una dificultad ya que no cuentan con el equipamiento necesario para dar respuesta a las exigencias de la Reforma, sobre todo en materia tecnológica, y no es creíble que dadas las restricciones presupuestales que actualmente vivimos y que es claro no se superaran para el próximo año no permitirán cambios relevantes en las escuelas.

En síntesis, la Reforma claro que continuara, las autoridades mantendrán en el discurso y en las acciones el intento de cumplir con lo propuesto y sin duda declararan que va por buen camino y que se espera un estruendoso éxito, similar

al concurso de oposición para las plazas docentes en dónde reprobaron el 75% de los sustentantes, o la eliminación, en los libros de texto, de una parte clave de nuestra historia y de nuestra identidad. Me parece el camino equivocado, insisto más allá de estar o no de acuerdo con la propuesta, la Reforma será un fracaso más de nuestras autoridades.

BIBLIOGRAFÍA

- Alaniz, Claudia. (2007). *La política educativa en el nivel básico: ¿buscando la equidad?* México: Tesis doctoral UPN.
- Antonio Ríos, Rocío y García Flores Elizabeth. (2003). *Acciones de evaluación en las instituciones públicas de educación media superior*. México: INEE.
- ANUIES. (1972). Acuerdos de Tepic. *Revista de Educación Superior* .
- BID. (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012*. México: BID.
- Cantú H., I. L. (2008). Un nuevo reto en la educación superior: la formación en competencias. *Ide@s CONCYTEG* , 3 (39), 65-82.
- Castrejon Díez, J. (1985). *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Ejeda la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CIDAC. (1998). *Educación para una economía competitiva*. México: Diana.
- De Anda M., M. I., Domínguez Ch., H., Margarita, F. Z., & Medina M., S. (1994). *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*. México: SEP Chiapas.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Diario Oficial. (21 de 01 de 2005). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial* . México.
- Fundación Barrios Sierra. (1983). *La asignación de recurso económicos en la educación pública en México*. México: GEFE.
- Fundación Este País. (2008). El estado de la educación en México. *Este país* , 62.
- Ibarrola, M. D. (2008). Formación escolar por competencias. *Ide@s CONCYTEG* , 3 (8), 1-11.

- Idolina Leal. (2007). Entre opciones de bachillerato. *Encuentro Nacional Integración, innovación y futuro de la Educación Media Superior*. México.
- INEGI. (2001). *XII Censo general de población y vivienda*. México: INEGI.
- INJUVE. (2006). *Encuesta Nacional de Juventud, 2005*. México: SEP.
- Lozano M. Andrés. (2007). El desempeño escolar: apuntes sobre el informe del Banco Mundial. In P. H. Miranda López Francisco, *Mejora de la calidad educativa en México; posiciones y propuestas* (p. 247). México: COMIE.
- Lozano, Andrés. (2007). La reforma universitaria en el marco de la actual organización económica mundial. El caso de la UPN. In S. y. Fuentes, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión* (pp. 101-124). Méico: UPN.
- Muñoz, G. H. (1994). *Perfil educativo de la población mexicana*. México: INEGI, CRIM, IIS-UNAM.
- Observatorio ciudadano de la Educación. (2008). El presupuesto educativo 2008. *Este país*, 28-32.
- OCDE. (2006). *Panorama de la Educación 2006*. México: OCDE.
- OCDE. (2008). *Informe Pisa 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana*. España: Santillana.
- OIT. (2003 - 11-Marzo). *CINTERFOR*. Retrieved 2009 - 14-Julio from CONOCER México: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/conocer/index.htm>
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Presidencia de la República.
- Puiggrós, Adriana. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 90-101.
- Rodríguez G., R. (2008). La educación media obligatoria y la reforma del bachillerato. *Eutopía* (8), 5-20.

- Rubio Oca, Julio. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: FCE.
- SEMS. (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior*. México: SEP.
- SEP. (1982). *Congreso Nacional de Bachillerato*. Cocoyoc: SEP.
- SEP. (2000). *Bases para el programa sectorial de educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Sep.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Reforma integral de la educación media superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- Urzúa H., M. d. (2008). Evaluación de competencias en el nivel universitario. *Ide@COCYTEG*, 3 (39), 138-154.
- Villaseñor, Guillermo. (1997). *La identidad en la educación superior en México*. México: UAM Xochimilco.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: Instituto de investigación sobre la Universidad y la educación.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- <http://foros.anuies.mx/profordems/> Consultado el 29 de junio de 2009
- http://www.iadb.org/aboutus/pi/OP_743.cfm?language=Spanish Consultado el 06 de junio de 2009.
- http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/3_educacion.htm# consultada el 12 de septiembre de 2008

http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=60 Consultado el 28 de abril de 2009.

<http://www.cbachilleres.edu.mx/> consultado el 28 de abril de 2009.

<http://132.248.122.67/principal/antecedentes?q=antecedentes> Consultado el 19 de noviembre de 2009

<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php> Consultada el 18 de noviembre de 2008

www.planeación.unam.mx Consultada el 14 de diciembre de 2008.

<http://www.imf.org/external/np/exr/facts/spa/glances.htm> Consultado el 06 de junio de 2009

<http://www.iems.df.gob.mx/iems/html/directorio/planteles.html> Consultada el 14 de diciembre de 2008.

<https://srvshyweb.yucatan.gob.mx/presupuesto/menupto.htm> Consultada el 15 de noviembre de 2008.

<http://www.iems.df.gob.mx/> consultado el 20 de noviembre de 2009

<http://www.iems.df-gob.mx/iems/> Consultado el 2 de mayo de 2009

<http://www.iems.df.gob.mx/iems/html/modelo.html> Consultado el 2 de mayo de 2009

<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/institucional.html> Consultado el 29 de abril de 2009

http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html Consultado el 10 de febrero de 2009.

<http://www.sems.gob.mx/aspnv/detalle.asp?nivel1=1&nivel2=10&x3=40756&x4=11&Crit=0&Cve=0&Usr=0&Ss> Consultado el 14 de noviembre de 2008

http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/pifi_dgesu Consultado el 21 de junio de 2009

<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/> Consultado el 28 de abril de 2009.

<http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html> Consultado el 29 de abril de 2009.

<http://www.unesco.org/es/education/> Consultado el 10 de junio de 2009

<http://www.unesco.org/es/efa-international-coordination/the-efa-movement/efa-goals/quality-education/> Consultado el 06 de junio de 2009



ANEXO 1

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR POR ENTIDAD FEDERATIVA Y TIPO DE SOSTENIMIENTO

Cuadro 6. Número de instituciones estatales de Educación Media Superior por Entidad Federativa. 2000-2008

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	39	41	45	46	54	51	48	48	51
Baja California	26	32	40	42	57	58	60	61	65
Baja California Sur	11	11	23	23	24	25	24	25	29
Campeche	37	36	49	46	49	52	51	52	53
Coahuila	10	11	10	26	26	28	28	40	50
Colima	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Chiapas	181	226	234	256	278	313	345	359	359
Chihuahua	102	125	150	151	161	162	158	163	163
Distrito Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Durango	43	43	47	62	64	64	75	81	80
Guanajuato	235	256	254	277	284	291	289	294	297
Guerrero	74	83	84	88	85	89	89	91	106
Hidalgo	75	89	93	105	110	111	113	114	117
Jalisco	16	22	23	36	37	42	47	51	54
México	373	384	396	423	444	476	520	550	591
Michoacán	76	75	78	87	90	94	119	133	140
Morelos	17	19	22	25	25	28	31	34	36
Nayarit	7	10	12	11	10	13	13	36	75
Nuevo León	15	16	18	18	19	18	19	20	20
Oaxaca	98	156	229	291	342	369	393	393	424
Puebla	285	306	470	494	569	622	654	735	772
Querétaro	48	51	55	58	63	71	74	77	76

Quintana Roo	34	37	38	39	58	61	61	67	66
San Luis Potosí	101	104	188	207	219	226	231	235	234
Sinaloa	65	67	72	81	81	85	85	83	80
Sonora	60	61	63	67	67	70	93	94	93
Tabasco	100	102	105	130	133	146	155	160	163
Tamaulipas	53	58	55	59	60	65	66	74	70
Tlaxcala	45	46	46	51	52	53	55	56	58
Veracruz	666	675	795	865	905	973	1,022	1,022	1,051
Yucatán	84	91	89	88	98	103	102	80	80
Zacatecas	67	68	68	82	88	100	102	102	102
Republica Mexicana	3044	3302	3852	4235	4553	4860	5,123	5,331	5,556

Cuadro 7. Número de instituciones federales de Educación Media Superior por Entidad Federativa. 2000-2008

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	19	19	19	21	21	21	21	21	21
Baja California	20	20	20	21	19	21	21	21	21
Baja California Sur	25	25	24	24	24	23	23	23	19
Campeche	16	15	15	15	15	15	14	14	13
Coahuila	37	36	36	37	37	37	39	39	39
Colima	7	7	7	7	7	7	7	7	12
Chiapas	31	31	32	33	33	33	33	33	35
Chihuahua	46	47	48	48	48	48	48	48	48
Distrito Federal	128	131	145	147	147	150	149	150	151
Durango	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Guanajuato	46	47	47	49	47	46	43	47	47
Guerrero	46	44	46	47	47	46	46	47	48
Hidalgo	40	36	36	36	36	36	36	36	36
Jalisco	41	41	40	40	40	40	40	40	42
México	67	68	69	70	70	71	70	70	70

Michoacán	53	53	52	52	50	48	49	51	49
Morelos	38	38	38	38	38	38	38	38	38
Nayarit	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Nuevo León	14	14	14	14	14	14	14	15	17
Oaxaca	60	60	61	64	64	65	65	65	69
Puebla	37	38	38	37	39	39	37	37	37
Querétaro	6	7	7	7	7	7	7	7	7
Quintana Roo	15	15	15	15	15	15	15	15	15
San Luis Potosí	31	30	30	30	30	30	30	30	30
Sinaloa	26	25	25	25	25	26	27	27	28
Sonora	48	49	50	49	48	48	47	45	45
Tabasco	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Tamaulipas	68	68	67	68	67	66	66	66	66
Tlaxcala	14	14	16	17	17	17	17	16	16
Veracruz	99	99	99	100	101	100	101	101	101
Yucatán	21	21	21	21	21	20	20	19	19
Zacatecas	18	18	18	18	18	18	18	18	18
República Mexicana	1188	1187	1206	1221	1216	1216	1212	1217	1228

Cuadro 8. Número de instituciones autónomas de Educación Media Superior por Entidad Federativa. 2000-2008

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Campeche	7	7	7	6	6	6	6	6	6
Coahuila	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Colima	31	31	31	31	31	30	31	31	31
Chihuahua	0	0	0	0	2	1	1	1	1
Distrito Federal	26	13	26	26	26	26	26	26	26
Durango	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Guanajuato	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Guerrero	66	66	66	103	113	115	110	117	112

Hidalgo	4	4	4	5	5	5	5	5	5
Jalisco	101	106	105	105	105	108	120	128	132
México	20	18	18	18	18	18	18	18	18
Michoacán	7	7	7	7	7	4	7	7	7
Morelos	12	11	11	12	12	12	12	12	12
Nayarit	18	18	18	17	17	17	17	17	17
Nuevo León	65	62	63	64	66	67	69	69	66
Oaxaca	8	8	8	8	8	12	13	13	13
Puebla	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Querétaro	3	3	5	5	5	6	7	7	7
San Luis Potosí	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sinaloa	90	90	94	94	96	93	92	92	92
Tamaulipas	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Yucatán	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Zacatecas	12	12	12	12	12	13	13	13	12
República Mexi- cana	513	498	517	555	571	575	589	604	599

Cuadro 9. Número de instituciones privadas de Educación Media Superior por Entidad Federativa. 2000-2008

Estado	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
Aguascalientes	58	50	58	57	55	55	58	56	60
Baja California	47	42	75	91	109	110	123	136	138
Baja California Sur	9	10	11	10	11	18	17	17	18
Campeche	12	15	14	15	21	24	27	28	27
Coahuila	149	158	160	175	186	195	204	207	216
Colima	18	18	20	20	22	25	25	21	22
Chiapas	94	88	98	124	125	134	133	142	135
Chihuahua	114	120	131	142	162	175	175	181	193
Distrito Federal	355	370	393	390	384	430	401	415	420
Durango	35	33	35	35	38	43	48	49	50

Guanajuato	209	221	220	230	241	253	263	293	300
Guerrero	24	27	25	22	24	27	36	38	46
Hidalgo	59	63	68	70	79	84	85	90	96
Jalisco	224	201	214	233	269	254	266	285	284
México	259	285	366	413	426	433	456	492	483
Michoacán	77	87	96	112	124	137	140	145	154
Morelos	62	69	77	80	90	89	108	110	110
Nayarit	27	26	25	24	25	24	27	27	30
Nuevo León	106	109	118	124	158	168	176	184	188
Oaxaca	57	65	64	67	68	69	70	70	76
Puebla	245	237	240	256	269	291	346	352	343
Querétaro	42	44	52	59	76	81	89	90	92
Quintana Roo	22	26	25	27	29	28	33	33	37
San Luis Potosí	115	115	116	112	116	117	115	116	118
Sinaloa	61	60	64	66	65	70	73	77	78
Sonora	77	80	86	86	94	95	103	109	119
Tabasco	43	40	42	44	51	49	55	57	58
Tamaulipas	65	66	105	116	135	130	134	140	145
Tlaxcala	37	38	39	43	45	44	44	50	50
Veracruz	271	262	263	293	351	370	390	388	390
Yucatán	95	94	96	96	100	100	105	116	119
Zacatecas	16	21	24	25	24	27	31	34	31
República Mexi- cana	3084	3140	3420	3657	3972	4149	4356	4548	4626

ANEXO 2

**MATRÍCULA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR POR ENTIDAD
FEDERATIVA Y TIPO DE SOSTENIMIENTO**

Cuadro 14. Matrícula de Educación Media Superior por Entidad Federativa Federal. 1999-2007

Entidad	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
República Mexicana	789,063	792,923	819,131	844,798	863,901	883,714	909,536	930,335	948,024
Aguascalientes	13,583	13,504	13,577	13,606	13,984	14,181	14,751	14,830	15,332
Baja California	25,501	26,014	26,529	27,200	25,099	28,108	28,892	28,676	29,208
Baja California Sur	9,969	9,890	9,977	10,411	10,728	11,058	11,102	11,088	9,920
Campeche	8,904	8,853	8,686	8,678	8,777	8,856	8,955	8,759	8,449
Coahuila	23,857	23,549	25,018	25,985	27,951	29,193	30,550	31,439	32,015
Colima	4,117	4,013	4,169	4,138	4,356	4,528	4,742	4,545	4,813
Chiapas	18,993	19,158	20,237	21,125	22,363	22,497	22,923	22,476	22,722
Chihuahua	27,672	28,358	28,908	30,131	31,133	31,712	32,221	31,921	33,077
Distrito Federal	168,510	162,937	166,136	168,685	169,898	174,405	179,486	188,076	195,562
Durango	16,175	16,110	16,705	17,856	18,800	19,700	21,149	22,299	23,439
Guanajuato	24,826	26,432	28,248	29,710	30,696	30,752	29,902	32,666	32,955

Guerrero	24,161	21,932	24,360	23,972	24,876	25,767	27,120	27,551	26,920
Hidalgo	27,226	27,261	27,257	28,387	28,921	29,212	29,546	30,295	30,883
Jalisco	23,406	24,137	24,565	25,430	25,706	25,790	26,641	26,742	26,919
México	55,438	58,473	58,317	60,900	62,299	63,826	65,328	65,683	66,304
Michoacán	27,651	27,615	28,896	30,481	31,558	30,948	31,392	32,349	31,633
Morelos	18,749	19,389	20,208	20,927	21,835	21,980	23,142	22,794	22,516
Nayarit	8,672	8,839	9,397	9,871	10,026	10,341	10,507	10,565	10,491
Nuevo León	7,126	6,754	6,645	6,857	6,961	7,409	7,924	8,554	11,569
Oaxaca	31,109	32,220	34,635	35,733	35,802	35,628	35,998	35,998	36,406
Puebla	18,734	18,119	19,523	19,374	20,986	21,554	22,406	23,045	23,515
Querétaro	4,658	5,939	6,258	6,541	6,673	6,657	6,773	7,058	6,992
Quintana Roo	6,931	6,847	6,816	6,703	6,954	7,310	7,711	7,756	7,975
San Luis Potosí	11,310	11,414	12,391	13,299	14,109	14,708	15,422	16,071	16,381
Sinaloa	15,974	16,228	16,743	16,994	17,614	17,915	18,064	18,059	18,553
Sonora	27,983	27,748	28,365	28,576	28,438	28,107	29,104	29,409	31,327
Tabasco	12,453	12,786	13,747	14,520	14,945	15,590	15,954	16,163	15,984
Tamaulipas	42,745	44,660	45,412	47,440	50,053	52,145	54,377	56,208	56,730
Tlaxcala	8,558	8,975	10,004	10,987	10,796	10,642	11,051	11,562	12,299
Veracruz	53,687	54,701	56,623	58,074	58,203	59,586	62,403	63,283	62,311
Yucatán	12,472	12,230	12,927	13,740	14,758	14,389	14,642	14,571	14,810
Zacatecas	7,913	7,838	7,852	8,467	8,603	9,220	9,358	9,844	10,014

Cuadro 15. Matrícula de Educación Media Superior por Entidad Federativa Estatal. 1999-2007

Entidad	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
República Mexicana	757,988	802,541	895,996	998,267	1,103,933	1,172,157	1,245,628	1,309,616	1,377,215
Aguascalientes	3,636	3,732	4,571	5,457	5,998	6,715	7,782	8,848	9,503
Baja California	18,034	19,431	21,421	23,634	29,493	31,566	32,970	37,281	40,524
Baja California Sur	3,152	3,470	4,387	4,878	5,338	5,768	6,182	6,409	7,675
Campeche	7,607	7,576	9,140	9,961	10,669	11,346	11,341	11,594	11,785
Coahuila	3,244	3,559	4,028	5,875	6,253	6,499	6,894	7,860	9,743
Colima	237	235	235	239	240	244	238	248	210
Chiapas	66,127	73,679	78,165	87,534	95,487	101,748	108,204	113,474	119,704
Chihuahua	22,471	24,099	27,034	29,985	33,299	34,982	37,936	41,139	43,712
Distrito Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Durango	14,618	15,616	16,850	19,467	20,904	21,772	23,710	23,765	24,899
Guanajuato	22,817	25,971	30,389	34,753	37,825	38,039	38,307	40,030	41,166
Guerrero	23,009	23,928	20,001	22,559	24,674	26,667	27,980	29,180	29,798
Hidalgo	14,649	16,637	20,847	24,982	28,338	30,628	33,213	34,229	36,075
Jalisco	4,116	5,638	7,951	10,405	12,143	14,412	18,655	21,902	23,568

México	126,647	131,699	143,270	157,060	172,308	185,924	200,183	217,691	231,234
Michoacán	20,746	21,335	25,532	29,359	32,406	34,441	37,837	42,937	45,120
Morelos	7,834	7,936	8,717	9,831	10,166	11,044	11,748	12,439	13,148
Nayarit	1,484	1,892	2,351	2,511	2,678	3,104	3,719	4,851	6,136
Nuevo León	5,570	6,083	7,118	7,514	7,869	7,927	8,277	9,072	10,224
Oaxaca	33,752	35,822	43,928	51,360	61,185	66,359	67,124	67,124	70,309
Puebla	56,298	60,343	74,542	86,548	98,637	106,278	112,838	121,257	127,615
Querétaro	13,795	14,986	16,788	18,799	21,478	23,940	26,473	27,750	28,382
Quintana Roo	13,611	14,277	16,128	17,319	19,912	20,611	21,780	22,317	22,932
San Luis Potosí	25,730	27,273	33,577	37,815	42,610	44,849	47,735	49,222	50,313
Sinaloa	22,998	24,243	27,219	30,777	32,829	32,678	32,681	30,254	32,366
Sonora	27,191	27,171	28,146	29,602	30,959	32,707	36,187	36,171	36,786
Tabasco	53,999	55,470	57,285	59,452	60,280	60,098	61,568	62,263	66,135
Tamaulipas	6,718	7,247	8,198	9,117	12,131	12,815	13,849	14,807	15,298
Tlaxcala	16,927	17,295	17,511	18,310	18,907	19,319	20,417	21,060	22,225
Veracruz	92,490	95,077	106,363	114,732	126,669	134,409	142,649	145,480	151,644
Yucatan	14,639	16,228	18,367	19,705	21,082	21,449	22,238	23,820	24,576
Zacatecas	13,842	14,593	15,937	18,727	21,166	23,819	24,913	25,142	24,410

Cuadro 16. Matrícula de Educación Media Superior por Entidad Federativa Autónoma. 1999-2007

Entidad	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
República Mexicana	435,123	435,503	440,834	454,014	457,736	464,561	473,132	465,538	466,831
Aguascalientes	1,103	1,126	1,109	1,118	1,146	1,111	1,245	1,352	1,441
Baja California	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baja California Sur	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Campeche	3,536	4,009	4,053	4,041	4,207	4,101	4,153	3,988	4,224
Coahuila	8,266	8,443	8,251	8,885	8,870	9,133	8,523	8,048	8,028
Colima	9,378	9,604	9,915	10,850	11,473	11,839	11,874	12,267	12,121
Chiapas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chihuahua	0	0	0	0	175	97	128	207	273
Distrito Federal	90,571	82,932	93,081	89,225	84,028	92,855	97,129	93,256	94,205
Durango	3,496	3,636	3,804	3,702	3,764	3,804	4,008	3,606	3,341
Guanajuato	9,338	9,407	9,561	9,659	9,612	9,980	9,958	10,020	9,744
Guerrero	34,371	34,868	36,680	38,985	41,520	40,041	37,164	38,149	36,594
Hidalgo	8,191	8,623	8,569	8,978	9,779	10,412	9,786	8,739	8,221
Jalisco	85,624	93,675	87,233	95,040	98,302	97,507	99,708	102,465	104,899

México	28,054	28,472	28,622	30,480	30,177	29,547	29,540	29,933	29,933
Michoacán	11,744	11,374	11,408	14,006	13,154	7,869	12,629	11,974	11,909
Morelos	7,469	7,157	6,971	6,613	6,316	6,448	6,014	5,893	5,811
Nayarit	11,050	11,370	11,117	10,881	12,077	12,506	12,762	11,512	11,260
Nuevo León	40,368	39,309	41,678	42,634	44,078	46,642	47,413	46,255	47,986
Oaxaca	12,854	11,768	10,802	10,302	9,506	10,232	9,660	9,660	7,503
Puebla	11,014	9,769	9,845	10,132	9,899	10,136	10,300	10,497	10,673
Querétaro	4,711	5,197	5,477	5,229	5,835	5,849	5,048	5,444	5,694
Quintana Roo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
San Luis Potosí	574	620	638	623	623	627	676	672	622
Sinaloa	39,703	41,084	39,275	39,813	39,776	39,742	41,727	38,702	38,311
Sonora	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tabasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tamaulipas	1,321	1,245	1,202	1,268	1,292	1,246	1,179	1,082	1,263
Tlaxcala	287	0	0	0	0	0	0	0	0
Veracruz	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Yucatan	5,737	5,651	5,721	5,502	5,435	5,614	5,640	5,502	5,337
Zacatecas	6,363	6,164	5,822	6,048	6,692	7,223	6,868	6,315	7,438

Cuadro 17. Matricula de Educación Media Superior por Entidad Federativa Particular. 1999-2007

Entidad	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
República Mexicana	535,827	563,275	608,263	639,022	658,244	664,657	673,259	684,943	679,345
Aguascalientes	9,042	8,245	8,756	8,944	8,824	8,964	9,604	9,823	10,355
Baja California	8,367	7,928	12,492	14,271	16,224	17,117	20,106	21,829	23,391
Baja California Sur	1,166	1,107	1,029	1,271	1,426	1,616	1,759	1,827	2,131
Campeche	1,166	1,423	1,446	1,482	2,020	2,211	2,490	2,439	2,131
Coahuila	17,833	19,748	20,317	21,387	22,259	22,502	23,331	24,080	24,417
Colima	1,647	1,720	1,855	1,900	1,900	1,909	1,948	1,808	1,787
Chiapas	11,511	10,754	11,119	14,118	14,957	16,069	16,707	16,796	15,870
Chihuahua	20,053	21,747	23,400	25,196	28,043	29,508	29,934	30,733	30,495
Distrito Federal	87,444	93,244	97,899	97,502	90,049	89,497	82,184	81,731	80,806
Durango	4,523	4,594	4,766	4,873	5,133	5,334	5,519	5,448	5,658
Guanajuato	36,814	40,424	42,312	43,698	44,565	44,469	46,317	49,641	50,667
Guerrero	2,842	3,009	2,998	2,769	2,620	2,712	3,764	4,059	4,369
Hidalgo	11,148	12,161	12,903	13,945	14,813	15,743	16,758	17,909	17,794
Jalisco	41,494	40,565	43,088	46,263	47,815	50,104	48,377	47,946	44,761

México	54,834	62,185	73,055	81,116	79,997	79,354	79,215	81,066	80,017
Michoacán	16,603	18,442	19,320	20,886	21,870	20,630	22,448	23,096	24,301
Morelos	9,663	10,957	11,309	12,335	13,280	13,326	14,343	13,456	13,507
Nayarit	3,594	3,569	3,542	3,440	3,551	3,524	3,627	3,600	3,640
Nuevo León	27,420	25,537	27,553	29,775	33,389	36,619	36,940	38,240	38,615
Oaxaca	8,010	9,142	9,102	10,208	9,997	9,861	9,041	9,041	8,633
Puebla	27,859	29,231	31,692	33,290	35,193	34,999	35,347	38,157	36,263
Querétaro	9,985	10,381	11,213	11,810	13,314	13,456	13,870	13,576	13,502
Quintana Roo	2,103	2,322	2,527	2,684	2,835	3,329	4,202	4,736	5,009
San Luis Potosí	11,074	11,279	11,623	11,201	11,184	11,084	11,077	11,326	11,418
Sinaloa	8,057	8,738	9,109	9,502	9,985	9,777	9,804	9,342	9,506
Sonora	11,853	12,733	14,260	13,958	15,088	14,035	14,549	15,249	17,321
Tabasco	6,948	7,104	7,408	7,648	7,846	7,400	8,429	8,516	8,483
Tamaulipas	12,558	13,074	19,968	21,126	22,376	22,649	23,002	22,972	21,505
Tlaxcala	3,740	4,280	4,573	4,467	4,534	4,573	4,484	4,489	4,892
Veracruz	48,339	48,189	47,675	47,368	51,897	50,824	52,921	50,908	48,162
Yucatan	15,676	16,807	17,302	17,926	18,705	18,781	18,387	18,139	17,049
Zacatecas	2,461	2,636	2,652	2,663	2,555	2,681	2,775	2,965	2,890



ANEXO 3

PERSONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
POR ENTIDAD FEDERATIVA Y TIPO DE SOSTENIMIENTOCuadro 19 Personal Docente de educación media Superior por Entidad
Federativa Federal 1999-2007

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	610	633	633	647	674	676	662	737	696
Baja California	1,177	1,168	1,210	1,225	1,169	1,269	1,298	1,283	1,286
Baja California Sur	655	652	638	648	645	632	650	660	577
Campeche	491	493	487	543	513	465	486	502	494
Coahuila	1,542	1,625	1,629	1,548	1,614	1,631	1,637	1,610	1,606
Colima	297	309	314	312	315	301	302	300	332
Chiapas	884	933	922	965	1,071	968	964	963	986
Chihuahua	1,502	1,541	1,548	1,661	1,672	1,685	1,612	1,676	1,673
Distrito Federal	8,897	9,492	10,127	11,228	10,535	12,738	11,422	11,399	11,869
Durango	1,100	1,103	1,136	1,170	1,214	1,259	1,260	1,273	1,219
Guanajuato	1,444	1,403	1,379	1,506	1,545	1,592	1,450	1,516	1,481
Guerrero	1,489	1,208	1,433	1,472	1,428	1,460	1,464	1,561	1,531
Hidalgo	1,300	1,278	1,283	1,283	1,340	1,339	1,379	1,325	1,360
Jalisco	1,353	1,406	1,561	1,490	1,632	1,556	1,603	1,593	1,746
México	2,449	2,663	2,873	3,094	2,963	3,387	3,382	2,930	2,944
Michoacán	1,772	1,819	1,836	1,802	1,777	1,663	1,813	1,870	1,779
Morelos	1,021	1,034	1,065	1,111	1,141	1,208	1,225	1,127	1,213
Nayarit	611	682	702	700	707	715	736	728	737
Nuevo León	641	647	647	639	662	635	640	663	833
Oaxaca	1,395	1,536	1,537	1,689	1,660	1,704	1,773	1,773	1,834

Puebla	894	868	936	970	1,130	1,098	1,122	1,082	1,017
Querétaro	278	251	327	330	331	328	330	326	342
Quintana Roo	380	401	398	378	392	408	400	401	414
San Luis Potosí	739	766	774	799	802	757	809	805	816
Sinaloa	981	971	961	1,031	1,030	1,098	1,001	1,038	1,068
Sonora	1,489	1,494	1,562	1,589	1,590	1,531	1,503	1,444	1,392
Tabasco	613	662	667	594	602	604	604	625	627
Tamaulipas	2,499	2,644	2,627	2,666	2,634	2,556	2,634	2,635	2,716
Tlaxcala	407	423	470	483	493	506	515	478	486
Veracruz	2,681	2,650	2,696	2,756	2,786	2,787	2,838	2,849	2,818
Yucatán	789	826	848	883	881	874	887	885	911
Zacatecas	502	520	518	551	547	536	535	542	555
República Mexicana	42,882	44,101	45,744	47,763	47,495	49,966	48,936	48,599	49,358

**Cuadro 20 Personal Docente de educación media Superior por Entidad
Federativa Estatal 1999-2007**

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	234	247	316	364	443	510	437	420	433
Baja California	1,177	1,363	1,447	1,497	1,743	1,815	1,984	2,059	2,508
Baja California Sur	268	251	338	363	371	393	393	397	477
Campeche	611	640	683	655	684	727	685	713	716
Coahuila	188	190	191	296	324	352	367	449	491
Colima	18	19	21	17	19	25	16	15	17
Chiapas	2,946	3,175	3,251	3,640	3,900	4,145	4,576	4,914	4,990
Chihuahua	1,130	1,221	1,363	1,486	1,594	1,604	1,761	1,812	1,791
Distrito Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Durango	1,063	1,076	1,070	1,154	1,217	1,219	1,338	1,403	1,366

Guanajuato	1,438	1,548	1,906	1,680	1,842	1,942	1,710	1,885	2,090
Guerrero	1,403	1,557	1,560	1,583	1,605	1,576	1,639	1,667	1,787
Hidalgo	1,154	1,296	1,429	1,573	1,664	1,604	1,661	1,645	1,638
Jalisco	309	429	532	808	884	998	1,238	1,375	1,445
México	7,829	8,325	8,674	9,240	9,828	10,622	11,862	13,018	14,381
Michoacán	1,089	1,098	1,196	1,285	1,324	1,465	1,739	1,964	2,211
Morelos	340	382	495	447	447	500	509	544	530
Nayarit	125	155	157	148	131	152	169	211	273
Nuevo León	473	478	521	565	582	599	618	630	619
Oaxaca	1,050	1,219	1,576	1,890	2,232	2,518	2,701	2,701	2,881
Puebla	2,913	3,226	3,804	4,109	4,618	4,995	5,260	5,726	6,104
Querétaro	616	676	701	712	812	1,128	1,205	1,211	1,216
Quintana Roo	653	757	922	863	1,014	1,024	1,069	1,035	1,195
San Luis Potosí	1,706	1,710	2,253	2,492	2,615	2,712	2,726	2,743	2,755
Sinaloa	1,525	1,588	1,654	1,650	1,634	1,680	1,674	1,687	1,682
Sonora	1,581	1,643	1,559	1,651	1,656	1,714	1,933	1,754	2,017
Tabasco	1,742	1,848	1,832	1,971	2,010	2,874	3,179	3,246	3,233
Tamaulipas	428	434	424	490	644	702	710	797	794
Tlaxcala	944	905	853	909	857	901	1,041	980	1,090
Veracruz	5,063	5,368	5,859	6,186	6,461	6,800	7,319	7,540	7,983
Yucatán	1,151	1,296	1,392	1,426	1,506	1,519	1,554	1,419	1,405
Zacatecas	798	801	806	904	947	1,023	1,072	1,098	1,106
República Mexicana	41,965	44,921	48,785	52,054	55,608	59,838	64,145	67,058	71,224

**Cuadro 21 Personal Docente de educación media Superior por Entidad
Federativa Autónoma 1999-2007**

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	286	151	155	268	268	244	280	286	144
Baja California	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baja California Sur	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Campeche	255	247	278	287	296	325	338	300	295
Coahuila	458	453	486	481	468	475	486	497	495
Colima	504	548	551	550	541	556	585	589	594
Chiapas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chihuahua	0	0	0	0	33	11	80	37	49
Distrito Federal	4,310	5,051	4,923	6,445	6,623	6,483	6,204	5,011	5,612
Durango	356	364	365	363	366	369	381	401	397
Guanajuato	711	747	777	811	776	774	787	788	706
Guerrero	2,090	2,342	2,386	2,932	3,128	2,144	2,004	2,079	1,943
Hidalgo	395	419	394	416	433	509	505	437	463
Jalisco	8,559	9,371	8,020	8,815	9,235	8,462	9,764	9,837	10,057
México	2,268	2,231	2,290	2,374	2,076	2,318	2,177	2,372	2,432
Michoacán	645	654	736	717	697	473	648	645	852
Morelos	448	474	519	499	528	498	525	563	575
Nayarit	598	643	575	529	529	539	558	553	580
Nuevo León	2,537	2,444	2,719	2,724	2,841	2,732	3,150	2,576	2,560
Oaxaca	475	509	495	619	554	596	637	637	632
Puebla	786	668	676	747	668	679	723	743	728
Querétaro	211	204	205	222	252	199	248	321	324
Quintana Roo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
San Luis Potosí	62	63	63	70	63	64	64	64	69
Sinaloa	1,634	1,618	2,065	2,244	2,324	2,213	2,391	2,404	2,554
Sonora	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tamaulipas	124	113	113	159	106	99	101	109	119
Tlaxcala	58	0	0	0	0	0	0	0	0
Veracruz	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Yucatán	273	303	317	301	275	264	261	281	278
Zacatecas	354	331	382	458	497	570	548	561	374
República Mexicana	28,397	29,948	29,490	33,031	33,577	31,596	33,445	32,091	32,832

Cuadro 22 Personal Docente de educación media Superior por Entidad Federativa Particular 1999-2007

Estado	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aguascalientes	1,010	931	1,012	1,036	1,106	1,103	1,140	1,136	1,214
Baja California	968	885	1,475	1,668	2,009	2,072	2,247	2,442	2,488
Baja California Sur	157	170	207	209	260	332	349	360	342
Campeche	205	250	249	274	348	409	464	505	467
Coahuila	1,999	2,111	2,219	2,450	2,679	2,767	2,877	2,902	3,059
Colima	311	351	352	320	367	398	399	368	370
Chiapas	1,395	1,282	1,426	1,879	2,021	2,011	2,126	2,490	2,184
Chihuahua	1,610	1,723	1,873	2,112	2,414	2,484	2,485	2,535	2,570
Distrito Federal	9,581	9,924	10,677	10,963	10,259	11,243	10,589	10,599	11,020
Durango	506	502	523	528	589	649	708	735	735
Guanajuato	4,300	4,679	4,756	4,972	5,111	5,301	5,282	5,721	5,649
Guerrero	336	365	349	316	373	382	478	524	608
Hidalgo	1,065	1,121	1,257	1,269	1,419	1,529	1,536	1,676	1,758
Jalisco	4,322	4,197	4,387	4,654	5,617	5,422	5,577	5,868	5,639
México	5,936	6,120	7,792	8,930	9,159	9,105	9,491	10,500	9,598
Michoacán	1,782	2,007	2,104	2,403	2,523	2,574	2,699	2,776	2,859
Morelos	1,120	1,206	1,446	1,619	1,575	1,602	1,888	1,920	1,945

Nayarit	436	414	393	380	408	407	416	444	473
Nuevo León	2,046	1,929	1,942	2,185	2,735	2,834	3,074	3,320	3,359
Oaxaca	823	967	965	1,070	1,039	1,129	1,123	1,123	1,168
Puebla	3,602	3,645	3,751	3,978	4,024	4,073	4,463	4,638	4,518
Querétaro	1,036	1,012	1,184	1,333	1,600	1,556	1,643	1,608	1,661
Quintana Roo	353	417	427	469	519	553	574	602	673
San Luis Potosí	1,612	1,584	1,671	1,632	1,619	1,665	1,718	1,775	1,753
Sinaloa	924	949	1,028	1,058	1,052	1,142	1,190	1,237	1,249
Sonora	1,179	1,198	1,343	1,331	1,455	1,481	1,535	1,587	1,701
Tabasco	698	694	712	736	818	816	915	900	933
Tamaulipas	1,064	1,085	1,784	1,937	2,257	2,361	2,304	2,417	2,372
Tlaxcala	521	593	572	614	627	600	604	694	718
Veracruz	4,576	4,504	4,504	4,838	5,702	5,698	6,151	6,092	6,128
Yucatán	1,607	1,660	1,706	1,701	1,757	1,767	1,797	1,928	1,921
Zacatecas	318	386	449	449	464	456	521	547	550
República Mexicana	57,398	58,861	64,535	69,313	73,905	75,921	78,363	81,969	81,682

ANEXO 4

**NÚMERO DE HORAS POR ASIGNATURA
PROGRAMAS DE BACHILLERATO SELECCIONADOS**

Número de horas obligatorias por asignaturas en tronco común.
Programas de bachillerato general seleccionados

Asignatura	Bachillera- to SEP	Escuela Nacional Preparato- ria UNAM	Colegio de Ciencias y Huma- nidades UNAM	Preparato- rias Go- bierno del Distrito Federal	Colegio de Bachille- res
Matemáticas	20	15	20	12	16
Ciencias Naturales	34	15	30	15	40
Física	10	4	10	5	12
Química	10	4	10	5	12
Biología	8	4	10	5	8
Geografía	3	3	0	0	4
Ecología	3				4
Lenguaje y comuni- cación	14	11	24	10	14
Literatura Universal	6	3	0	0	0
Lengua y Literatura	0	0	0	10	6
Literatura Española	0	5	0	0	0
Literatura Mexicana y latinoamericana	0	3	0	0	0
Taller de lectura, redacción e investiga- ción documental	8	0	24	0	8

Asignatura	Bachillera- to SEP	Escuela Nacional Preparato- ria UNAM	Colegio de Ciencias y Huma- nidades UNAM	Preparato- rias Go- bierno del Distrito Federal	Colegio de Bachille- res
Informática	6	2	8	2	6
Histórico Social	25	19	24	20	18
Historia	9	6	16	10	6
Historia de México	6	3	8	0	6
Historia Universal	3	3	8	0	0
Historia y cultura	0	3 (Área 4)	0	0	0
Historia en general	0	0	0	10	0
Filosofía	10	7	8	10	6
Ética	6	2	0	0	0
Filosofía	4	0	8	10	6
Estética	0	2	0	0	0
Lógica	0	3	0	0	0
Ciencias Sociales	6	6	0	0	6
Derecho	0	2	0	0	0
Ciencias Sociales	3	3 (Área 3 y 4)	0	0	6
Problemas sociales y económicos	3	3 (Área 3)	0	0	6
Psicología	0	4	0	0	0
Lengua adicional al español	12	6	16	6	12
Metodología de la investigación	3	0	0	0	6
Educación Física	0	2	0	0	0
Educación para la salud	0	4	0	0	0
Educación Artística	0	2	0	0	0
Orientación voca- cional	0	2	0	0	0
Higiene mental	0	3	0	0	0

ANEXO 5

PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN OFRECIDA POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL A DOCENTES EN SERVICIO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Competencias docentes para la Educación Media Superior:

- Identifica los aspectos esenciales del modelo de competencias en las reformas curriculares de la educación media superior y analiza su relación con las políticas educativas en el marco de la globalización.
- Diseña y evalúa programas de intervención acordes con el Marco Común Curricular para propiciar la transformación de su docencia con apoyo en las TIC.
- Elabora estrategias pertinentes e innovadoras utilizando procesos de planeación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes mediante una perspectiva constructivista.

Educación centrada en el aprendizaje con apoyo de tecnologías de la información y comunicación

- Ubica y contextualiza su propuesta educativa.
- Organiza y anima situaciones de aprendizaje.
- Favorece la significación del proceso de aprendizaje de los estudiantes a fin de lograr una formación integral.

Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales

- Construye propuestas de intervención en contextos de diversidad sociocultural y lingüística.
- Diseña propuestas de enseñanza situada encaminadas a la creación de un ambiente intercultural en el aula, a partir del dominio de elementos metodológicos e instrumentales.

- Elabora estrategias de mediación pedagógica fortaleciendo la creación de un ambiente intercultural en el aula.

Matemáticas y tecnología

- Fortalece su práctica docente en matemáticas incorporando instrumentos técnicos y conceptuales en su enseñanza.
- Determina diferentes trayectorias de aprendizaje de manera anticipada, enfoca al trabajo de los alumnos y le da significado a lo que ellos producen.
- Desencadena debates en la clase planteando preguntas que permitan vincular las concepciones previas de los alumnos con lo que es nuevo, subrayando y valorando las diferentes aportaciones.

Enseñanza y aprendizaje de las ciencias (física, química y biología)

- Reconoce diferentes corrientes y posturas epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que permean en forma implícita y/o explícita la práctica cotidiana de los docentes.
- Es consciente de la congruencia que debe existir entre la práctica docente y las concepciones ontológicas, epistemológicas y pedagógicas.
- Concibe que en el aprendizaje, el individuo elabora y estructura los conceptos desde sus propias experiencias empíricas y teóricas a partir de las interpretaciones y reflexiones que hace en sus interacciones con los diferentes objetos del conocimiento y con los demás sujetos.
- Construye propuestas didácticas que recuperan las ideas previas de los estudiantes y promueve el cambio actitudinal, procedimental y conceptual a partir de situaciones problemáticas con énfasis en los procesos cognitivos.

Enseñanza y aprendizaje de la historia

- Reflexiona sobre la importancia del conocimiento histórico y de las habilidades cognitivas Reflexiona sobre la importancia del conocimiento histórico y de las habilidades cognitivas que desarrolla, para comprender el entorno social.
- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación para diseñar y elaborar propuestas didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la historia

- Suscita la apropiación del lenguaje multimedia para aprehender la realidad social
- Promueve el diseño y elaboración de estrategias de enseñanza que recogen la experiencia docente y se inscriban en el aprendizaje significativo. y elaborar propuestas didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la historia
- Suscita la apropiación del lenguaje multimedia para aprehender la realidad social
- Promueve el diseño y elaboración de estrategias de enseñanza que recogen la experiencia docente y se inscriban en el aprendizaje significativo. Reflexiona sobre la importancia del conocimiento histórico y de las habilidades cognitivas que desarrolla, para comprender el entorno social.
- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación para diseñar y elaborar propuestas didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la historia
- Suscita la apropiación del lenguaje multimedia para aprehender la realidad social
- Promueve el diseño y elaboración de estrategias de enseñanza que recogen la experiencia docente y se inscriban en el aprendizaje significativo.

Fuente: SEP http://cosnet.sep.gob.mx/convocatoria_upn.php Consultado el 23 de junio de 2009)



Universidad Nacional Autónoma de México
Seminario de Educación Superior

