

La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana

Mercedes Saccone¹

RESUMEN

La obligatoriedad de la educación media superior es un proceso que viene desarrollándose con diferentes características en algunos países de América Latina. En México, el Honorable Congreso de la Unión modificó los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para extender la obligatoriedad a la educación media superior a partir de 2012. Si bien se registra un crecimiento de la matrícula en este nivel educativo, muchos jóvenes se encuentran fuera de la escuela o interrumpen sus estudios. Con la finalidad de describir algunas características que asume este proceso en México, presento reflexiones surgidas de una investigación recientemente concluida en diálogo con la bibliografía actual sobre la temática. Se trata de un estudio que analiza, desde un enfoque etnográfico, la acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar en el Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México. Sostenemos que la acreditación escolar se encuentra atravesada por un mandato presente en las políticas educativas actuales de mejorar los índices en relación al acceso, permanencia y aprobación de los jóvenes en las instituciones de nivel medio superior. La intención es identificar retos y desafíos para las instituciones que se visualizan a futuro.

Palabras clave: educación media superior; obligatoriedad; investigación etnográfica; México.

1 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario/Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Correo electrónico: saccone-mercedes@gmail.com

Compulsory High School. Notes to Think the Mexican Experience

ABSTRACT

Compulsory high school education is a process that has been developing, with different characteristics, in some Latin American countries. In Mexico, the H. Congress of the Union modified the 3rd and 31st articles of the Political Constitution of the United Mexican States to extend compulsory education to high school from 2012. Although there is a growth of enrollment in this level of education, many young people do not attend high school or they interrupt their studies. With the purpose of describing some characteristics of this process in Mexico, I present reflections that emerged from a recently concluded research in dialogue with the current bibliography. It is a study that analyzes, from an ethnographic perspective, the accreditation of subjects in everyday life at *Colegio de Bachilleres* high school in Mexico City. We claim that the credit system is affected by a mandate that is present in current educational policies: to improve young people's indexes of access to school, enrollment, and passing courses in high school. The aim of this paper is to identify challenges for the institutions that are envisioned in the future.

Keywords: high school; compulsory education; ethnographic research; Mexico.

Fecha de recepción de originales: 19/12/2016.

Fecha de aceptación para publicación: 05/05/2017.

La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana

INTRODUCCIÓN

En sintonía con tendencias internacionales, en algunos países de América Latina se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa. En México, se estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) a partir de 2012 cuando se reformaron los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, la tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años de edad en México pasó de 57.9% en el año 2000 a 69.6% para el 2013, con la persistencia de fuertes desigualdades sociales (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. SITEAL, 2015). Y el promedio nacional de deserción escolar en media superior mejoró lentamente de 16.5% en 2005-2006 a 15% en 2011-2012 y a 13.4% en 2013-2014, pero continúa siendo alto (Consejo Nacional de Autoridades Educativas. CONAEDU, 2015).

La preocupación por mejorar estos indicadores se expresa en las metas ambiciosas de aumentar al 80% la tasa de escolarización de los jóvenes de entre 15 y 17 años en la educación media superior fijada por el Gobierno de la República para el año 2018 y alcanzar la “cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022” (Diario Oficial de la Federación, 2012). A su vez, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) pretende lograr una tasa de abandono escolar del 9% para el año 2018 (CONAEDU, 2015).

En este contexto, resulta necesario construir conocimientos acerca de las problemáticas de la EMS, en especial sobre la permanencia e interrupción escolar y los procesos que se ponen en juego. Aunque se destaca la multiplicidad de factores que intervienen, las investigaciones sobre la temática reconocen que la reprobación es una de las causas principales del abandono escolar (Blanco et al., 2014; Solís et al., 2014; Weiss, 2015). Cobra centralidad, entonces, el estudio de la acreditación de asignaturas, proceso a través del cual se certifican y legitiman los aprendizajes de los estudiantes en el trayecto correspondiente a una determinada materia. El carácter legitimador de la escuela se expresa en la acreditación y certificación escolar que contribuyen en cierta medida a los procesos de selección social. Este carácter legitimador y selectivo de la escolarización y los efectos sociales de las evaluaciones y certificaciones escolares fueron indagados por Bourdieu y Passeron (1998), Dore (1980), Jackson (1998). Pero son escasos los estudios que aborden la acreditación escolar a nivel de la cotidianidad, que se pregunten por los modos concretos en que operan las prácticas de acreditación y cómo son significadas por los sujetos en el ámbito escolar.

Con la intención de contribuir a las discusiones sobre el tema, en este artículo me interesa recuperar algunas reflexiones sobre la obligatoriedad de la educación media superior en el contexto mexicano que surgieron a partir de la indagación realizada

en el marco de una investigación² acerca de la acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar en un plantel del Colegio de Bachilleres³ de la Ciudad de México. Se trata de una investigación desarrollada entre septiembre de 2014 y julio de 2016 a partir de un enfoque etnográfico, recuperando las tradiciones del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados –DIE, CINVESTAV– (México)⁴ y del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario –CeaCu, FHyA, UNR– (Argentina)⁵. El trabajo de campo lo realicé en el turno vespertino de un plantel del Colegio de Bachilleres de la zona sur de la Ciudad de México. Recurrí a la observación etnográfica, charlas informales y entrevistas semi-estructuradas con diferentes sujetos (estudiantes, docentes, coordinadores, orientadores, tutores, jefes de materia, entre otros) y también a la revisión de fuentes documentales.

En dicho proceso de investigación, me acerqué a conocer la acreditación de asignaturas en la ‘trama compleja’ de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente que constituyen el proceso escolar en el sentido de Rockwell, y en el cual participan diferentes actores. Como parte de esa ‘trama’ presentaré a continuación una descripción de políticas educativas recientes que tienen como finalidad reformar el nivel medio superior en México en pos de su obligatoriedad y que estarían produciendo tensiones en las instituciones.

Desde una perspectiva que pretenda un análisis no lineal ni verticalista (Lingard y Sellar, 2013), el ‘proceso de la política’ debe ser considerado como un proceso de transformaciones constantes. Por ello no debemos perder de vista el hecho de que las políticas son formuladas y recreadas continuamente en los diferentes contextos donde se producen luchas, disputas, negociaciones y acuerdos entre la diversidad de sujetos involucrados, inscriptos en determinadas relaciones de poder. Como advierte Rockwell, “las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana” y “[e]n general, es improbable que una ley determine por sí sola la orientación y el desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya en la práctica” (Rockwell, 2013, p. 77). En un sentido similar, Ezpeleta señala la necesidad de atender al “contexto institucional de las escuelas sobre el cual se despliegan los llamados de la reforma y sus innovaciones”, en especial “las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles” (Ezpeleta, 2004, p. 405). Además de considerar los procesos de ‘apropiación’ de las leyes en la cotidianidad escolar, como propone Ball, hay que tomar en cuenta aquellas prácticas de reforma que son “percibidas en el ámbito de los sujetos que elaboran las leyes o textos afines, en los diferentes contextos de

2 El estudio se realizó en el marco de la tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas titulada “La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la Educación Media Superior”, bajo la dirección del Dr. Eduardo Weiss, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Se contó con el apoyo de una beca del programa CLACSO-CONACYT.

3 En el sistema educativo mexicano, la Educación Media Superior es la que continúa a la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria). El Colegio de Bachilleres es una institución federal pública de EMS del tipo bachillerato general propedéutico, cuyo objetivo central es preparar durante 3 años (6 semestres) a los estudiantes para cursar estudios superiores.

4 Cf. Rockwell, 2009.

5 Cf. Achilli, 2005.

producción y circulación de los mismos” (en Gvirtz et al., 2011, p. 21). En este sentido, “el estudio de las reformas requiere atención a la multiplicidad de acciones de los sujetos” (Gvirtz et al., 2011, p. 25), que podemos rastrear en el “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004, p. 407) a las que van siendo sometidas estas reformas desde el inicio de su proceso de construcción.

EL CONTEXTO LATINOAMERICANO: CRECIMIENTO CON DESIGUALDAD

Una de las metas educativas para el 2021 acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación “Juventud y desarrollo” es “universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior” (OEI, 2010, p. 151). De este modo, en los últimos años se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa en países como Chile, Argentina, Uruguay, México y Brasil, lo que podría estar expresando cierta “convergencia” de retórica y problemas en los discursos de políticas globales (Lingard y Sellar, 2013).

“Obligatoria o no, la educación media es tema de preocupación en muchos países y está presente en las agendas de organismos internacionales” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE, 2011, p. 24), cuyas “recomendaciones” –con diferencias según el organismo de que se trate– influyen de modos diversos en la configuración local de las políticas educativas destinadas a este nivel educativo. Se destaca la actuación de la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a partir del movimiento “Educación para Todos”, que fuera retomado por diversos gobiernos y organizaciones de la sociedad civil, y que plantea la “necesidad de reformar el sistema educativo en profundidad si aspiran a que la inclusión sea realmente efectiva” (Acedo y Opertti, 2012, p. 3). Se estaría comenzando a concebir la educación media como “parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio” (Bellei Carvacho, 2012, p. 220).

Según Bellei Carvacho (2012) existen “lineamientos” de política para la educación media que se presentan como dominantes en Latinoamérica: la tendencia a la extensión de la educación obligatoria; la “tendencia hacia suavizar o postergar la canalización segmentada de estudiantes según habilidad o desempeño escolar, y enfatizar en cambio un currículum ‘común’”; además de “un movimiento hacia la descentralización institucional [...] delegando mayores atribuciones a las propias instituciones escolares” y, al mismo tiempo, “una centralización que otorga mayor autoridad al Estado especialmente en materia curricular y de evaluación externa”; el ofrecimiento no selectivo de acceso a la educación, eliminando incluso los exámenes de admisión; la creciente eliminación/reducción de dispositivos de selectividad académica como la repetición; etc. (Bellei Carvacho, 2012, p. 222).

Si bien estos procesos pueden estar expresando la existencia de la imbricación global/nacional, las especificidades nacionales evidencian las traducciones que pueden sufrir las políticas en las “sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004) de las que son objeto. De este modo, los desafíos que conlleva la extensión de la obligatoriedad a la educación media no son iguales entre los países donde el discurso neoliberal de la evaluación y el mérito sigue estructurando las políticas educativas y

aquellos donde el discurso público afirma mayor protagonismo del Estado nacional o la autonomía de las comunidades (Dussel, 2015). En este sentido, y retomando la conceptualización de Popkewitz de la reforma como “una práctica social que sostiene y produce mundos para los individuos” (1994, p. 56), un punto clave para reflexionar es la traducción local del discurso del “derecho a la educación” en relación a la extensión de la obligatoriedad de la Educación Media Superior.

Según datos del SITEAL (2015), México es uno de los países de América Latina con menor tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años de edad (ver Tabla 1). Y, aunque el promedio nacional de deserción escolar en media superior ha mejorado de 16.5% en 2005-2006 a 13.4% en 2013-2014 (CONAEDU, 2015), hay instituciones que presentan tasas de abandono escolar considerablemente mayores al promedio, como el Colegio de Bachilleres donde se eleva al 22.3% en el primer semestre para el mismo ciclo (Solís et al., 2014).

Tabla 1. Tasa de escolarización entre la población de 15 a 17 años de edad según país. América Latina, 18 países cca.2000-2013

País	2000					2013				
	Nivel socioeconómico		Área geográfica		Total	Nivel socioeconómico		Área geográfica		Total
	Bajo	Alto	Urbana	Rural		Bajo	Alto	Urbana	Rural	
Argentina	66.9	97.3	85.2	*	85.2	65.2	96.8	88.0	*	88.0
Bolivia	55.4	88.5	87.9	52.1	76.4	74.0	92.5	90.2	74.4	84.9
Brasil	74.5	90.8	83.2	71.0	81.1	79.2	91.7	84.4	80.6	83.7
Colombia	53.7	87.5	73.7	52.3	67.8	65.9	89.3	78.4	65.5	75.9
Costa Rica	35.1	92.7	71.5	46.8	58.2	59.1	94.0	86.4	76.1	81.7
Chile	70.5	98.5	90.0	74.5	87.8	85.8	94.4	92.3	90.0	92.0
Rep. Dominicana	74.1	96.6	83.8	*	83.8	83.9	94.2	89.7	85.3	88.3
Ecuador	35.8	89.2	77.0	42.8	63.8	71.0	94.2	88.0	77.9	84.4
El Salvador	48.6	92.0	75.1	48.6	62.8	57.6	94.3	81.6	57.0	71.6
Guatemala	31.8	92.9	61.6	28.9	40.7	43.7	95.5	70.4	42.7	55.5
Honduras	28.5	84.4	59.1	31.3	44.1	33.9	92.4	74.6	37.2	53.4
México	38.5	90.3	65.6	38.9	57.9	49.1	92.4	73.7	56.4	69.6
Nicaragua	46.8	88.5	71.9	40.2	58.9	44.7	75.1	69.1	44.6	57.7
Panamá	46.0	90.7	83.6	62.4	75.1	58.0	94.7	87.1	69.1	80.0
Paraguay	44.2	92.4	77.3	48.3	63.9	58.8	92.7	88.6	72.2	81.4
Perú	57.2	73.3	76.9	58.7	69.9	66.8	81.0	76.2	71.0	74.8
Uruguay	50.2	97.0	77.2	*	77.2	56.3	97.9	81.3	67.4	78.7
Venezuela	45.7	90.8	68.6	*	68.6	60.6	87.8	78.3	*	78.3

(*) Dato no disponible. Fuente: SITEAL, 2015, p. 6.

Como lo vienen documentando distintas investigaciones sobre la temática (Blanco et al., 2014; Gentili, 2009; Montesinos, 2010; Villa Lever, 2014), si bien el acceso a la educación formal por parte de los jóvenes se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas en América Latina, las fuertes desigualdades educativas aún persisten.

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

Hace algunos años que el nivel medio superior parece haberse convertido en prioridad en materia de políticas educativas en México. En 2005 se creó la Subsecretaría de

Educación Media Superior (SEMS), “y con ello comenzó una serie de impulsos, esfuerzos y acciones para iniciar la ansiada reforma” (Fonseca, 2011, p. 48). Sobresalen la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y la reforma constitucional ya mencionada. Estas reformas tienen entre sus precedentes el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que pretende “atender los problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media superior” (INEE, 2011, p. 14), y las reformas que con anterioridad venían sufriendo los tipos de instituciones más representativos de la EMS.

La preocupación por las fuertes diferencias existentes entre las instituciones de nivel medio superior y las cuestiones relativas a la “calidad” se expresan en la RIEMS. Así, en la retórica de esta propuesta, aparecen ciertos “retos” que se pretenden afrontar: “ampliación de la cobertura; mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad” (Secretaría de Educación Pública. SEP, 2008, p.7).

Según se establece en el texto de la RIEMS, su objetivo fue crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que nuclea bajo “objetivos comunes” y un “perfil definido” los diversos tipos de servicio y modalidades de la EMS (SEP, 2008). No olvidemos que además del bachillerato general (de carácter propedéutico y que prepara fundamentalmente para cursar estudios de nivel superior), la EMS cuenta con otras dos opciones: el bachillerato tecnológico bivalente (formación técnica y que también prepara para la continuación de estudios de tipo superiores) y la educación profesional técnica (prepara técnicos en actividades industriales y de servicios) (INEE, 2015, p. 57). Estas instituciones se diferencian por el tipo de sostenimiento (federales, estatales, autónomas y privadas) y por su organización administrativa (centralizadas, descentralizadas y desconcentradas) (INEE, 2015).

Para avanzar hacia la creación de un “perfil” o “identidad” definidos para el SNB, en la RIEMS se plantea la necesidad de “homologar ciertos saberes como competencias básicas, que marquen una línea a seguir entre las notables diferencias y la diversidad natural de los subsistemas que componen el nivel” (Estrada, 2015, p. 18). El “enfoque de competencias”⁶ fue un elemento clave en este proceso, dado que permitiría identificar los conocimientos considerados básicos y generales (“competencias genéricas” y “competencias disciplinares básicas”), para definir un “perfil básico de egresados” de la EMS y, al mismo tiempo, mantener la diversidad de la “oferta” a partir de la especificidad de las “competencias disciplinares extendidas” y las “competencias profesionales” que brindan ciertas modalidades (SEP, 2008). En este sentido, la RIEMS recupera las experiencias de las reformas de finales de los años noventa en la Unión Europea y en algunos países sudamericanos como Chile y Argentina (Fonseca, 2011), aunque sin mencionar las críticas.

La pretendida identidad y homologación entre los diferentes tipos de instituciones de EMS a partir de la elaboración de un Marco Curricular Común basado en un discurso de circulación global del “enfoque de competencias”, se encuentra para su

6 Este enfoque de “aprendizaje por competencias” fue introducido en los años noventa por el Banco Mundial a un sistema de certificación de habilidades laborales llamado Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER) y de ahí a la formación de técnicos del sistema del Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP). En el sexenio 2000-2006 fue extendido a los bachilleratos tecnológicos federales, aunque de manera superficial y en el año 2008 se extendió finalmente al sistema completo (Weiss, 2012).

concreción con ciertos obstáculos. La ya mencionada diferenciación histórica entre instituciones de EMS, que implica un proceso de selección que reproduce las desigualdades sociales al permitir que existan caminos diferentes en el nivel, cada uno con diversas calidades y destinados a los distintos grupos sociales (Villa Lever, 2014) es uno de ellos. En México, como en otros países latinoamericanos, “las escuelas a las que ingresan los jóvenes pobres tienen en muchos casos serios problemas de equipamiento” (Dussel, 2015, p. 69). En ellas se concentran las peores condiciones del trabajo docente, “trabajo supercompleto” (36 a 40 horas frente a grupo) y los “profesores taxi”, con tiempos parciales en diferentes escuelas (Weiss, 2015). Además, el alcance de la RIEMS está limitado a las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública y no incluye las instituciones dependientes de las universidades.

En relación a la traducción de la RIEMS a nivel de los planes y programas de estudio, algunas investigaciones indican que no hubo mayor transformación, debido a que se mantienen los contenidos anteriores (Weiss, 2016). Respecto de la formación de los docentes, se destaca la creación del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Como lo señalan Bracho y Miranda el “enfoque de competencias” se difundió entre los docentes de EMS a partir de este “programa masivo de formación docente realizado ‘en cascada’, el primero que abarca todo el nivel en la historia de la educación media superior del país fuera de los esfuerzos realizados por algunas instituciones” (en Weiss, 2012, p. 15). Pero desde las investigaciones se señala también que primó la utilización de “referencias bibliográficas abstractas sobre competencias” y “centradas en las competencias genéricas sin relación con las asignaturas que imparten los docentes” (Weiss, 2016, p. 6).

LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

La ampliación de la cobertura se convirtió en eje de la política educativa destinada a la Educación Media Superior. Con la intención de avanzar en esa dirección, se reformó el artículo 3º constitucional para establecer la obligatoriedad de este nivel a partir de 2012.⁷

Un elemento que sirve como disparador para reflexionar sobre el sentido de la obligatoriedad que se intenta plasmar en la letra de esta reforma es el cambio del término ‘universalización’ por el de ‘cobertura’, que se produjera en la propuesta de reforma constitucional aprobada por diputados cuando fue tratada en el Senado (INEE, 2011). Luego de este cambio, en el segundo artículo transitorio queda finalmente establecida:

La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022 (Diario Oficial de la Federación, 2012).

7 La obligatoriedad de la EMS se inscribe en un movimiento de reforma de más amplio alcance que pretende modificar el sistema educativo mexicano en su conjunto a partir de la reforma constitucional ya mencionada y complementada en 2013 con la reforma de la Ley General de Educación, la sanción de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

La obligatoriedad de la EMS aparece ligada en el texto de la reforma constitucional al compromiso del Estado de “ofrecer un lugar para cursarla” y así poder “lograr la cobertura total”. Se expresa la clara preocupación por mejorar estos índices que se prevé realizar “de manera gradual” “hasta lograr la cobertura total” en 2021-2022 (Diario Oficial de la Federación, 2012), lo que constituye un enorme desafío (Rodríguez, 2012). Esta meta también está presente en otros documentos, como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, donde se establece que “el crecimiento en el número de jóvenes que completa la educación media superior será un factor que favorezca la igualdad” y se destaca la necesidad del “aumento de la cobertura educativa” y de “acciones” para evitar el abandono (SEP, 2013, p. 30). Y en el Pacto por México, donde confluyeron diversas fuerzas políticas y representantes del gobierno federal al inicio del sexenio actual, se propuso como uno de los “compromisos” “incrementar la calidad y garantizar la cobertura en al menos al 80% en educación media superior” (Pacto por México, 2012, p. 4).

Para lograr una mayor cobertura y permanencia en la EMS también adquirió fuerza en los últimos años el mandato de disminuir los índices de ‘abandono’. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública sobre la trayectoria educativa de la generación 1999-2010, “si consideramos a los alumnos que ingresaron a la media superior como un 100%, sólo 60.6% la concluyó, lo que significa que un 40% de quienes ingresaron no terminaron sus estudios” en el tiempo estipulado, pero además, “el 61% de los estudiantes que dejan la escuela lo hace durante el primer año” (Weiss, 2015, p. 89-90). Sin embargo, el abandono escolar en la EMS a escala nacional disminuyó de 15% en 2011-2012 a 13.4% en 2013-2014, siendo la meta alcanzar el 9% para el año 2018 (CONAEDU, 2015).

Entre las estrategias para lograr dichos objetivos se destacan los programas de becas y el “Movimiento Contra el Abandono Escolar” (CONAEDU, 2015). Los programas federales que otorgan la mayoría de becas a nivel nacional son el programa “Oportunidades (ahora Prospera), de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Programa de Becas de Educación Media Superior de la SEP (PROBEMS)”, a los que se suman programas estatales, como “Prepa Sí” dependiente del gobierno de la Ciudad de México) (Weiss, 2015, p. 132). El programa “Síguele” se convirtió, en el presente sexenio, en el “Movimiento contra el abandono escolar”, el cual parte de considerar que las medidas más pertinentes en pos de disminuir el abandono se deben tomar en los planteles, por lo que el eje del programa está puesto en los directivos y prevé la elaboración por parte de los equipos directivos, docentes y padres de ‘cada plantel’ de un Plan contra el abandono escolar, con acciones concretas (Weiss, 2015). Como parte de esta política “se capacitó a más de 12 mil directivos y docentes en 2013 y 2014; se elaboró y actualizó una Caja de Herramientas (con 6 manuales en 2013 y 12 manuales⁸ en 2014); y se asignaron más de 216 mil becas contra el abandono escolar en el ciclo 2013-2014” (CONAEDU, 2015, p. 29).

8 Los manuales son: 1. Prevenir los riesgos del abandono escolar; 2. Recibir a los nuevos estudiantes; 3. Impulsar mejores hábitos de estudio; 4. Implementar la tutoría entre pares; 5. Acompañar las decisiones de los estudiantes; 6. Orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida; 7. Apoyar la orientación educativa; 8. Incentivar el diálogo con los padres de familia; 9. Ser un mejor tutor; 10. Redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar; 11. Desarrollo de habilidades socioemocionales; y 12. Proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar (SEMS-SEP, 2015).

Otro aspecto importante de la política actual es la revisión y flexibilización de los reglamentos escolares y los mecanismos de evaluación para que no limiten la posibilidad de regularización y permanencia de los jóvenes (CONAEDU, 2015).

Pero la extensión de la obligatoriedad y la ampliación de la cobertura en un nivel educativo tan desigual como el medio superior en México plantea retos. En otros países, las investigaciones advierten que la masificación puede tener como corolario un proceso de devaluación de los títulos académicos que traslade la “exclusión” hacia el interior mismo del sistema. Dore (1980) plantea que el nivel de formación requerido para cualquier trabajo tiende a aumentar con el tiempo, entonces hay cada vez más y mayor escolaridad por razones que no tienen que ver necesariamente con la adquisición de conocimiento real para trabajar, lo que contribuye a devaluar las certificaciones escolares. Por su parte, Bourdieu y Champagne afirman que en Francia a partir de los años cincuenta del siglo XX se produjo “la entrada en el juego escolar de categorías sociales que antes se excluían” y con ello la modificación del “valor económico y simbólico de los diplomas”, “devaluación resultante de la multiplicación de los títulos y de sus poseedores” (Bourdieu y Champagne, 2013, pp. 363-364).

La reforma constitucional que extiende la obligatoriedad a la EMS en México se enfrenta, en el “contexto de la práctica” (Ball en Lingard y Sellar, 2013), con la persistencia de mecanismos que refuerzan y reproducen las desigualdades sociales en la oferta de instituciones, como la existencia del sistema de selección y distribución mediante el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de EMS (COMIPEMS) para el ingreso al bachillerato en la zona metropolitana⁹, que no fueron revisados.

Como advierte Weiss, el riesgo es que ocurra algo similar a lo que sucede en algunas escuelas secundarias, ya que dada su obligatoriedad hay que retener a todos los estudiantes, presionando a “directivos y profesores para mejorar los índices de aprobación”, y dando lugar a que en muchas escuelas los estudiantes sean “promovidos independientemente de sus logros académicos”, así “se corre el peligro que las acciones se limiten a lo más fácil, mejorar los indicadores de permanencia al pasar a los estudiantes al siguiente semestre sin garantizar el aprendizaje” (Weiss, 2015, p. 147).

LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR Y LA ACREDITACIÓN DE ASIGNATURAS EN UN PLANTEL DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Como desarrollé, actualmente se puede identificar en los textos de la reforma de la EMS la presencia de un mandato gubernamental de mejorar los índices en relación al acceso, permanencia y aprobación de los jóvenes en las instituciones del nivel. Este mandato presente en las políticas educativas se traduce y es resignificado de diferentes maneras a nivel de la vida cotidiana escolar, especialmente en relación a los procesos de acreditación.

A partir del trabajo de campo realizado en un plantel del Colegio de Bachilleres, identifiqué que entre los criterios de acreditación de asignaturas regulares más

9 En otras partes del país, la distribución también es desigual y ocurre a través del escalonamiento que hacen las instituciones en la calendarización de sus exámenes de admisión (Weiss, 2012).

relevantes se encuentran: la asistencia y participación en clases; las tareas y trabajos escolares; exámenes y trabajos finales. Estos criterios son producto de los intercambios y negociaciones entre sujetos en escuela; y no todos tienen el mismo peso relativo en la acreditación de asignaturas.

Advertí que la asistencia a clases es un criterio de acreditación fundamental y constituye una preocupación central en la vida cotidiana de esta escuela. Dicha preocupación se inscribe en la tendencia más general de tratar de disminuir los índices de abandono escolar. En palabras de un docente y tutor de Ética:

[...] la condición estadística de aprobación, reprobación o permanencia, ¿qué es la permanencia? Es la asistencia a clases de los alumnos ¿por qué? porque es lo que tenemos que demostrar, que estamos al pendiente de ellos, es lo que tenemos que demostrar.¹⁰

En esta escuela se tomaron medidas en pos de mejorar los niveles de asistencia a clases, como controlar el ingreso/egreso de los jóvenes al plantel (con guardias en la puerta) o llamar a los padres de los estudiantes que tienen inasistencias reiteradas, medidas que se enmarcan en la iniciativa del “Movimiento contra el abandono”. También hay docentes que no le otorgan tal relevancia al control de la asistencia, planteando que por sí misma ésta no garantiza el aprendizaje. Sin embargo, percibí, sobre todo entre los coordinadores y autoridades, el predominio de una mirada reprobatoria hacia la rigidez y exigencia de algunos docentes a propósito de la asistencia y puntualidad de los jóvenes.

Con respecto a las tareas para realizar en horario extraescolar, los jóvenes entrevistados mencionan que no tienen una presencia significativa entre los criterios de acreditación de cursos en este plantel.

Paola [estudiante 2do semestre]: casi no dejan tarea.

Dulce [estudiante 2do semestre]: mi mami siempre se enoja por eso, me dice “es que nunca haces tarea” y yo “es que nunca me dejan”, a veces no, y cuando me dan me dice “milagro que estás haciendo tarea, para mí que no entras” y yo “es que no me dejan tarea”.¹¹

La realización de actividades y trabajos durante la clase es el criterio más importante para la acreditación de asignaturas a nivel de la vida cotidiana en este plantel. Esto se ve reflejado en el valor porcentual que los docentes le otorgan en la calificación final de los cursos, por lo general 50% o más. Esta ponderación de evaluar lo que ‘hace’ el estudiante en clase a partir de las denominadas ‘evidencias’ se vincula con un proceso de apropiación por parte de los docentes del ‘enfoque del aprendizaje por competencias’, predominante desde la RIEMS. Cabe aclarar que la mayoría de estos docentes cursó la capacitación de PROFORDEMS, a partir de la cual comenzaron a tomar estos criterios de evaluación.

Desde las orientaciones oficiales de la RIEMS explícitamente se llama a los profesores a “alejarse de la evaluación tradicional, que únicamente aborda conocimientos declarativos” a partir de exámenes y ponderar las “estrategias de evaluación auténtica, como son la recolección de evidencias para un portafolios” (DGB-SEP, 2008, p.

10 Saccone 2015, mayo. Acreditación escolar. [Entrevista personal]. Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

11 Saccone 2015, mayo. Acreditación escolar. [Entrevista grupal]. Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

10). Ello tiene el riesgo de favorecer una idea, un tanto reduccionista, de la evaluación de los aprendizajes en términos de la recolección de “evidencias” sin un sentido claro.

En el estudio realizado por Granja acerca de los procesos formales de certificación de los aprendizajes escolares en la enseñanza tecnológica agropecuaria en México, el sistema de exámenes aparecía como el “mecanismo privilegiado de la certificación escolar” (1988, p. 24). En el plantel del Colegio de Bachilleres donde realicé esta investigación, por el contrario, los exámenes parciales no revisten tal importancia, e incluso pueden no formar parte de los criterios de acreditación de algunas asignaturas. Varios docentes manifiestan que casi no toman exámenes porque, coincidentemente con los lineamientos que establece la Subsecretaría de Educación Media Superior (DGB-SEP, 2008), no los consideran una herramienta interesante para evaluar los conocimientos de los jóvenes.

Entrevistador: ajá ¿y exámenes?

Docente de Lenguaje y Comunicación: a veces, dependiendo cómo... pero casi no ¿eh? [...] depende de cuando hay conocimientos que necesito recuperar sino no, es un trabajo de todo el tiempo de análisis de textos, producción escrita.¹²

Esta situación se encuentra bastante naturalizada entre los jóvenes, quienes se sorprenden si un docente califica nada más con la toma de un examen sin considerar otras actividades realizadas en clase. Allí, sin embargo, entran en juego diversidad de factores que deberían ser fruto de investigaciones a futuro, como por ejemplo la influencia de algunas corrientes pedagógicas hegemónicas en los últimos años y las apropiaciones a nivel local.

Relacionado con la meta de aumentar la cobertura y bajar la deserción, se crean nuevos y se revisan los mecanismos de recuperación de materias no acreditadas existentes en el Colegio de Bachilleres. Existen dos maneras de no acreditar una materia determinada en esta institución: reprobación (5 de calificación final) y ausencia de calificación (código “W”) por reiteradas inasistencias, las cuales favorecen procesos diferenciales de recuperación.

Tres son las formas de recuperación más relevantes de esta escuela: los Grupos de Estudio (GE), el Programa de Acreditación Intensivo (PAI) y los exámenes extraordinarios. El GE es uno de los “mecanismos remediales” que ha implementado el Colegio de Bachilleres desde el año 2009 para estudiantes con 5 de calificación final. Consiste en un curso de corta duración donde no se llegan a trabajar la totalidad de los temas de la asignatura. Para acreditarlo se exige el 100% de asistencia y, según los estudiantes, es similar a las clases regulares donde se aprueba con la entrega de trabajos y no siempre se toma examen. Las flexibilidades hacen del GE una instancia de recuperación valorada por los jóvenes, incluso hay quienes “se confían” y optan por ese modo de acreditación antes que el cursado regular.

Otro programa remedial relevado es el Programa de Acreditación Intensivo (PAI). Es un curso intensivo, con dos modalidades: intersemestral y sabatino. Es la forma de recuperar las materias no acreditadas por inasistencias reiteradas (código W). Los inconvenientes del PAI, señalados por los jóvenes entrevistados, son la falta de oferta de cursos y su alto costo.

¹² Saccone 2016, marzo. Acreditación escolar. [Entrevista personal]. Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

También existe la opción de los exámenes extraordinarios, sólo para las asignaturas reprobadas con 5 de calificación final (requisito que se encuentra en revisión actualmente).

La reprobación se constituye en una preocupación central en la escuela y se expresa, por ejemplo, en la Iniciativa para la mejora educativa de este plantel “Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015”, donde se presentan líneas de acción en pos de ese objetivo: informar sobre los alumnos que no están asistiendo y llevar a cabo reuniones con sus padres; establecer una meta de permanencia y de aprobación; recuperación de clases en el horario de interturno; “sensibilización” de los docentes con alto índice de deserción y reprobación (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014).

Las posiciones de los docentes con respecto al mandato institucional de mejorar los indicadores del plantel y las acciones que se están desarrollando en ese sentido son variadas. Algunos denuncian que ciertos mecanismos favorecen la práctica de “hacer pasar” o aprobar a los estudiantes sin que cumplan necesariamente con los requisitos preestablecidos.

Profesora de Lenguaje y Comunicación: yo sí los repruebo porque también te exigen que los tienes que aprobar, yo no. Y ahorita los tengo a esos que reprobaron como soldados, pero no se la creían porque nadie los reprueba

E: ¿y por qué?, ¿cómo les dicen que no los tienen que reprobar?

Profesora: pues porque si no, no entras a programas de estímulos si no tienes una tasa, si tienes una alta tasa de reprobación no entras a estímulos, entonces no les importa más que, a la directora no le importa más que tener bien los números y a la hora que hacen el examen PLANEA [evaluación estandarizada de rendimiento] en 6to [semestre] reprueban todos.¹³

En este fragmento, la docente hace referencia a la normativa que regula el sistema de estímulos económicos al desempeño docente en el Colegio de Bachilleres, la cual se basa en un “Modelo de evaluación” que determina la asignación de dichos estímulos y que incluye entre sus criterios más importantes el “porcentaje de permanencia de los alumnos atendidos por el docente”; el “porcentaje de aprobación de los alumnos atendidos por el docente” y el “porcentaje de alumnos atendidos por el profesor con calificación final entre 8 y 10” (Colegio de Bachilleres, 2015). Los jóvenes entrevistados afirman que algunos docentes prácticamente “te regalan” puntos. Y la rigidez de los docentes que no dan oportunidades extras a los estudiantes es objeto de crítica por parte de coordinadores.

La flexibilización y revisión de los reglamentos escolares en pos de mejorar la aprobación de hecho fue una de las líneas de trabajo presentada en la XLII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) de 2013 (Weiss, 2015).

Cabe señalar los riesgos de contribuir a la proliferación de prácticas de acreditación escolar que permitan aprobar al estudiante, aunque no se haya apropiado necesariamente de los conocimientos esperables para la asignatura de que se trate. No obstante, como se puede observar en el último fragmento de entrevista recuperado, algunos sujetos plantean no estar de acuerdo con estas prácticas y tensionan esas iniciativas.

13 Saccone 2016, marzo. Acreditación escolar. [Entrevista personal]. Ciudad de México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

A MODO DE CIERRE

En el recorrido realizado, presenté una descripción de las políticas educativas actuales que tienen como foco la reforma de la Educación Media Superior en México. Como señalé, este proceso se inscribe en un contexto regional e internacional signado por la tendencia a aumentar los años de escolarización obligatorios.

Un aspecto central del recorrido realizado es la identificación de un mandato de las políticas educativas actuales por mejorar rápidamente los índices en relación al acceso, permanencia y aprobación de los jóvenes en las instituciones de nivel medio superior. Dicho mandato ejerce influencia, pero también es resignificado y tensionado a nivel de las prácticas y sentidos que construyen los sujetos en la cotidianidad escolar, tal y como sucede en el plantel del Colegio de Bachilleres donde se puede percibir su influencia (en los criterios de asignación de estímulos docentes; la flexibilización de los criterios de acreditación; la proliferación de mecanismos de recuperación) y las tensiones que se generan.

La extensión de la obligatoriedad que aparece en los textos de la reforma en términos de ampliación de la cobertura y garantía de un lugar a todos los jóvenes en “edad teórica de cursarlo”, no produce por sí misma una “trayectoria escolar equivalente” (Dussel, 2015), dado que la “realización plena de este derecho [...] implica también el logro efectivo de los aprendizajes” (INEE, 2011, p. 13). Como lo señalan también otros investigadores en la temática, “hay evidencias de que no basta con abrir lugares en el sistema educativo, sino que es necesario garantizar una educación de calidad y buenos resultados educativos” (Guzmán y Serrano, 2011, p. 34). En ese sentido, se podría decir que hay un avance hacia “una democratización cuantitativa de la enseñanza”, en tanto cada vez son más los jóvenes de 15 a 17 años que accede a la educación media superior en México, “mas no se puede hablar de una democratización cualitativa, pues no se ha logrado que la igualdad de oportunidades frente a la escuela sea una realidad” (Villa Lever, 2014, p. 39).

Aunque la obligatoriedad de la EMS aparece fuertemente ligada a la ampliación de la cobertura y los mayores esfuerzos parecen ir en esa dirección, también se menciona la preocupación por la cuestión de la “calidad”. En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Diario Oficial de la Federación, 2013).

La noción de ‘calidad’ ha estado presente en las reformas de la región desde hace cuatro décadas, aunque resignificada (Granja, 1997). El término ‘calidad’ surge en el campo de la administración asociado al “modelo de eficiencia económica” con un claro énfasis en los resultados y, posteriormente, este significado “es trasladado al campo educativo sin mayores cuestionamientos” (Ramírez y Remedi, 2015, p. 167). Allí cobra un rol central la ‘evaluación’ de los resultados.

En la reforma educativa actual en México, la calidad aparece fundamentalmente vinculada a la evaluación, sobre todo del desempeño de los docentes, aunque también se asentó en la generación de pruebas estandarizadas para “medir” los aprendizajes

de los estudiantes (Ramírez y Remedi, 2015). En la página oficial del Gobierno de la República se afirma por ejemplo que “calidad es que los alumnos tengan mejores maestros y pasen más tiempo en las escuelas” (Gobierno de la República, 2016). Así, la reforma constitucional plantea la “profesionalización” docente a partir de la creación del Servicio Profesional Docente. Y se agrega que “para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, bajo la coordinación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo que será “autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (Diario Oficial de la Federación, 2013). Quizás se esté expresando allí cierta coincidencia con cuestionamientos a la “institución escolar” que se están produciendo a nivel regional, sobre todo en países con gobiernos de impronta neoliberal, “que confluye en un discurso público de desconfianza hacia la escuela y particularmente hacia los docentes, a quienes se ve como los más claros representantes del conservadurismo cultural y de la defensa de intereses burocráticos y corporativos” (Dussel, 2015, p. 68).

Sin embargo, en la retórica de la reforma constitucional conviven concepciones disímiles acerca de la “evaluación como diagnóstico para decidir acciones de mejoramiento y una evaluación con consecuencias ‘fuertes’ que decide el destino laboral de los sustentantes” (Ramírez, 2013, p. 132). Las formas de concreción que está asumiendo la evaluación docente inclinan la balanza hacia el segundo sentido asignado a la misma. Muchos investigadores advierten los riesgos de “apostar únicamente a la evaluación” para mejorar la calidad de la educación, indicando que ésta puede constituirse en una “herramienta” para las políticas pero “no la política pública en sí misma” (Del Castillo, 2013, p. 75), dado que “la información sobre aquello que fue evaluado tiene una limitada funcionalidad para conocer y mejorar las prácticas educativas” (Ramírez y Remedi, 2015, p. 167); sin mencionar los problemas y dificultades en la construcción que implica ese tipo de “evaluación” (ver De Ibarrola, 2012; Rockwell, 2013).

El mayor riesgo es que, en vez de avanzar hacia la democratización del acceso al conocimiento, la obligatoriedad de la EMS contribuya a un reforzamiento de las ya marcadas desigualdades sociales existentes entre las instituciones de este nivel educativo en México.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acedo, C., y Opertti, R. (2012). Educación Inclusiva: De focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). En Rambla, X. (coord.), *La Educación para Todos de América Latina: Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
2. Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
3. Bellei Carvacho, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: Complejidades y convergencias. En Tenti Fanfani E. (ed.), *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 209-253). Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
4. Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
5. Bourdieu, P., y Champagne, P. (2013). Los excluidos del interior. En Bourdieu P. (ed.), *La miseria del mundo* (pp. 363-442). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
6. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamarrá.

7. Colegio de Bachilleres. (2015). Convocatoria. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2015-2016. Colegio de Bachilleres. Recuperado de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/convocatorias/2015/Personal_Docente/convocatoria_estimulos_2015-2016.pdf
8. CONAEDU. (2015). XLII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12125/52_CONAEDU_EMS.pdf
9. De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, V. XXXIV, (pp. 16-28). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959003>
10. Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿Hacia una gobernabilidad para la calidad? En Ramírez R. (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 57-76). México: Instituto Belisario Domínguez.
11. DGB-SEP. (2008). Lineamientos de evaluación del aprendizaje. Dirección General de Bachillerato. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf>
12. Diario Oficial de la Federación. (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true
13. Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1602-decreto-de-reforma-al-articulo-3-de-la-constitucion>
14. Dore, R. (1980). The Diploma Disease Revisited. *Institute of Development Studies Bulletin*, 11 (2), pp. 55-61 Recuperado de <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/dore11.2final.pdf>. Doi: [10.1111/j.1759-5436.1980.mp11002009.x](https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.1980.mp11002009.x)
15. Dussel, I. (2015). Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. *Revista Nueva Sociedad*, 258, pp. 65-76. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/embudeudas-y-desafios-de-una-nueva-agenda-en-educacion/>
16. Estrada Ruiz, M. J. (2015). *Educación superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*. Hermosillo, México: El Colegio de Sonora.
17. Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (21), pp. 404-423. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf
18. Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 13, pp. 44-52. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3636128&info=resumen&idioma=SPA>
19. Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 19-57. Recuperado de www.rieoei.org/rie49a01.pdf
20. Gobierno de la República. (2016). Reforma educativa en 40 caracteres. Gobierno de la República. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>
21. Granja Castro, J. (1988). Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior. *Tesis de Maestría*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.

22. Granja Castro, J. (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 59 (3), pp. 161-188. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-sociologia/articulo/los-desplazamientos-en-el-discurso-educativo-para-america-latina>
23. Gvirtz, S., Vidal, D., y Biccás, M. (2011). Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil. En Vidal D. y Ascolani A. (eds.), *Reformas educativas en Brasil y en Argentina: Ensayos de historia comparada de la educación* (pp. 17-25). Buenos Aires: Biblos.
24. INEE. (2011). La educación media superior en México. Informe 2010-2011. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/68-publicaciones/informes-anales-capitulos/406-la-educacion-media-superior-en-mexico>
25. INEE. (2015). Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
26. Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
27. Lingard, B., y Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: The policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11 (3), pp. 265-280. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/14748460.2013.840986>
28. Montesinos, M. P. (2010). Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009. En *Actas del 1er Seminario Taller de Antropología y Educación «La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, prácticas Y regulaciones políticas»*. Huerta Grande, Córdoba.
29. OEI. (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
30. Pacto por México. (2012). Pacto por México. Recuperado de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
31. Plantel Sur-Colegio de Bachilleres. (2014). Iniciativa para la mejora educativa: «Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015». México: Plantel Sur-Colegio de Bachilleres.
32. Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
33. Ramírez, R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica? En Ramírez R. (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 123-140). México: Instituto Belisario Domínguez.
34. Ramírez García, R., y Remedi, E. (2015). La calidad de la Educación Media Superior ¿Qué sabemos hoy? En Ramírez R. (ed.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 161-218). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
35. Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
36. Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En Ramírez R. (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). México: Instituto Belisario Domínguez.
37. Rodríguez Gómez, R: (2012) La obligatoriedad de la educación media superior en México. *Campus Milenio*, 480. <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>
38. Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/>

sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

39. SEMS-SEP. (2015). Yo no abandono. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono
40. SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>
41. SITEAL. (2015). Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado. En *Resúmenes estadísticos comentados*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-OEI. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf
42. Solís, P., Leal, A., y Brunet, N. (2014). *Abandono escolar del primer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres. Informe final*. México: Área de Investigación y Prospectiva-Dirección General del Colegio de Bachilleres.
43. Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14 (64), pp. 33-45 Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/18499>
44. Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a03>
45. Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la Educación Media Superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En Ramírez R. (ed.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-159). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
46. Weiss, E. (2016). Mesa Educación Superior. *Foro Balance crítico de la política educativa a tres años de gobierno*. México.