

La educación media superior en México ante el reto de su universalización (1)

Upper secondary education in Mexico to the challenge of universalization

Eduardo Weiss

Departamento de Investigaciones Educativas de México (México)

Resumen

En México, se legisló en octubre del 2011 la universalización de la educación media superior. En este contexto el artículo aborda los retos que presenta esta decisión desde la perspectiva de la oferta educativa en sus diferentes modalidades pero también los sentidos del bachillerato para los estudiantes, el nuevo público rural y los problemas de abandono escolar. Discute el tema de la diversificación necesaria y la desigualdad que la acompaña. Caracteriza la Reforma de la Educación Media Superior y la instauración del Sistema Nacional de Bachillerato desde un enfoque administrativo de la gestión y termina apuntando aspectos que habría que fortalecer desde una perspectiva pedagógica y de los sujetos. El escrito se sustenta por un lado en documentos oficiales y en datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y por el otro en hallazgos de la línea de investigación cualitativa "Jóvenes y bachillerato".

Palabras clave: Educación media superior; Universalización; Reforma educativa; Estudiantes; Jóvenes.

Abstract

In Mexico, universal secondary education was legislated in October 2011. In this context, the article discusses the challenges of this decision from the perspective of educational provision in its various forms but also the senses of school for students, the new rural public school dropout problems. Discusses the issue of diversification necessary and inequality that accompanies it. Characterizes Reform School Education and the establishment of the National High School since administrative approach and ends pointing management aspects should be strengthened from a pedagogical perspective and subjects. The paper is based on one hand on official documents and the National Institute for the Evaluation of Education and on the other on findings from qualitative research line "Youth and high school."

Key words: Secondary education; Universalization; Reform school education; Students; Youth.

Introducción

En 2011, el Congreso de la Unión elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior. La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior se realizará de manera gradual y creciente hasta lograr su cobertura total en el ciclo 2021-2022.



En este contexto el presente trabajo aborda los retos de la universalización desde la perspectiva de la oferta educativa en sus diferentes modalidades pero también los sentidos del bachillerato para los estudiantes, el nuevo público rural y los problemas de abandono escolar. Discute el tema de la

diversificación necesaria y la desigualdad que la acompaña. Caracteriza la Reforma de la Educación Media Superior y la instauración del Sistema Nacional de Bachillerato desde un enfoque administrativo de la gestión y termina apuntando aspectos que habría que fortalecer desde una perspectiva pedagógica y de los sujetos.

El escrito se sustenta en dos tipos de fuentes, por un lado en documentos oficiales y en datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y por el otro en hallazgos de la línea de investigación cualitativa “Jóvenes y bachillerato” que sostengo en la dirección de tesis con mis estudiantes de maestría y doctorado, una línea que busca superar el divorcio entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes.

La primera parte del escrito analiza la tendencia de desarrollo de la educación media superior (grados 10-12) y sus datos de cobertura –el nivel precedente, la educación “secundaria” (grados 7-9), fue declarado obligatorio en 1993– y el tamaño del reto de la universalización del bachillerato. Así mismo, aclara el panorama de las diferentes modalidades curriculares y tipos de sostén financiero y control administrativo.

Lograr la universalización implica los esfuerzos de los gobiernos (federal y estatales) pero también la concurrencia de los jóvenes y de sus familias. Por ello analizo los sentidos sociales que tiene el bachillerato para los estudiantes que van de los estatuarios como aprender, acceder a la educación superior o encontrar un mejor trabajo, a significados como lograr la movilidad social y económica, el prestigio y la auto-estima: “ser alguien en la vida”. A diferencia de estudios en Francia y Argentina que hablan de la crisis de sentido, constatamos, en general, una valoración positiva del nivel. La ampliación de los bachilleratos a zonas rurales coincide con procesos de descampesinación y abre nuevas perspectivas de empleo y movilidad las generaciones jóvenes.

Los jóvenes también asisten a la educación media superior porque ahí encuentran sus amigos y parejas. Analizamos en profundidad el sentido que cobra para ellos la escuela como espacio-tiempo juvenil que permite exploraciones y experimentaciones, que distrae de los estudios y contiene peligros, pero también permite la reflexión mediante la conversación sobre las vivencias. Por ello es importante que el sistema educativo permita el retorno a la vida escolar. Si bien esta convivencia juvenil está signada por la sociabilidad, no se agota en el placer; el encuentro con “otros” también permite procesos importantes de subjetivación. Desde esa perspectiva el bachillerato no es sólo un espacio-tiempo de formación académica sino sobre todo un espacio-tiempo de formación de la persona con sus pares.

En seguida discuto el problema de la calidad y desigualdad educativa. Analizo algunos indicadores como el logro de aprendizajes, el prestigio de diversas modalidades, el gasto por alumno, el número de profesores con base y con otro tipo de contratos y los espacios extracurriculares disponibles. Si bien es constatable la existencia de desigualdades, sostengo que éstas no son solo atribuibles a las modalidades escolares, si bien estos no logran revertirlos. Constato la existencia de los circuitos, por ejemplo entre modalidades técnicas, aunque señalo que éstos no están cerrados. En las zonas rurales se está instaurando un circuito entre las telesecundarias y los videobachilleratos, de modalidades de menor costo, pero también contribuyen a la democratización al facilitar el acceso al bachillerato, especialmente a las mujeres.

Después de haber analizado este panorama, presento las características más importantes de la reciente Reforma Integral de la Educación Media Superior que busca apuntalar la universalización del bachillerato con la superación de la heterogeneidad de las instituciones, la integración de un Sistema Nacional de Bachillerato, un marco curricular común basado en competencias y la acreditación y evaluación, así como con becas para los estudiantes. En un contexto de derechos federativos y de

autonomía de las instituciones universitarias el enfoque de gestión basado en acreditaciones y evaluaciones parece una estrategia político-administrativa viable, sin embargo también conlleva el peligro de simulaciones.

A modo de conclusión presento una agenda alternativa. Desde una perspectiva pedagógica enfatizo la importancia de fortalecer los espacios-tiempos extra y co-curriculares para dar cabida a la vida juvenil dentro de las instituciones y de aprovechar el enfoque de competencias para lograr una integración de la cultura juvenil y la transmisión de conocimientos científicos y culturales a las nuevas generaciones. Desde la perspectiva de los sujetos, más que sistemas a distancia se requieren espacios de encuentro entre los jóvenes y las generaciones anteriores, más que de evaluaciones, se requiere del desarrollo curricular y didáctico, de la contratación de profesores de tiempo completo y de procesos de formación práctica de los profesores.

El desarrollo de la educación media superior

En 1867 se creó a la imagen de su homóloga francesa y con la impronta del positivismo de Comte la Escuela Nacional Preparatoria como preparación para el ingreso a la Escuela Nacional de Altos Estudios; ésta última es refundada junto con otras escuelas superiores en 1910 como Universidad Nacional. En 1936, con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se articulan, en una organización institucional unificada, las diferentes escuelas y formaciones técnicas que funcionaban en el país cada una de acuerdo con su historia propia, en tres niveles: prevocacional, vocacional y profesional, correspondiendo el nivel vocacional a las preparatorias. Al inicio la cobertura del IPN se limita principalmente a la capital del país. En la décadas de los cuarenta, cincuenta y setenta se expande a las entidades federativas la educación superior a imagen y semejanza de la Universidad Nacional y del IPN y se fundan Universidades Estatales, cada una con sus propias Preparatorias y los Institutos Tecnológicos Regionales con sus Vocacionales respectivas en las principales ciudades de la República. (Weiss y Bernal, 2012)

La ola de crecimiento que da origen al sistema educativo mexicano contemporáneo se inicia en 1959 con el Plan de Once Años que se planteó universalizar la educación primaria (de 6 años) propósito que finalmente se logró en los años ochenta. El crecimiento de la educación secundaria (de 3 años, grados 7-9) y de la educación media superior (de 3 años, grados 10-12) (2) comenzó a finales de los años sesenta e inicios de los setenta. En 1993 se declaró obligatoria la “educación básica” (entendida como primaria + secundaria) de 9 años, lo que contribuyó a acelerar su cobertura a las poblaciones rurales, no obstante en 2010 29% de los jóvenes de 15 a 17 años todavía no ha logrado concluir este nivel. En 2011 el gobierno declaró obligatoria la educación media superior.

En 1960 las preparatorias dependían de las autoridades universitarias autónomas y las vocacionales estaban bajo control del gobierno federal. La expansión del nivel medio superior de los años setenta y ochenta promovida por el gobierno federal otorgó cierta preferencia a la educación denominada tecnológica sobre la general (De Ibarrola, 1993, 34-35). A partir de los años noventa parte de esos servicios quedó en manos del gobierno central (en particular los Centros de Bachillerato Tecnológico) y parte fue descentralizada al traspasar su control y parte de su financiamiento del gobierno federal a los estados, en el especial el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), a la vez que los estados comenzaron a organizar sus propios organismos o subsistemas de escuelas de educación media superior (por ejemplo, los Centros de Ciencia y Tecnología (CECYTEs). La educación privada siempre ha tenido una participación modesta en la educación media superior.

De manera que hoy en día (ciclo 2009-2010) el control administrativo de los cuatro millones (3) de estudiantes de la educación media superior se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 1

Porcentaje de matrícula de educación media superior según el tipo de control administrativo

Autónomo	12.2%
Federal	24.1%
Entidades federativas	42.3%
Privadas	17.2%
Otros	7.5%

Fuente: Bracho y Miranda, 2012, 131s

Los documentos oficiales que pugnan por la construcción de un Sistema de Educación Media Superior lamentan la gran heterogeneidad de escuelas educación media superior existente en el país, no solo por la diversidad de sus controles administrativos (en la tabla hemos agregado algunas submodalidades similares, por ejemplo las federales descentralizadas con las federales), sino también por las múltiples modalidades curriculares que dan lugar a la gran heterogeneidad y supuesta “indefinición” del nivel (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008, 4).

Las modalidades curriculares han crecido históricamente y actualmente suman 200 diferentes si se consideran todos los diseños (incluyendo los militares), aunque algunas de ellas se diferencian en pequeñas particularidades de materias o cargas horarias pero en rigor se pueden agrupar en las siguientes las siguientes grandes modalidades:

Los bachilleratos generales funcionan a través de tres diseños. Los que están ligados institucionalmente a las universidades como las Preparatorias tradicionales y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCHs) que en los años setenta trataron de renovar la noción positivista del siglo XIX por medio de un enfoque centrado en enfatizar la formación en los lenguajes básicos (español, matemáticas, ciencias naturales e histórico sociales, así como en el trabajo grupal y auto-responsable de los estudiantes). Para disminuir la politización y los vínculos institucionales de las preparatorias con las universidades, el gobierno federal funda en 1973 el Colegio de Bachilleres (con una combinación de elementos curriculares de las preparatorias y del CCH) y en los años noventa traspasa los planteles a las entidades donde se encontraban y se inicia una segunda etapa de crecimiento de esta submodalidad –ahora mayoritariamente estatal- que la convierten actualmente en una de las más grandes del país (con 17% de la matrícula total del nivel).

Los bachilleratos técnicos bivalentes (propedéuticos y terminales) surgen de las vocacionales, posteriormente llamadas Centros de Ciencia y Tecnología, Centros de Estudios Tecnológicos y Centros de Bachillerato Tecnológico (industriales y de servicios, agropecuarios, forestales y del mar). En los años setenta la mitad de los planteles nuevos se diseñaron como modalidades terminales, pero en los ochenta se convirtieron en bachilleratos. Todos tenían originalmente horarios escolares más largos y la mitad dedicado a prácticas técnicas. En los años ochenta se unificó el bachillerato tecnológico con un tronco común seguido por sus ramas físico-matemática, químico biológica y económico-administrativa y se disminuyeron las horas dedicadas a las materias tecnológicas y las horas de práctica.

La formación técnica:

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica fue impulsado en los años setenta/ ochenta con el propósito explícito de formar técnicos terminales (no bachilleres) supuestamente más necesarios

para la economía del país y simultáneamente de frenar el crecimiento de la educación superior que por haberse realizado en función de atender la demanda social fue calificado como “explosivo” e irracional. Sin embargo, debido a la presión de los estudiantes y sus familias por no coartar las aspiraciones de progreso escolar y a la escasez de los puestos laborales que garantizaban el éxito económico a los técnicos de nivel medio, esta política de fomento a la educación terminal se tuvo que abandonar a finales de los años noventa y su currículo y certificación se reconvirtieron a la formación de un Profesional Técnico-Bachiller. Algo similar ocurrió con el surgimiento en esa época de las formaciones subprofesionales técnicas de dos años a nivel superior, ofrecidas por nuevos planteles (Universidades Tecnológicas) que ofrecían el 5° nivel, cuya formación y certificación –por las mismas razones señaladas en la educación terminal de nivel medio- posteriormente se ajustaron para permitir a sus egresados el acceso al nivel licenciatura.

La capacitación para el trabajo no constituye parte oficial de la educación media superior ya que para cursarla no se requiere del certificado de educación básica. (4)

La distribución de las modalidades de educación media superior es actualmente la siguiente:

Tabla 2
Distribución de la matrícula por modalidad de educación media superior*

Modalidad	Instituciones	Participación en la matrícula total	Porcentaje
Propedéutico	Preparatorias y CCH universitarias	507,810	12.5%
	Colegio de Bachilleres	685,248	17%
	Centros de Estudios de Bachillerato y Preparatorias federales	143,388	3.5%
Bivalentes	CECyT, CBT, CET	1 065,136	26.2%
	CONALEP	284,296	7%
Privados	**	719, 066**	17.7%
Otros	Video bachilleratos; EMSAD, Telebachilleratos; etc.	242,470	6%

Fuente: INEE, 2011, basado en la tabla 3, 30ss. *Creemos que por error la fuente incluye a 408,836 alumnos de un “Instituto Estatal de Bellas Artes” estatal centralizado

**La fuente no especifica las modalidades de las instituciones privadas, a todas las clasifica como “Institutos Estatales de Bellas Artes”

Entre los clasificados como Otros se encuentran 82,000 estudiantes de la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). Y en la zonas rurales de varios estados están creciendo los Videobachilleratos que atendieron a 160,000 estudiantes. Éstos constituyen una continuación de las telesecundarias: un sólo maestro por grado escolar atiende con apoyo de libros de texto y de trabajo y con programas de en video a todas las materias. En cambio otras innovaciones como los Bachilleratos Interculturales y los Bachilleratos Comunitarios apenas atendieron 4,000 estudiantes ese año. (INEE, 2011, tabla 3, 31)

La educación media superior mexicana tuvo un crecimiento acelerado en los últimos cuarenta años.

Tabla 3
Desarrollo de la educación media superior en México (1970-2010)

Año	Población 15-17 años (millones)	Egresados de Secundaria (millones)	Absorción de egresados de Secundaria en Media Superior	Matrícula en Media Superior (millones)	Eficiencia Terminal
1970	3.1	0.2	Nd	0.3	Nd
1980	4.8	0.7	78 %	1.2	67 %
1990	6.0	1.2	75 %	2.1	55 %
2000	6.1	1.4	93 %	3.0	57 %
2010	6.9	1.8	97 %	3.7	58 %*

Fuente: Datos de población de 16 a 17 años: cálculos basados en INEGI, Censos de generales población y vivienda de los años respectivos (INEGI 1971, 1981, 1991, 2001, 2011). Datos sobre educación: 1970-1990: SEP (2000) Informe de labores 1999-2000; 2000 y 2005: SEP (2008) Segundo Informe de labores; 2010: INEE, 2011: 64 y 66; *Esta cifra de eficiencia terminal es del año 2005 (SEP, 2008)

Como se puede observar en la tabla 3, la cobertura del bachillerato se ha ampliado de manera acelerada en los últimos cuarenta años: de 300,000 en 1970 a 3.7 millones en 2010. El crecimiento se debe en parte a la duplicación de la demanda potencial, es decir, de la población de 15 a 17 años que creció de 3.1 a 6.9 millones, pero más aún al aumento de la demanda real de los egresados de secundaria, que crecieron en el mismo lapso de 200,000 a 1.8 millones por año. La oferta de lugares del sistema escolar se estancó de 1980 a 1990 pero desde entonces la oferta y la disposición de las familias a enviar sus hijos a estudiar crecieron considerablemente ya que la tasa de absorción de egresados de secundaria aumentó de 75% en 1990 a 97% en 2010 (una cifra que parece muy elevada). Sin embargo, la cantidad de jóvenes que abandonan la educación media superior o que son expulsados de ella, si bien ha mejorado, aun es alta; la tasa de eficiencia terminal dentro del tiempo reglamentario de tres años era de sólo 58% en 2005. Esta tasa se estimó para el 2010-2011 en 64.4% (Bracho y Miranda, 2012, 7). La tasa de deserción (intra + intercurricular) fue en el ciclo escolar 2009-2010 de 14.9% (INEE, 2011, 65). De los desertores 62% abandonan durante o después del primer grado. (Bracho y Miranda 2012, 141)

Por otro lado, el censo de población indica que en 2010 de los 6.88 millones de jóvenes de 15 a 17 años registrados, 3.65 millones (53%) asistían a la educación media superior y 3.23 millones estaban fuera de ella, sea porque nunca ingresaron al sistema educativo, porque se encontraban todavía cursando la educación básica, porque no terminaron la educación básica o porque abandonaron la educación media superior. El porcentaje de asistencia era más alto para mujeres (55.5%) que para hombres (50.7%) y notablemente más bajo en localidades rurales 36.4% y para hablantes de lenguas indígenas (29.4%). (INEE, 2011, Tabla 2.4, 58) En 2010, de los 6.88 millones de jóvenes de 15 a 17 años, 71% (4.82 millones) habían terminado la educación básica y constituían la demanda potencial de la media superior. De estos jóvenes 75.7% (3.65 millones) asistían a ella. Entre éstos era ligeramente más alto el porcentaje de asistencia de hombres 75.9% que de mujeres (75.6%); en localidades rurales asistían 64.1% y de hablantes de lenguas indígenas (60.8%). (Idem, tabla 2.5, 60)

A la vez, hay fuertes desigualdades regionales. En 2005, 57.7% de la población de 15 a 17 años estaba inscrito en alguna escuela media superior, en el Distrito Federal estaba matriculado 90.1% en el nivel, mientras que en Guanajuato –un estado con poca población indígena– estaba inscrito solo 44.4% (Ceneval, 2008a y 2008b). En 2010 el porcentaje de población de 15-17 años que había alcanzado como máximo nivel educativo la secundaria (9 años) es 92% en el Distrito Federal pero dicho máximo nivel sólo es alcanzado por entre 51% y 61% de este grupo de edad en los estados con alta población indígena (Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Chiapas). (INEE, 2011, 53)

En 2011 el Congreso modificó los artículos 3° y 31° y elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior. La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior supuestamente se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2011-2012 hasta alcanzar su cobertura completa en el ciclo 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la federación y las entidades federativas. El logro de esta meta depende de varios factores. Primero, de la mejora en el acceso, la culminación y la calidad de la formación lograda en la educación básica y atender a poblaciones que actualmente aún no llegan a concluirla. Después, de la mejora de la oferta de oportunidades de acceso a la educación media superior por parte de las distintas instituciones que intervienen en ello, en especial en las entidades federativas con rezago educativo y de su oferta destinada a poblaciones rurales, rural-urbanas e indígenas. Y, sobre todo, habrá que mejorar la capacidad institucional para retener a los estudiantes por parte de las instituciones de educación media superior.

Los significados sociales del bachillerato

La universalización de la educación media superior sólo se logra si hay interés de los jóvenes y de sus familias de asistir a ella. En México ese interés es alto. A diferencia de lo que sostiene una corriente poderosa de investigación educativa en Francia y Argentina (Dubet, 2006; Duschatzky, 1999; Tenti, 2009) que enfatiza el declive y crisis de la institución escolar, y su “pérdida de sentido” particularmente de la educación media en tiempos en que coincide su generalización con la crisis económica. La encuesta de Dussel (2007) a alumnos y profesores de diferentes regiones del país, más allá del circuito de Gran Buenos Aires, en cambio, muestra un panorama más optimista.

En nuestros estudios cualitativos sobre jóvenes mexicanos en diferentes contextos socio-económicos resulta que obtener el certificado del bachillerato cobra múltiples sentidos positivos, desde poder acceder a la educación superior, obtener un puesto de trabajo formal, hasta demostrarse a sí mismos y a la familia que sí pudieron realizar estudios en este nivel. Además, los jóvenes asisten a la escuela no sólo para obtener una formación, sino para encontrarse con amigos(as) y novios(as), vivir un tiempo propio y construir sus identidades. En una situación histórica de reciente expansión del bachillerato, su certificado aún es un bien recién adquirido y apreciado para muchos jóvenes y sus familias.

En México para todas las autoridades municipales es conocida la presión ejercida por las familias y fuerzas vivas por abrir una institución de educación media superior en la localidad, trátese de un Colegio de Bachilleres en las cabeceras municipales, de un video-bachillerato en comunidades rural-urbanas (Tapia, 2012) o de un bachillerato intercultural comunitario en zonas indígenas (Weiss, 2006). Otro indicador inconfundible de que la educación media superior es un bien apreciado, es el hecho de que casi todos los egresados de la secundaria (9 años) se inscriben en la escuela media superior, inclusive cuando aún no era legalmente obligatoria y aunque después no siempre la concluyan.

Los significados sociales que otorgan los jóvenes a la escolaridad de nivel bachillerato en las entrevistas y narraciones de su vida se componen de representaciones sociales en el sentido de Jodelet (1986): ellos expresan conocimientos colectivos, cotidianos, de sentido común; imágenes, teorías y categorías que circulan socialmente, orientadas hacia la comprensión, la comunicación y el dominio del entorno. La particularidad social y la individualidad de los jóvenes se expresa más bien en las selecciones, priorizaciones, articulaciones y matices de las representaciones sociales que usan de manera entrelazada y dinámica y que aquí exponemos por separado.

La investigación de Guerra y Guerrero sobre el significado del bachillerato (2004, 2012) muestra que el sentido más importante que otorgan los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades a su estudio, es el acceso a las carreras de educación superior de la Universidad. El bachillerato tecnológico de una zona conurbada del DF también reviste este sentido, si bien los estudiantes no están seguros de lograr el acceso a las instituciones superiores, ya sea por su precaria situación económica o porque sus calificaciones y habilidades académicas no lo permitan. Incluso en una zona rural-urbana en el Bajío, en la periferia de la ciudad de León, 65% de los estudiantes considera que el bachillerato es un medio para continuar a estudios superiores (Tapia, 2012). En el Bachillerato Intercultural Comunitario de

municipios indígenas de Oaxaca (Weiss, 2006) alrededor de un tercio de los estudiantes piensa seguir estudiando, otro tercio no está tan seguro, no sabe si logrará pasar los exámenes de ingreso y también depende de sus posibilidades económicas; la mayoría piensa trabajar mientras estudia o tratará de obtener una beca.

Para los jóvenes de zonas populares el certificado del bachillerato tecnológico tiene un segundo significado social importante: abre mejores perspectivas laborales. “Ahorita ya para cualquier trabajo más o menos, están pidiendo por lo menos el bachillerato”. (Guerra, 2012 a y b) Muchos estudiantes trabajan desde la secundaria en diversas “chambas” informales: por ejemplo, como vendedor ambulante, empleado en una taquería o ayudante de costurera; “nunca, nunca, he dejado de trabajar”, dice uno; el anhelo de muchos es poder ingresar a un empleo formal, bien pagado y con seguridad social. En México, el desempleo de los jóvenes es bajo comparado con el de otros países, el sector informal de la economía los absorbe. Más de la mitad de la población ocupada del país (60.1%) trabaja en el sector informal de la economía (INEGI 2012, 2). Ante el aumento de la escolaridad de la población, el certificado de secundaria es insuficiente para lograr un empleo formal y si bien el certificado de la educación media superior no garantiza nada, como muestran también las trayectorias laborales de los egresados, tenerlo elimina ese filtro. Apenas, la mitad de los entrevistados por Guerra (2009) tiene un trabajo formal, lo lograron después de concluir el bachillerato y en algunos casos después de realizar los estudios superiores.

En las comunidades indígenas del Bachillerato Intercultural Comunitario, a las mujeres que no piensan estudiar el nivel superior, el certificado les sirve para obtener mejores trabajos, por ejemplo, en una tienda en la ciudad en lugar de ser empleadas domésticas, y a los hombres para conseguir un trabajo urbano en Estados Unidos, en lugar de realizar los tradicionales trabajos agrícolas temporales o de albañil. Como señala Tapia (inédito) en su estudio de los videobachilleros ubicados en la zona rural en la periferia de la ciudad de León, el bachillerato se relaciona con la pluri-actividad de los campesinos en economías agrícolas de subsistencia, y se relaciona con los procesos de descampesinización de la economía rural y de su mayor articulación a la economía urbana-regional a través de procesos de asalarización y de terciarización de las ocupaciones y abre nuevas perspectivas de empleo y de movilidad. En el contexto de cambio generacional, el bachillerato se convierte en la principal herencia que las familias pueden dejar a sus hijos.

En los sectores populares, urbanos, rural-urbanos e indígenas, uno de los motivos más fuertes para estudiar es superar la condición social y económica: “tener una vida mejor”. El bachillerato tecnológico y el video-bachillerato son vistos como un medio de movilidad económica por la gran mayoría los entrevistados. Esta mejora económica a veces no solo se plantea en el plano personal sino como parte de un esfuerzo familiar. No son raros los casos donde los alumnos pudieron estudiar gracias a un hermano mayor que tuvo que dedicarse a trabajar para mejorar los ingresos familiares o en los que ellos mismos proyectan sostener en el futuro, con un mejor trabajo, el estudio de sus hermanos menores. En los sectores populares urbanos, rural-urbanos e indígenas –pero no sólo en ellos– cursar el bachillerato está también fuertemente relacionado con un sentido de reciprocidad, como retribución a los esfuerzos de la familia.

La cuestión de la movilidad social aparece no sólo en términos económicos sino además se relaciona con el prestigio social: “ser alguien en la vida”, “salir adelante”. La frase “ser alguien en la vida” se escucha en varios países de América Latina (Llinás, 2009; Crivello, 2009) entre los jóvenes, padres y madres de familia de sectores populares.

También aparecen reiteradamente motivos de logro personal, haberse demostrado a sí mismos y a la familia que sí pueden o “para lograr mis metas”. Son especialmente elocuentes los relatos de mujeres que sin apoyo de sus familias (Guerra y Guerrero 2004, 2012) o en contra del consejo de alguna abuela (Tapia, 2012) –“¿para qué si te vas a casar?”– cursan el bachillerato por motivos de género: poder “ser una mejor madre”, “poder sostenerme si el marido me deja”.

En nuestras investigaciones aparece con fuerza que la asistencia al bachillerato no es sólo una decisión individual sino familiar. Solo en las familias con tradición escolar estudiar el bachillerato es cosa “natural”, en las familias que recientemente llegan a este nivel implica la discusión desde los medios para sostenerse hasta la selección de la institución. Evidentemente las motivaciones positivas no aparecen con igual fuerza en todos los alumnos, y como veremos más adelante, los estudiantes de los sectores populares –especialmente los hombres– son susceptibles de abandonar los estudios por diferentes motivos. Por otro lado, la movilidad socio-económica puede ser una ilusión. Muchos padres con trasfondo migratorio y sólo con certificado de primaria habían logrado en los años ochenta insertarse en empleos formales, sobre todo en instituciones y empresas públicas (Guerra, 2008, 2009), pero hoy en día el acceso a ese tipo de empleos está vedado a sus hijos sin el certificado de bachillerato y aun con éste les es difícil siquiera mantener el mismo nivel socio-económico.

Con relación a los sentidos del bachillerato podemos concluir lo siguiente. Gran parte de la bibliografía sobre educación media en Francia y Argentina, enfatiza “la crisis” y las prácticas juveniles de resistencia a la escuela y de evasión que llevan a la deserción. Estos fenómenos sin duda también ocurren en México, como veremos más adelante, y seguramente cobrarán aún más peso cuando se haga realidad la obligatoriedad de la asistencia al nivel medio superior. Sin embargo, por el momento los resultados de nuestros estudios no coinciden con el veredicto global de “crisis de la escolaridad” por varias razones: a) nuestros trabajos no se centran en los sectores populares urbanos más marginados (que constituyen el foco de los estudios argentinos) sino en los sectores populares rurales y urbanos y en sectores medios que constituyen actualmente la gran mayoría de la población escolar, b) porque el acceso a la educación media superior es más reciente en México, y en consecuencia obtener el certificado de bachiller aún es un bien altamente valorado por la población en general y por gran parte de los jóvenes que entrevistamos, especialmente entre los sectores populares que por primera vez acceden a éste, c) por el optimismo de los mexicanos, reiteradamente documentado en encuestas internacionales comparativas. Con relación a sus entrevistas con egresados de secundarias técnicas (grado 7-9) de una zona popular de la ciudad de México, Messina (inédito) concluye: “La condición de apáticos que se atribuye a los jóvenes queda desvirtuada por los testimonios de los egresados. En efecto, un punto a destacar es que los egresados, independientemente de si continuaron estudiando o no, o de su condición laboral, tienden a presentarse como protagonistas de su vida, aún los de menor edad, en torno a 17 años. En este sentido, hablan de “batallar”, “salir adelante”, “luchar”, “hacer la lucha” y “buscarse la vida”.

La escuela como espacio de vida juvenil, de exploraciones, de experiencias y de formación de la persona

El carácter pedagógico del estudio del bachillerato como espacio de formación académica está presente en nuestras entrevistas que indagan sobre el sentido del bachillerato. La gran mayoría de los estudiantes sigue considerando al bachillerato como un lugar de aprendizajes valiosos para los futuros estudios pero también para la vida, si bien critica las maneras de impartir las materias y la falta de capacidad de explicación y de dedicación de algunos profesores.

Nos causó gran impacto encontrar en las entrevistas sobre el sentido del bachillerato de Guerra y Guerrero (2004, 2012) la presencia destacada de expresiones como las siguientes: estoy en la escuela para “ver a mis amigos”, “encontrarme con mi novia”, “en casa me aburro”. Para comprender estas expresiones creamos la categoría “la escuela como espacio de vida juvenil” y profundizamos en el tema de la vida juvenil y su importancia en la experiencia escolar y en la construcción de las identidades en las tesis siguientes. Esta vida juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (es decir, antes, entre y después de clases), sino que se despliega también durante las horas de clase, sustrayendo tiempo a la actividad escolar para hacer bromas o intercambios (de tonos y juegos en celulares, música y comics, entre otros), o para realizar diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados, especialmente durante los trabajos grupales (cf. Avalos, 2012).

La doble condición de ser estudiante y de ser joven es central en nuestros estudios. Las diversas posibilidades de vida juvenil suelen competir con los requerimientos escolares. Evidentemente hay diferencias entre los estudiantes. Grijalva (2011, 2012) encuentra entre los de una preparatoria pública de la Universidad Autónoma de Sinaloa en el puerto de Mazatlán, grupos de alumnos que privilegian el trabajo escolar (los menos), los que privilegian la diversión y la vida juvenil (los más) y grupos que combinan estratégicamente la diversión con el trabajo escolar. Guerra (2008 y 2012 a y b) al estudiar los recorridos escolares y laborales de los estudiantes del bachillerato tecnológico, distingue entre los que nunca desarrollaron una adhesión a los valores y normas de la escuela y consideraron más importante el trabajo y, en el caso de las mujeres, la vida en pareja o los hijos; los que entraron en conflicto con los valores y normas de la escuela y los que se adhirieron a la cultura escolar.

A nivel de bachillerato, tanto las escuelas como las familias otorgan a los jóvenes un mayor margen de libertad y decisión propia. Los intereses juveniles y las exigencias escolares a menudo entran en conflicto; hay quienes se afilian a grupos de pares que se dedican excesivamente a la diversión, el alcohol o la droga. Por ello –aunque no es la única causa de deserción– un segmento de los estudiantes no logra terminar los estudios a tiempo, con buenas calificaciones o deserta. (Guerrero 2006, 2012; Hernández 2006, 2008) Por otro lado, en los sectores populares aún está presente, aunque cada vez menos, la noción de que con el fin de la educación básica, comienza la posible entrada del joven al trabajo, y en algunos casos, un problema en la economía familiar es que requiere de ingreso adicional, cuando menos para los gastos propios del joven. Para estos mismos jóvenes, dejar la escuela y trabajar es una alternativa real, es entrar al mundo de los adultos y sentirse adulto. (Cf. Guerra 2008, 2009) En zonas rurales los hombres –más que las mujeres– suelen abandonar el bachillerato para ir a trabajar a los Estados Unidos, no sólo por necesidad, también por aventura y para mostrar su hombría.

Pero no pocos jóvenes logran retornar a la escuela y después de haber tratado con negligencia sus tareas escolares y faltado a clases durante el primero o segundo año del bachillerato posteriormente se dedican otra vez a los estudios (Guerrero, 2006) o después de haber abandonado la escuela y de haber pasado un tiempo no siempre grato en la banda y el alcoholismo, o en chambas informales mal pagadas, ingresan de nuevo a un bachillerato (Guerra, 2007; 2012a, cap. 8). Guerrero (2006, 2012) ha analizado estos “virajes en la dirección del curso de vida”, usando un concepto acuñado por Elder (1994). El aprendizaje más significativo para algunos estudiantes parece haber sido el siguiente: “todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable (...) me sirvió mucho porque este ¡híjole! fue una época en la que me hice responsable” (Javier). Es significativo el uso de palabras como “adquirir responsabilidad”, “reflexionar” y “madurar” por los estudiantes. Es por ello que reivindicamos el concepto de “crecer”, núcleo de la concepción de adolescencia, denostado por los estudios sobre jóvenes; para los jóvenes es importante aprender a “hacerse cargo” de su autonomía.

Los “recorridos educativos” de muchos jóvenes de sectores populares urbanos–Guerra 2008 y 2012a– son interrumpidos y fragmentados, caracterizados por la reprobación de materias, semestres y años escolares; salidas de unas escuelas y reinserciones en otras, de manera que no pocos llegan con edades de 17 años en lugar de 15 al bachillerato y lo terminan con más de 20. En especial en la educación media superior sus esfuerzos son “reiterativos” como señala Guerra o “multirregresionales” como los llama Velázquez (2007). La palabra “trayectoria” –acuñada por Bourdieu y Passeron (1965) en analogía a las trayectorias balísticas– no representa adecuadamente esos “recorridos”. Recorridos que los jóvenes realizan, no en “laberintos” como propone Machado Pais (2007) sino sobre la red de caminos disponibles. (Weiss 2012a y b). Ellos hablan de “luchar”, de “dar la batalla”.

Nuestra línea de investigación de “Jóvenes y bachillerato” busca superar la división entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes. En nuestras investigaciones podemos observar la importancia de la “sociabilidad” (Simmel, 2002), del disfrute de estar juntos con compañeros, amigos y novios. También se manifiesta la “socialidad” (Maffesoli, 1990) presente en el relajo, los juegos físicos y las bromas; las fiestas y los eventos musicales son de lo más importante para muchos jóvenes. En la escuela se comentan las experiencias en los últimos eventos y fiestas, así como se planea la asistencia a los próximos. Sin embargo, las experiencias de los jóvenes no se limitan al hedonismo ni a la sociabilidad. Por un lado, son estudiantes que tienen obligaciones escolares y, por el otro, aún la

convivencia juvenil y los encuentros con compañeros, amigos y parejas significan más que sólo “vibrar juntos”. Hernández (2008) enfatiza el “ensayo y el error”, la “exploración” de prácticas, comportamientos, sentimientos y pensamientos.” Y no pocas veces se equivocan. Dayrell (2007, 1117) enfatiza que sus aventuras y experimentaciones “buscan superar la monotonía de lo cotidiano” e implican retos personales donde prueban sus potencialidades y se enfrentan con sus propios límites, “y muchas veces toman caminos que significan desvíos y rupturas, pero son formas de auto-conocimiento”. No sólo viven aventuras, sino también reflexionan y aprenden de sus experiencias que les sirven para conocerse mejor a sí mismos y trazar o rectificar caminos y proyectos. El vehículo principal de reflexión es la conversación –que es una de las actividades predilectas de los estudiantes de bachillerato– (Bourdieu y Passeron, 1965; Dubet y Martuccelli, 1998) la conversación con los amigos, novios y compañeros sobre sus vivencias, que de esta manera se convierten en experiencias. (Weiss 2012a y b)

En este sentido consideramos a la escuela no solo como espacio de socialización intergeneracional, de transmisión e internalización de conocimientos, valores y procedimientos, ni solo como espacio de socialización intrageneracional (Coleman, 1961) en los valores y normas del mundo juvenil, ni solo como espacio de sociabilidad y de socialidad, sino también como espacio de subjetivación o individuación como nos lo hicieron ver Dubet y Martuccelli (1998). A través de la participación en diferentes prácticas y en encuentros con el otro –y el “otro” más importante es la pareja amorosa o sexual (Hernández, 2012 a y b, Hernández y Weiss, 2010) – y mediante reflexión que se realiza durante las conversaciones sobre vivencias se desarrollan las valoraciones, normas y gustos propios de cada persona. (Weiss 2012a y b).

Calidad, segmentación y diversidad del bachillerato

Diversos autores discuten el tema de la unidad, diversidad y la segmentación de la educación media superior en circuitos. Baudelot y Establet (1975) mostraron en La escuela capitalista en Francia que a pesar de la aparente igualdad educativa, existen dos redes, la orientada al trabajo para las clases dominadas y la orientada hacia la universidad para las clases dominantes. Dubet y Martuccelli (1998) y Dubet (2005) sostienen que a pesar de la creación del colegio único en 1975 y de la integración de las modalidades de bachillerato, estas redes continúan a través de múltiples mecanismos ya que solo 30% de los hijos de obreros llegan al bachillerato científico que abre las puertas de las instituciones de educación superior más prestigiosas. (Dubet 2005, 24)

En Argentina (Braslavsky, 1985) mostró la existencia de diferentes “circuitos” de escolarización de los jóvenes, cuyo recorrido configura su experiencia escolar. Tiramonti (2009, 26) sostiene la hipótesis de que el sistema argentino desde los años 50, a medida que se incorporaban sectores emergentes, construía fragmentos diferenciados para esta incorporación. “...el mito de la sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorporaba a todos por igual, tenía un rasgo desigualador, que generaba segmentos diferentes para los grupos que accedían al bien educativo.” Como aval de esta hipótesis, ella muestra la creación de las escuelas técnicas destinadas a los trabajadores manuales en los años del peronismo, el desarrollo de las escuelas medias provinciales a partir de la década de 1970 y la creación de las Escuelas Medias de Enseñanza Municipal (EMEM) en la Ciudad de Buenos Aires en 1990.

Villa (2010, 291s) sostiene que también en México no sólo se diversificó, sino a la vez se fragmentó la educación media superior; se estableció una “jerarquía entre el bachillerato general, el bivalente y el profesional, donde el primero es el más aceptado y el último el más despreciado” con orígenes sociales y futuros distintos de su alumnado en cada estrato.

Esta apreciación es parcialmente cierta. En la zona metropolitana de la ciudad de México una comisión aplica un examen de opción múltiple a los aspirantes a la educación media superior y los distribuye a las diferentes modalidades y planteles específicos. Los planteles de la formación profesional (CONALEP) son los menos deseados por los aspirantes, pero le siguen los Colegios de Bachilleres (una modalidad general), y a estas dos modalidades se canalizan los alumnos con los resultados menos favorables. Los de mayor prestigio son las preparatorias y los Colegios de Ciencias y

Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma y los Centros de Ciencia y Tecnología del Instituto Politécnico Nacional. En otras ciudades y localidades no existe esta asignación centralizada. En ellas los diferentes tipos de planteles calendarizan sus exámenes de ingreso de manera escalonada, los de más prestigio inician, los de menos prestigio se ponen al último para poder absorber los rechazados. Y en muchas ciudades los bachilleratos tecnológicos e incluso los CONALEP tienen buen prestigio.

También los “circuitos” existen en México. Las secundarias técnicas (grado 7 a 9) fueron ubicadas en zonas populares de las ciudades. La mayoría de sus egresados que siguen a nivel medio superior cursan estudios de profesional-técnico (35%) o de bachillerato tecnológico (41.6%); pero no todos: 28.3% cursan un bachillerato general. Es decir, no son circuitos cerrados.

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes al término de la Educación Media según secundaria de procedencia, por modelo educativo

	Nacional	Bachillerato General	Bachillerato Tecnológico	Profesional Técnico	Bachillerato Privado
Secundaria pública general	47.6	50.8	48.6	52.9	37.3
Secundaria pública técnica	31.5	28.3	41.6	35.0	22.1
Telesecundaria	9.5	14.2	6.2	8.8	4.7
Secundaria privada	10.7	6.3	3.2	2.1	34.8
Secundaria abierta o a Distancia	0.5	0.4	0.2	1.0	0.9

Fuente: INEE (2011, 120) Cuestionarios de Contexto de las pruebas Excale 12 aplicadas en 2010.

Para un panorama más completo necesitaríamos cruzar estos datos con la calidad de la educación ofrecida. Un indicador aproximado lo constituye el gasto público por alumno en 2009 que era de \$ 18,905 (1,454 dls.) en el bachillerato (general y tecnológico) y de sólo \$13,167 (1,012 dls.) en la modalidad profesional técnica (INEE, 2011b, tabla AR03-1, 137). Esto se explica fundamentalmente por las diferencias en el gasto en docentes. En los bachilleratos públicos la gran mayoría de docentes tiene base, incluso más en el bachillerato tecnológico (85.1%) que en el bachillerato general (74.8%), y sólo 1.5% y 6.2% respectivamente trabaja por honorarios. En cambio en el profesional-técnico sólo 39.9% tiene base y 45.7% trabaja por honorarios (los restantes tienen contratos de interino o temporales). (INEE 2011a, gráfica 3.24, 103)

Tiramonti y Ziegler (2008) han señalado la importancia de los espacios extra y co-curriculares en la oferta de las secundarias dirigidas a las elites. También son importantes para los jóvenes en escuelas públicas. La investigación de Guerra y Guerrero (2004) muestra que en el ámbito extra y co-curricular es grande la distancia existente entre un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) en la periferia del Distrito Federal y los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México; por ejemplo, mientras que en el primero solo hay planchas de cemento y canchas de básquetbol, en los segundos hay amplios jardines e instalaciones deportivas variadas, además de una gran oferta de actividades co-curriculares. En el CCH muchos estudiantes se quedan durante y después de clases para convivir con sus pares, y protagonizan –medio escondidas pero observables– escenas eróticas limitadas por solo una vigilancia flotante por parte del personal del plantel. En cambio el CBTIS vigila estrechamente a los estudiantes para que asistan a las clases y en cuanto éstas terminan los desaloja de las instalaciones, con el fin de eliminar el riesgo de consumo de alcohol, de drogas y el pandillerismo dentro de la escuela. Operan concepciones diferentes de la persona y de su formación. En el CCH, tanto en la dimensión académica como en la dimensión extra-curricular se acentúa la formación de la persona auto-responsable. En el CBTIS la

adquisición vigilada de conductas pertinentes. Cierto, los estudiantes y los barrios circundantes de los CBTIS son más propensos a la violencia o a los excesos, pero por eso mismo ¿no sería importante que las escuelas en zonas populares ofrecieran espacios relativamente protegidos donde los estudiantes pudieran tener experiencias menos peligrosas y desarrollar criterios más adecuados con amigos y compañeros?

La existencia de un circuito es también visible en zonas rurales y rural-urbanas que liga a los egresados de la telesecundaria con los nuevos video-bachilleratos. Del total de estudiantes de nuevo ingreso del videobachillerato en el estado de Guanajuato (en 2004) 60% procedían de telesecundarias, 21% de secundarias generales y 12% de secundarias técnicas (SABES, 2010, 25). Los videobachilleratos estudiados por Tapia (2012) significan la continuidad de la trayectoria escolar de muchos estudiantes que son los primeros de sus familias en haber pasado por la secundaria y entrado al bachillerato; los videobachilleratos se constituyen como la opción más viable por su presencia local, ya que las alternativas requieren del gasto de transporte a la ciudad grande. Constituyen un lugar cercano a sus hogares, un lugar sentido como propio por miembros de la comunidad. Y como se ha mostrado en los estudios sobre las telesecundarias, han facilitado el acceso de las mujeres a la educación media ya que las familias en zona rurales no quieren exponer a sus hijas.

En resumidas cuentas, sin duda existen los circuitos. Sin embargo no se trata de circuitos cerrados. Y ya se ha superado la etapa de las instituciones terminales –como había ocurrido en la formación profesional técnica– que no tenían pasarelas para proseguir al siguiente nivel. Sin embargo me pregunto, ¿no es una ilusión pensar que se puede restablecer la unidad perdida de la escuela republicana de la primera mitad del siglo XX? La universalización del bachillerato convoca a nuevos públicos y requiere de modalidades diversificadas que respondan a sus necesidades. En todo caso cabe el reto que lanza Tiramonti (2009, 37) –señalando su acuerdo con un análisis similar al de Jacinto (2006): las reformas educativas tramitan la diversidad en diferentes modalidades de escuela y “no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural”.

El otro reto es lograr la equidad. Un indicador de la desigualdad educativa en México es el desempeño de los alumnos en la prueba de competencias PISA 2009, grado 12. Según la primera evaluación nacional del nivel medio superior realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los desempeños del bachillerato son preocupantes en general. Una parte sustancial de los estudiantes del último grado se encuentra –habiendo 6 niveles– por debajo del nivel 2, que es “el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad actual”: 21% en lectura, 57% en expresión escrita y 30% en matemáticas no logran el nivel necesario. (INEE, 2011, 122-127).

Como se puede observar en la siguiente tabla, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico tienen los resultados menos favorables, el bachillerato general y el privado los más favorables.

Tabla 5
Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Matemáticas, según modelo educativo

	Debajo del Nivel 2 (menos de 420.07)	Nivel 2 (420.07 a 482.38)	Nivel 3 (482.38 a 544.68)	Nivel 4 a 6 (más de 544.68)
Nacional	30	30	25	15
Bachillerato General	28	29	26	17

Bachillerato Tecnológico	33	31	24	13
Profesional Técnico	35	33	22	10
Bachillerato Privado	26	29	27	19

Fuente: INEE (2011, Figura 4.4, 127). Elaboración con la base de datos PISA 2009 Grado 12.

Los déficits académicos se arrastran desde la educación básica. De los estudiantes de tercer grado de secundaria (grado 9) habían quedado en un nivel “insuficiente (por debajo del básico)” 16% en matemáticas y 26% en español, en la evaluación de logro educativo mediante la prueba Excale en 2005 y 2008 (INEE, 2009, 230). En estas evaluaciones suelen salir especialmente mal paradas las escuelas indígenas y rurales, especialmente la telesecundarias. Sin embargo, cuando se mantienen constantes los indicadores socio-económicos y culturales las diferencias entre modalidades escolares se reducen notablemente. (INEE, 2008) Pero también es cierto, que las escuelas no compensan las desigualdades socioculturales.

Ante este panorama se abren preguntas como: ¿Se seguirá manteniendo la simulación de que todos los egresados de la educación media superior tienen las bases para un aprendizaje de alto nivel a lo largo de la vida o se reconocerá que no todos los jóvenes llegan con las competencias suficientes desde la secundaria y que en el nivel medio superior tampoco están logrando las competencias necesarias en lectura, escritura y matemáticas? O ¿Es necesario mantener el tema del cálculo matemático como un contenido obligatorio para todos los egresados cuando de hecho muy pocos profesionistas lo tienen que dominar?

La reforma de la educación media superior

La importancia creciente del nivel se expresó en el año 2005 con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior que articuló bajo un mismo órgano rector las direcciones del nivel que antes formaban parte de la Subsecretaría de Educación Superior. En 2008 se inicia la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que busca conformar un Sistema de Educación Media Superior (SEMS) buscando “mejorar la pertinencia y relevancia de todos los planes de estudio e impulsar el tránsito entre subsistemas y escuelas” (Zorrilla, 2013, 72).

La Reforma no buscó conformar un bachillerato único, ni planes de estudios homogéneos, pero sí “un marco de organización común” que permitiera articulaciones entre las instituciones, portabilidades de los estudios realizados por alumnos en el cambio de una escuela a otra y de una entidad federativa a otra, así como integraciones académicas a partir de la concertación institucional que respete los términos del federalismo y de la autonomía universitaria. (Bracho y Miranda, 2012, 153).

La Reforma busca apuntalar la universalización del bachillerato con la superación de la heterogeneidad de las instituciones, la integración de un Sistema Nacional de Bachillerato, un marco curricular común basado en competencias y la acreditación y evaluación, así como con becas para los estudiantes.

En un contexto de autonomía estatal y universitaria en términos de diseño curricular (a nivel medio superior y superior), la definición de competencias fue una estrategia factible para promover el acercamiento entre las instituciones y la renovación curricular. Se definieron competencias genéricas, disciplinares y profesionales. El enfoque de competencias había sido 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 CONALEP. En el sexenio 2000-2006 fue extendido a los bachilleratos tecnológicos federales, aunque de manera superficial: se sustituyeron las formulaciones de objetivos de materias y cursos por formulaciones de habilidades (y en sentido positivo se fortalecieron las estancias de de formación práctica los estudiantes en empresas.) En 2008 se extendió el enfoque de competencias a todo el sistema, al incorporar la noción de competencias genéricas y disciplinarias que se definieron de manera apresurada –en menos de un año– por autoridades y comisiones federales. Se supone que actualmente todas las modalidades y planes están adecuando de acuerdo con ese enfoque sus planes y programas de estudio.

El enfoque de competencias fue difundido mediante un 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. (Bracho y Miranda, 2011, 171). Más de 8% de los directores y 40% de los docentes declaran haber participado en cursos sobre la REIMS y 6.1% y 14.9% dicen contar con la certificación correspondiente. (INEE, 2011, 109). Actualmente la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior ofrecen diplomados al respecto. No obstante, muchos docentes con los que hemos hablado informalmente dicen que los cursos eran y son demasiado conceptuales y poco útiles para la enseñanza, en especial dentro de su materia.

Se instauró el Sistema Nacional de Bachillerato. El Acuerdo 442 ha establecido requisitos de ingreso y permanencia de las instituciones y planteles en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Con relación al ingreso se evalúa actualmente la idoneidad o existencia de la normativa, de los actores, de las estrategias didácticas, de los recursos humanos y para mantener la permanencia se pretende evaluar en un futuro el desempeño y los logros de alumnos profesores y directivos. La estrategia parece parecida a la usada en la gestión de la educación superior y científica: comenzar con establecer sistemas de acreditación y evaluación, evaluar, establecer incentivos para el logro de los parámetros establecidos y progresivamente vincular la asignación de recursos a los desempeños y logros alcanzados. Este enfoque de gestión que se presenta como apolítico usa la acreditación y la evaluación para imponer sus criterios administrativos y políticos. En el nivel superior ha impulsado la modernización en muchas universidades, a la vez que ha producido simulaciones y efectos perversos. Es de esperarse que ese enfoque que se encuentra en sus inicios a nivel bachillerato, continúe con el nuevo Subsecretario de Educación Media Superior recién nombrado ya que éste fungió en el sexenio gubernamental anterior como Subsecretario de Educación Superior.

Para fomentar la portabilidad de los estudios se han establecido para las escuelas dependientes de la federación reglas de tránsito entre diferentes modalidades y planes de estudio. Además ya se han acreditado organismos evaluadores de la educación media superior. El Consejo Para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS) ha difundido lineamientos de evaluación en competencias y ha realizado en 2011 una evaluación basada en muestras. También se planea otorgar un certificado nacional de educación media superior. (Bracho y Miranda 2012,160ss).

Se ha analizado la conveniencia de desarrollar un examen de egreso que tuviera consecuencias individuales para el alumno en términos de confirmación del certificado, pero es muy cuestionado, ya que la experiencia internacional muestra que sólo exámenes escritos realizados en varios días sustentan validez de sus resultados. Por otro lado la aplicación de exámenes aumenta la deserción de los jóvenes vulnerables y las pruebas de opción múltiple suelen iniciar con estándares altos para luego descender a mínimos por las presiones de las instituciones y autoridades educativas involucradas. (Martínez Rizo, 2012, 262-273) Creo poco probable que se implemente un examen a todos los egresados del nivel con consecuencias individuales ya que la mayoría de las instituciones de educación superior han desarrollado sus propios mecanismos y criterios de selección, y para definir la política educativa y comparar mejoras en el tiempo entre subsistemas, modalidades y entidades federativas, bastan las evaluaciones de competencias como las que ha desarrollado y sigue desarrollado el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.

El cuarto pilar es la ampliación del número de becas para fomentar la asistencia y prevenir la deserción. En localidades rurales de alta marginación (y también en algunas urbanas) las madres de los alumnos reciben desde preescolar hasta bachillerato la beca de Oportunidades, cuyos montos para bachillerato son aproximadamente \$870 (67 dls.) mensuales para mujeres y \$995 (77 dls.) para hombres (aunque hay un límite máximo de becarios por familia). Para los que no reciben Oportunidades se ha agregado el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS) que otorga de \$500 (39 dls.) a \$ 1000 (77 dls.) mensuales según el desempeño académico y si aprueban el nivel agrega \$ 4,000 (308 dls.); en el ciclo escolar 2009-2010 se han otorgado 850,000 de estas becas. (Bracho y Miranda 2012, 179) También diversas fundaciones otorgan becas.

Para prevenir la reprobación y deserción se han fomentado programas de orientación y tutoría. El programa “Construye T” promueve la participación de los estudiantes en el diseño y ejecución de proyectos escolares y juveniles y el trabajo con docentes y padres de familia para enfrentar los desafíos que viven los jóvenes. El programa piloto “Síguelo. Caminemos juntos” está instalando en las escuelas federales un sistema de alerta temprana de riesgos de deserción, basado en indicadores de inasistencia, reprobación y comportamiento. (Bracho y Miranda, 2012, 178-181)

A modo de conclusión: una perspectiva alternativa (5)

La expansión del bachillerato se ha realizado con base en nuevos diseños institucionales y modalidades curriculares. En la primera mitad de siglo XX las universidades eran las principales portadoras de las escuelas preparatorias, luego el gobierno federal fue el principal promotor del bachillerato y hoy en día cumplen ese papel los gobiernos estatales. En lo curricular, la preparatoria tradicional se complementó con modelos nuevos de bachillerato general y bivalente (tecnológico) y hoy en día ocurre el auge de los videobachilleratos y de los bachilleratos virtuales. Las nuevas modalidades actuales tienen un menor costo por alumno, sin duda un signo de segmentación y discriminación, pero hay que señalar que los pequeños bachilleratos rurales significan también un esfuerzo de democratización, de ampliar el acceso a la escolaridad a nuevos sectores poblacionales, especialmente a las mujeres, en escuelas cercanas a sus localidades.

Al universalizarse el nivel y al instituirse el Sistema Nacional de Bachillerato, se ha insistido que éste consta de las siguientes modalidades: escolar, abierto y a distancia, y mixto, manifestando un optimismo exagerado en las posibilidades de los sistemas abiertos y a distancia. Para los jóvenes que salieron del bachillerato sin terminarlo, en especial para los que fueron capaces de adquirir buenas bases para el auto-estudio pero les faltaba motivación, las opciones de bachilleratos abiertos pueden ser una buena alternativa. En cambio, para la gran mayoría de los jóvenes, es indispensable el bachillerato escolarizado en tanto constituye un espacio de aprendizaje colaborativo y de sociabilidad entre pares. En lugar de reducir costos por alumno, habrá que aumentarlos. Hay que ampliar horarios, instalaciones y personal, por ejemplo, para dar cabida a actividades co- y extracurriculares que nuestras ciudades y comunidades no ofrecen a sus jóvenes.

En el contexto de la universalización la educación media superior obligatoria es importante ofrecer a todos los jóvenes oportunidades para desarrollar sus potencialidades y es necesario proveer espacios curriculares que ofrezcan alternativas a la formación académica y no sólo en la modalidad de educación técnica orientada al empleo. Se pueden incorporar múltiples actividades juveniles que se apoyen en el uso de diversas tecnologías, tradicionales o nuevas, como parte de una nueva concepción de educación tecnológica, artística y física para todos. Pensamos por ejemplo en pequeños proyectos productivos o comunitarios, en la edición de videos, la animación y la edición musical, y en grupos de capoeira o yoga. No se trata de pedagogizar contenidos complejos para hacerlos accesibles, al contrario, se buscaría llevarlos a la práctica apoyados con la tutoría de expertos. No se trataría de formar en “profesiones” y “empleos” –cada vez más cambiantes- sino de ofrecer a los jóvenes una amplia gama de opciones para insertarse, descubrir y desarrollar sus potencialidades.

Estas alternativas acercarían la escuela a la cultura juvenil. Esto no implica renunciar a la transmisión cultural de la herencia de generaciones anteriores, ni a la formación de las siguientes generaciones en

los conocimientos científicos y culturales que las sociedades consideran útiles. Más bien habrá que buscar que la escuela se convierta en mediador entre las culturas juveniles y las tradiciones culturales, en una instancia que permita el diálogo entre pasado, presente y futuro, que constituya un puente intergeneracional. Los profesores probablemente pueden aprender mucho de los jóvenes sobre cómo va cambiando la cultura; a su vez, los jóvenes pueden descubrir que las ideas y actividades que sienten propias tienen una historia y un contexto de uso o discusión más amplio que no comienza y no termina en ellos.

En este sentido habrá que desarrollar formas eficaces para convocar y apasionar a los jóvenes en el conocimiento académico, proponer a los estudiantes situaciones menos ‘escolares’ y más significativas en términos de vida, así como situaciones auténticas que desarrollen procesos de aprendizaje. Para lograrlo es importante un desarrollo más vigoroso de las didácticas específicas de las disciplinas y la producción de materiales pertinentes (por ejemplo simulaciones que estimulan la interacción). La noción de competencias, entendida como conocimientos y habilidades en lenguajes básicos en contextos de uso de nuestra cultura y vida, permite potencialmente este acercamiento. Lamentablemente la definición apresurada de competencias genéricas y disciplinarias en la Reforma no aprovechó esta oportunidad. Y la capacitación de los docentes se ha agotado hasta ahora en la transmisión de conceptos teóricos y manejo de nuevos términos y formatos en lugar de promover el uso de nuevas didácticas especializadas.

Con la obligatoriedad del nivel, al tener que inscribirse (casi) todos en la escuela, seguramente se incrementarán los problemas para los profesores, tanto en el aspecto motivacional para interesar e involucrar a todos los jóvenes en los estudios, como en el aspecto académico para lograr que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para poder seguir estudiando y aprendiendo a lo largo de la vida. El peor escenario –aunque lamentablemente probable– es que lleguemos a una situación similar a la que actualmente predomina en las escuelas secundarias. Ya que este nivel es obligatorio y hay que retener a todos los estudiantes, se otorgan a casi todos calificaciones aprobatorias y se renuncia crecientemente a la tarea formativa. Se termina por ofrecer, como muestran diversas evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes, una educación de calidad deficiente para la mayoría, con excepción de algunas escuelas públicas y privadas de calidad para la minoría. La Reforma Integral de la Educación Media Superior prevé contrarrestar esa tendencia con un certificado nacional de calidad y un examen del alumno con consecuencia individual pero la experiencia en otros países muestra que los buenos exámenes son difíciles de lograr y los estándares de los de opción múltiple inicialmente altos suelen bajarse por presiones políticas e institucionales.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior busca mejorar los estándares de los componentes y procesos educativos en las instituciones a través de un sistema de acreditación y evaluación de las instituciones. Sin duda habrá algunos efectos benéficos pero también enormes simulaciones. A nuestro ver, más que evaluar se requiere aumentar sustancialmente el número de profesores con plaza y disminuir el número de profesores por hora, como hasta ahora sigue siendo la mayoría, profesores-taxi que corren de un trabajo a otros y a los que no les pagan las horas necesarias para preparar y evaluar sus clases, ni para formarse. Lo mismo sucede a muchos profesores de tiempo completo y medio tiempo, cuyos tiempos están enteramente asignados a cubrir horas frente a grupo. A la par, se precisa apoyar de manera decisiva procesos de actualización docente que aprovechen tanto el desarrollo de las nuevas tecnologías en la difusión de información, como el conocimiento disponible sobre las necesidades y condiciones de desarrollo de los jóvenes y los avances en las didácticas específicas de las disciplinas en este nivel educativo. Es importante que las actualizaciones no sean sólo teórico conceptuales ni procesales como en la campaña reciente sobre las competencias, sino cursos que muestren de manera práctica cómo se pueden desarrollar en situaciones didácticas. Finalmente, sigue pendiente la vieja reivindicación de instituir la carrera de profesor de educación media superior con la formación pedagógica previa necesaria.

Notas

(1) Agradezco al M. en C. Enrique Bernal la revisión de los datos y de la redacción.

- (2) Aunque había y aún hay algunos estados donde operan también bachilleratos de dos años.
- (3) En el ciclo 2009-2010 había 4 054,709 estudiantes de nivel medio superior; de ellos, 3.65 millones –cifra que manejamos más adelante– tenían la edad reglamentaria de 15 a 17 años. (INEE, 2011, 32 y 58).
- (4) Al inicio de los años sesenta se crearon los Centros de Capacitación para el Trabajo (CECATIs) y actualmente la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) controla 199 CECATIs algunos con unidades móviles (42), más algunas (92) unidades móviles dependientes de 26 Institutos Descentralizados Estatales de Formación para el Trabajo. Los CECATIs ofrecen más de 200 cursos de corta duración (entre 60 y 450 horas) en los que “durante el ciclo escolar 2011-2012, un millón 285 mil 205 alumnos fueron capacitados” en alguno de los programas ofrecidos (Zúñiga, 2012), pero cabe aclarar que un mismo alumno que participa en dos o más cursos cuenta reiteradamente.
- (5) Esta parte se apoya en una redacción de E. Weiss, Ma. Irene Guerra, Ma. E. Guerrero, O. Grijalva, J. Hernández y G. Tapia (2012)

Bibliografía

ÁVALOS, J., “Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula”, en Eduardo Weiss (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, pp. 106-132. (Véase también la tesis de maestría de 2007 La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica, México, DIE-CINVESTAV), 2012.

BAUDELLOT, Chr. y R. ESTABLET, R., La escuela capitalista. México: Siglo XXI, 1975.

BOURDIEU, P. y J. PASSERON, Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Nueva Colección Labor, 1965.

BRACHO, T. y MIRANDA, F. “La educación media superior: situación actual y reforma educativa”, en Miguel Ángel Martínez (coord.) La educación media superior en México. Balance y perspectivas. México: Secretaría de Educación Pública–Fondo de Cultura Económica, pp.130-199, 2012.

BRASLAVSKY, C., La discriminación educativa en Argentina, Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila, 1985.

CENEVAL, Cifras e Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007-2008, México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C., 2008a.

CENEVAL, Tarjetas informativas Distrito Federal y Guanajuato. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C., 2008b.

COLEMAN, J., The Adolescent society. New York: Free Press, 1961.

CRIVELLO, G., “Becoming somebody, somewhere. The importance of place in youth transitions; evidence from young lives, Peru”, en Session on ‘Children and young people’ Well-being and Place: An International Conference, UK, 7th-9th April, Durham University, (en línea), 2009.

DAYRELL, J. , “A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, en Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, núm. 100, pp. 1105-1128, 2007.

DE IBARROLA, M., Industria y escuela técnica, Buenos Aires-México, OREALC-UNESCO-CIID-CENEP-Red latinoamericana de educación y trabajo-Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, Lecturas de educación y trabajo no. 1, 1993.

DUBET, F. , La escuela de oportunidades ¿qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa., 2005.

DUBET, F., El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D., En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUSCHATZKY, S., La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, 1999.

DUSSEL, I., BRITO A. y NUÑEZ, P., Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Santillana, 2007.

ELDER, G., “Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course”, en *Social Psychology Quarterly*, Washington, v. 57, no. 57, pp. 4-15, 1994. .

GRIJALVA, O., “Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles”, en Eduardo Weiss (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, pp. 224-258, 2012. .

GRIJALVA, O., Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles. México: DIE-CINVESTAV, tesis de doctorado, 2010.

GRIJALVA, O., “La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares”, en CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, Xalapa, Universidad Veracruzana, núm. 11, pp. 1-21, 2011.

GUERRA, Ma. I., “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes”, en Guzmán, C. y C. Saucedo (coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM/Ediciones Pomares, pp. 71-124, 2007.

GUERRA, Ma. I., Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México: ANUIES (Publicación de la tesis doctoral del DIE-CINVESTAV concluida en 2008), 2009.

GUERRA, Ma. I., “Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida”, en WEISS, E. (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, pp. 259-285, 2012^a.

GUERRA, Ma. I., “¿Y después del bachillerato? Transición al mundo del trabajo entre egresados de la modalidad tecnológica”, en Weiss, E. (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, pp. 286-316, 2012b.

GUERRA, Ma. I. y GUERRERO, Ma. E., ¿Qué sentido tiene el bachillerato? una visión desde los jóvenes. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

GUERRERO, Ma. E., “El punto de retorno: una experiencia de estudiantes del bachillerato universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, núm. 29, pp. 483-507, 2006.

GUERRERO, Ma. E. (2008) Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil. México: DIE-CINVESTAV, tesis de doctorado.

GUERRERO, Ma. E., “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato”, en WEISS, E. (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, pp. 133-160, 2012.

HERNÁNDEZ, J., “Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: COMIE, vol. 11, núm. 29, pp. 459-481, 2006.

HERNÁNDEZ, J., La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales. México: DIE-CINVESTAV, tesis de doctorado, 2007.

HERNÁNDEZ, J., El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

HERNÁNDEZ, J., “Amistad y noviazgo en el bachillerato”, en Weiss, E. (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, pp. 161-192, 2012.

HERNÁNDEZ, J. y E. WEISS, “Amor y sexualidad entre jóvenes de la escuela media en México”, Cuadernos de Educación (Universidad Nacional de Córdoba), año VIII, número 8, octubre de 2010, pp. 245-256. ISSN 1515-3959, 2010.

INEE, Análisis multinivel de la calidad educativa en México ante los resultados de PISA 2006. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008.

INEE, Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2009, Educación Básica. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2009.

INEE, La educación media superior en México. Informe 2010-2011. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011.

INEE, Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. 2009. Educación media superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011b.

INEGI, “El empleo informal en México”, en Boletín de prensa, Aguascalientes, Ags., núm. 449/12, 11 de diciembre (en línea), 2012..

INEGI, Censos de generales población y vivienda (1970, 1980, 1990, 2000 y 2010)

JACINTO, C., La escuela media. Reflexiones sobre la inclusión con calidad. Buenos Aires: Santillana, 2006.

JODELET, D., “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en MOSCOVICI, S. Psicología Social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Paidós, pp. 470-494, 1986.

LLINÁS, P., “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria”, en Propuesta Educativa, Buenos Aires, núm. 32, FLACSO-Buenos Aires, pp. 95-104, 2009.

MACHADO PAIS, J., Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo, futuro. España/México: Universidad Autónoma Metropolitana/Editorial Anthropos, 2007.

MAFFESOLI, M., El tiempo de las tribus. Barcelona: Icaria, 1990.

MARTÍNEZ RIZO, F., “El futuro de la educación media superior”, en MARTÍNEZ, M. A. (coord.) La educación media superior en México. Balance y perspectivas. México: Secretaría de Educación Pública – Fondo de Cultura Económica, pp. 220-287, 2012.

MESSINA, G. (inédito) “El sentido de la secundaria técnica mexicana desde las trayectorias de egresados jóvenes”. México: DIE-CINVESTAV, Borrador de la tesis doctoral, manuscrito.

SABES, Pagina web: www.sabes.edu.mx [consulta: 18 marzo, 2010], 2010

SEP, Informe de labores 1999-2000. México: SEP, 2000.

SEP, Segundo Informe de labores. México: SEP, 2008.

SIMMEL, G., Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2002.

Subsecretaría de Educación Media Superior, Reforma integral de la educación media superior en México. México: SEP-SEMS (en línea), 2008.

TAPIA, G. “Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano”, en Weiss, E. (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, pp. 69-105, 2012.

TAPIA, G. (inédito) “Perspectivas de los jóvenes estudiantes en una transición rural-urbana (el Bajío): sentidos de la escuela, el trabajo y la movilidad territorial”. Borrador de tesis doctoral, manuscrito.

TENTI, E., “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/FLACSO pp. 53-72, 2009.

TIRAMONTI, G., “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, pp. 25-38, 2009.

TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. ,La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós, 2008.

VELÁZQUEZ, L., Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro culturas estudiantiles. México: Lucerna Diogenes, 2007.

VILLA, L., “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en ARNAUT, A. y GIORGULI, S. (coords.) Los grandes problemas de México. VII. Educación. México: El Colegio de México, pp. 271-311, 2010.

WEISS, E., Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los Bachilleratos Integrales Comunitarios. Proyecto a solicitud de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México: SEByN-SEP (Reporte no publicado), 2006..

WEISS, E., “Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación”, en Perfiles Educativos. México, vol. 34, no. 135, enero-marzo, pp. 134-148, 2012 a.

WEISS, E. (coord.), Jóvenes y bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, 2012 b.

WEISS, E. y BERNAL, E., “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana”, en Perfiles Educativos, México IISUE-UNAM (en prensa), 2012.

WEISS, E., GUERRA, Ma. I, GUERRERO, Ma. E., GRIJALVA, O., HERNÁNDEZ, O. y TAPIA, G., “Reflexiones finales: las prácticas y políticas educativas que requerimos”, en WEISS, E. (coord.) Jóvenes y Bachillerato. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de la educación superior, 2012.

ZORRILLA ALCALÁ, J. F., “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano”, en Perfiles Educativos, México, IISUE-UNAM, vol. XXXIV, número especial, pp. 70-83, 2012

ZÚÑIGA, F., Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo. Informe de Rendición de Cuentas 2011-2012. México, 14/11/2012 (en línea), 2012.