

# Los bachilleratos bivalentes, las estructuras organizativas y la incorporación de las competencias genéricas en sus currículos

Rocío Huerta Cuervo  
Instituto Politécnico Nacional

## **Resumen**

El presente ensayo aborda el análisis de la iniciativa gubernamental para construir un marco curricular común en el nivel medio superior y la manera en que las denominadas competencias genéricas han sido incorporadas en el currículo de los bachilleratos tecnológicos o bivalentes. Se sostiene que no se ha retomado la conclusión de incorporar transversalmente el desarrollo de dichas competencias en el currículo, lo que ha devenido en una saturación del mismo. Esta situación no favorece la formación integral de los estudiantes ni la atención de los graves problemas de deserción y reprobación en este nivel educativo. También se analizan las necesidades que en materia de la gestión académica tienen los modelos educativos centrados en el aprendizaje, dentro de las cuales la participación de los docentes en los espacios de construcción colaborativa son indispensables.

## **Palabras clave**

Bachillerato bivalente, competencias, formación integral.

## Bivalent high schools, organizational structures and the incorporation of generic competencies in their education programs

### **Abstract**

This essay addresses two main points: 1) an analysis of the governmental initiative to build a common curricular framework for high school education; 2) the way in which “generic competencies” have been incorporated to bivalent/technological high schools. It is stated that the conclusion of incorporating the development of those competencies in a transversal way across the education program has not been taken up again (this has led to a saturation of the curriculum). This paradigm does not promote integral education of students, and does not pay attention to the great drop out and failing rates at this education level. This essay also analyzes academic management needs regarding education models focused on learning, in which participation from teachers on the collaborative building spaces is essential.

### **Keywords**

Bivalent high school, competencies, integral training.

Recibido: 05/09/2013  
Aceptado: 12/02/2014

## Introducción

En 2007-2008 iniciaron los trabajos de la denominada Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). Este proyecto tiene como objetivo la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) sustentado en cuatro ejes. El primero es la creación de un marco curricular común, a partir de incorporar las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales como fundamento del perfil de egreso de los estudiantes en este nivel y la inclusión de competencias disciplinarias y profesionales extendidas para quienes cursan bachilleratos bivalentes. El segundo eje es “la definición y reconocimiento a las porciones de la oferta en educación media superior”, lo cual significa la identificación precisa de los tipos de bachillerato que ofrece el sistema (escolarizado, no escolarizado y mixto) y el nivel de profundidad que brindan en el desarrollo de las competencias ya mencionadas. El tercero es la profesionalización de los servicios educativos, la cual tiene diversas estrategias; entre las más importantes está la formación del personal docente. El cuarto eje es la certificación nacional de competencias, que implicará el reconocimiento de los alumnos que posean las competencias establecidas en el Marco Curricular Común (MCC) por parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, SEMS, 2009).

En el presente ensayo se abordará lo relativo al propósito de construir un marco curricular común, específicamente a la manera en que se han estado incorporando las denominadas competencias genéricas en los currículos del bachillerato tecnológico o bivalente; esto es, aquellos que además de preparar a los estudiantes para el nivel superior les brindan competencias profesionales específicas para facilitar su inserción al mercado de trabajo. Los argumentos que se desarrollan en este artículo son básicamente dos: el primero sostiene que no se puede construir un modelo educativo centrado en el aprendizaje –que busque el desarrollo de competencias genéricas– sin que se transformen las estructuras de gobierno y de gestión académica prevalecientes dentro de nuestras organizaciones educativas. El segundo argumento propone que sobrecargar el currículo con asignaturas vinculadas a las competencias genéricas no es el mejor camino para que los estudiantes las desarrollen. La acumulación de asignaturas propicia que se siga poniendo el acento en la transmisión de información y en los saberes deseados, sin considerar cabalmente el desarrollo de las competencias mismas.

El contenido del ensayo es el siguiente: en el primer apartado se aborda el contenido de los conceptos de formación integral y formación por competencias; en el segundo, las limitantes de las organizaciones del nivel medio superior para transformar la gestión académica en correspondencia con el modelo educativo; en el tercer apartado, los retos del nivel medio superior; en el cuarto,

las nuevas necesidades en materia de gestión académica; y en el quinto, las conclusiones.

### La formación integral y por competencias, como eje de las reformas educativas

La formación integral ha sido, desde prácticamente siempre, una de las grandes pretensiones de la educación. En los bachilleratos generales, pero centralmente en los que ofertan bachilleratos tecnológicos o bivalentes, la falta de atención a este objetivo se observó de manera nítida en los diagnósticos realizados años atrás. Los contenidos curriculares en estos últimos han sido básicamente técnicos y dejan muy poco o nulo espacio para la reflexión sobre el ser humano, las circunstancias familiares y sociales en las que se desarrolla y el mundo en el que vive; para comprender y contemplar el arte; o bien para el cuidado de la salud. Dicha situación colocó a los jóvenes que egresan de los bachilleratos bivalentes en un plano de desigualdad frente a quienes sí adquirieron esas competencias. Si bien los jóvenes egresados de centros como el Conalep o el IPN desarrollaron habilidades técnicas muy valiosas, expresaron limitaciones para ejercer tareas de liderazgo, trabajo en equipo y argumentar sus ideas (IPN, 2004). Esto es, su educación puso el acento en la formación de habilidades técnicas, pero no en su desarrollo integral. Por ello, y como producto de reflexiones generadas en el ámbito internacional y nacional (UNESCO, 1997; Banco Mundial, UNESCO, 2000; ANUIES, 1998; IPN, 2004), se empezaron procesos de revisión de los modelos educativos prevalecientes con el fin de buscar la superación de las limitaciones detectadas.

La dicotomía que tradicionalmente se había dado entre la aspiración a una formación integral de los estudiantes y la necesidad de una formación útil para el mercado laboral se superó de una manera sabia al incorporar nuevos significados del concepto de competencias. La formación integral, entendida como aquella que comprende los diversos factores que inciden en el desarrollo de un ser humano, y no solamente la obtención de conocimientos, no podía dejar de lado la necesidad de que la escuela favoreciera la obtención de habilidades para el trabajo. Además, quienes entendían la escuela superior exclusivamente como formadora de competencias laborales pronto dedujeron que la necesidad de atender los aspectos psicosociales, físicos y políticos de los alumnos no podía quedar excluida sin poner en riesgo su capacidad para involucrarse adecuadamente en los ambientes familiares, sociales y laborales. Menos aun ante los contextos de cambios vertiginosos y de búsqueda de formas democráticas y más equitativas de vida.

A partir de sus diagnósticos, las instituciones realizaron diversos cambios, entre ellos, reformas curriculares que de alguna

u otra manera incorporaron formalmente las orientaciones de la formación por competencias, la flexibilidad en el avance curricular, la atención a los alumnos mediante programas de tutorías; y para el caso de los bachilleratos bivalentes, la noción de salidas laterales, es decir, de programas formativos integrados al currículo con una duración menor a los tres años y dirigidos a la adquisición de competencias profesionales específicas. Esta orientación fue la que adoptó el proyecto de Reforma Integral a la Educación Media Superior, que ha tenido serios problemas para concretarse adecuadamente en las organizaciones educativas.

La RIEMS definió de la siguiente manera el contenido general del currículo en el nivel medio superior:

### Cuadro 1.

#### Marco curricular común RIEMS

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la educación media superior (EMS). Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS; y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias.
Disciplinarias	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinaria en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinarias básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: SEP. SEMS, 2008.

Todos los programas de este nivel desarrollarán competencias genéricas, disciplinarias y profesionales, estas últimas en mayor (bachilleratos bivalentes) o menor medida (bachilleratos generales), según el tipo de bachillerato de que se trate. La distinción entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje cobró relevancia. El proceso de enseñanza, como aquel en el que el docente define las estrategias que él debe seguir para lograr los fines y perfil deseado de los planes y los programas de estudio. El proceso de aprendizaje, como aquel en que el estudiante, con el apoyo de diversas estrategias definidas por el profesor, trabaja para adquirir los saberes, habilidades y actitudes esperadas.

## El cambio en los modelos educativos: sin reformas a las estructuras de toma de decisiones y de gestión académica

Diversos diagnósticos del sistema educativo, especialmente en los bachilleratos tecnológicos, han señalado que entre las debilidades de la formación de los jóvenes que egresan de estos sistemas está el poco desarrollo de las competencias genéricas. Se entiende por competencias genéricas aquellas que son fundamentales para el buen desempeño de la persona en el contexto social, familiar o laboral. Dentro de estas competencias se encuentran: la capacidad de comunicación, contar con un lenguaje fluido, la capacidad de conocerse y cuidar de su persona, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de aprender a lo largo de la vida y utilizar información relevante para la solución de problemas, el trabajo en equipo y la capacidad para convivir armónicamente en la sociedad, cumpliendo las leyes y haciendo respetar los derechos propios. Estas competencias la UNESCO las definió como la formación para una ciudadanía dotada de principios éticos (UNESCO, 2009), y se asumen como indispensables en el mundo moderno, ya que están asociadas a formas de vida saludables, democráticas, que favorecen el cuidado del medio ambiente y propician el bienestar de las personas. Otro elemento que destacan los diagnósticos es la falta de dominio del idioma inglés, además de los reconocidos problemas de reprobación y deserción escolar (INEE, 2011; SEP y COPEEMS, 2012; IPN, 2004).

Dichos diagnósticos han dado pauta para que las autoridades educativas incentiven proyectos de cambio, los cuales –a pesar de los elementos acertados que incluyen– no han logrado modificar significativamente la realidad de este nivel, sobre todo, porque han intentado transformar la condición académica de los centros educativos, sin transformar la gestión académica de los mismos.

Las estructuras organizativas y de gestión académica dentro del sistema educativo fueron definidas en un contexto político y social distinto al que actualmente vive México. En el ámbito educativo esto quiere decir que se establecieron cuando lo predominante en la pedagogía y la cultura educativa eran los modelos educativos centrados en la enseñanza. La característica de estos modelos es que el proceso de enseñar es unidireccional, del profesor al alumno; los ambientes de aprendizaje se centran en el aula; los planes de estudio los construyen las autoridades centrales, sin la participación de los docentes; las instancias colegiadas no son indispensables, porque las determinaciones de qué hacer y cómo hacerlo se definen fuera de la escuela; los medios modernos de información y comunicación no existen o son escasos, entre otros aspectos.

Los nuevos modelos educativos surgieron con la consolidación de la democracia como forma de vida deseable en casi todo

el mundo, después de la caída de muros y murallas de hierro y de gobiernos dictatoriales en América Latina, pero también en contextos donde la globalización económica y política se profundizó. Esto permitió identificar más claramente las debilidades de las sociedades democráticas y de mercado, así como las dificultades para construir naciones más equitativas (Milanovic, 2011).

En el caso de México, los nuevos paradigmas educativos llegaron con el fin del régimen del partido hegemónico. La transición política, aunque generó altas expectativas, poco avanzó en transformar la cultura política predominante en el nivel social y en las viejas estructuras de gobierno educativo, las cuales han estado asociadas con modelos unidireccionales en el terreno pedagógico y con arquetipos de estudiante y profesionista, marginados como ciudadanos, en el ámbito social.

De esta manera, las autoridades educativas y los profesores asumieron los nuevos paradigmas educativos sin considerar que los mismos requerían, para implantarlos con éxito, la construcción de nuevas realidades (capacidades) relacionales entre los profesores, alumnos y autoridades de las escuelas, así como con sus pares fuera de las mismas, o bien con actores destacados del ámbito social. Esos nuevos paradigmas exigían, también, nuevas capacidades organizativas que admitieran mecanismos colegiados para la toma de decisiones dentro de las escuelas y estructuras flexibles para responder al entorno; y, asimismo, nuevas capacidades profesionales que facilitaran el paso de la exclusiva aceptación y acatamiento de instrucciones por parte de los docentes a la construcción colaborativa del conocimiento, sobre la base de la argumentación de las propuestas y las decisiones (Sander, 2005).

Algunas autoridades y profesores consideraron, incluso, que los nuevos paradigmas serían una moda más, como otras tantas que se habían difundido años atrás en el sector educativo (Huerta Cuervo, 2013). No visualizaron que las mismas no sólo eran necesarias ante los nuevos contextos económicos y sociales, sino indispensables para edificar una sociedad más equitativa, democrática y responsable, lo cual es una aspiración de largo aliento.

Los modelos educativos centrados en el aprendizaje exigen profesores y alumnos corresponsables en la construcción del conocimiento. Las competencias genéricas se adquieren no sólo con las lecturas vinculadas a ciertos temas, sino, antes que nada, con las vivencias que se construyen en diversos ambientes de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, con el propósito de que el estudiante demuestre, prácticamente, las habilidades y actitudes adquiridas. Los planes de estudio han de responder a las necesidades del contexto, el cual es diverso y cambiante. Por tanto, los profesores tienen que involucrarse con procesos de reforma curricular, conociendo las necesidades sociales en el ámbito local e internacional. La vida colegiada, como parte de nuevas formas organizativas, demanda estar relacionada, prioritariamente, con

criterios académicos y el devenir de las propias necesidades del proceso educativo dentro de los centros, y no con criterios administrativos o políticos, como ha sido en diversas circunstancias (Huerta Cuervo, 2013). La vida colegiada ya no es una opción, sino una necesidad para la construcción colaborativa del conocimiento y para que los docentes generen los procesos de cambio e innovación en sus centros educativos. La vinculación y construcción de redes de trabajo con pares académicos reclama responsabilidad de los docentes y flexibilidad administrativa, entre otros aspectos. Las estructuras y normativas rígidas limitan o impiden esa pretensión.

### El nivel medio superior, sus problemas y retos

Después de casi diez años de haber iniciado los procesos de reforma en diversas instituciones, y de acuerdo con el informe titulado “La educación media superior en México” (INEE, 2011), en 2010 poco más de la mitad (53%) de jóvenes entre los 15 y 17 años de edad asistían a algún centro educativo de este nivel. La cobertura en los bachilleratos es mayor en los centros urbanos que en las zonas rurales y decrece significativamente con la edad de los jóvenes. De acuerdo con este informe, la deserción escolar ha disminuido en los últimos 20 años: pasó de 20%, a mediados de la década de 1990, a 15% en 2010 (INEE, 2011, p. 64). La deserción sigue siendo mayor en las escuelas profesionales técnicas (23.25%) que en los bachilleratos tecnológicos y en las escuelas de bachillerato general (donde es de 15.6% y 13.4%, respectivamente) (INEE, 2011, p. 70).

En diversos documentos se ha reiterado que las competencias genéricas deben buscar desarrollarse de manera transversal dentro del currículo, esto es, mediante estrategias de aprendizaje incorporadas a la enseñanza de las denominadas asignaturas disciplinarias y de formación profesional. La adquisición de las competencias implicaría ir más allá de la sola transmisión de contenidos teóricos, y buscaría, por medio de diversas estrategias y entornos de aprendizaje, favorecer las actitudes y el desarrollo de las habilidades establecidas en el perfil de egreso del nivel medio superior. La formación integral sería el eje de los servicios brindados en el sistema educativo, por lo que las actividades culturales, de cuidado de la salud y de activación física, el servicio social y las prácticas escolares y/o profesionales estarían integradas al currículo. Las tutorías académicas y escolares serían parte de los procesos de atención de los alumnos con el objetivo de apoyarlos en la construcción de su trayectoria formativa, de superar rezagos y orientarlos en caso de problemas extraacadémicos.

Al analizar algunos planes de estudio, tanto de bachilleratos tecnológicos o bivalentes (IPN, Conalep) como del bachillerato de

la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), no parece claro que en los bachilleratos tecnológicos los lineamientos y propósitos explícitos de formación integral de los estudiantes se estén cumpliendo satisfactoriamente. En el caso del IPN, los estudiantes deben cursar de nueve a diez asignaturas por semestre, con un total de 33 a 39 horas por semana; en la UNAM y los CCH, los estudiantes deben cubrir de 102 a 120 créditos por año, mediante 12 o 13 asignaturas, con un promedio de entre 24 y 30 horas por semana (UNAM, 2013; CCH, 2013; IPN, 2013; Conalep, 2013).

Cabe señalar que el ingreso al nivel medio superior ha tenido como base, hasta la fecha, los resultados del examen aplicado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Quienes mejor puntaje obtienen son canalizados fundamentalmente a las preparatorias y vocacionales de la UNAM y el IPN, respectivamente. A partir de ese momento –y aunque estos jóvenes hayan obtenido la misma puntuación– los primeros van a tener un plan de estudios de 25-30 horas en promedio a la semana, frente a grupo; y los segundos, uno de 33-39, lo cual sin lugar a dudas influirá en su desempeño y sus resultados. Esta misma situación es la que enfrentan quienes ingresan al Conalep, a pesar de que, en promedio, sus resultados en el examen de ingreso hayan sido menos satisfactorios. Así, a los problemas de rezago que arrastran los estudiantes desde el nivel básico se suman los que derivan de la sobresaturación del currículo y la no integración de las actividades vinculadas a la formación de competencias genéricas de manera transversal. El hecho de que los estudiantes de los bachilleratos tecnológicos y técnicos sean los que más altos porcentajes de reprobación y deserción presenten no es ajeno a dicha situación.

Aunado a lo anterior, a pesar de que más de 90% de los jóvenes que concluyen el bachillerato tecnológico optan por continuar sus estudios en el nivel superior, el número de asignaturas del área de formación profesional en el nivel medio es muy alta, y si bien los jóvenes adquieren habilidades y conocimientos útiles para el trabajo, después de incorporarse al nivel superior dichas habilidades no se emplean completamente. La sobre especialización en los bachilleratos tecnológicos es muy grande y en ocasiones los estudiantes se enfrentan a asignaturas semejantes en el nivel superior, sin que existan mecanismos claramente definidos para revalidar dichos conocimientos.

La importancia de la formación integral se desvanece por un cúmulo de asignaturas –todas ellas “muy importantes y necesarias” para la formación de los jóvenes– que aportan mucha información, pero que relegan, en los hechos, el necesario equilibrio del proceso de formación de los estudiantes (Juste, 2007). En lugar de incorporar transversalmente algunas competencias como “Afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión”, “Actúa de

manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado” y “Comunica con claridad sus pensamientos, escucha con respeto y reflexiona sobre lo que otros opinan”, por poner algunos ejemplos de las competencias genéricas buscadas en el nivel medio superior, se siguen manteniendo o agregando asignaturas al currículo, sin generar esfuerzos de integración de las mismas de manera transversal dentro de las asignaturas disciplinarias o profesionales. Así, por ejemplo, hay asignaturas de resolución de problemas, proyección personal y profesional, desarrollo ciudadano, comunicación oral o ética, en lugar de desarrollar los propósitos de las mismas en las diversas asignaturas o en otros espacios de aprendizaje.

Integrar el desarrollo de las competencias genéricas dentro de las asignaturas disciplinarias o de formación profesional no es algo sencillo, reclama mucha preparación y trabajo por parte de los cuerpos docentes de las escuelas, ya que deben construirse casos (ejemplos, ejercicios) de manera interdisciplinaria, de acuerdo con la asignatura en la que se busquen desarrollar. Estos casos deben aportar conocimientos significativos en lo personal y profesional a los alumnos, que los orienten a desarrollar nuevas y mejores habilidades y actitudes como ciudadanos, estudiantes y profesionistas.

Por supuesto que la reflexión filosófica y ética son importantes para los estudiantes, pero el enfoque de competencias implica mucho más que pretender ciertos saberes en esas asignaturas. Prácticamente cualquier asignatura disciplinaria puede prestarse para incorporar ciertos temas éticos, filosóficos o sociales a la reflexión y el debate, pero ello requiere una organización académica con esa perspectiva, que los docentes construyan los contenidos curriculares multidisciplinariamente y ya no en función de una sola asignatura. Lo anterior demanda procesos sólidos de construcción colaborativa entre los docentes, los cuales sólo pueden alcanzarse con una estructura organizativa centrada en lo académico, en la cual los profesores tengan libertad y autonomía para crear, proponer y actualizar sus planes curriculares (Zarazaga, 2000).

Por otro lado, no se perciben la escuela, sus formas de organización, sus prácticas cotidianas, los modos de interrelación entre autoridades, profesores y alumnos como espacios de aprendizaje. Se habla de democracia sin que existan instancias colegiadas resolutorias para generar procesos integradores (March y Olsen, 1997); se busca el respeto a las leyes, cuando dentro de las escuelas hay faltas recurrentes a la normatividad; se pretende formar jóvenes líderes, pero no tienen espacios de reflexión sobre las problemáticas sociales o escolares dentro de las escuelas, etcétera (López, Ousset, y Martins, 2004; Casillas, 2007; UNICEF, 2004). Se sobrecarga el currículo de contenidos teóricos o técnicos sin que el estudiante tenga oportunidad de vivir esas competencias genéricas. Se satura al estudiante de información sin generar nuevas dinámicas en los procesos de aprendizaje (Zarazaga, 2000).

Los procesos de formación de profesores en muchas ocasiones insisten en dar cursos teóricos por igual, con nuevos contenidos, pero poco se trabaja en reorganizar la práctica educativa frente a grupo y fuera de él. Abordar el enfoque de las competencias demanda mucho trabajo en las escuelas, un trabajo paciente, de mediano plazo, en el cual los profesores aprendan a ir reorientando la práctica tradicional, el estudio de nuevos materiales, sí, pero con el propósito de construir ejemplos significativos para los estudiantes que les aporten, además de información relevante, experiencias de solución de problemas, aprendizajes de vida o proyectos realizables dentro de un campo determinado.

### La gestión académica anclada en el pasado

Dos de los problemas básicos del nivel medio superior, a lo largo de décadas, han sido las altas tasas de reprobación y deserción escolares, las cuales en los últimos años han estado cercanas a 45% y 16%, respectivamente (SEP, 2012). La reprobación y la deserción están íntimamente vinculadas y tienen múltiples causalidades. De acuerdo con el *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior* (SEP, SEMS, 2012), la precariedad del entorno familiar, los rezagos académicos acumulados por los estudiantes, los aspectos vinculados con la gestión escolar y la formación de los docentes, entre otros, son factores que inciden en la deserción escolar. La puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior buscó, antes que nada, incidir en el perfil de egreso de los estudiantes de este nivel educativo, no en los dos problemas antes mencionados. La reprobación y la deserción escolares influyen directamente en la eficiencia terminal del nivel medio superior, la cual se mantiene en 60%, aproximadamente. Esto significa que cada año dejan el bachillerato más de un millón y medio de jóvenes en el país.

Hasta el momento, la principal política para disminuir la deserción y reprobación en el nivel medio superior se ha centrado en los programas de becas. Si bien éstos han sido positivos, porque inciden en mejorar las difíciles condiciones económicas de los estudiantes, no han logrado mejorar significativamente su desempeño escolar, ya que, por sí mismos, no resuelven el problema del rezago educativo y la excesiva carga académica de los estudiantes que cursan el bachillerato tecnológico. Es por ello que resultan prioritarios los esfuerzos para apoyar a los estudiantes que ingresan a este nivel educativo y que desde el comienzo manifiestan fuertes debilidades en sus resultados. El examen aplicado por Comipems es un buen instrumento de diagnóstico que debería emplearse en las escuelas para ofertar remedios diferenciados a esos estudiantes.

Los programas de tutorías son aún muy reducidos en las escuelas, la ampliación y mejora de su calidad y eficacia son nece-

sarias. Para ello, la construcción de instrumentos de apoyo, de manera presencial o en línea, o bien el aprovechamiento de los que ya existen puede favorecer la atención personalizada a cada estudiante para sus problemas de rezago escolar. Esta tarea también demanda una mejor organización académica en los centros escolares, mayor libertad para que los profesores puedan definir programas de acción tutorial apegados a las necesidades específicas de sus alumnos.

Ante dicha situación resultan poco convincentes las razones por las que ciertas organizaciones del nivel medio superior –que reportan niveles de eficiencia terminal semejantes a la media nacional, que es de 60%– insisten en sobrecargar el currículo con más de seis asignaturas por semestre, dejando prácticamente en la indefensión a los jóvenes que han ingresado con rezagos manifiestos, en lugar de favorecer la superación de los mismos y el desarrollo de competencias genéricas de manera transversal, como originalmente se determinó. Un currículo equilibrado abonaría en favor de las áreas disciplinarias, pero también en favor de la formación de mejores ciudadanos y seres humanos. Permitiría que los jóvenes con buen desempeño pudieran profundizar en las áreas de su interés y participar más en proyectos interinstitucionales. Sobrecargar un currículo no favorece la mejor formación de los jóvenes, el exceso de información satura y limita las posibilidades de generar nuevas dinámicas de reflexión y solución de problemas en clase.

En cuanto al dominio del idioma inglés, hay suficiente información para decir que el sector público ha fallado en los mecanismos para lograr este objetivo. Incorporar el estudio de este idioma a los planes curriculares no ha sido la vía para alcanzar este propósito, ya que los recursos humanos y técnicos con los que cuentan las escuelas no son los adecuados. Hay organismos públicos que llevan impartiendo inglés desde hace 30 años y los resultados son muy pobres. Resultaría conveniente explorar nuevas estrategias para que el sector público logre que los niños y jóvenes aprendan inglés en nuestro país. Quizá haga falta explorar alternativas de participación pública/privada que garantizaran que este objetivo se cumpliría en el mediano plazo.

La gestión académica en las escuelas, especialmente en las públicas, ha puesto el acento en el cumplimiento de las directrices dadas por los órganos educativos federales. Estas directrices son atendidas por las autoridades escolares como instrucciones que hay que cumplir, sin considerar que los procesos de construcción del conocimiento demandan esfuerzos individuales y grupales significativos para los profesores; es decir, que estén asociados a su propio desarrollo intelectual, a sus experiencias cognoscitivas, a la manera en que han incorporado a su quehacer cotidiano los nuevos saberes y habilidades para la docencia. La superación de las prácticas tradicionales en el quehacer educativo no puede darse por decreto, a pesar del uso (restringido) de tecnologías

modernas de información y comunicación. Generar nuevos modos de trabajo sólo puede ser producto del avance mismo del profesor y su comunidad académica, los cuales necesitan la determinación de cambio en su práctica docente y de las condiciones organizativas adecuadas en sus centros educativos (Palacio, 2004).

Una limitante para lo anterior es que, en las instituciones educativas, lo que ha prevalecido son estructuras organizativas que han puesto el acento en los mecanismos de control político hacia los profesores, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las directrices de los órganos educativos y los fines coyunturales de las autoridades locales. La vida académica está subordinada a las lógicas administrativas y políticas que, de acuerdo con diversos estudios, se han sobreburocratizado en los últimos 20 años (ANUIES, 2012).

La autonomía sustantiva (académica) de las escuelas es fundamental (Berdahl, 1990).<sup>1</sup> Si desde las escuelas no se trabaja para reorganizar la práctica educativa mediante una nueva gestión académica, si los docentes y autoridades de cada centro escolar no tienen la libertad para construir los caminos específicos para que las competencias genéricas sean desarrolladas, lo único que generará sumar y sumar asignaturas es mayor saturación, no mayor calidad en la formación, a pesar de que las orientaciones dadas desde las esferas centrales del gobierno federal sean positivas.

En el caso de México –al igual que en otras latitudes–, a pesar de que se han dado cambios en los modelos educativos con la perspectiva antes comentada, los cambios en las estructuras y formas de organización han sido prácticamente nulos. Dicha situación está asociada a diversas causas. La primera es que las reformas de los modelos educativos, más que ser expresión de la reflexión originada en los cuerpos docentes y directivos de las organizaciones de educación superior, fueron producto de directrices del gobierno central. Por tanto, al no devenir de nuevas capacidades dentro de los centros educativos, sino, como tradicionalmente se ha hecho, de instrucciones superiores, no permitió que se expresaran las necesidades que en el terreno de las estructuras de gobierno eran y son indispensables para facilitar y permitir los cambios propuestos. En contados casos, como lo fue en el IPN, se planteó la necesidad de generar reformas legales que propiciaran nuevas maneras de organización, pero dicha iniciativa fracasó en 2004.

La segunda causa es que en nuestro país las estructuras de gobierno y formas de organización en el nivel medio superior se han definido fuera de las escuelas en casi todos los centros educativos, por lo que éstos no cuentan con niveles significativos

1 La autonomía sustantiva es aquella que permite a los docentes de los centros educativos determinar el qué del centro escolar y la autonomía procedimental, aquella que permite determinar los cómo (Berdahl, 1990).

de autonomía sustantiva ni procedimental que les permitan determinar formas organizativas acordes a las necesidades del centro y sus docentes. Esta realidad ha sido poco analizada en los espacios educativos: las inercias organizativas se mantienen, a pesar de que se observan los desajustes entre las nuevas necesidades y las viejas estructuras.

En tercer lugar, los cambios educativos se iniciaron cuando recién empezaban a darse cambios en la vida política nacional. En los siguientes doce años esos cambios no propiciaron nuevas realidades políticas en el terreno educativo, sino más bien afianzaron las fuerzas que desde décadas atrás dirigieron la vida educativa del país. Por consiguiente, los cambios iniciados fueron vistos más como una nueva moda que como parte de una transformación estructural de la educación superior.

## Conclusiones

Elevar la calidad y el desempeño de la educación media superior es uno de los grandes retos de la educación pública de México. Las orientaciones para construir un marco curricular común en este nivel educativo deben considerar la importancia de que los docentes se involucren en los procesos de toma de decisiones de cada uno de sus centros escolares. Mientras dichas orientaciones sólo se observen como instrucciones –sin la construcción de nuevas capacidades profesionales, relacionales y organizativas dentro de las escuelas– poco se incidirá en la transformación de la realidad académica en las mismas. Para ello, nuevas formas de gestión académica deben incorporarse, especialmente aquellas que faciliten la construcción colaborativa del conocimiento y la incorporación transversal para el desarrollo de las competencias genéricas. Los modelos educativos centrados en el aprendizaje demandan formas organizativas acordes a sus postulados; las viejas estructuras se convierten en camisas de fuerza que no permiten que las nuevas orientaciones pedagógicas y educativas prosperen. Nuevos mecanismos de gobernanza son indispensables para hacer corresponder las nuevas necesidades a las estructuras de gobierno y la toma de decisiones.

## Referencias

- ANUIES (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. México, D. F.: ANUIES.
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México, D. F.: ANUIES.
- Banco Mundial, UNESCO. (2000). *Peligros y Promesas*. Washington, D. C.: Banco Mundial, UNESCO.

- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169-180.
- CCH (2013). Plan de estudios. UNAM. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- Conalep (2013). PBT en Informática. *Conalep, Gustavo BAZ*. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de: <http://Conalep-gustavobaz.dyndns.org/index.php/aspirantes/informatica>
- Huerta Cuervo, R. (2013). ¿Qué significa incorporar mecanismos de gobernanza en la gestión curricular? En X. Martínez Ruíz y D. Rosado Moreno (Eds.), *Gestión educativa y prospectiva humanística* (pp. 93-116). México, D. F.: IPN.
- Huerta Cuervo, R. (2013). Las organizaciones de educación, una tipología a partir de sus estructuras de gobierno. Inédito.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La educación media superior en México*. México, D. F.: INEE.
- IPN (2004). Materiales para la reforma (1). En *Un nuevo modelo educativo para el IPN*. México, D. F.: IPN.
- IPN (2013). CECyT Juan de Dios Bátiz Paredes. Técnico en sistemas digitales. Mapa curricular. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de: <http://www.cecyl9.ipn.mx/ofertaEducativa/Paginas/TecnicoDS.aspx>
- Juste, R. P. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón* 59(2-3), 239-260.
- López, M. I., Ousset, A. R., y Martins, M. S. ( 2004). *La construcción de la ciudadanía en la educación Media Superior de la UNAM*. México, D. F.: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, COMIE.
- March, J. G., y Olsen, J. P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones*. México, D. F.: FCE; Universidad Autónoma de Sinaloa; CNCPyAP A. C.
- Milanovic, B. (2011). More or less . *Finance & Development*, 48(3), 6-11.
- Palacio, C. M. (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 617-635.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 3(5), 113-130.
- SEP, y COPEEMS (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en el nivel medio superior*. México, D. F.: SEP.
- UNAM (2013). *Planes y Programas de estudio*. Escuela Nacional Preparatoria. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>
- UNESCO (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, D. F.: Santillana.
- UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, Fr.: UNESCO.
- UNICEF (2004). *Educación, derechos y participación*. Montevideo, Ur.: UNICEF.
- Zarazaga, J. E. (2000). La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI. *Contextos de Educación*. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>
- Zorrilla Fierro, M., y Barba Casillas, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica* (30-31), 7-36.