



Investigación educativa

**Perspectiva sobre la Reforma Integral de la
Educación Media Superior en Aguascalientes: Un
acercamiento desde la Gestión del Sistema**

*Perspective on the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education in
Aguascalientes: An approach from System Management*

Gustavo Muñoz Abundez
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Resumen

Se describen condiciones relevantes del proceso de recepción y adopción del Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (EMS) en el subsistema de educación media superior del Estado de Aguascalientes a través de la perspectiva de directores y mandos medios de la estructura administrativa para mostrar aspectos relevantes que determinaron los retos principales en la gestión del proceso: el acceso inequitativo a recursos por las distintas modalidades, presencia dominante en la toma de decisiones de gestión de las oficinas centrales en México de las modalidades federales, participación limitada de la autoridad educativa local, participación marginal de las

modalidades locales en la definición de estrategias de atención al MCC, entre otras. El artículo enmarca esos hallazgos con un recuento previo de la planificación de las mejoras a la educación media que se proponían en los planes de desarrollo de las administraciones estatales, en contraste con las reformas educativas nacionales en Educación Básica.

Palabras clave: Reforma Educativa, educación media superior, políticas públicas, México.

Abstract

Relevant conditions of the process of reception and adoption of the Common Curricular Framework (CCM) of the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education (EMS) in the upper secondary education subsystem of the State of Aguascalientes are described through the perspective of directors and middle managers. of the administrative structure to show relevant aspects that determined the main challenges in the management of the process: unequal access to resources by the different modalities, dominant presence in the management decision making of the central offices in Mexico of the federal modalities, participation limited participation of the local educational authority, marginal participation of local modalities in the definition of attention strategies for the MCC, among others. The article frames these findings with a previous account of the planning of improvements to secondary education that were proposed in the development plans of state administrations, in contrast to the national educational reforms in Basic Education.

Keywords: Educational Reform, upper secondary education, public policies, Mexico.

Recibido: 8 de marzo de 2024
Aceptado: 12 de mayo de 2024

Este artículo es una versión actualizada y sintética de la problemática que se definió para la tesis de obtención de grado en el Doctorado en Investigación Educativa por parte del autor.¹ El objetivo de este documento es mostrar un panorama breve y sintético del marco documental de definición de política educativa a nivel federal y estatal con el que se planifica y se atienden las problemáticas del bachillerato desde la gestión del sistema, además de mostrar la experiencia de actores clave en el inicio de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el Estado desde las instancias de gestión en la administración. Se exploran las condiciones del Subsistema de Educación Media Superior del Estado para la implementación del Marco Curricular Común (MCC) a partir de 2008. El trabajo de campo se realizó en 2015, la situación que se reporta corresponde a ese momento, cuando ya habían pasado siete años de la propuesta de reforma y dos años antes de que terminara la administración federal anterior.

Con el cambio de gobierno en 2018, la política educativa ha sufrido cambios importantes, pero principalmente en educación básica, por lo que se asume que las condiciones relativas al funcionamiento del subsistema de educación superior que aquí se reportan, se mantienen relativamente estables, si bien es cierto que se han dado cambios, los cuales no son objeto de abordaje.

Se comentan las circunstancias y procesos implicados en la puesta en marcha de la nueva propuesta curricular en la franja de gestión del sistema público de educación media superior del estado de Aguascalientes desde la perspectiva de los actores. El objeto de estudio se construye a partir del

significado que dan a su experiencia y los hechos que refieren en ese proceso los informantes clave que han participado en escenarios de gestión institucionales del Instituto de Educación de Aguascalientes y cuyas funciones se desarrollaban dentro de la entidad.

El bachillerato: excluido de las Reformas nacionales como instrumentos de mejora educativa

Una forma en la que se materializa la política educativa federal a través del tiempo es en la formulación, promulgación y operación de una sucesión de reformas y programas educativos, autodenominados innovadores. Se trata de iniciativas de cambio de distinto alcance y profundidad cuya pretensión es la mejora del servicio educativo. Desde la década de los años noventa, eso significó, en el discurso oficial, modernizar y mejorar la calidad del sistema educativo con distintos matices y énfasis².

Sin embargo, hay una omisión evidente en esas reformas: la abrumadora mayoría están concentradas en la educación básica, que incluye preescolar, primaria y secundaria. Es decir, a través del tiempo, la Educación Media Superior (EMS) ha sido objeto de interés de la política educativa del estado mexicano, en una medida significativamente menor, más bien marginal, que los otros tipos educativos. Asimismo, el recurso destinado para la atención de ese subsistema ha sido proporcionalmente menor en términos reales a la largo del tiempo.

Sin ánimos de exhaustividad, se comentan algunas de las reformas educativas relevantes en México con objeto de mostrar someramente el rumbo que han tomado los distintos cambios de la Educación Básica lo cual provoca un aprendizaje institucional y reflexiones sobre los cambios propuestos para luego mostrar, por contraste, lo que ha sucedido en la EMS.

La reforma educativa de 1973, aunque hablaba de buscar la formación en competencias, en los hechos giró en torno a la cobertura del servicio educativo principalmente dado que esto era un reto no cubierto en ese momento. La siguiente reforma se daría 17 años después. La Modernización Educativa en 1992 descentralizó la administración educativa, pretendió

revalorizar la función del magisterio y renovó planes y programas de estudio para elevar la calidad y pertinencia de la formación, cuyo impacto directo fue en primaria y secundaria. Posteriormente vino la reforma a la educación preescolar en 2004 que impulsó la adaptación de la enseñanza a las características diversas de los pequeños estudiantes con equidad.

Luego vino la reforma integral a la educación secundaria en 2006, que propuso una reorganización de la gestión escolar alrededor del currículo y énfasis en aprendizajes fundamentales, reduciendo asignaturas e impulsando las tecnologías de información y comunicación. La siguiente se formuló en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, la cual ajustó enfoques y contenidos de toda la educación básica con el referente de una educación integral para la vida y el trabajo.

En 2009 la pretensión fue articular la educación primaria con las previas reformas de preescolar y secundaria, estableciendo un perfil de egreso de 10 rasgos de toda la educación básica. En 2011 fueron dos las reformas: una actualización de la reforma previa a preescolar y otro esfuerzo por fortalecer la integración de las reformas con una visión integral de la educación básica, agregando estándares curriculares, trayectos formativos y principios pedagógicos.

En 2013 se modificó el artículo tercero constitucional, que introdujo la implementación de concursos de oposición y la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa a cargo del ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; en congruencia con esa modificación, se estableció en 2017 lo que se denominó como Nuevo Modelo Educativo con el lema de “educar para la libertad y la creatividad”, poniendo a la escuela como el centro del sistema educativo y dando autonomía de gestión a la misma, con la equidad y la inclusión como ejes transversales de una formación que profundizaría en aprendizajes y habilidades clave.

En 2018, la administración actual derogó los últimos cambios (modificación del artículo tercero y el nuevo modelo educativo, así como el sistema nacional de evaluación y transformó el propio INEE) para definir lo que se conoce como la Nueva escuela Mexicana, la cual subraya la formación para la identidad mexicana, la responsabilidad ciudadana, la honestidad para el

desarrollo social, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto a la dignidad, la promoción de la interculturalidad y la paz, así como el respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente como sus principios fundamentales.

Está abierta la discusión sobre la efectiva implementación de todas esas reformas, su alcance en términos reales, su impacto final en la vida cotidiana de los estudiantes y la manera en que, en su caso, se ha transformado la sociedad en su conjunto. Hay visiones muy pesimistas al respecto, otras reconocen ciertos avances, pero, en definitiva, hay coincidencia en que hace falta muchísimo por hacer. Al margen, no se puede negar el hecho de que los esfuerzos de actualización de sistema educativo han estado concentrados en la educación básica.

El lugar de la Educación Media Superior en el panorama de política educativa nacional

La Educación Media Superior ciertamente ha sido mencionada en los Planes de Desarrollo Educativo de las distintas administraciones federales desde 1990. Suele aparecer como un reto importante del sistema de educación, pero no más que eso, por lo menos hasta el 2001. Es claro que la prioridad desde la creación de la Secretaría de Educación Pública fue primero construir un sistema nacional de educación básica y luego fortalecerlo para luego incursionar en educación para los jóvenes.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, indicó la falta de opciones adecuadas para la atención de los jóvenes en edad de estudiar el bachillerato de zonas apartadas puesto que no tenían una escuela a la mano para acceder a ella; las instituciones disponibles en ese entonces, estaban al límite de su crecimiento a pesar del aumento sensible de la demanda derivada del crecimiento de la cobertura en educación básica; la actualización docente era insuficiente, principalmente por la inexistencia de una institución dedicada a la formación de especialistas en este nivel educativo o una oferta de formación docente equivalente; gran diversidad curricular que se reflejaba en la existencia de planes de estudio dispersos, sin una idea compartida por los distintos subsistemas, que no se comunicaban entre sí sobre qué ciudadano

debían formar así como una deficiente vinculación con el sector productivo y con la sociedad (SEP, 1989). No se proponían cambios de gran envergadura en ese Programa para el bachillerato.

Ese diagnóstico fue descrito hace tres décadas y media. No puede afirmarse, desafortunadamente, que la situación haya cambiado radicalmente, aunque ciertamente ha habido algunos avances significativos. La academia también daba cuenta de la necesidad de investigación sobre este subsistema, se señalaba la poca investigación disponible en México sobre el bachillerato. En una revisión del estado del conocimiento sobre Educación Media Superior, De Ibarrola y Gallart (1996) señalaban que los problemas principales de este subsistema eran su falta de identidad formativa ya que se discutía si debía preparar para la educación superior o para el trabajo; la irrelevancia de certificados y contenidos para el futuro del estudiante, así como las diferencias muy marcadas en calidad entre las modalidades, la segmentación entre y al interior de modalidades, así como una formación sin aplicación en el mercado de trabajo por parte de las instituciones que ofrecían formación técnica.

Un panorama de seis rasgos que definían la situación del bachillerato en México reportada por la revisión de literatura es el siguiente:

1. Aumento de acceso al sistema y problemas asociados a la masificación (pérdida de calidad, dificultad para atender la diversidad de perfiles de estudiantes).
2. Dificultad de los sectores más pobres para acceder al servicio, que impacta en cobertura, en oportunidades laborales y de desarrollo.
3. Rapidez y complejidad de los cambios sociales y laborales que la EMS debe atender para mantener su relevancia.
4. Incertidumbre sobre la formación que debe ofrecerse a la juventud ante el dinamismo de los patrones culturales y sociales, que afecta tanto su pertinencia como su relevancia.
5. Ambivalencia en su función: es tránsito para unos y terminal para otros.
6. Dificultades para lograr la formación integral por las condiciones de vida y subcultura de los alumnos. (De Ibarrola y Gallart 1996; Talán, 1994; Villa Lever,

2010; Zorrilla y Villa Lever, 2003; Flores Crespo, 2011; Martínez Rizo 2012; Aristimuño y de Armas, 2012; Tedesco y López, 2013).

El programa educativo posterior (1995-2000), básicamente parafraseaba el diagnóstico presentado por la administración federal previa: acentuaba la necesidad de estándares y criterios de evaluación para mejorar el desempeño de las instituciones que ofrecen este servicio educativo; daba cuenta de la existencia de casi 300 planes de estudio, reflejo de la dispersión de los proyectos sobre cómo formar a los jóvenes de entre 15 y 17 años en el país y reconocía, nuevamente, que la falta de coordinación institucional dificultaba su definición. El bachillerato propedéutico, decía este documento, no ofrecía respuestas pertinentes y efectivas a su naturaleza. Los bivalentes y técnico-profesionales, por su parte, no respondían a las necesidades del sector laboral de las diversas regiones del país (SEP, 1995). No hubo propuestas concretas para atender frontalmente esas problemáticas.

La administración 2001-2006, ofrecía una nueva versión de los mismos problemas estructurales: advertía sobre la baja eficiencia terminal, presente desde años previos; señalaba el problema de planes, programas y ambientes de estudio rígidos; otra vez refería la diversidad curricular con contenidos cargados de información, reconocía la infraestructura deficiente; advertía de nueva cuenta de la poca colaboración e intercambio académico entre los distintos subsistemas y la desigualdad de recursos destinados a los mismos; se destacaba el funcionamiento irregular de instancias de coordinación desde el punto de vista de la gestión; también se hablaba de la escasa vinculación y la coordinación deficiente con los demás tipos educativos así como falta de información sobre este sistema.

No obstante, un avance en esa administración fue que ya se fijó el objetivo estratégico de tener una Educación Media Superior de buena calidad y fue acompañado de un objetivo particular asociado que proponía una reforma curricular con planes y programas flexibles, sistemas de tutoría individual y grupal, así como prácticas educativas basadas en competencias laborales, entre otras cosas. Incluso, fijó la meta de tener una reforma curricular en 2002 (SEP, 2001); pero, desafortunadamente, no fue lograda.

Es en este punto que las autoridades educativas empezaron a atender, de facto, a este subsistema tan abandonado. Como una forma de enmarcar los esfuerzos que se harían a partir de aquí, en esa administración se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior, el 22 de enero de 2005, encargada de planear organizar y evaluar, académica y administrativamente, la oferta educativa en sus diferentes tipos y modalidades tanto en el ámbito estatal como en el ámbito federal (SEMS, en línea).

Por fin, la Reforma logró plantearse en la siguiente administración 2007-2012. Se le identificó con el nombre de Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Planteó tres principios estratégicos.

- 1) Reconocer modalidades y subsistemas, acordando un núcleo formativo para disminuir la dispersión en la oferta.
- 2) Aumentar relevancia y pertinencia de Planes de Estudio atendiendo necesidades personales, sociales y laborales de alumnos con una oferta flexible y formación laboral pertinente.
- 3) Posibilidad de transitar entre subsistemas y escuelas ya que la rigidez y desvinculación favorece la deserción, buscando la portabilidad de los estudios (DOF, 2008a).

De los principios se derivaron cuatro ejes de actuación. El primero fue el Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias para un bachillerato nacional con salidas general, tecnológica y profesional; no se planteó con tronco común porque minaría reformas específicas previas de algunas modalidades e impondría una reestructura curricular, sino más bien con desempeños terminales compartidos, promoviendo la flexibilidad con varios niveles de concreción del Marco.

El segundo fue la definición y regulación de las modalidades, especificando las existentes y ampliando las opciones aprovechando las TIC. El tercero fueron los mecanismos de gestión, con seis componentes: planes institucionales de orientación y tutoría, formación docente, profesionalización de la gestión, mejora de instalaciones y equipo, evaluación integral y mecanismos de tránsito entre modalidades. El cuarto eje fue la certificación en

el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), complementaria a la que otorgan las instituciones (DOF, 2008a).

Esto fue acompañado de aumento significativo de recursos para el fortalecimiento e implementación de la reforma. La administración 2013-2018 dio continuidad a la reforma, aunque planteó revisar el sistema de incentivos para el ingreso al SNB, mejorar indicadores para la toma de decisiones y desarrollar programas de actualización, entre otros.

¿En qué condiciones estaba el sistema educativo de Aguascalientes para la RIEMS?

El panorama que se muestra a continuación de las condiciones con las que operaba el SEMS antes de la reforma y al inicio de la misma en Aguascalientes, se desprende de entrevistas realizadas a informantes clave que tienen amplio conocimiento sobre su funcionamiento, además del análisis de documentos oficiales y de estados de la cuestión revisados. Se entrevistó al Licenciado Fernando Zepeda que ocupó un cargo en la Dirección de Educación Media Superior y Superior del IEA; al Profesor Mario Cruz Palomino, que fue Director del Bachillerato Jesús Reyes Heróles, a la Mtra. Patricia Cervantes, en su momento Directora estatal de CONALEP y a dos asistentes de esa instancia que ampliaron la información proporcionada por la Mtra. Cervantes.

El centralismo que caracterizó a la administración del sistema educativo desde su creación, provocó incapacidad en las entidades para crear sus opciones formativas y los estados debieron tomar decisiones coordinados por la administración central (Camacho, 1997). Martínez (2004), refiere la falta de esfuerzos conjuntos y la distancia entre Planes de Estudio en el Estado:

La atomización [del sistema] hace muy problemática cualquier gestión de conjunto, tanto de nivel medio superior como en su vinculación con el superior y con el mercado de trabajo" (Martínez, 2004, p. 54)... "[el sistema se caracteriza por la] dispersión en la oferta de servicios y estructura curricular..." (p. 79-80).

La formación tecnológica, por ejemplo, carecía de integración de las instancias de coordinación del sistema para facilitar el tránsito de los alumnos

entre instituciones (Martínez, 2004). El centralismo, sus repercusiones y una identidad dispersa entre modalidades, con normativas distintas, hacen del sistema local un escenario complejo para implementar el MCC.

La gestión del sistema educativo y el bachillerato en Aguascalientes desde la planificación de su mejora

La planificación del sistema educativo local a través de los programas de sucesivas administraciones emanadas de distintos partidos políticos, en congruencia con la tendencia del sistema educativo a nivel federal, se había ocupado principalmente de la educación básica, omitiendo esfuerzos estratégicos propios de largo alcance, integrales, simultáneos, precisos y basados en información generada localmente para el desarrollo del bachillerato y atención a su problemática específica. Eso estaba muy lejos de suceder en la entidad y, podría afirmarse, la situación es relativamente vigente.

Como antecedente local, en administraciones previas a la modernización educativa de 1992 que correspondieron a Refugio Esparza Reyes: 1974-1980 y Rodolfo Landeros Gallegos: 1980-1986, la desconcentración de la administración educativa para hacer más independiente la gestión del sistema educativo local, tuvo resistencias del sindicato, que veía en la descentralización la pérdida de control y fuerza política, lo que limitó los alcances de esas políticas, lo mismo durante la administración del Estado durante de la reforma de 1992, en la que se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización Sistema de Educación Básica y Normal, que fue la de Miguel Ángel Barberena Vega (1986-1992) (Cfr. Barba, 1996).

La administración de Otto Granados Roldán (1992-1998) partió de un amplio diagnóstico de la educación en la entidad que evidenció la poca experiencia para el manejo de la educación básica, producto precisamente de la centralización administrativa. Se hizo patente la necesidad de una ley estatal de educación, había carencias en las áreas de planeación, programación, evaluación e investigación educativa, así como falta de coordinación entre organismos y agencias federales como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Comité Administrador del Programa

Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), etc. Pero todo lo anterior con referencia a la Educación Básica.

Los compromisos fijados para el desarrollo de la educación media superior en los programas educativos de las administraciones locales, se han caracterizado, cuando se formulan, por no tener una visión integral de las problemáticas de este servicio, por estar al margen de la política federal, son reactivos a ella o no es posible verificar si se cumplieron muchos de esos compromisos.

El período administrativo que coincidió con la puesta en marcha de la RIEMS no tomó en cuenta la reforma como parte de su prospectiva del desempeño del sistema, es decir, no se menciona la reforma en su plan de desarrollo educativo, ni las que le siguieron se han involucrado activamente o de una manera especialmente determinante en ella.

En la primera década posterior a la administración de Granados Roldán, se fortalecieron las funciones para la gestión del sistema, pero, nuevamente, principalmente en la atención a la oferta de educación en preescolar, primaria y secundaria. La Dirección de Educación Media Superior en el Estado, se crea apenas en 2007, un poco antes de la propuesta de la RIEMS. Es evidente que en los diagnósticos del sistema estatal de esas administraciones no hubo ejercicios analíticos detallados sobre educación media superior, como a continuación se comenta.

En la administración de Felipe González González, (1998-2004) no se describe la problemática de la educación estatal del bachillerato en su programa educativo. El eje dos, que se refiere a "Educación y formación integral", la EMS se menciona en el objetivo 1.6 al especificar simplemente que se hará ejercicio de la rectoría del sistema, mencionando como demandas ciudadanas la vinculación la EMS con el sector productivo, se propone diagnosticar la demanda de EMS, así como evaluar su calidad (Gobierno del Estado, 1999). Ese programa no especificó programas ni líneas de acción para ello. Al final de esa administración, tal evaluación de su calidad no fue llevada a cabo.

El Plan de educación para la administración de Luis Armando Reynoso Femat (2004-2010) ofrece datos sobre la cobertura de la EMS en el Estado, especifica el tipo de control de escuelas a las que asisten los alumnos –público y privado-, la modalidad a la que asisten, la ubicación de la población atendida, su eficiencia terminal, etc. pero no se hacen mayores consideraciones o una revisión crítica de los retos que habría que enfrentar.

Se menciona genéricamente que el crecimiento de los jóvenes “demanda mayores esfuerzos en materia de educación media superior” (Gobierno del Estado, 2005, p.63). En la propuesta de gobierno, no se menciona a la EMS en los programas de trabajo ni las líneas de acción.

En el período 2010-2016 (Carlos Lozano de la Torre) se afirmó que la EMS y la educación Superior presentaban los mayores rezagos, porque casi 100 mil jóvenes no tuvieron acceso (p. 168) y que la absorción de EMS ocupaba el 19° lugar nacional con cobertura de 61.7%, mientras que en el ciclo 1997-1998 ocupaba el 13° (p. 170 y 173). En ese plan de desarrollo se citan resultados de la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE) en habilidad lectora y matemática y de la prueba del Programa de Evaluación Internacional (PISA por sus siglas en inglés) en habilidades lectoras.

El apartado denominado “Prospectiva”, afirma que se “resaltará el impulso” a la educación media y superior porque “son los niveles que requieren más atención dentro del sistema educativo” (p. 182). Dentro de la estrategia 5.1 “Calidad educativa para una formación de excelencia” en el objetivo de “elevar la calidad de la educación” se estableció la meta de aumentar el porcentaje de estudiantes con logro elemental en español de 64% a 85% y en matemáticas de 32% a 55% de la prueba ENLACE; así como aumentar el puntaje de la prueba PISA en habilidad lectora de 449 a 469 y en matemáticas de 442 a 460 (Gobierno del Estado, 2010, p. 184).

No se especifican las estrategias o líneas generales para lograr esos avances ni con base en qué se definieron. Además, técnicamente no es posible determinar si el avance proyectado se logró en ambas pruebas. La aplicación 2015 de la prueba PISA se realizó sólo en dos escuelas de Aguascalientes con la participación de 162 estudiantes. Además, los resultados esta prueba no se

reportan por entidad, sólo los de alcance nacional, por ello no se puede establecer en el sistema de bachillerato local si el desempeño de los alumnos avanzó los 20 puntos fijados como meta en habilidad lectora, ni los 18 puntos fijados de avance en matemáticas.

Los resultados de la prueba ENLACE con base en la cual se fijaron los porcentajes de avance en español y matemáticas comprometidos, no son comparables entre sí (SEP, 2017, en línea) y se aplicó por última vez en 2014, siendo que la meta era para 2016. La prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) sustituyó a ENLACE y se aplicó por primera vez en 2015, sus resultados tampoco están alineadas técnicamente con ENLACE, por lo que apenas en ese año se estableció una línea base para que las subsecuentes aplicaciones sí fuesen comparables a partir de 2016. Por lo tanto, esa administración fijó un compromiso de elevar un puntaje que al final no fue posible verificar.

La administración 2016-2022, publicó su Plan Estatal de Desarrollo hasta después de mayo de 2017, en donde establece la meta de incrementar la eficiencia terminal del bachillerato del 66% al 77% dentro de la línea de acción "Implementar acciones para reducir la reprobación y deserción", también se establece la línea de acción denominada "Implementar el programa prepa para todos", con la meta de lograr una escolaridad promedio de 11.2 años, todo esto dentro del objetivo "Garantizar la calidad para favorecer el logro educativo de los estudiantes" (Gobierno del Estado, 2017, p. 73). En ninguno de los documentos comentados existen referencias a la implementación de la RIEMS en la entidad ni estrategias definidas por la administración local para fortalecer ese proceso y hay que tomar en cuenta que para cuando se formuló este Plan, la reforma ya tenía operando por lo menos siete años.

Contar con un SEM que sea diverso y atienda con pertinencia y relevancia a la complejidad de las necesidades de formación es una aspiración que no se ha cristalizado del todo. Ciertamente hay una oferta diversa. Las principales modalidades que operan son:

- Bachillerato General (formación que se sigue en instituciones propedéuticas públicas y privadas).
- Bachilleratos tecnológicos.

- Colegio Nacional de Formación Profesional Técnica (CONALEP).
- Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE).
- Preparatorias adscritas a Instituciones de Educación Superior.
- Preparatorias dependientes del Gobierno del Estado (bachillerato del deporte, bachillerato en artes y humanidades José Guadalupe Posada, Escuela Normal de Aguascalientes, Telebachillerato, Bachillerato militarizado).

Esta configuración diversa, con orígenes y contextos de desarrollo independientes debería ser una fortaleza del sistema educativo. Sin embargo, derivó en la dispersión de la identidad formativa de los jóvenes y otras problemáticas. Cada modalidad tiene relaciones y tensiones propias al interior y con autoridades administrativas federales y locales. Las rutas, procesos de desarrollo y crecimiento de las instancias de gestión de los distintos subsistemas, sus normativas, identidades, vínculos con instancias de autoridad nacionales o estatales y, sobre todo, los procesos de organización de las modalidades, se configuraron, crecieron y se desarrollaron sin una instancia coordinadora con visión de conjunto, ya que en el estado esa instancia se creó prácticamente al mismo tiempo que se estaban definiendo los términos de la reforma.

Condiciones de inicio para la implementación de la RIEMS en Aguascalientes

La intensidad con la que en Aguascalientes se dieron los procesos de implementación del Marco Curricular Común de la RIEMS desde el punto de vista de la gestión del servicio educativo y la motivación de los actores en ese nivel para llevarlos a cabo, varían en los distintos subsistemas debido, entre otras cosas, a las condiciones de operación diferentes y a la desigualdad de los recursos disponibles para su implementación.

Hay subsistemas que históricamente han tenido más acceso a recursos que otros, como es el caso, por ejemplo, de los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), en comparación con los CONALEP y los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAS),

pero todos ellos tenían una situación más favorable, por ejemplo, que el Telebachillerato, lo que se refleja en infraestructura, condiciones laborales de los docentes y oportunidades de actualización, etc. (F. Zepeda, comunicación personal, 10 de febrero de 2015).

Con el paso del tiempo, esta condición amplía las brechas entre subsistemas e impacta en el mayor desarrollo de algunas iniciativas de implementación de la Reforma, como el Marco Curricular Común. Esto coincide con la advertencia de que “las políticas oficiales sólo lograrán modificar las condiciones de las escuelas si influyen en el destino de los recursos públicos y se orientan hacia la democratización de la gestión escolar” (Rockwell, 1996: 256). Esta condición de desigualdad no promueve precisamente un uso más racional o equilibrado de los recursos, siempre insuficientes, por lo demás.

Ciertamente, la implementación de un Marco Curricular Común no es solo asunto de recursos. Son fundamentales las condiciones del escenario local y las dinámicas propias de los equipos de trabajo para que la Reforma se adapte a ellas. El escenario institucional -institutional setting- es el espacio donde se determina el desarrollo de una política (Berman, en Aguilar, 1994: 256) En el mismo sentido Rockwell señala:

La tendencia hacia la centralización del poder o bien la lucha por la autonomía local han afectado, por ejemplo, el sentido final de reformas educativas que pugnan por una mayor democratización de la vida escolar. Las escuelas se fundan o se clausuran, se apoyan o se rechazan, en gran medida según los desenlaces de la negociación política entre diversas fuerzas comunitarias, estatales y federales (Rockwell, 1996:256)

En Aguascalientes hay una dependencia administrativa y académica con las oficinas centrales de los subsistemas federales que operan en el sistema, tal es el caso de Bachilleratos Generales adscritos a la Dirección General de Bachillerato, los CONALEP, los CBTIS, los CBTA (Agropecuaria), los Centros de Formación para el Trabajo Industrial (CECATI) y, al momento de levantar la información, los Telebachilleratos comunitarios. En el caso de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de Aguascalientes (CECYTEA) se debe tomar consideración de instancias federales, como se ha señalado.

Aunque el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) es la máxima autoridad educativa en el Estado, su intervención es mínima en los procesos de implementación de la Reforma y del MCC en esos subsistemas, debido entre otras cosas a las atribuciones de las estructuras centrales para determinar las decisiones de gestión.

Las líneas de trabajo, los procesos específicos de los sistemas de control escolar, la contratación de profesores, las decisiones sobre el uso de los recursos, etc., están normados a nivel federal por subsistema (P. Cervantes, comunicación personal, 18 de febrero de 2015), estos aspectos finalmente impactan en la implementación del currículo.

Este reto en la implementación no escapó a la Subsecretaría de Educación Media Superior, por lo que propuso el “Espacio Común de la Educación Media Superior” (ECEMS) para promover la convergencia académica. Concretamente con la intención de integrar subsistemas, adoptar el MCC y fomentar el ingreso al SNB, facilitar movilidad y portabilidad de estudios, realizar proyectos y programas compartidos, así como alentar integración y desarrollo de cuerpos académicos y redes de colaboración (SEMS, 2014, en línea). Así presentado, parece una excelente propuesta de activación de la interacción entre subsistemas.

Sin embargo, esa instancia es un recurso de implementación que se define, como otros aspectos de la reforma, con una lógica racional en la que no contemplan las circunstancias locales que pueden favorecer o no la función con la que fue concebido, y simplemente se confía en que los actores los asumirán con el entusiasmo necesario. Ocho años después, al momento de hacer esta investigación, no había evidencia de que se hubiese avanzado en ese sentido, no se identificaron acciones específicas de apoyo a la gestión del MCC en Aguascalientes derivadas de ese espacio. En una comunidad gestora del servicio educativo que no tiene pautas de interacción establecidas con los subgrupos que atienden las distintas modalidades ni existe una identificación entre equipos de trabajo, esas pautas de interacción con objetivos compartidos no se generarán espontáneamente.

También se propuso desde la reforma crear lo que se denominó “Comisión de Portabilidad y Equivalencia”, para favorecer el tránsito de

alumnos entre subsistemas. Hay que recordar que la rigidez administrativa de las distintas modalidades no permitía que los estudiantes pudieran revalidar materias cursadas en otras modalidades, lo que los obligaba a iniciar su formación si querían cambiarse de modalidad, esto provocaba una deserción importante de aquellos estudiantes que por distintas razones ya no podían acudir a la misma institución (por cambio de domicilio, inseguridad, etc.) La reforma propuso que dicha Comisión fuese coordinada por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) a través de una Subdirección de Educación Media que apenas estaba naciendo. La lógica era que la autoridad local convocara a las modalidades públicas, federales y las estatales que tienen apoyo federal. Pero las distintas modalidades no reconocían el poder de convocatoria ni las atribuciones de coordinar trabajos de este alcance.

Además, no se contempló que las instituciones autónomas, particulares-universitarias y estatales no necesariamente tendrían incentivos para sentirse comprometidos con esa Comisión, tal como sucedió, por lo que su ausencia en las sesiones que se llevaron a cabo, era evidente.

No obstante, la definición de esa estrategia que desde esta lógica de aplicación racional de las disposiciones de arriba a abajo parece razonable, la forma en que funcionaban los trámites administrativos, daba poco espacio para la recepción de propuestas de flexibilización para la portabilidad que provinieran de esa instancia: en el caso de CONALEP por ejemplo, la documentación de estudiantes que quieren ingresar a esta modalidad y que provienen de otras modalidades, tenía que ser enviada a las oficinas centrales en México para que allá se hiciera una valoración, estudiante por estudiante, de si procede la portabilidad y qué asignaturas de las que había cursado el estudiante en la modalidad de origen, podrían considerarse equivalentes (P. Cervantes, comunicación personal, 18 de febrero de 2015).

Además de que, como ya se señaló, en esa Comisión no estaban representados todos los subsistemas, sus integrantes no tenían atribuciones formales para impulsar una propuesta específica sobre la gestión de la implementación del MCC. No podían incidir en los procesos definidos por las estructuras burocráticas de sus respectivas modalidades. No fue posible formular una estrategia local para atender, desde la gestión, las competencias

genéricas, disciplinares y profesionales que propone el MCC. Como sistema estatal, no se crearon con las condiciones para que eso sucediera. Apenas se había creado la Subdirección de Educación Media por lo que debía construir y consolidar su influencia como instancia coordinadora frente a las estructuras administrativas de cada modalidad.

Por ello tuvo un margen estrecho para incidir en esos procesos, así como para liderar la generación y dar continuidad a la definición, consenso, apoyo mutuo y operación de iniciativas de los actores, si las hubiere.

Las modalidades reportan información a la Subdirección de Educación Media con datos de su funcionamiento en distintos rubros, pero las decisiones de gestión de implementación de la Reforma, del uso de los recursos, de discusión de las problemáticas en torno a la gestión del Marco Curricular, etc., están fuera de su alcance.

A esa relativa independencia o aislamiento de algunos subsistemas respecto de la autoridad local, se suma la falta de comunicación entre ellos. No hay un efectivo intercambio académico a nivel de representantes de las modalidades que muestren evidencia de acciones de gestión para atender el MCC, tampoco hay eventos estudiantiles, interacción sistemática entre docentes de distintas modalidades, proyectos conjuntos o actividades sociales que se gestionen alrededor de las competencias del MCC.

Hay una instancia cuya función es aglutinar a los subsistemas federales para coordinar sus actividades en el sistema estatal, se trata de la Representación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (RESEMS), instancia que al momento de esta investigación había permanecido acéfala desde cuatro años antes. Los integrantes de esos subsistemas se reunían, pero su actividad se centraba principalmente en el seguimiento a la implementación de programas federales, como "Construye T", entre otros, y tenía influencia en la designación de los directores de las instituciones. Además, no se pudo saber la razón por la que el CONALEP, que es un subsistema con carácter de descentralizado, no es convocado por esta instancia.

Entre las instituciones del sistema principalmente estatal, como puede llamársele a instituciones sin vínculos -o con vínculos acotados- con subsistemas federales que incluye

- a) Escuelas adscritas las Instituciones de Educación Superior con Planes de Estudio propios.
- b) Escuelas estatales co-financiadas con la federación, como CECYTEA y bachilleratos generales.
- c) Escuelas particulares.
- d) Bachilleratos públicos estatales.
- e) Bachillerato de la Normal del Estado.
- f) Telebachilleratos estatales.
- g) Bachillerato del deporte.
- h) Bachillerato en Artes y Humanidades.

No hay comunicación, ni acciones de gestión que provoquen iniciativas transversales de atención curricular. Las que dependen de las universidades y las particulares están ausentes en los espacios destinados al Espacio Común de la Educación Media Superior. El IEA había intentado hasta ese momento que se implementara el Plan de Estudios de la Dirección General de Bachillerato en las distintas modalidades estatales que no son tecnológicas, pero existen aún algunas instituciones particulares que no lo habían asumido completamente.

No estaba explícito en la RIEMS cómo deben contribuir las instancias estatales de gestión para promover esa clara identidad formativa en la EMS a través del MCC reconociendo la pluralidad de la matrícula y la importancia de atenderla (DOF, 2008b) pero atendiendo al mismo tiempo la dispersión señalada.

El segundo artículo del acuerdo 444 plantea que el MCC está “orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras” (DOF, 2008b: 2) y el artículo tres señala:

Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las

que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar... (DOF, 2008b: 2 –subrayado propio)

Se infiere que, desde el diseño de la reforma, el problema de la articulación e integración de la oferta se resuelve con la estrategia de diseño curricular, no con un diseño de gestión específico que se aplique localmente para promover la identidad desde las instancias intermedias.

Se espera que las modalidades diseñen su propio modelo educativo enriqueciendo al MCC, ya que acepta adaptaciones curriculares para las necesidades de la población a la que se atiende y propuestas de actividades extracurriculares, además de la adaptación que hacen los profesores en el aula. Pero en la perspectiva de algunos actores locales, existe una impresión distinta. Algunos directores de los subsistemas han manifestado que se pierde la identidad de los subsistemas con esa propuesta curricular, que el Marco Curricular Común podría atentar contra “lo especial” que tienen las modalidades y contra la tradición propia que han desarrollado en el tiempo (P. Cervantes, comunicación personal, 18 de febrero de 2015).

No había por lo tanto procesos de gestión en las instancias intermedias del sistema, al interno de las modalidades y en la autoridad local que, en coordinación con la autoridad federal, den seguimiento a esta transformación del currículo. No había una toma sistemática de decisiones orientadas por el MCC en el nivel de organización de las modalidades.

No se destinó personal ni se definieron procedimientos para seguir la gestión de las modificaciones de los Planes de Estudio en las modalidades federales y las decisiones de implementación, para promover acciones equivalentes de gestión en las modalidades estatales, tanto particulares como públicas y autónomas.

Según Rockwell (1996), en la definición del uso de espacios, tiempos, fondos, etc., entran en juego valores intangibles, como el sentido de las palabras, el prestigio de cierta tradición y la percepción de la calidad educativa, que en este caso se ha interpretado como una agresión a la identidad y a la tradición de los subsistemas, especialmente de los federales.

Por otra parte, hay condiciones que se suman a la problemática. Por ejemplo, el espíritu de trabajo que se ha instaurado en la citada Comisión de Portabilidad y Equivalencia de Estudios. En febrero de 2015 esta comisión tenía aproximadamente tres años funcionando y no se había establecido un solo acuerdo para avanzar en esos procesos. Hay rotación de las personas comisionadas y no hay productos a los que se les pueda dar seguimiento.

Los esfuerzos locales por impulsar la portabilidad y equivalencias entre subsistemas, por mínimos que se fuesen, no son conocidos por las instancias centrales encargadas precisamente de tomar la decisión de si un estudiante en tránsito puede ser admitido en los subsistemas federales. La investigación en implementación de política señala que los actores participan en la política como un juego (Bardach, en Aguilar, 2003). Juegos que provocan retraso y bajo desempeño de una política, como el de "tozudez", "no es nuestro problema", entre otros. Esto puede aplicarse a la dinámica de esa Comisión.

Conclusión

Las problemáticas relevantes que se han señalado alrededor de la implementación del MCC en el sistema público de EMS de la entidad, son:

1. Desigual acceso a recursos entre los subsistemas y condiciones distintas para operar esfuerzos explícitos de implementación del MCC.
2. Marcada dependencia de los subsistemas federales de sus oficinas centrales en México para tomar decisiones de tipo administrativo y académico.
3. Participación limitada de la autoridad local para provocar procesos de atención a las problemáticas que se presentan, especialmente con respecto a la atención explícita a las competencias del MCC.
4. Dificultad para construir acuerdos concretos de avance en procesos específicos -como el de portabilidad y equivalencia- que favorece el tránsito de los estudiantes entre subsistemas.

5. Ausencia de algunas modalidades principalmente estatales en actividades relacionadas con la discusión o iniciativas de gestión del MCC.
6. Interpretaciones distintas al espíritu de brindar identidad a la EMS mediante el MCC por parte de actores de distintos subsistemas.
7. Procesos lentos y productos no conocidos de esfuerzos por construir vías eficientes y eficaces de tránsito entre las modalidades del sistema.

Al inicio de la RIEMS y durante la implementación de la misma, el servicio de educación media superior careció de un diseño programático de la autoridad estatal para una adopción paulatina y sistemática, controlada, de la misma. Las modalidades funcionaban de manera separada, con esfuerzos dispersos y aislados en la atención de sus propios objetivos formativos.

Aunque interesadas por aumentar la cobertura, las autoridades locales no estaban presionadas jurídicamente por ofrecer educación de manera obligatoria a los estudiantes de bachillerato, como lo estuvieron a partir de la declaración de obligatoriedad de cursar este servicio educativo a partir de 2012. Hay que recordar que el 9 de febrero de ese año se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se declara obligatoria la EMS. En aquel momento, el mismo decreto estableció la meta de lograr el 100% de cobertura para el ciclo escolar 2020-2021, una pretensión que no tenía un sustento, dado que ningún país, incluyendo los desarrollados, lo ha logrado plenamente (Martínez Rizo, 2012); el promedio de cobertura en América Latina en 2018 era de 48% (Beltrán y Álvarez, 2018, p. 30). Esto independientemente de la pandemia que se presentó en 2020, fenómeno que alteró este indicador sensiblemente.

Este estudio muestra la relevancia que tiene la franja de la gestión del sistema educativo estatal en el destino de una reforma propuesta desde la federación. Hay una diversidad de razones, pero este estudio ha permitido reconocer dos principales.

Sobre la primera, una estudiosa del sistema educativo de Aguascalientes señala que “los planteamientos de política educativa sólo pueden ser

comprendidos y valorados a partir de dos cuestiones: el contexto de la descentralización del sistema educativo [...] y las peculiaridades económicas y políticas de la historia de este estado” (Zorrilla, 2013, p. 59).

Esto significa, entre otras cosas, que era muy importante identificar la naturaleza de los vínculos no sólo administrativos, sino de pautas de interacción y procesos de toma de decisiones entre la Subsecretaría de Educación Media Superior de la ciudad de México y las direcciones de los subsistemas que gestionan desde el centro, es decir los subsistemas federales. Este era un primer escenario institucional que debió ser comprendido si se quería incidir realmente en la definición de pautas administrativas de atención a la reforma. Habría que conocer el impacto que tenía en los procesos ordinarios la manera en que era concebida y valorada la nueva reforma que se proponía.

Esto hubiera permitido definir el marco general que determinaría, a su vez, el margen de acción de los actores de la gestión local, las circunstancias con las que se enfrentan según la modalidad de la que se tratase y los significados a partir de los cuales desarrollan sus funciones.

La segunda razón, tiene que ver con las características del diseño e implementación de las reformas educativas en México, que han fallado en considerar la complejidad de la configuración de la oferta, específicamente en el nivel de gestión. Se trata de un problema sistémico que se manifiesta en la falta de mecanismos de adaptación de las reformas a los procesos de apoyo administrativo; ya que hay una desarticulación de la reforma respecto de los “parámetros institucionales y organizacionales que ordenan el funcionamiento de las escuelas...marginando el tratamiento político implicado” (Ezpeleta, 2004: 403).

Ezpeleta (2004) ha encontrado en la implementación de reformas diversas tensiones, contradicciones y vacíos que caen en esferas como la normativa, la administrativa y la organizacional. Hace notar que las innovaciones se han tratado principalmente como procesos eminentemente técnico-pedagógicos y que no se toman en cuenta con el suficiente cuidado las estructuras que las reformas comprometen, como las formas de la administración que sustenta la gestión de las escuelas.

En el contexto de las reformas educativas, Datnow y Park (2011) hablan del fenómeno de la Co-construcción, el cual se refiere a cómo las interacciones entre individuos en el contexto institucional y político más amplio, moldea la implementación de una reforma, y señalan que hay niveles o planos de interacción que van de lo personal a lo comunitario.

Sobre la gobernanza del sistema educativo, a la reforma señala que a la federación le toca atender los aspectos normativos y la función compensatoria y que a las autoridades locales la prestación del servicio en coordinación con los municipios. Precisa que en EMS también participa la federación y que se requiere que la función de las autoridades locales “vaya más lejos que la mera administración del aparato educativo” (p. 172).

Sólo que no están claras las condiciones para que las instancias de gestión contribuyan a ello. Se señala también que para que los programas federales no se traduzcan en acciones desarticuladas y en simulación burocrática en perjuicio de la gestión escolar estratégica, se promoverá la concertación y los principios compartidos; reglas claras que precisen obligaciones de las partes, formación y financiamiento (SEP, 2017). Desafortunadamente no se advierte una definición de esas reglas y las obligaciones de las partes en lo que tocaba a la gestión de la reforma en las entidades para desarrollar su función frente a los retos que implica la puesta en marcha de este nuevo modelo educativo. En el momento del trabajo de campo de esta investigación, no se vislumbraba una fuerte estrategia para atender esa problemática, parece que esa predicción finalmente se hizo realidad.

Referencias

- Arirama, (2023, 5 de noviembre). Hoy en ArquinetPolis te hablaremos acerca de la importancia de leer más. *Arquinetpolis*.
<https://arquinetpolis.com/construccion/tipos-de-agregados-para-concreto/>
- Aguilar, L. (1994) *La implementación de las políticas*. México, Porrúa. Tomo 4.
- Aguilar, L. (2003) *La implementación de las políticas*. México, Porrúa. Tomo 4. Primera reimpresión de la tercera edición de 2000.

- Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012) *La transformación de la Educación Media en Perspectiva Comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Uruguay, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Barba, C.B. (1996) *La educación Básica en Aguascalientes. Enfoque para la Educación Valoral*. Trabajo presentado en el Seminario "Las políticas educativas para la federalización" organizado por la fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C. México, D.F. 24 de octubre.
- Datnow, A. y Park, Vicky (2011) Large-Scale Reform in the Era of Accountability: The System Role in Supporting Data-Driven Decision Making. En Hargreaves, Andy; Lieberman, Ann; Fullan, Michael y Hopkins, David; *Second International Handbook of Educational Change*. Springer. Dordrecht, Heidelberg, London, New York.
- De Ibarrola M. y Gallart, M. A. (Coords.). (1996). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. Argentina: UNESCO, CIID-CENEP.
- DOF (2008a) *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México, Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2008b) *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, Diario Oficial de la Federación.
- Camacho, S. S. (1997) *"Archipiélago" centralizado: La educación Media Técnica en Aguascalientes*. Cuadernos de Trabajo. México. Gobierno del Estado de Aguascalientes. Oficina de Coordinación de Asesores
- Flores-Crespo, P. (2011) Análisis de Política Educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2011, 16 (Julio-Septiembre). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000002>> ISSN 1405-6666
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (1990) *Plan Estatal de Desarrollo de Aguascalientes*. Periódico Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional del Estado. Tomo LXII, Núm. 21. 23 mayo.
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (1999) Plan Estatal de Desarrollo de Aguascalientes 1998-2004. Comité para la Planeación y el Desarrollo. Disponible en: [plan estatal de desarrollo completo.PDF \(aguascalientes.gob.mx\)](#)

- Gobierno del Estado de Aguascalientes (2005) *Plan de Desarrollo del Estado de Aguascalientes*. México, Comité de Planeación del Desarrollo del Estado de Aguascalientes. Secretaría de Planeación y Desarrollo Regional.
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (2010) Plan Sexenal de Gobierno del Estado 2010 2016. Disponible en: [lan Sexenal de Gobierno del Estado 2010 - 201 \(issea.gob.mx\)](http://lan.Sexenal.de.Gobierno.del.Estado.2010.-201.(issea.gob.mx))
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (2017) *Actualización del Plan Estatal de Desarrollo 2016 2022*. Disponible en: [PLANESTATALDEDESARROLLO\(PED\)2016-2022.pdf \(aguascalientes.gob.mx\)](http://PLANESTATALDEDESARROLLO(PED)2016-2022.pdf (aguascalientes.gob.mx))
- Martínez, R.I. (2004) *Origen y evolución de la Educación Media en Aguascalientes. El caso de los Bachilleratos Tecnológicos*. México, UAA. Tesis de Maestría.
- Martínez Rizo, F. (2012b) *El futuro de la educación media superior: los retos de la universalización*. Antología Electrónica de lecturas para el curso de Coloquio de Políticas Educativas, Doctorado en Investigación Educativa, UAA.
- Rockwell, E. (1996) Lecciones del pasado para el futuro de las escuelas. En *Avance y Perspectivas*, Vol. 15 -septiembre-octubre-.
- Rueda, B. M. y Álvarez, A. L. [Coordinadores] (2018) *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en: [3.Mendoza-Javier_2018_CoberturaDeEducacion.pdf \(unam.mx\)](http://3.Mendoza-Javier_2018_CoberturaDeEducacion.pdf (unam.mx))
- SEMS (2014) Espacio Común de la Educación Media Superior. Consultado en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/espacio_comun_ems
- SEP (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1995) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017) Planea en Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. Tomado del sitio: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Talán R. R. (1994). El sistema nacional de educación tecnológica, en Conacyt, Ciencia y tecnología en el umbral del siglo XXI. México: Conacyt.

- Tedesco, J.C. y López, N. (2013) Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo "Algunos dilemas de la Educación Secundaria en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, No. 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf>
- Villa Lever, L. (2010) La Educación Media Superior: Su construcción social, desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A. y Guiorguli, S. -Coords.- *Los Grandes Problemas de México*, Vol. 7. México, El Colegio de México. Pp. 271-312.
- Zorrilla, M. y Villa Lever (2003) *La Investigación Educativa en México 1999-2002. Vol. 9: Políticas Educativas*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>
- Zorrilla M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible?. *EDUCAR*, . 49-66.

How to cite this article

Muñoz Abundez, G. (2024). Perspectiva sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior en Aguascalientes: Un acercamiento desde la Gestión del Sistema . *Tsaloa - Revista Multidisciplinaria de Educación Media Superior*, 1, 17-45.
<https://revistas-entorno.net/tsaloa/article/view/3>



Esta obra está bajo una

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Usted es libre de compartir o adaptar el material en cualquier medio o formato bajo las condiciones siguientes: (a) debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios; (b) no puede utilizar el material para una finalidad comercial y (c) si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Resumen de la licencia

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Texto completo de la licencia

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>