

Reformas educativas en la media superior en México (2006-2024). Retos para su eficiencia

Educational Reforms in Upper Secondary Education in Mexico (2006–2024). Challenges for Their Effectiveness

Abraham Daniel Hernández Fabián
DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA,
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
abraham.hernandez@ibero.mx
<https://orcid.org/0009-0002-7196-0108>

RESUMEN

La educación media superior ha enfrentado diversas reformas curriculares durante los últimos tres sexenios. Este artículo presenta una síntesis y análisis crítico de las políticas implementadas en 2006-2012, 2012-2018 y 2018-2024. Se utiliza como marco de referencia los criterios de Stein y Tommasi (2006) para evaluar la efectividad de políticas públicas en América Latina. Estos autores destacan que las políticas deben ser sostenibles, adaptables, coherentes, bien implementadas, orientadas al interés colectivo y eficientes en recursos. El análisis permite identificar avances, retrocesos y desafíos clave. Se evidencian problemas relacionados con la falta de continuidad, la influencia de la agenda política en decisiones educativas y la ausencia de consensos para establecer una visión educativa a largo plazo. Este trabajo invita a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la estabilidad de las políticas educativas, evitando su sustitución en cada cambio de administración federal.

Palabras clave: bachillerato, educación media, política educativa, política pública, eficiencia

ABSTRACT

Upper secondary education has faced various curricular reforms during the last three presidential terms. This article presents a synthesis and critical analysis of policies implemented in 2006-2012, 2012-2018, and 2018-2024. Stein and Tommasi's (2006) criteria for evaluating public policy effectiveness in Latin America are used as reference framework. These authors emphasize that policies must be sustainable, adaptable, coherent, well-implemented, oriented toward collective interest, and resource-efficient. The analysis identifies key advances, setbacks, and challenges. Problems related to lack of continuity, political agenda influence on educational decisions, and absence of consensus for establishing long-term educational vision are evident. This work invites reflection on the need to strengthen educational policy stability, avoiding replacement with each federal administration change.

Keywords: high school, secondary education, educational policy, public policy, efficiency



INTRODUCCIÓN

La educación media superior (EMS) ha enfrentado diversas reformas curriculares a lo largo de los últimos tres sexenios, lo que ha generado un intenso debate sobre la efectividad y continuidad de las políticas implementadas. Este artículo tiene como finalidad analizar críticamente la continuidad e inestabilidad de las políticas educativas en la EMS durante el periodo de 2006 a 2024, con el objetivo de identificar posibles factores políticos y contextuales que han afectado la estabilidad y eficiencia de dichas acciones, así como promover la discusión sobre la importancia de generar políticas educativas más sostenibles, adaptables y orientadas al interés colectivo a largo plazo.

El trabajo comienza con la búsqueda de referentes teóricos que permitan analizar las políticas educativas, para lo que integra aportaciones conceptuales al estudio de las políticas públicas, en particular los criterios propuestos por Stein y Tommasi (2006), quienes destacan la relevancia de su estabilidad, adaptabilidad, coherencia, calidad en la implementación, orientación al interés colectivo y eficiencia en el uso de los recursos. Asimismo, se da prioridad a la revisión de documentos clave, como Acuerdos secretariales y documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En la primera sección se desarrollan los elementos conceptuales necesarios para el análisis, entre ellos, la política pública, la política educativa y las características mencionadas por Stein y Tommasi (2006). Más tarde se caracteriza el contenido de cada una de las políticas educativas, para realizar un análisis crítico sustentado en dichos autores, con el fin de identificar elementos de continuidad o ruptura atribuibles a factores exógenos que afectan la estabilidad de dichas políticas y, sobre todo, el cumplimiento de sus objetivos.

La falta de continuidad en las políticas educativas, la influencia de agendas políticas en las decisiones educativas y la ausencia de consensos para establecer una visión educativa a largo plazo son algunos de los problemas que se han puesto de manifiesto en el presente trabajo. Este estudio pretende contribuir a la reflexión sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan las reformas de la educación media superior, impulsando el desarrollo de un sistema educativo más estable, inclusivo y acorde con las demandas del contexto actual.

ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Es importante que, antes de analizar las políticas educativas, se aclare cuáles son los elementos que conforman las políticas públicas, ya que, al ser la educación un asunto de interés nacional, las políticas educativas son consideradas como parte de éstas. Corzo (2013, p. 107) señala que las políticas públicas son:

Acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en procesos de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de los problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones.

De este concepto destacan el interés público, la racionalidad, la efectividad y la inclusión. Es decir, todas las decisiones tomadas desde el gobierno deben contemplar el beneficio de la sociedad en su conjunto, así como la inclusión de la misma en la identificación de sus problemáticas y la construcción de posibles soluciones. Estas últimas deben considerar un elemento racional, es decir, estar basadas en el conocimiento científico o en experiencias políticas previas que den cuenta de la viabilidad de la propuesta. Es importante que las decisiones tomadas sean realizables bajo el contexto en el que se insertan y que se cuente con los recursos materiales, financieros y humanos para llevarlas a cabo.

Por su parte, Latapí (1980, p. 45) define la política educativa como “el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo”; añade que “estas acciones incluyen desde su definición los objetivos de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones”. Por consiguiente, en una política educativa se incorpora la visión particular de educación, de la sociedad, así como los principales problemas y soluciones que se priorizaron en un gobierno determinado. La política educativa debe responder a preguntas como qué se va a hacer, cómo se va a realizar y qué recursos se requieren para describir puntualmente las acciones que permitirán alcanzar las metas planteadas.

En específico, para el análisis de las políticas públicas en América Latina, Stein y Tommasi (2006) identifican que las políticas se caracterizan por ser estructuras complejas en las que intervienen distintos actores y contextos, los cuales determinarán su efectividad. Además, afirman que:

Los enfoques estrictamente tecnócratas del diseño de políticas suelen ignorar los pasos críticos del proceso de diseño, negociación, aprobación y aplicación de las políticas, proceso que alberga en su seno el turbulento mundo de la política. El proceso político es inseparable del proceso de formulación de políticas. Ignorar este vínculo entre ambos puede conducir, como en efecto lo ha hecho, a reformas inadecuadas y decepciones (Stein y Tommasi, 2006, p. 325).

Lo anterior demuestra que no existe una metodología o “receta” única para el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas públicas; esto dependerá del contexto social y político de los países donde se establezcan. Los mismos autores señalan que, aunque se ha intentado adoptar políticas o reformas similares se han obtenido resultados completamente distintos; por esta razón establecen un nuevo enfoque con características clave para asegurar la calidad de las políticas públicas, es decir, que se obtengan los resultados que se esperan. Dichas características son (Stein y Tommasi, 2006):

- *Estabilidad.* Se refiere al tiempo durante el cual las políticas se mantienen en operación. Esto no implica que no puedan adecuarse a las condiciones económicas o sociales, o bien a su proceso evaluativo, sino que no deben responder sólo a procesos meramente políticos.
- *Adaptabilidad.* En consonancia con la estabilidad, alude a la capacidad de adecuación de las políticas para garantizar su efectividad. En otras palabras, se refiere a qué tan flexibles son para responder a los cambios, sin responder de forma exclusiva a la agenda política.
- *Coherencia y coordinación.* Estos elementos requieren un diseño e implementación adecuados, así como coherencia en-

tre todos sus componentes, al tiempo que deben mantener correspondencia con otras políticas públicas afines.

- *Calidad de implementación.* Si bien las políticas públicas enfrentan múltiples retos desde su diseño hasta su evaluación, la implementación puede ser uno de los más importantes, ya que depende de una estructura gubernamental que proporcione los elementos necesarios para alcanzar los resultados planteados. Desafortunadamente, algunas políticas no logran sus objetivos debido a la burocracia en su implementación o a la falta de cuidado en la misma.
- *Orientación hacia el interés colectivo.* Una de las principales características de una política educativa es su interés público (Corzo, 2013), así como la inclusión de los actores destinatarios en su gestación y diseño.
- *Eficiencia.* Para lograr una implementación de calidad, se debe valorar y otorgar los recursos materiales, económicos y humanos considerados necesarios para cumplir con su meta.

Los autores citados evidencian la importancia de analizar cada uno de los seis elementos dentro de las políticas, además de la manera en la que se integran entre sí, sin olvidar el contenido propio de las mismas. Estas características, fundamentales en una política pública, son herramientas metodológicas que permiten realizar un análisis de las políticas educativas del nivel medio superior, en particular lo acontecido en los sexenios 2006-2012, 2012-2018, 2018-2024, y un acercamiento a lo planteado hasta el momento para el sexenio 2024-2030.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (sexenio 2006-2012)

En el periodo gubernamental comprendido entre 2006 y 2012 se buscó renovar y dotar de coherencia al Sistema Educativo Nacional mediante la instauración gradual del enfoque por competencias en los planes y programas educativos del nivel básico, y también del bachillerato. Para este último nivel, se procuró, dentro del Plan Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), integrar un Sistema

Nacional de Bachillerato que reuniera la diversidad de subsistemas e instituciones que impartían la educación media superior.

Por esta razón, la SEP –a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), de reciente creación– decretó en 2008 la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad (SNB, 2008a), mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esta transformación estuvo compuesta por cuatro ejes:

1. *Marco curricular común (MCC) con base en competencias* (SEP, 2008b). Establecía el perfil del egresado del bachillerato conformado por competencias genéricas y competencias disciplinares básicas, comunes a todas las instituciones de educación media. A su vez, definía las competencias disciplinares extendidas, de carácter propedéutico, y las competencias profesionales básicas y extendidas, enfocadas a la cuestión laboral. Este eje permitía que las instituciones adaptaran sus planes de estudio para alcanzar los desempeños esperados, respetando del todo sus características y la diversidad de sus planes de estudio.
2. *Definición y regulación de las modalidades de la oferta*. Ante la creciente oferta educativa de la EMS y con el objetivo de dotarla de mayor organización y regulación, se establecieron tres modalidades alineadas con la Ley General de Educación: escolarizada, no escolarizada y mixta; así como siete opciones educativas: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen. Cada una de estas opciones contempla características específicas que las distinguen.
3. *Mecanismos de gestión*. Para desarrollar las competencias establecidas en el MCC, se delinearón elementos indispensables para la operación de los planes de estudio y el funcionamiento interno de las instituciones educativas. Entre ellos destacan: la formación y actualización de la planta docente (perfil docente) (SEP, 2008c); la creación de espacios y programas de orientación educativa; el establecimiento de estándares mínimos de instalaciones y recursos materiales; la profesionalización de la gestión escolar (perfil directivo) (SEP, 2008d); la flexibilización para el

tránsito entre subsistemas y escuelas, y la evaluación para la mejora continua.

4. *Certificación complementaria del SNB.* Esta certificación tenía como objetivo asegurar la implementación y el funcionamiento de los ejes de la RIEMS, es decir, “reflejará la identidad compartida del bachillerato” (SEP, 2008a) y garantizará que el estudiante haya desarrollado las competencias del MCC.

Se podría afirmar que esta política educativa se integró en el Modelo educativo de la educación obligatoria, iniciado por la Reforma educativa de 2012, como se describe en el siguiente apartado.

El Modelo educativo para la educación obligatoria y ¿la continuidad de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)? (sexenio 2012–2018)

Dentro de las reformas estructurales propuestas por el expresidente Enrique Peña Nieto para el periodo 2012-2018 destaca la reforma educativa, que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad, así como la búsqueda de la equidad ante la diversidad del país. La modificación del artículo tercero, además de instaurar la calidad como un compromiso de Estado, dio lugar a la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Presidencia de la República, 2013b), que estableció un nuevo mecanismo para el ingreso, promoción y permanencia del magisterio. Por su parte, gracias a la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) (Presidencia de la República, 2013a), dicho instituto se convirtió en un organismo constitucional autónomo, responsable de la evaluación integral del Sistema Educativo Nacional (SEN).

La modificación de un artículo constitucional implica la adecuación de las leyes secundarias que de él se derivan; por lo tanto, se reformó la Ley General de Educación. En sus artículos transitorios destacó que para alcanzar una educación de calidad, era necesaria la revisión del modelo educativo. Después de un largo proceso de consulta a través de foros regionales y nacionales con diversos actores del SEN, se dieron a conocer, en julio de 2016, tres documentos para su

análisis y discusión por parte de la comunidad educativa: la Carta de los Fines de la Educación para el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016, y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Al finalizar el proceso de consulta, en marzo de 2017 se publicaron las versiones finales de estos documentos y se adicionaron: la Ruta de Implementación del Modelo Educativo, los Aprendizajes Clave para la Educación Integral, y los Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

De esta propuesta educativa destaca la consolidación de un perfil de egreso de la educación obligatoria. Este perfil establecía los resultados divididos en 11 ámbitos que el estudiantado debía alcanzar en su tránsito por cada uno de los niveles escolares, desde preescolar hasta media superior. Tal elemento buscaba fomentar la integración y coherencia entre los niveles obligatorios del SEN (SEP, 2017b).

Para la EMS, el planteamiento curricular afirmaba que “se diseñó un proceso de actualización a fin de que el Marco Curricular Común tenga una mejor selección de contenidos y se concentre en el desarrollo de los aprendizajes clave” (SEP, 2017c, p. 28), y determinaba que “los aprendizajes clave se refieren a las competencias del Marco Curricular Común que deben adquirir todos los estudiantes de este nivel. Los aprendizajes clave fortalecen la organización disciplinar de las asignaturas y de campos de conocimiento” (SEP, 2017c, p. 74).

En particular, para la EMS se estipularon tres ejes esenciales: la definición del perfil de egreso, la actualización de las competencias genéricas y disciplinares, y la actualización de los contenidos en los planes de estudio (SEP, 2017a, p. 59). Para esta tarea se retomaron los cinco campos disciplinares identificados en la RIEMS, con el fin de incluir en sus asignaturas los ámbitos que debían desarrollarse en cada una de ellas. Cabe señalar que, de los 11 ámbitos establecidos en el perfil de egreso de la educación obligatoria, cuatro serían considerados en el bachillerato como transversales a todas las asignaturas. De forma adicional, se incorporaron las habilidades socioemocionales como parte del currículo.

Los programas de estudio de la educación media superior de referencia se dividían, como ya se mencionó, en cinco campos dis-

ciplinares: matemáticas, comunicación, ciencias sociales, ciencias experimentales y humanidades. También destaca el hecho de que los programas de estudio respondían únicamente a dos enfoques de formación: el Bachillerato general y el Bachillerato tecnológico. Es importante señalar que la educación profesional técnica forma parte de la educación media superior, aunque al concluir sus estudios o la estudiante no obtenga el certificado de bachillerato. En el ciclo escolar 2018-2019 comenzó la implementación del nuevo currículo.

La eliminación de las comas y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (sexenio 2018-2024)

Durante la campaña electoral de Andrés Manuel López Obrador por la presidencia de la República, ya se anunciaba la derogación de la “mal llamada reforma educativa” impulsada en el sexenio anterior. Al mismo tiempo, se afirmaba que se eliminaría “hasta la última coma” y se proclamaba el fin de un ciclo neoliberal en la educación. Este rompimiento y, a la vez, continuidad en la política educativa era previsible, dadas las diferencias filosóficas y políticas que distinguían a ambas administraciones federales.

El periodo 2018-2024 se caracterizó por autodenominarse la Cuarta transformación y establecer nuevos supuestos sociales bajo el concepto del “Humanismo mexicano”, que implica una reconsideración de las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas del país. Para construir una nueva sociedad bajo este nuevo paradigma político-educativo, denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el 15 de mayo de 2019 –día de celebración al magisterio y significativo por contradecir la reforma anterior– se publicó en el Diario Oficial de la Federación la “nueva” Reforma Educativa (Presidencia de la República, 2019). Ésta destaca por la sustitución del término calidad por excelencia; la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en sustitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); el establecimiento del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en lugar del Servicio Profesional Docente (SPD), y la obligatoriedad de la educación inicial y superior.

La reforma educativa del sexenio presidido por López Obrador también se distinguió por la fuerte consideración del magisterio dentro de sus propuestas. Se afirmaba su revalorización, debido al “daño infligido” por las acciones punitivas del SPD. A su vez, puede inferirse una retribución a los favores de carácter sindical-clientelar por parte de la disidencia sindical, es decir, por los posibles pactos establecidos con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

En lo que respecta a la EMS, se estableció el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) 2022, que rompe con el paradigma utilitarista de las propuestas educativas anteriores, como la RIEMS y su “continuación” en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO). La primera, por adoptar el enfoque por competencias y su vínculo con la lógica económica y del mercado; la segunda, por mantener una orientación basada en la ideología neoliberal (Arroyo y Pérez, 2022). El propósito del MCCEMS 2022 es:

contribuir a la formación de una nueva generación que desafíe los preceptos de la ideología del neoliberalismo, que comprenda en su complejidad el contexto social, económico y político donde se desenvuelve y haga uso del espacio público como el principal escenario para construir un mundo más justo, pacífico y sustentable (Arroyo y Pérez, 2022, p. 5).

Los componentes del MCCEMS 2022 son el currículo fundamental y el currículo ampliado. El primero está conformado por los recursos sociocognitivos integrados (comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital) y por las áreas de acceso al conocimiento en ciencias sociales, humanidades, ciencias naturales y tecnología. Los recursos sociocognitivos son “aprendizajes articuladores indispensables para la comprensión y construcción permanente del conocimiento y el posible aprovechamiento en las experiencias de las ciencias sociales, ciencias naturales y las humanidades” (Arroyo y Pérez, 2022, pp. 18-19). Éstos constituyen la base para que el estudiantado, desde su propia experiencia, construya diversos conocimientos y desarrolle habilidades en distintos aspectos de la vida.

Por su parte, las áreas de acceso al conocimiento representan la “base común de la formación multidisciplinar del currículo fundamental; constituyen los aprendizajes de las ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades” (Arroyo y Pérez, 2022, p. 19). Estos aprendizajes permiten al alumnado incorporarse al mercado laboral o continuar con estudios de educación superior.

En cuanto al currículo ampliado, “éste busca desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades para aprender permanentemente y promover el bienestar integral de las y los estudiantes” (Arroyo y Pérez, 2022, p. 23). Está conformado por tres recursos socioemocionales: responsabilidad social, cuidado físico-corporal y bienestar emocional-afectivo, los cuales deben desarrollarse en cinco ámbitos: práctica y colaboración ciudadana, educación para la salud, educación integral en sexualidad y género, artes, y actividades físicas y deportivas. Este último componente del currículo del bachillerato apunta al desarrollo integral del estudiantado en todos sus ámbitos, y especialmente a la construcción de su autonomía, recordando que, al egresar, buena parte de él habrá alcanzado la mayoría de edad (Arroyo y Pérez, 2022, p. 23).

Era de esperarse una acción curricular para la educación media superior que estuviera en sintonía con el paradigma educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

¿La continuación de la Nueva Escuela Mexicana en la media superior? (sexenio 2024-2030)

Al inicio de su gestión, la presidente Claudia Sheinbaum presentó los *100 Compromisos para el Segundo Piso de la Cuarta Transformación* (Gobierno de México, 2024), en los que se puntualizaron algunos aspectos para el ámbito educativo, tales como:

- Continuación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).
- Desaparición de la Unidad del sistema para la carrera de maestros y maestras (Usicamm) y la creación de un nuevo sistema de contratación y promoción del magisterio.
- Ampliación del programa la Escuela es Nuestra para la educación media superior.

- Ampliación de horarios para la inclusión de deportes y artes.
- Prevención de la salud en las escuelas.
- Ampliación de espacios de educación media superior (y la eliminación del examen de la Comipems).¹
- Ampliación de 300 mil espacios para la educación superior.
- Potencialización del país como ente tecnológico y de innovación.
- Generación de un programa de desarrollo tecnológico para el desarrollo nacional.
- Mejora al deporte comunitario y el apoyo a deportistas de alto rendimiento.

De manera particular, para la educación media superior, el 3 de febrero de 2025 se presentó ante los medios de comunicación el programa *Bachillerato para todas y todos* (Gobierno de México, 2025), mediante el cual se elimina el examen de ingreso para la Zona Metropolitana² y se sustituye la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) por el Espacio de Coordinación de la Educación Media Superior (Ecoems). En ese mismo evento, se reiteró la intención de implementar el *Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana*.

Dicho plan se compone de tres ejes: Fortalecimiento integral, Integración y Ampliación. El primer eje, *Fortalecimiento integral*, se centra en la actualización de los planes de estudio, la mejora de las condiciones laborales del personal docente y el fortalecimiento de los programas *Beca Universal Benito Juárez* y *La Escuela es Nuestra* que, por primera vez, a diferencia del sexenio anterior, se extienden al nivel bachillerato. El segundo eje, *Integración*, contempla la unificación de los 31 sistemas de educación media en dos: el Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico, en sus distintas modalidades (escolarizada, no escolarizada, mixta y dual).

¹ La eliminación del examen como parte proceso de admisión de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) fue un compromiso de campaña tanto a nivel federal como en el ámbito local. Sin embargo, este “compromiso” no aparece enlistado en el documento oficial, esto sí fue mencionado en el discurso celebrado el 1 de octubre de 2024.

² Con excepción de las escuelas de nivel bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) por el hecho de tener estipulado el examen como proceso de ingreso en su normatividad interna.

Además, se proyecta que el estudiantado cuente con un certificado único, reconocido a nivel nacional, lo que facilitaría la movilidad y el tránsito entre instituciones (Presidencia de la República, 2025). Finalmente, el eje de *Ampliación* se refiere a la construcción de 20 nuevos planteles, la ampliación de 30 planteles de alta demanda y la reconversión de 35 planteles de secundaria que no cuentan con turno vespertino para habilitarlos como bachilleratos vespertinos. Esto permitirá la apertura de 40 mil nuevos lugares y un aumento de la cobertura a cerca de 85% al finalizar el sexenio de Sheinbaum Pardo.

Con lo anterior, se está a la espera de conocer cuáles serán las propuestas curriculares para el bachillerato. Se está frente a una nueva reforma y, por consiguiente, ante los retos que implicará su implementación.

LA ESTABILIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA MEDIA SUPERIOR

Las reformas educativas antes descritas son un ejemplo claro de que las políticas educativas se centran en uno o varios focos de intervención. De acuerdo con el INEE-IIEPE (2018, p. 18), “la actividad pública de estos focos de intervención es la que permite el funcionamiento cotidiano de cada una de las escuelas en el territorio”. El primero de los focos de intervención es la dimensión curricular. En éste se definen los contenidos, los materiales, los modelos de gestión y se insertan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La infraestructura, el equipamiento y la dotación de tecnología constituyen el segundo foco de intervención, y son piezas clave para que el encuentro educativo pueda llevarse a cabo en cualquier nivel del SEN. El tercer foco de intervención lo representan las y los docentes, figuras centrales del proceso educativo y responsables de implementar las reformas curriculares propuestas. Por último, el cuarto foco de intervención lo constituyen las políticas orientadas a la equidad educativa.

Para este escrito destacan dos de estos focos: la dimensión curricular y el cuerpo docente, debido a que en los últimos sexenios se han promovido reformas educativas con énfasis en los planes y programas de estudio. Esto incide directamente en el primer elemento señalado por Stein y Tommasi (2006): la estabilidad.

Las reformas educativas dirigidas a la educación media superior presentan una marcada inestabilidad. Se observa una posible continuidad entre las reformas impulsadas durante los gobiernos de Felipe Calderón Hinojosa y Enrique Peña Nieto, ya que la RIEMS, de alguna manera, se mantuvo y se reafirmó dentro del Nuevo Modelo Educativo con algunos ajustes, como se mencionó antes. Sin embargo, la Nueva Escuela Mexicana eliminó por completo lo propuesto en dichas reformas para dar paso al Marco Curricular Común 2025. Actualmente, se está a la espera de conocer si esta propuesta tendrá continuidad durante el sexenio de Claudia Sheinbaum Pardo.

La inestabilidad en materia curricular tiene diversos impactos en el Sistema Educativo Nacional. Uno de los principales es la dificultad para lograr que una reforma curricular llegue efectivamente a las aulas. Para que esto ocurra, se requiere más de un periodo de gestión federal que permita implementar, evaluar y ajustar la propuesta. Las políticas educativas necesitan tiempo para evidenciar avances y realizar los ajustes necesarios para su consolidación. La constante sustitución impide que estas reformas maduren y generen un impacto directo en el aprendizaje del estudiantado.

El cambio de paradigma educativo –y, por tanto, curricular– obliga al cuerpo docente a capacitarse para responder a nuevos contenidos y adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con los estándares propuestos en cada reforma. Sin embargo, el profesorado del nivel medio superior enfrenta sus propias dificultades, como se abordará más adelante.

La inestabilidad en la política educativa también genera presión sobre el financiamiento del sistema, ya que obliga a redirigir recursos económicos para la difusión, implementación y posible evaluación de nuevas reformas, en lugar de destinar esos recursos a su mejora continua.

Asimismo, es necesario reflexionar si los procesos de modificación de las reformas educativas obedecen realmente a evaluaciones profundas que justifiquen un cambio consciente, o si, por el contrario, responden a agendas políticas que impulsan su adecuación. Puede inferirse que algunas de las políticas educativas en media superior antes descritas han cambiado principalmente en el nombre de ciertos elementos para alinearse con nuevos paradigmas, sin implicar una transformación sustantiva en su diseño o ejecución.

LA NECESIDAD DE ADAPTAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Stein y Tommasi (2006) señalan la conveniencia de que una política educativa se mantenga estable a lo largo del tiempo para poder evaluar su viabilidad y eficacia. Sin embargo, esta estabilidad no debe malinterpretarse como inmovilidad; por el contrario, una política educativa debe adaptarse a las circunstancias y al contexto social, económico o educativo al que se enfrenta. Estas adaptaciones deben derivar de procesos evaluativos que evidencien la necesidad de mejora, y no sólo responder a decisiones de carácter político.

Si bien toda reforma educativa obedece al contexto en el que se inserta, es fundamental que establezca bases sólidas que le permitan adaptarse a los cambios sociales, culturales, políticos y educativos del futuro.

Un ejemplo de este principio es la adecuación realizada por el Modelo Educativo de 2017, que buscó refrendar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esta última ya contaba con varios años de implementación, lo que permitió disponer de investigaciones que documentaban los retos enfrentados, en particular en la dimensión curricular. El Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior (Copeems), disuelto en 2019, fue el organismo encargado de evaluar los ejes de la RIEMS. Durante su operación, actualizó en diversas ocasiones su *Manual para evaluar planteles*, con el fin de responder a las necesidades derivadas de la diversidad institucional de este nivel educativo.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) publicó el documento *La implementación del Marco Curricular Común en los Planes de la educación media superior*, en el que se evidenciaban las dificultades asociadas a la instauración del MCC basado en competencias. A su vez, trabajos como el de Zorrilla (2018) generaron información valiosa sobre los aspectos curriculares que requerían atención para lograr una implementación adecuada.

Además de retomar los avances de la RIEMS, el Modelo Educativo de 2017 incorporó como parte esencial de su propuesta las habilidades socioemocionales. En contraste, la Nueva Escuela Mexicana presenta un distanciamiento respecto a las políticas anteriores,

aunque éste se manifiesta sobre todo en el plano ideológico y no como resultado de un análisis sustentado en evidencias derivadas de procesos de evaluación.

EL RETO DE LA COHERENCIA Y COORDINACIÓN EN EL NIVEL BACHILLERATO

La educación media superior en México presenta una complejidad mayúscula, en comparación con la educación básica. Establecer una política educativa que intente regular y establecer alcances comunes en un nivel tan diverso –en términos educativos, administrativos y financieros– implica un reto que exige que, tanto en su diseño como en su implementación, se consideren las distintas características institucionales y organizativas de todos los centros escolares.

En el caso de la RIEMS, ésta enfrentó el problema de que sus cuatro ejes estaban diseñados para centros educativos que contaban con plantillas docentes completas, servicios administrativos estructurados y una infraestructura acorde con sus necesidades, en general ubicados en zonas urbanas o semiurbanas. Sin embargo, como ya se mencionó, el Copeems tuvo que ajustar sus indicadores para que esta reforma pudiera aplicarse también en centros educativos muy distintos de aquéllos para los que fue originalmente concebida.

Si bien las políticas educativas del bachillerato aquí revisadas buscaban construir una línea de consistencia dentro del SEN, su falta de continuidad ha impedido su consolidación. Desafortunadamente, en México, cada administración federal se ha caracterizado por realizar reformas constitucionales alineadas con su ideología política, más allá de buscar la mejora de las políticas antes implementadas. En lugar de dar seguimiento y fortalecer los avances, se tiende a desechas las políticas educativas previas y a presentar nuevas propuestas que, en un análisis más profundo, muchas veces retoman estructuras ya existentes bajo un nuevo nombre o discurso.

Las políticas educativas demandan coherencia y coordinación tanto entre los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional, como al interior de cada uno de ellos, según lo evidencian los casos aquí presentados. Si bien el bachillerato enfrenta problemáticas particulares y su estructura supone un reto para la implementación

de reformas, también mantiene una estrecha relación con los niveles educativos que lo preceden y lo suceden. Por ello, la formulación de políticas educativas debe considerar lo mismo la complejidad de cada nivel que la interrelación entre ellos.

En este sentido, resulta pertinente reflexionar si las políticas educativas deben establecer criterios rígidos para que todas las instituciones se ajusten a ellos, o si es preferible incorporar un grado de flexibilidad en el que se fijen metas comunes que puedan alcanzarse respetando la diversidad institucional y brindando el apoyo necesario a aquellas que así lo requieran.

LA CALIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN VS. LA COMPLEJIDAD DE LA MEDIA SUPERIOR

¿Cómo puede asegurarse la calidad en la implementación de una política educativa si, desde su diseño, no se toma en cuenta la complejidad del sistema o del nivel educativo al que está dirigida? Las características propias de la educación media superior representan, y seguirán haciéndolo, un reto para cualquier política educativa dirigida a este nivel. A diferencia de la educación básica, existe una diversidad significativa de instituciones que presentan una alta complejidad debido a que responden de manera diferente según su situación educativa, administrativa y financiera.

Otro factor que dificulta la implementación de políticas educativas en la media superior es el cuerpo docente. Como es bien sabido, no existe una institución de educación superior especializada en la formación docente para este nivel. La mayoría de quienes ejercen la docencia en el bachillerato cuentan con una formación universitaria afín a la unidad curricular que imparten –por ejemplo, una licenciatura en Biología para la asignatura de Biología–, pero no necesariamente con formación pedagógica específica.

Además, la falta de estabilidad laboral en este nivel no permite que el profesorado realice procesos formativos o de actualización acordes con las exigencias de las reformas educativas, los avances disciplinares, científicos o pedagógicos, entre otros. Basta señalar que sólo un pequeño sector de la docencia en media superior cuenta con una plaza de tiempo completo. A su vez, las oportunidades de for-

mación continua también se ven condicionadas por la dependencia administrativa y financiera de la institución a la que pertenecen.

A lo anterior se suma la heterogeneidad institucional. En el nivel bachillerato existen tanto instituciones con financiamiento privado como planteles dependientes de instituciones de educación superior autónomas. Las primeras no siempre están obligadas a seguir las reformas educativas establecidas a nivel federal, ya que, como ocurrió en el caso de la RIEMS, su participación puede ser voluntaria. En cuanto a los bachilleratos autónomos, al regirse por el principio constitucional de autonomía, tienen la facultad de definir sus propios procesos curriculares, lo que implica que pueden optar por integrarse –o no– a las propuestas del orden federal.

Todos estos elementos evidencian la complejidad estructural del nivel medio superior en México. Además de atender estas características institucionales, las autoridades educativas, tanto federales como estatales, deben enfrentar el reto de garantizar la asequibilidad de los centros educativos y asegurar el acceso a la educación media superior (Latapí, 2009), conforme a su carácter obligatorio desde 2012.

Es fundamental cuidar que las políticas educativas dirigidas al bachillerato no se conviertan en meros trámites administrativos que las instituciones deban cumplir para formar parte de un “Sistema Nacional de Bachillerato”, sino que apunten a una transformación educativa centrada en el aprendizaje del estudiantado. Este objetivo sólo podrá alcanzarse mediante una evaluación transversal orientada a la mejora continua, y que, desde su gestación y diseño, contemple un plan de acción para enfrentar los retos que afectan o buscan resistir la implementación de la política educativa. La calidad de dicha implementación dependerá de que se integren y se consideren todas las características señaladas por Stein y Tommasi (2006).

¿LEGITIMACIÓN O FALTA DE INTERÉS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS HACIA LA COLECTIVIDAD?

Corzo (2013) afirma que un criterio *sine qua non* de las políticas públicas es el interés público que las sustenta. Esto implica la necesidad de abrir espacios para que los actores a quienes va dirigida la política

participen desde sus procesos de gestión y diseño, de manera que contribuyan a la construcción del problema y al planteamiento de sus posibles soluciones. Asimismo, exige que las decisiones se tomen con base en el conocimiento disponible o en experiencias previas de implementación de estrategias similares, orientadas a atender el mismo problema.

En este sentido, para la construcción de una política educativa dirigida al nivel medio superior, se esperaría contar con la participación de estudiantes, profesorado, familias, autoridades educativas y escolares, especialistas y personas interesadas en la temática.

Sin embargo, Cabrero (2000) advierte que, en el contexto latinoamericano –como es el caso mexicano– la construcción de políticas públicas suele convertirse en un “secreto de Estado”; es decir, las políticas “públicas” sólo se dan a conocer en el momento de su difusión. Este autor sostiene que su elaboración se vuelve un proceso endógeno, encabezado únicamente por las autoridades educativas, lo que limita o incluso evita la participación de la diversidad de actores involucrados.

Tanto la reforma educativa del sexenio de Peña Nieto como la impulsada por López Obrador buscaron, al menos en la forma, la participación de la población en general para el análisis y discusión de sus propuestas previamente diseñadas. Para ello, se recurrió a foros regionales y nacionales, así como a parlamentos abiertos, con el propósito de recabar la visión de los distintos actores involucrados.

Si bien estos ejercicios procuran proyectar una imagen de apertura en la construcción de políticas, lo cierto es que reafirman la naturaleza endógena del proceso: la propuesta ya está elaborada y su “análisis y discusión” se limita al ámbito de su validación. Esto lleva a cuestionar si en realidad existe una verdadera disposición al diálogo o si estos mecanismos “democráticos” son utilizados sobre todo como instrumentos de legitimación de las propuestas, con el objetivo de evitar o mitigar resistencias.

LA IMPORTANCIA DE LA EFICIENCIA EN LA CALIDAD DE LAS POLÍTICAS

Cabrero (2000) señala que algunas políticas públicas no logran superar siquiera la fase de diseño, ya sea porque no se consideran las posibilidades reales del Estado o porque los recursos destinados para su implementación resultan insuficientes. Si el objetivo es alcanzar las metas establecidas en las políticas educativas, es indispensable considerar los recursos financieros y humanos disponibles. Asimismo, el diseño debe contemplar la posible carencia de estos recursos, con el fin de estipular dentro de la propia política los elementos necesarios para su correcta implementación.

Desde su concepción puede anticiparse la eficacia de una política mediante la evaluación de la capacidad gubernamental antes y durante su ejecución. El financiamiento asignado a una política educativa es, en muchos casos, un indicador del grado de importancia que se le otorga.

El cambio de una política a otra, con justificación pedagógica o no, debe considerar el profundo impacto que genera tanto en la vida del estudiantado como en los procesos formativos del cuerpo docente, ya que en muchas ocasiones las nuevas propuestas son disímiles entre sí. Esto implica un gasto económico y humano considerable, pues en cada sexenio se destinan grandes cantidades de recursos a procesos que no logran consolidarse. Sería pertinente que futuras investigaciones profundicen en las implicaciones cuantitativas, cualitativas y económicas derivadas de estos constantes cambios en las políticas educativas.

La integración de las características clave propuestas por Stein y Tommasi (2006) para asegurar la calidad de las políticas públicas –estabilidad, adaptabilidad, coherencia, calidad en la implementación, orientación al interés colectivo y eficiencia– debería formar parte del proceso de diseño mismo, pues estas dimensiones permiten anticipar y proyectar su posible éxito. En la tabla 1 se presenta un resumen del grado de alineación de las políticas educativas con las características propuestas por Stein y Tommasi (2006).

■ Tabla 1. Cuadro comparativo entre las reformas analizadas y las características de Stein y Tommasi (2006)

| CARACTERÍSTICAS | POLÍTICA EDUCATIVA | | | |
|---------------------------|--|---|---|--|
| | RIEMS (2006-2012) | MODELO EDUCATIVO OBLIGATORIO (2012-2018) | NUEVA ESCUELA MEXICANA (2018-2024) | SEGUNDO PISO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN (2024) |
| Estabilidad | Inicio de la RIEMS estableciendo el Marco Curricular Común. Su incorporación comenzó en 2011. | Estabilidad parcial. Se procuró continuar con los establecido por la RIEMS. | Se rompe con la estabilidad de la política educativa. Se establece un "nuevo" Marco Curricular Común de la EMS (MCCEM). | Se pretende continuar con los preceptos de la NEM. |
| Adaptabilidad | El COPEEMS como la institución evaluadora de su implementación realizó modificaciones para la evaluación de la diversidad de planteles y dependencias. Los Acuerdos Secretariales de la RIEMS se mantuvieron sin modificación. | Recupera y adecua el MCC de la RIEMS al Modelo Educativo y adiciona otros elementos para su implementación como los aprendizajes clave y las habilidades socioemocionales. | No hay adaptación. Cambia hacia una nueva concepción de la educación y de la sociedad. | Se pretende realizar adecuaciones particulares para la EMS como la intención de establecer el Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana. |
| Coherencia y coordinación | Intentó unificar un perfil de egreso que respetara la diversidad, a su vez la RIEMS intentó organizar las modalidades y opciones educativas del bachillerato. | Consolidó un perfil de egreso gradual entre los niveles con base en aprendizajes clave. Estableció planes de referencia para el Bachillerato General y el Bachillerato Tecnológico. | Nueva estructura curricular sin elementos claros para su implementación ante la diversidad del nivel educativo. | Se está en espera de las adecuaciones para este nivel educativo. |

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

| | | POLÍTICA EDUCATIVA | | | |
|------------------------------|--|--|---|--|--|
| CARACTERÍSTICAS | RIEMS (2006-2012) | MODELO EDUCATIVO OBLIGATORIO (2012-2018) | NUEVA ESCUELA MEXICANA (2018-2024) | SEGUNDO PISO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN (2024) | |
| Calidad en la implementación | Estableció criterios para planteles educativos localizados en zonas urbanas o semiurbanas, con infraestructura y cuerpo docente completo. No se consideró la diversidad de los planteles y dependencias, así como los retos a los que se enfrenta este nivel educativo como lo es la formación docente y su forma de contratación. | El Modelo Educativo consideró una Ruta de Implementación, sin embargo, ésta no pudo realizarse debido a su cancelación. | No consideró, como sus antecesoras, un programa de formación docente y de adecuación curricular para la diversidad de instituciones. | Al día de hoy no se conoce el proceso para su implementación. | |
| Interés colectivo | Diseñada desde la Secretaría de Educación Media Superior. Participación limitada del profesorado. Su construcción fue mayoritariamente endógena. | Se realizaron foros de consulta regionales y nacionales para recabar opiniones sobre las propuestas. Su grado de adecuación ante éstas fue mínima, en lo general ya estaban definidas. | Se realizan procesos de parlamento abierto, aunque al igual de su antecesora, podría considerarse un proceso de legitimación. | Se anuncian propuestas para la participación del magisterio desde las escuelas. Es importante considerar que la diversidad en la forma de contratación del cuerpo docente del bachillerato es distinta de otros niveles. | |
| Eficiencia | La implementación dependía directamente de las instituciones. Los costos generados para la adopción del MCC, así como los elementos para la incorporación al SNB eran absorbidos por las mismas. | Se tenía la intención de hacer una inversión significativa en infraestructura y formación. | No se ha especificado con claridad la asignación de recursos materiales o humanos que se brindaron para la incorporación de esta nueva política en las instituciones. | Se pretende ampliar el programa de mejora de infraestructura escolar hasta la media superior. | |

Fuente: elaboración propia.

Desafortunadamente, no se percibe un cambio sustancial en el contexto social y político mexicano que permita garantizar la calidad en la construcción de las políticas educativas. En consecuencia, su diseño, implementación y evaluación seguirán siendo objeto de cuestionamiento y duda.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas dirigidas al currículo del nivel bachillerato, si bien han buscado atender problemas de organización y coherencia, así como responder a las necesidades educativas del país, lo expuesto en este artículo permite concluir que sus modificaciones no han derivado, en su mayoría, de los resultados de evaluaciones o investigaciones sólidas que justifiquen la necesidad de realizar adecuaciones para mejorar su calidad. Todo parece indicar que las políticas educativas en México están condicionadas por los tiempos político-electorales que determinan su continuidad, sin que esto garantice su éxito.

Las decisiones de modificación han respondido más a lógicas gubernamentales que a ejercicios públicos de consulta o participación. Su común denominador ha sido que, tras uno o dos años de implementación, y con la llegada de una nueva administración, estas políticas suelen ser modificadas e, incluso, en algunos casos, eliminadas.

La falta de estabilidad en las políticas educativas genera en los actores, en particular en el profesorado, resistencias, desinterés o confusión sobre su adecuada implementación en las aulas. A ello se suma el hecho de que muchas veces los docentes no han participado en el diseño de dichas políticas, lo cual dificulta aún más su apropiación y aplicación.

Se apuesta, por tanto, a que la adaptación de las políticas educativas responda realmente a las características y problemáticas específicas que enfrenta este nivel tan complejo. Y, sobre todo, que dicha adaptación se base en procesos de evaluación rigurosos que permitan su mejora continua.

En resumen, para poder blindar las políticas educativas frente a agendas políticas, agendas de gobierno o hegemonías partidarias en

el Congreso de la Unión, es esencial establecer en el marco jurídico que la sustenta (sobre todo la Constitución Política y la Ley General de Educación) un acuerdo político e interinstitucional que contemple lo siguiente:

1. Definir fines educativos claros y alcanzables, que den lineamientos curriculares adaptables a la gran diversidad que caracteriza al nivel bachillerato.
2. Establecer procesos de implementación gradual e integral, que consideren los posibles retos a los que se enfrentarán. Es fundamental asignar el tiempo necesario para su diseño, preparación, implementación, evaluación y mejora continua.
3. Asegurar la participación real de actores clave, tales como directivos, docentes, estudiantes, especialistas académicos, sindicatos, organizaciones civiles y representantes del gobierno en las fases de diseño, implementación y evaluación de la política.
4. Garantizar el presupuesto suficiente para asegurar tanto la implementación como la continuidad de las políticas educativas.
5. Evaluar para la mejora y no para la sustitución; esto permitirá contar con información precisa para las tomas de decisiones en cada etapa del ciclo de política pública y fomentar una mejora progresiva y sostenida.

En este trabajo se pretende colocar al centro de la discusión los retos que enfrenta la política educativa del nivel bachillerato y del Sistema Educativo Nacional, con base en los criterios de Stein y Tommasi (2006) para procurar la eficiencia de dicha política. Es importante continuar con la discusión ya iniciada en cada una de las reformas aquí tratadas, así como la realización de una evaluación exhaustiva del grado de cumplimiento en términos cuantitativos y cualitativos, de las características planteadas por los autores citados en cada una de las políticas educativas.

REFERENCIAS

Arroyo, J., y Pérez, M. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022*. Subsecretaría de Educación Me-

- dia Superior (SEMS). <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMC-CEMS.pdf>
- Cabrero, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y Política Pública*, IX(2), 189-229.
- Corzo, J. (2013). *Diseño de Políticas Públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables*. Grupo Editorial y de Investigación Polaris.
- Gobierno de México (2024). *100 compromisos para el Segundo Piso de la Transformación*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/964733/100_compromisos.pdf
- Gobierno de México (2025, 3 de febrero). Bachillerato para todas y todos [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=3n5qfbSFb1w>
- INEE (2018). *La implementación del Marco Curricular Común en los planes de la educación media superior*. INEE.
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. INEE-IIPE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C236.pdf>
- Latapí, P. (2009). El Derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. Nueva Imagen.
- Presidencia de la República (2025, 13 de enero). *Anuncia presidenta Claudia Sheinbaum Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato con creación de 200 mil nuevos lugares*. Presidencia de la República. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/anuncia-presidenta-claudia-sheinbaum-plan-integral-del-sistema-nacional-de-bachillerato-con-creacion-de-200-mil-nuevos-lugares>
- Presidencia de la República (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

- Presidencia de la República (2013a, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- Presidencia de la República (2013b, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. SEP.
- SEP (2017b). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*. SEP.
- SEP (2017c). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.
- SEP (2008a, 26 de septiembre). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0
- SEP (2008b, 21 de octubre). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0
- SEP (2008c, 29 de octubre). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0
- SEP (2008d, 2 de diciembre). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5071919&fecha=02/12/2008#gsc.tab=0
- SEP (2007, 22 de noviembre). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0

- Stein, E., y Tommasi, M. (2006). La política de las políticas públicas. *Política y Gobierno*, XIII(2), 293-416. <http://www.politicaygobierno.cide.edu/index.php/pyg/article/view/286/196>
- Zorrilla, J. (2018). *La transformación de la educación media superior entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina.