



LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS): ¿LA BÚSQUEDA DE IDENTIDAD EN LA OPCIÓN PREFERENCIAL HACIA EL TRABAJO?

Marcos J. Estrada Ruiz

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

estrada.ruiz.marcosj@gmail.com

RESÚMEN

Este trabajo tiene por cometido realizar una revisión de la RIEMS centrados en uno de sus postulados fundamentales: la identidad de la educación media, entendido como uno de sus ejes principales y que parece haber sido una de las “problemáticas” reconocidas como fundamento de los cambios. Se discuten las principales estrategias que la política educativa a través de la RIEMS ha implementado para conseguir dotar de identidad a este subsistema educativo. Esta ponencia propone que la reforma en este ámbito se sustenta en bases débiles y engañosas: las competencias genéricas logran cierta identidad, pero el refuerzo de las opciones hacia el trabajo podrían abrir una diversidad que marque diferencias de egreso considerables, acotando y falseando lo “común a todos”.

PALABRAS CLAVE

RIEMS, políticas, identidad, competencias.





EL PROCESO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA RIEMS

Para el juicio que haremos a partir de nuestra revisión de la reforma, es importante conocer parte del proceso de análisis de las políticas públicas, así, Parsons (2006:31) ha definido a éstas de manera sencilla retomando a su vez a Dewey: “lo público y sus problemas”, el cómo, el por qué y el para qué, los gobiernos realizan determinadas acciones o deciden no actuar; así como cuál es el efecto de su actuación o su no intervención. Asumiremos analíticamente a las políticas públicas como se ha venido tratando en su concepción moderna, es decir como la capacidad del gobierno para intervenir racionalmente en la solución de los problemas públicos (Valenti, 2006).

El marco general y tradicional bajo el cual se suele analizar y abordar a las políticas públicas, se concibe por un ciclo de vida que, así esquematizado, parecería lineal, evolutivo, rígido. El proceso convencional suele ser el siguiente: detección del problema; definición del mismo; identificación de respuestas y soluciones alternativas; evaluación de opciones; selección de las opciones de políticas públicas; implementación y, por último, evaluación. Ciertamente las críticas al modelo no han faltado, y con bastante razón pues las etapas descritas en ocasiones se superponen y no siguen el esquema descrito, ni avanzan al mismo ritmo de manera consecuyente, y en general el enfoque pareciera partir de una comprensión de la realidad sencilla que se puede comprender por etapas y ciclos previsibles.

A la perspectiva anterior, también denominada “por etapas” o de “libro de texto”, se le han sumado críticas y perspectivas que pueden resultar complementarias, así entonces, Rose (en Parsons, 2006) incorpora al proceso cuestiones fundamentales como el reconocimiento público de la necesidad de contar con una determinada política, la manera en cómo se presentan las demandas y aquello que determina la elección gubernamental, y como parte final del proceso la necesaria retroalimentación.





Sin desconocer entonces lo anterior, como bien muestra Parsons (2006), el enfoque “por etapas” sigue ofreciendo ventajas pues proporciona una estructura racional dentro de la cual se puede considerar la multiplicidad de la realidad, aunque lo anterior, diremos, considerando las críticas y los aportes antes dichos. Pero de inicio el enfoque tradicional sirve de guía para iniciar una revisión de determinada política. La perspectiva es útil siempre y cuando se esté consciente de que comprender y explicar la realidad es más complejo que un modelo cíclico y que ésta se inscribe en una multiplicidad de marcos y actores.

¿En qué momento entonces se encuentra la RIEMS? Para decirlo de manera indicativa y nos permita avanzar en el análisis, claramente nos encontramos en la etapa de implementación, y ante la ausencia de un monitoreo claro de cómo se está llevando a cabo, cabría plantearse, al menos, un análisis sobre su diseño e implicaciones, quizá todavía no de evaluación, pero que sí permita apuntar hacia la manera en que se está desarrollando y sus posibles resultados. A través de la revisión de su normatividad, pretendemos mostrar la implicación de la política en lo correspondiente a la consecución de dotar de identidad a la educación media.

LA IDENTIDAD DE LA EMS

Bajo una definición sencilla de identidad ésta tiene que ver con una toma de posición desde una serie de principios, como lo son la diferenciación, integración, permanencia y selección. Ahora bien como sostiene Hall (2000), la cuestión de la “identificación” requiere ciertamente de un proceso doble, no solo de que se articulen y suturen ciertos elementos definitorios, como una base estable e identificable de aquello que se define, sino también de lo que queda fuera como diferencia, que si bien no es parte de lo considerado formalmente en lo articulado, sí ayuda a comprender lo que se pretende constituir como identidad.





Se trata pues de la paradoja de la identidad (lo que hay de único es lo compartido), que se expresa en la diferenciación y generalización, es decir singularidad de algo en relación a lo otro, a la diferencia, y el nexo común de los elementos diferentes a otros, la pertenencia común (Dubar, 2002). ¿Qué es pues, lo compartido y lo diferente en la educación media que nos permita hablar de una identidad?

La tendencia en la investigación en la EMS sobre este punto explica parte del sentido actual de la reforma, es decir el interés parece haber estado volcado hacia atender lo que ha pasado en ésta referente a cómo se inserta y cuál es su papel en un contexto económico distinto al de décadas atrás, y en consecuencia se ha destacado que requiere de definirla o, como diría De Ibarrola y Gallart (1994), dotarla de identidad, pero dicha identidad relacionada con el interés de las investigaciones hacia el mercado del trabajo y el empleo, con la consecuente revisión de las modalidades y sus sentidos. El diagnóstico desde los 90s parece ir en este camino, atendiendo además a un sentido socialmente otorgado.

En efecto, sostiene Villa Lever (2003), que una de las conclusiones más recurrentes en la investigación de la educación media, es la pérdida de identidad de este nivel, lo que, se asegura, ha propiciado algunos de sus principales problemas. Así lo sostienen De Ibarrola y Gallart (1994) al decir que el nivel carece de identidad propia ya que está respondiendo a dos fines distintos: preparar para la universidad y para el trabajo, lo cual nos abre una cuestión para los autores, es decir, ¿no es esto también expresión de una determinada identidad? ¿La educación media tendría que formar entonces hacia un solo sentido?

La respuesta sobre la cuestión de la identidad en la EMS es coincidente en diversos autores (Villa Lever y Rodríguez; Ibarrola y Gallart, 1994), y parece ir encaminada hacia que la identidad propia del nivel medio superior, tendría que estar centrada en otorgar a los jóvenes una formación integral expresada en





competencias básicas para la ciudadanía y la productividad. O sea la ciudadanía y el ámbito productivo como campos separados y aparentemente contradictorios y de los cuales la EMS intenta hacer converger. Las investigaciones en el campo han propuesto además algunas vías para su consecución, como la construcción institucional de la innovación bajo una gerencia creativa del cambio; diversificación institucional y competencias válidas para la formación para el trabajo así como para la universidad. Sin embargo sigue siendo Villa Lever la que pone críticamente la atención en las consecuencias principales: la diversidad de modalidades e instituciones conlleva un proceso de selección que reproduce las desigualdades sociales, al permitir que existan caminos por el nivel con diversas calidades y destinados a los distintos grupos sociales (Villa Lever, 2003)¹. ¿Es posible entonces la conjunción de los campos? ¿Qué propuso al respecto la RIEMS?

LA RIEMS: EL VALOR AGREGADO EXPRESADO EN LA PRIORIDAD HACIA EL TRABAJO

Esta reforma se define oficialmente como un proceso consensuado que tiene como finalidad la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, que supliría lo que actualmente conocemos como Educación Media Superior, pero bajo una lógica distinta: que contenga identidad en el sistema y se le pueda nombrar como tal. Y ¿cómo es que se expresará dicha identidad? La reforma se sostiene en cuatro pilares que pretenden conseguir tal cometido:

1) Construcción de un marco curricular común.; 2) definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior; 3) profesionalización de los servicios educativos, y 4) certificación nacional complementaria.

Con estos pilares, que están destinados a ser implementados en todos los subsistemas que hasta ahora componen al nivel medio, se espera lograr igualmente que los diferentes actores educativos cuenten con los fundamentos teóricos-prácticos que hagan relevante estos estudios en la vida de los involucrados (Diario Oficial de la Federación, 2009a). Lo que en otras palabras ha

¹ Cabe acotar que este análisis es previo a la RIEMS, y nos servirá para la valoración que realizaremos.





28 de Septiembre - 1 de Octubre de 2014

El valor agregado (De Ibarrolla y Gallart, 1994) que el nivel medio tendría que aportar a los estudiantes, que marque una diferencia de su paso o no por el mismo, es decir que se posibilite identificar claramente cuál es la respuesta a la pregunta: ¿qué le aporta a los jóvenes cursar el bachillerato independientemente de su modalidad y subsistema? Se trata pues, como se verá, de poner a la identidad como la prioridad en los cambios.

La RIEMS plantea no un cambio específico por modalidad o subsistema, es decir en sus programas y planes de estudio, sino que se logren homologar ciertos saberes como competencias básicas, que marquen una línea a seguir entre las notables diferencias y la diversidad natural de los subsistemas que componen al nivel. Las competencias comunes se perciben como el elemento que dará identidad y sentido a la educación media, con un perfil de egresado también común, y, se infiere, que se le concibe como el componente que logrará dar el valor agregado a los jóvenes en su tránsito por el nivel. Sin embargo, se puede decir que este valor agregado no recae exclusivamente en esto, sino en la opción preferencial por el trabajo y que pone en cuestión la pretendida identidad.

Evidentemente la reforma parte del presupuesto, a la manera de reconocimiento, de que la educación media opera bajo la heterogeneidad, interpretada como indefinición, es decir sin la articulación o sutura de elementos fundamentales, desde los diseñadores de esta política, se entiende como la existencia de diferentes planes de estudio y obstáculos para la movilidad entre los subsistemas. Lo que se pretende entonces es cambiar esa realidad, y modificarla desde los principios de identidad, calidad y pertinencia (Diario Oficial de la Federación (2009b). Los cuales aunque en principio parecen loables y necesarios, también nos llevan a cuestionarnos si efectivamente esto no sucedía ya en la EMS, y aunque algunos estudios han coincidido en esta necesidad plasmada en la reforma (Villa Lever, 2003; De Ibarrolla y Gallart, 1994), también es cierto que la ausencia de estudios más amplios en este campo no permiten afirmarlo con total claridad, pues en el fondo, la diversidad de entradas y salidas en cuanto a trayectorias, seguirá pese a la reforma, en especial las salidas, y lo que sí se





consigue y quizá sea el aporte principal son las competencias genéricas, como lo vemos en el cuadro a seguir.

22 y 23 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011

Cuadro 1. La Educación Media Superior antes y después de la RIEMS

Descripción antes de la RIEMS (con base en Villa Lever, 2003)		Descripción a partir de la RIEMS (Diario Oficial de la Federación, 2009a)	
Modalidad/tipo de bachillerato	Destino al que orienta	Modalidad/tipo de bachillerato	Competencias que prioriza
<i>Bachillerato General o propedéutico</i>	Universidad	<i>Bachillerato general (universidades)</i>	Genéricas ² – Disciplinares básicas – Disciplinares extendidas
<i>Bachillerato Tecnológico (bivalente)</i>	Universidad - Trabajo	<i>Bachillerato general con capacitación para el trabajo (Cobach y DGB)</i>	Genéricas – Disciplinares básicas – Disciplinares extendidas – <u>Profesionales básicas</u> ³
<i>Educación Profesional Técnica</i>	Trabajo - Universidad	<i>Bachillerato tecnológico y CONALEP</i>	Genéricas – Disciplinares básicas – Profesionales básicas – <u>Profesionales extendidas</u>

¿IDENTIDAD A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS?

El argumento de la reforma sobre la cuestión de la diversidad, ya existente en el nivel, radica en que se mantendrá a través de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales. El esfuerzo parece estar más bien en la cuestión del marco curricular común, expresado en un conjunto de competencias que todos los egresados de cualquier modalidad y subsistema al

² Marco curricular común, presente en todas las modalidades.

³ Competencias propias del bachillerato general con capacitación para el trabajo y del bachillerato tecnológico, ausentes en el bachillerato general.





interior de la EMS, deben de tener. El fundamento es que con esto se logrará darle identidad al sistema y tener un eje articulador que garantice mayor pertinencia y calidad (Diario Oficial de la Federación (2009b). El foco pues, para la consecución de lo anterior, es el marco curricular común, las competencias genéricas que todos los bachilleres deberían poder mostrar y desempeñar. Esto de manera general, pero de manera específica se concretizan en tres tipos de competencias: 1) genéricas, 2) disciplinares y 3) profesionales, estas dos últimas contemplando competencias básicas (comunes a todos y elementales) y extendidas (específicas de un modelo educativo no compartidas por todo el SNB y de mayor profundidad que las básicas).

Las diferencias entre estos tres tipos de competencias podrían caracterizarse así:

- *Las competencias genéricas*: son competencias para la vida, de aplicación en contextos académicos y profesionales.
- *Las competencias disciplinares*: agrupadas según los campos de conocimiento y de aplicación en concreto en contextos académicos.
- *Las competencias profesionales*: preparan para el mundo laboral y por ende de aplicación en el trabajo.

Ahora bien, las cuestiones centrales en este marco curricular común, radican en sus diferencias caracterizadas como flexibilidad, es decir, aunque hay un marco común mínimo que todos los jóvenes tendrán al egresar, independientemente del subsistema y modelo que elijan, también es cierto que la flexibilidad lleva a que se tengan salidas y trayectorias distintas, manteniéndose en cierto modo el que a algunos los lleve hacia el mundo laboral y otros hacia estudios superiores. Pero esto no parece estar equilibrado en la RIEMS como lo muestra el cuadro 1.

Además de que una de las cuestiones hacia los procesos es el cómo asegurar que las competencias disciplinares extendidas y las profesionales que dependen de los niveles y sus contextos, no queden simplemente a las exigencias del mercado, sin mediación institucional o estatal y obviamente del interés de los propios actores, pues se ha remarcado en estudios internacionales que éstos deben de ser la base



del cambio, es decir tiene que ser considerados (UNESCO, 2003), y en la RIEMS no aparecen como actores consultados, sino simplemente como parte de los destinatarios.

¿IDENTIDAD DEL SISTEMA CON PERFILES DIFERENCIADOS?

De entrada la propuesta de creación de un Sistema Nacional de Bachillerato “en un marco de diversidad”, es un reconocimiento de su estado actual y, quizá, de su principal característica y fortaleza, es decir era lo que la definía y le daba identidad, no parece ser pues ésta una ausencia que justifique una reforma para conseguirla. ¿A qué se refiere entonces la RIEMS con conseguir identidad en un marco de diversidad?

El perfil del egresado, se sostiene en la reforma, lo constituyen las competencias genéricas, que serán las compartidas por todos los egresados de los distintos subsistemas, pero entonces ¿qué sucede con las competencias profesionales que desde la RIEMS se dice que dependen de la propia “naturaleza” de la escuela, de su contexto y básicamente de la tradición o “vocación” económica del medio donde se encuentra inserta? Son también parte del perfil de los egresados, pero en este caso es en donde se presentan salidas diferentes, es decir parece que se avanza en tener un marco común a todos (identidad si se quiere como aquello que se sutura), pero dependiendo de las modalidades y el subsistema el perfil cambia, es decir se compone de competencias genéricas y de la especificidad de las competencias profesionales (el exterior que representa la diferencia de la “identidad”).

Se pueden considerar como convención para el perfil solo a las genéricas, pero de *facto* egresarán algunos con competencias disciplinares extendidas y otros con profesionales extendidas, es decir estas últimas para el caso del bachillerato general con capacitación para el trabajo y el bachillerato tecnológico, y las primeras para el bachillerato general universitario. No se comparten pues entre los subsistemas las competencias profesionales, diferenciándose y poniendo en desventaja al bachillerato general en términos de lo que ofrece, pues no contiene nada de competencias profesionales -como se puede ver en el cuadro 1-.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



El hecho es que también podemos considerar que no hay un perfil del egresado, sino tantos como subsistemas hay, y éste perfil se compone de competencias genéricas comunes y competencias profesionales diferenciadas. Y si esto es lo que le otorga identidad al SNB entonces mantiene una identidad difusa, múltiple, quizá tal y como estaba antes de la reforma. Pero con una diferencia considerable: la identidad lograda con el marco curricular común, es puesta en entredicho por lo que en este marco representa la diferencia, es decir por las competencias profesionales del subsistema destinada a solo dos de las modalidades, reforzando las salidas hacia el trabajo. De hecho podríamos decir que la identidad está en quienes comparten las competencias profesionales.

Ahora bien, lo que subyace de la reforma es una motivación económica que es la que parece darle origen y guía, además de su alineación con el contexto internacional; así, se sostiene que “en el ámbito económico” se necesita contar con una EMS con todo su potencial, pues será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo mejor pagado (Diario Oficial de la Federación (2009a). Así también, que la EMS es fundamental para que el país logre dar respuesta a los desafíos de una economía globalizada, y otorgándole explícitamente una responsabilidad considerable, pues se dice que de no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo, detendrá el avance del país en distintos frentes. ¿Es pues una cuestión económica la razón de los cambios?

Las exigencias de un marco internacional parecen confirmárnoslo: “La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige” (Diario Oficial de la Federación (2009a).





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Dentro del diagnóstico que se hace en la reforma, se logra ver cómo se entrelazan las cuestiones de las “exigencias internacionales” con lo económico y curricular, bajo el supuesto de que una mejor pertinencia contribuiría a que los estudiantes permanezcan en la escuela y disminuya la deserción; así, la RIEMS sostiene: “sin niveles educativos más elevados, el potencial de México para elevar sus ingresos se verá restringido”, además de que “es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela”, y que, desde la secundaria, “los estudiantes a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de EMS que van de por medio” (Diario Oficial de la Federación (2009a).

Así pues, para que lo anterior se pueda atender, la reforma en estos puntos se basa en la pertinencia, la cual está centrada en las competencias a desarrollar desde el contexto inmediato de los jóvenes, pero dicha posibilidad se ubica en las competencias profesionales, por lo que, entonces, la manera en la que parece proponer la reforma para hacer interesante o valioso al nivel medio para los jóvenes -e implícitamente para lograr la identidad-, es dotándolos de competencias para el trabajo que les permitan -a diferencia de cómo está enunciado en primer lugar en la reforma-: prepararlos para el trabajo, y para la universidad, si así lo desean⁴. Priorizando pues las salidas hacia el mundo laboral. Que la EMS tenga identidad propia y sentido para los jóvenes, parece radicar, específicamente, en prepararlos para el trabajo. Y entonces la posibilidad de identidad a través de la conjunción de las competencias productivas y ciudadanas se desvanece.

⁴ En la reforma se dice en primer lugar: prepararlos para estudios superiores y para el trabajo si así lo desean. Por la manera en cómo se presenta la pertinencia y por el peso de las competencias profesionales, el postulado debe leerse reformulado como lo hemos presentado aquí, pues el proceso parece encaminado a que así se den las cosas.





Ahora bien, la reforma hace una defensa reiterada de que dotar de identidad a la educación media no significa unificación de los planes de estudio y homologación curricular -aunque el término homologar sí se usa en el Programa Sectorial de Educación, (SEP, 2007)-, lo cual, al igual que las competencias diferenciadas y el perfil del egresado, significa que en efecto no hay una homologación total, sino un marco común, pues queda margen de acción para las competencias profesionales con miras a la vida laboral futura de los jóvenes. Es pues en estos intersticios donde podría encontrar límite una cierta pretensión de homogeneización de la EMS, el espacio de libertad y de innovación se encuentra en las competencias profesionales, sin embargo también quedan al libre mercado, por lo que su futuro es, por lo menos, incierto.

Relacionado con lo que hemos venido señalando, en la reforma se considera que a partir de los cambios implementados se puede hablar también de un solo bachillerato, por lo que, a decir de la misma, pierde sentido remarcar las diferencias entre bachillerato general, tecnológico y profesional (Diario Oficial de la Federación (2009a). Sin embargo nuestro análisis muestra que más bien parecen haberse apuntalado las diferencias, pues aunque ciertamente hay un marco curricular común que permite “marcar” cierta “igualdad” en el ingreso, el egreso se diferencia según el subsistema cursado, siendo las competencias profesionales las que imprimen las mayores diferencias en el egreso. Nuevamente, podríamos decir, que no es que haya un solo bachillerato, sino tantos como competencias profesionales diferentes por escuela o subsistema existan.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

- Si parte del análisis del proceso de políticas públicas implica saber del por qué y para qué de la actuación de los gobiernos en determinada materia, y el consiguiente impacto de las acciones desarrolladas, al respecto acerca de la RIEMS caben al menos las dudas sobre la consecución de la identidad, pues si se ha argumentado que ésta tendría que radicar en competencias ciudadanas y





productivas (De Ibarrola y Gallart,1994), el peso que se nota en la reforma está claramente inclinado del lado de lo laboral, respondiendo a las demandas del contexto, cuya ambigüedad resulta preocupante, pues parece dejarse a las fuerzas del mercado.

- Actores fundamentales como los jóvenes no parecen haber sido consultados, lo que confirma esta idea de verticalidad que podría adelantar también no solo resistencias y críticas a la reforma -como de hecho han ocurrido-, sino falta de pertinencia y de equidad en el sistema.

- La “identidad en un marco de diversidad” puede leerse así: un marco común a todos, y la flexibilidad en los competencias profesionales tan diversas como demandas productivas y lógicas locales haya, es decir para algunos.

- Se remarcan las diferencias al interior del subsistema con las competencias profesionales; se logra identidad y se refuerza la diversidad, pero estas últimas, como la alteridad del subsistema, cuestionan y ponen en entredicho la supuesta identidad lograda, ya que hay entradas comunes y salidas diferentes, y si atendemos al sector social que ingresa a las opciones para el trabajo (cursada por jóvenes de origen social más modesto que el de las otras, Villa Lever,2007) podemos decir que de cualquier modo *ingreso es destino* y la desigualdad e inequidad no se modifican.

- Por la prioridad dada a las competencias profesionales y las salidas hacia el trabajo, se parecen confirmar las motivaciones económicas de la reforma, el acercamiento y adecuación de lo escolar con lo productivo, sin una normativa o regulación de por medio, más bien dejados a las exigencias del “sector productivo”. Se suscribe un marco internacional abstracto al que se sostiene debe de adaptarse la EMS, pero no se ve la relación con lo concreto local, con las economías locales y los intereses de los sujetos, además con la propia economía globalizada, es decir ¿qué es lo que el marco internacional exige? ¿Qué exige lo local? ¿Cómo se relacionan? ¿Qué de todo el discurso de la identidad de la educación media responde a esto?



BIBLIOGRAFÍA

De Ibarrola, María – Gallart, María Antonia (coordinadoras) (1994). *Democracia y productividad Desafíos de una nueva Educación media en América Latina*, Buenos Aires: OEI

Diario Oficial de la Federación (2008). "Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades". México, D.F., <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales > (15 de marzo, 2011).

Diario Oficial de la Federación (2009a). "Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad". México, D.F., <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales > (15 de marzo, 2011).

Diario Oficial de la Federación (2009b). "Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marcos Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato". México, D.F., <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales > (15 de marzo, 2011).

Diario Oficial de la Federación (2009c). "Acuerdo 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato". México, D.F., <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales > (15 de marzo, 2011).

Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Bellaterra.

Hall, Stuart (2000). "¿Quién necesita la identidad?", en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México: Plaza y Valdés.

Parsons, Wayne (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, Argentina: FLACSO-Miño y Dávila.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación*, México: SEP.





UNESCO (2003). *O EnsinoMédio no Sèculo XXI: desafios, tendências e prioridades*, Brasil: UNESCO.

Valenti, Giovanna (2007). “Presentación a la edición en castellano”, en Parsons, Wayne, *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, Argentina: FLACSO-Miño y Dávila.

Villa Lever, Lorenza (2003). “La Educación media Superior”, en Zorrilla, Margarita – Villa, Lorenza. *Políticas Educativas. Educación Básica. Educación Media Superior*, México: COMIE/ SEP / CESU.

Villa Lever, Lorenza (2007). “La Educación Media Superior ¿igualdad de oportunidades?”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI (1), núm. 141, pp. 93-116.