



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
HIDALGO**

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación



Análisis comparado de la política y gestión de estrategias institucionales
para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato. México,
Argentina y Canadá

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ERICA VILLAMIL SERRANO

DIRECTOR DE TESIS

DRA. LOURDES TERESA CUEVAS RAMÍREZ

CODIRECTOR DE TESIS

DR. FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Pachuca de Soto, Hidalgo noviembre, 2015

Índice

<i>Índice de cuadros gráficos y figuras</i>	<u>4</u>
<i>Acrónimos</i>	<u>6</u>
<i>Resumen</i>	<u>8</u>
<i>Abstract</i>	<u>10</u>
<i>Introducción</i>	<u>12</u>
<i>1. Reconociendo el problema una búsqueda del Estado del Conocimiento</i>	<u>15</u>
1.1. Clasificación de estudios por posturas epistemológicas	<u>18</u>
1.2. Clasificación de estudios por enfoques metodológicos	<u>23</u>
1.3. Clasificación de estudios por sus planteamientos teóricos	<u>28</u>
1.4. Definición del Problema	<u>36</u>
<i>2. La Educación Comparada. Un acercamiento teórico y metodológico</i>	<u>42</u>
2.1. Principios, momentos, fines y propósitos	<u>42</u>
2.2. Naturaleza y definición	<u>46</u>
Fuente. Elaboración propia	<u>52</u>
2.3. Tipos de estudios y niveles de comparación	<u>53</u>
2.1 Metodología del estudio comparado	<u>56</u>
2.4. Objetivos de la investigación	<u>60</u>
2.5. Preguntas de investigación	<u>61</u>
2.6. Supuestos de investigación	<u>61</u>
<i>3. Jóvenes, el bachillerato y el abandono escolar</i>	<u>62</u>
3.1. Historia y concepto de Juventud	<u>63</u>
3.2. Análisis de la condición juvenil	<u>67</u>

3.2.1.	Juventud: visión sociológica, versión sociocultural	69
3.2.2.	Condición y trayectorias juveniles en términos de agencia	72
3.3.	Producción y reproducción juvenil	75
3.3.1.	Enfoque funcionalista del ciclo vital	75
3.3.2.	Enfoque biográfico	78
3.4.	Juventud, Escuela y Fracaso Escolar	79
5.	<i>Política Educativa y Gestión</i>	88
5.1.	Ámbito de estudio de las políticas públicas	88
5.2.	El concepto de política y de política pública	92
5.3.	El ciclo de la política	97
5.4.	Gestión Educativa	105
6.	<i>El Bachillerato en Argentina, Canadá y México</i>	121
6.1.	Características generales de los tres países	125
6.2.	Sistemas Educativos. Argentina, Canadá y México	129
6.3.	Estructura Orgánica de los Sistemas Educativos	135
6.4.	El bachillerato	139
6.5.	Bachillerato en Argentina	140
6.6.	Bachillerato en Canadá	151
6.7.	Bachillerato en México	160
6.8.	Los problemas y cambios en el bachillerato	175
6.9.	Metodología del Marco Lógico	182
7.	<i>Las reformas en las escuelas. Casos de estudio en Argentina, Canadá y México</i>	196
7.1.	Contextos Escolares	196
7.1.1.	Berazategui, Argentina	196
7.1.2.	Ontario Canadá	200
7.1.3.	Pachuca de Soto, Hidalgo	204
7.2.	Características generales de la muestra	206

7.3.	Percepción del Abandono Escolar	211
7.4.	Acciones innovadoras	216
7.5.	Acciones para la permanencia	221
7.6.	Participación, comunicación y transparencia	224
8.	<i>Conclusiones y Recomendaciones de Política y Gestión</i>	230
	<i>Bibliografía</i>	234
	<i>Anexos</i>	247
	Anexo 1. Guía de preguntas para la entrevista con directivos	247
	Anexo 2. Cuestionario para estudiantes	250
	Anexo 3. Student Success Credit Tracker	252
	Anexo 4. Participación de estudiantes Ontario	253

Índice de cuadros gráficos y figuras

<i>Cuadro 1. Clasificación de Investigaciones por tipo de postura epistemológica</i>	25
<i>Cuadro 2. Clasificación de Ensayos Teóricos por cada tipo de postura epistemológica</i>	26
<i>Cuadro 3. Distribución de investigaciones por instrumento</i>	27
<i>Cuadro 4. Distribución de investigaciones por tipo de metodología</i>	27
<i>Cuadro 5. Factores que favorecen u obstaculizan las dimensiones de la gestión educativa</i>	28
<i>Cuadro 6. Investigaciones por enfoque de gestión</i>	34
<i>Cuadro 7. Distribución de investigaciones por nivel educativo</i>	35
<i>Cuadro 8. Denominación de la Educación Comparada en diversos ámbitos</i>	47
<i>Cuadro 9. Cuadro comparativo de definiciones de la educación comparada</i>	48
<i>Cuadro 10. Discursos actuales de la globalización</i>	52
<i>Cuadro 11. Organización del contenido de la educación comparada</i>	53
<i>Cuadro 12. Dimensiones y categorías analíticas</i>	59
<i>Cuadro 13. Cuadro comparativo de los modelos de gestión</i>	108
<i>Cuadro 14. Características generales de Canadá, México y Argentina</i>	127
<i>Cuadro 15. Distribución por países de competencias en materia educativa</i>	129
<i>Cuadro 16. Configuración de los Sistemas Educativos de México, Argentina y Canadá</i>	133
<i>Cuadro 17. Niveles de las escuelas primarias y secundarias, por provincias y territorios de Canadá</i>	134
<i>Cuadro 18. Bachilleratos de Hidalgo en el SNB</i>	168
<i>Cuadro 19. Estadísticas de nivel secundario en diversos países</i>	176
<i>Cuadro 20. Tasas de graduación secundaria superior y las edades medias (2011)</i>	177
<i>Cuadro 21. Matriz de Marco Lógico</i>	189
<i>Cuadro 22. Datos educativos de la Provincia de Buenos Aires</i>	199
<i>Cuadro 23. Datos educativos de la Provincia de Ontario, Canadá</i>	203
<i>Cuadro 24. Datos educativos, estado de Hidalgo, México</i>	206
<i>Cuadro 25. Datos de género</i>	207
<i>Cuadro 26. Edad</i>	207
<i>Cuadro 27. Estado civil</i>	208
<i>Cuadro 28. Tipo de familia</i>	209
<i>Cuadro 29. Situación Laboral de los estudiantes</i>	210
<i>Cuadro 30. Razones para incorporarse al mercado laboral</i>	210
<i>Cuadro 31. El estudiante ¿Ha pensado abandonar sus estudios?</i>	212
<i>Cuadro 32. Problemas para acudir a la escuela</i>	213
<i>Cuadro 33. Actividades de agrado a los jóvenes que se desarrollan en la escuela</i>	217
<i>Cuadro 34. Acciones de permanencia</i>	222

<i>Cuadro 35. Participación juvenil</i> _____	225
<i>Cuadro 36. Participación en acciones de apoyo</i> _____	226
<i>Cuadro 37. Capacidad de escucha de docentes y directivos</i> _____	227
<i>Cuadro 38. Respuestas de estudiantes sobre capacidad de escucha de docentes y directivos</i> _____	227
<i>Cuadro 39. Informes a estudiantes sobre sus resultados</i> _____	228
<i>Cuadro 40. Difusión de información</i> _____	229
<i>Gráfico 1. Total de documentos revisados</i>	16
<i>Gráfico 2. Distribución de documentos por categorías</i>	16
<i>Gráfico 3. Distribución porcentual de documentos por categorías</i>	17
<i>Gráfico 4. Porcentajes de Investigaciones por categorías</i>	17
<i>Gráfico 5. Porcentaje de estudios por categorías</i>	18
<i>Gráfico 6. Porcentaje de investigaciones por cada tipo de postura epistemológica</i>	22
<i>Gráfico 7. Porcentaje de estudios por cada tipo de postura epistemológica</i>	22
<i>Gráfico 8. Porcentaje por tipo de instrumentos utilizados</i>	24
<i>Gráfico 9. Porcentaje por tipo de metodología</i>	24
<i>Gráfico 10. Esquema Metodológico de Comparación</i>	58
<i>Gráfico 11. Esquema de roles y poder en la familia</i>	76
<i>Gráfico 12. El ciclo de vida de las políticas públicas</i>	99
<i>Gráfico 13. El ciclo de vida de las políticas públicas</i>	100
<i>Gráfico 14. Dimensiones de la gestión</i>	113
<i>Gráfico 15. Organigrama del Sistema Educativo Argentino</i>	136
<i>Gráfico 16. Organigrama del Ministerio de Educación de Ontario, Canadá</i>	137
<i>Gráfico 17. Clasificación de las escuelas de la Educación Media Superior en México por fuente de financiamiento</i>	162
<i>Gráfico 18. Cobertura del nivel medio superior por estado, México</i>	164
<i>Gráfico 19. Árbol de efectos</i>	185
<i>Gráfico 20. Árbol de causas</i>	186
<i>Gráfico 21. Árbol del problema</i>	186
<i>Gráfico 22. Árbol de Objetivos</i>	187
<i>Gráfico 23. Objetivos claves y resultados esperados Ministerio de Educación de Ontario</i>	193
<i>Gráfico 24. Mapa división política de Argentina</i>	197
<i>Gráfico 25. Mapa Buenos Aires</i>	198
<i>Gráfico 26. Mapa división política Canadá</i>	201
<i>Gráfico 27. División política del estado de Hidalgo</i>	204
<i>Gráfico 28. 2014-15 Minister's Student Advisory Council</i>	253
<i>Gráfico 29. 2013-14 Minister's Student Advisory Council</i>	253
<i>Gráfico 30. 2012-13 Minister's Student Advisory Council</i>	254

Acrónimos

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BRICS	Brasil, Rusia, India, China y Singapur
CBTA	Centros de Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios
CBTIS	Centros de Bachilleratos Tecnológicos e Industrial
CCH	Colegios de Ciencias y Humanidades
CECYTE's	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
CECYTEH	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo
CETI's	Centros de Enseñanza Técnica Industrial
CMEC	Consejo de Ministros de Educación de Canadá
COBACH	Colegios de Bachilleres
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México
CONADEMS	Juegos Deportivos Nacionales de la Educación Media Superior
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CoNEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGCFT	Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
Dialnet	Portal de difusión de la producción científica hispana
DNPS	Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas
DOF	Diario Oficial de la Federación
EBSCO	Base de datos que ofrece textos completos, índices y publicaciones periódicas académicas que cubren diferentes áreas de las Ciencias y Humanidades.
E-journal	Colección, en formato digital, de revistas científicas y humanísticas
EMS	Educación media Superior
EPN	Escuela Nacional Preparatoria
FOC	Fundación de Organización Comunitaria
FODA	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
IPN	Instituto Politécnico Nacional
LEN	Ley de Educación Nacional (Gobierno de Argentina)
LPyEESO	Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria
MCC	Marco Curricular Común
MML	Matriz de Marco Lógico
NAD	Número de alumnos por docente
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIB	Producto Interno Bruto

PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SCielo	Scientific electronic library online
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Fundación Sustentabilidad, Educación, Solidaridad
SIAT	Sistema de Alerta Temprana
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SNESO	Sistema Nacional de Educación Secundaria Obligatoria
Springerlink	Fuente electrónica de información
TBM	Tasa bruta de matrícula
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UIS	Instituto de la Ciencia y la Cultura de Estadística
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo realizar un análisis de política educativa comparada sobre el nivel de bachillerato enfocada en las estrategias que se han implementado para mejorar los indicadores de eficiencia terminal y disminuir las tasas de abandono escolar como elementos clave para denotar la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos argentino, canadiense y mexicano en este nivel, así también, identificar las tensiones que se producen en el proceso de implementación así como las fortalezas y debilidades de las estrategias en cada uno de los países.

El estudio se llevó a cabo desde las esferas política, organizacional y académica, con información que se adquirió de cada uno de los tres países Argentina, Canadá y México de sus sistemas educativos, directores, equipo directivo, docentes y estudiantes, a través de revisión documental, entrevistas y cuestionarios.

El enfoque teórico se centra en el análisis de políticas públicas, gestión y gobernanza, desde los referentes de la nueva administración pública y la ciencia política, utilizando herramientas como los árboles de problemas y objetivos, así como la metodología de marco lógico.

La investigación nos muestra que los países latinoamericanos han implementado políticas relacionadas a mantener o reingresar en el sistema educativo a los jóvenes, pero que no se les ha dado un seguimiento y evaluación de las mismas, además que las estrategias de gestión que se plantean y se llevan a cabo en las escuelas, si bien emanan de la política educativa en general han encontrado problemas para ser incorporadas en las escuelas e incluso no se aplican por anteponer otros criterios, que si bien pueden ser congruentes con la política pública para este nivel educativo, se hace con una estructura y planeación que puede generar ambigüedades, esto sobre todo en el caso de los bachilleratos en México que muestran una gran diversidad organizacional y que por ello las propuestas pueden o no incorporarse a las instituciones educativas, ya que cada tipo de bachillerato tiene su propia normatividad y políticas de admisión o reingreso.

La reforma educativa en este nivel ha plasmado una serie de estrategias educativas en el caso mexicano, basadas en una política de masificación del nivel y evaluación para acreditar los centros educativos de bachillerato e incorporarlos a lo que en México se ha denominado Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) , con la finalidad de que a partir de ello se pueda establecer un perfil de egreso de este nivel con un mínimo de conocimientos y competencias para la vida y el trabajo, En el caso de los bachilleratos autónomos la incorporación al SNB se ha convertido en un mecanismo para acceder a recursos federales a los que antes no tenían acceso.

Para el caso argentino, todo el nivel se encuentra dentro de su estructura educativa y su reforma lo convirtió de una versión polimodal a un ciclo orientado. La reforma incluyó una serie de modificaciones a su normativa y formas de operación en las que se incluyeron formatos de reingreso de los jóvenes al sistema educativo como una estrategia de inclusión y que estos se encuentran operando. Se flexibilizó el régimen académico, teniendo consideraciones para las características personales de los jóvenes.

En el caso canadiense se plantea una acción estratégica que ha venido operando con ligeras variantes desde el 2006 y que no está enfocada al abandono escolar sino a que todos los jóvenes que se insertan en su sistema educativo puedan lograr el éxito y obtener las competencias y habilidades necesarias ya sea para ingresar a la educación terciaria o insertarse al mercado laboral.

Colocar en un esquema comparado estas tres grandes políticas y procesos de gestión es el objetivo final del trabajo para poder a través de este análisis realizar algunas recomendaciones de política educativa y gestión para atender las necesidades de los jóvenes como población objetivo beneficiaria directa de este nivel educativo.

Palabras clave: política educativa, abandono escolar, gestión pública, bachilleratos.

Abstract

The objective of this research is a comparative analysis of educational policy on the level of high school focused on strategies that have been implemented to improve terminal efficiency indicators and reduce dropout rates as key elements to denote the efficiency and effectiveness of the Argentinean, Canadian and Mexican educational systems at this level, so, identify the tensions that occur in the implementation process as well as the strengths and weaknesses of the strategies in each country.

The study was conducted from the political, organizational and academic spheres, with information acquired from each of the three countries Argentina, Canada and Mexico of their education systems, directors, management team, teachers and students, through documentary review, interviews and questionnaires.

The theoretical approach focuses on public policy analysis, management and governance, from the leaders of the new public administration and political science, using tools such as problem trees and objectives as well as the logical framework methodology.

Research shows that Latin American countries have implemented policies to maintain or re-enter the education system for young people, but that has not been given a monitoring and evaluation thereof, in addition to management strategies that arise and held in schools, although emanating from the educational policy in general problems found to be incorporated in schools and even not applied for putting other criteria that can although be consistent with public policy to this level, it is done with a structure and planning that can generate ambiguities, this especially in the case of high schools in Mexico that show great organizational diversity and therefore the proposals may or may not join educational institutions, as each type of baccalaureate It has its own regulations and policies for admission or readmission.

Educational reform at this level has resulted a series of educational strategies in the Mexican case, based on a mass level policy and evaluation to accredit schools and incorporate high school in Mexico to what has been called National High School, in order that from it can establish a profile of graduates of this level with a minimum of knowledge and skills for life and work, in the case of autonomous high schools joining the SNB has become a mechanism to access federal resources that did not have access before.

For the Argentine case, the entire level is within its educational reform the structure and became a polytechnic oriented version to a cycle. The reform included a number of amendments to its rules and ways of operation in which formats youth reentry into the education system as a strategy of inclusion were included and that they are operating. Academic regime more flexible, taking consideration for the personal characteristics of the youth.

In the Canadian case, a strategic action that has been operating with slight variations since 2006 and is not focused on school leavers but that all young people are inserted in their education system to succeed and get the skills and abilities arises necessary either to enter tertiary education or enter the labour market.

Place in a scheme compared these three management policies and processes is the ultimate goal to work through this analysis to make some recommendations for education policy and management to meet the needs of youth target population direct beneficiary of this level .

Keywords: educational policy, school dropout, public management, high school.

Introducción

Actualmente las políticas públicas están pasando por un proceso de transición en la forma de dirigir o de gobernar de los países ya que la nueva gestión pública menciona que el efecto de la globalización del gobierno pasa por un cambio a gobernanza y existen agencias gubernamentales y no gubernamentales a nivel global que se han convertido en actores políticos.

Las reformas educativas que atienden a una necesidad de un cambio o redefinición de la política educativa en varios países se planean o ejecutan desde lo que se les demanda a partir de recomendaciones realizadas por actores externos como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Las sugerencias que un actor externo que tiene influencia en un entorno global se convierte en una presión para los países que son miembros por la serie de indicadores económicos, educativos y sociales que se emiten sobre el desarrollo de los países a partir de las evaluaciones que esta dependencia realiza. En el caso del fenómeno educativo y a partir de las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), en México, Canadá y Argentina; se han venido determinando una serie de cambios en la política que permitan garantizar la calidad de los servicios, una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje y la generación de incentivos para lograr una eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos en estas pruebas han permitido hacer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos dentro de un marco internacional de colaboración que permite la definición y aplicación de políticas educativas (OECD, 2014).

La importancia de éstas evaluaciones es detectar la necesidad de contar con políticas públicas que permitan potencializar cambios para contener el abandono escolar y el bajo rendimiento que permita que los miembros de la futura población activa de los países estén dotados al menos de las competencias básicas para participar en el desarrollo social y económico de cada uno de sus países (OECD, 2014).

En el caso del nivel bachillerato (*upper secondary*¹), para México y Argentina se demandan cambios en corto y mediano plazo para poder aprovechar el llamado "bono demográfico", que permitiría generar las condiciones para el desarrollo de estos países. Para Canadá es importante mejorar sus tasas de eficiencia terminal y formar a la mayoría de su población con las competencias necesarias para que puedan contribuir con la productividad económica y social. Todos los países deben plantear estrategias que les permitan evitar el abandono escolar y por lo tanto la mayor parte de los jóvenes pueda concluir de manera óptima el bachillerato.

En este contexto es que surge esta tesis doctoral la cual incorpora una serie de capítulos que nos permiten reflexionar sobre el abandono escolar de los jóvenes de los bachilleratos pero sobre todo en la implementación de las políticas y los procesos de gestión desde un enfoque comparado en este nivel educativo.

En el primer apartado se presenta la revisión del estado del arte que enmarcó la definición del problema. En el segundo se presenta una revisión teórica y metodológica sobre la educación comparada y es en este apartado donde se plantean los objetivos, preguntas y supuestos de investigación, así como la estrategia metodológica para abordar el objeto de estudio de esta tesis.

En el capítulo tres se realiza un acercamiento teórico y conceptual de los jóvenes realizando un análisis de la categoría social desde su construcción histórica, su condición juvenil y las formas de producción y reproducción juvenil que nos permitieran colocar a este joven en un contexto específico que es el espacio escolar y las condiciones que lo enmarcan como grupo social etario y lo vinculan a procesos de abandono escolar.

En el capítulo cuatro se expone la teoría sobre políticas públicas, el campo de estudio, el concepto de políticas públicas, el ciclo de las políticas públicas, la gestión educativa que se concibe como el proceso de implementación de la política y el tránsito hacia la gobernanza educativa.

¹ El término en idioma inglés que se refiere a la educación secundaria superior y que es el utilizado por la OCDE para comparar el nivel educativo previo a la educación superior, que en el caso de México se refiere al nivel bachillerato o media superior, en Argentina y Canadá se denomina secundaria.

En el capítulo cinco se expone la revisión y análisis de los sistemas educativos de Argentina, Canadá y México partiendo desde las generalidades del sistema y realizando una descripción y análisis de la problemática de eficiencia y eficacia del nivel educativo en cuanto a las políticas implementadas y utilizando las herramientas analíticas de la metodología del marco lógico.

En el capítulo seis se presentan los resultados de los casos de estudio en cada uno de los contextos con un enfoque comparado de cada una de las categorías analíticas que se incluyeron en el estudio, que nos permitieron identificar las diferencias contextuales, conceptuales y teóricas en las que se enmarcan cada una de las políticas.

Por último, en el capítulo siete se exponen las conclusiones del estudio comparado y algunas recomendaciones de política y gestión.

1. Reconociendo el problema una búsqueda del Estado del Conocimiento

En el presente apartado se hace una revisión de las investigaciones y los estudios en el marco del proyecto de tesis: Análisis comparado de la política y gestión de estrategias institucionales para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato. México, Argentina y Canadá.

Un estado del conocimiento es una reconstrucción (o composición sintética mediada por el análisis) que constituye un producto de investigación de segundo nivel. En un segundo nivel se encuentran trabajos cuyo referente directo son las investigaciones y estudios ya existentes. Estos son de cuatro tipos: los informativos, los sintéticos, los analíticos y los reconstructivos (Yurén, 2004).

Los informativos son los que describen o dan noticia de uno o varios productos de investigación preexistentes (inventarios bibliográficos y las reseñas). Entre los sintéticos están aquellos que contribuyen a ampliar, profundizar o poner en cuestión constructos teóricos preexistentes a partir de una posición explicitada (ensayos teóricos y los debates). Los trabajos analíticos son aquellos en los que, gracias a un proceso de abstracción, se distinguen y examinan críticamente los elementos y dimensiones de un determinado producto de investigación, así como las relaciones que estos elementos guardan entre sí y con otras investigaciones realizadas en el mismo campo (recensiones). Por último, los trabajos de tipo reconstructivo que son los estados del arte y los de conocimiento.

Con base en lo anterior se reconocieron investigaciones y estudios que nos permitieran identificar el desarrollo científico en los últimos años relacionado con el tema de investigación que se va a abordar.

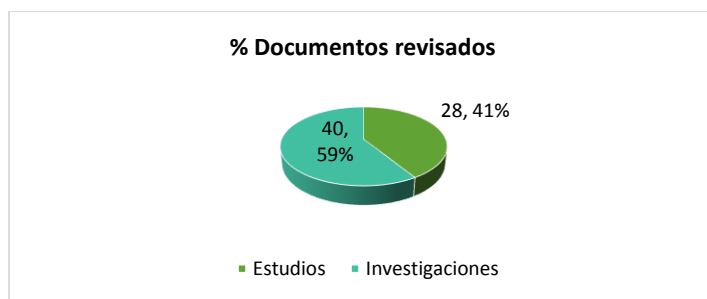
Para llevar a cabo la identificación de los trabajos y proyectos de investigación se realizó una búsqueda de trabajos publicados entre el 2006 al 2013, en las siguientes bases de datos: Redalyc, Dialnet, Springerlink, EBSCO, Tesis UNAM, SCielo, E-journal, UNESCO, ANUIES y en la página del COMIE. La búsqueda de información fue realizada en las siguientes temáticas: jóvenes y bachillerato, reformas de educación media, gestión educativa, escolar, pedagógica y micropolítica escolar; y en las bases de datos

internacionales como *school management*, *educational management*, *education management*, *high school*, *secondary education*.

En total se revisaron 68 documentos entre investigaciones y estudios de las cuatro categorías temáticas mencionadas anteriormente, de las cuales se presentan en el Gráfico 1 la distribución numérica y porcentual, que nos refleja que se han revisado cerca del 60% de investigaciones, de las cuales el 70% son investigaciones internacionales y el 30% son nacionales.

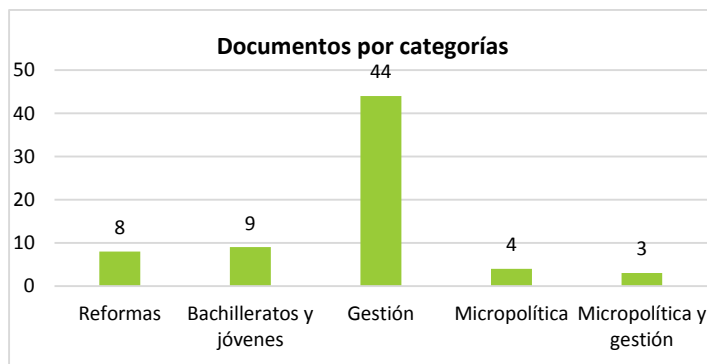
Con relación a la división por categorías tenemos en los Gráficos 2 y 3, la distribución en cantidad y en porcentaje, esto muestra que se han revisado una mayor cantidad de documentos en la categoría de gestión, ya que es la más relevante para el trabajo que se está realizando porque de ahí se desprenderán las variables del estudio.

Gráfico 1. Total de documentos revisados



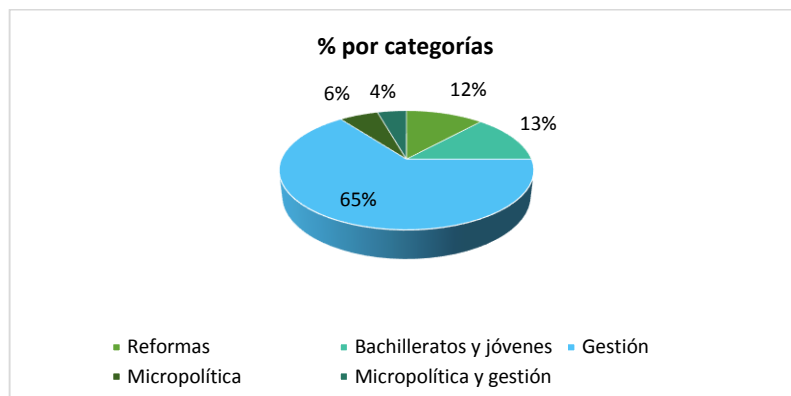
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Distribución de documentos por categorías



Fuente: Elaboración propia

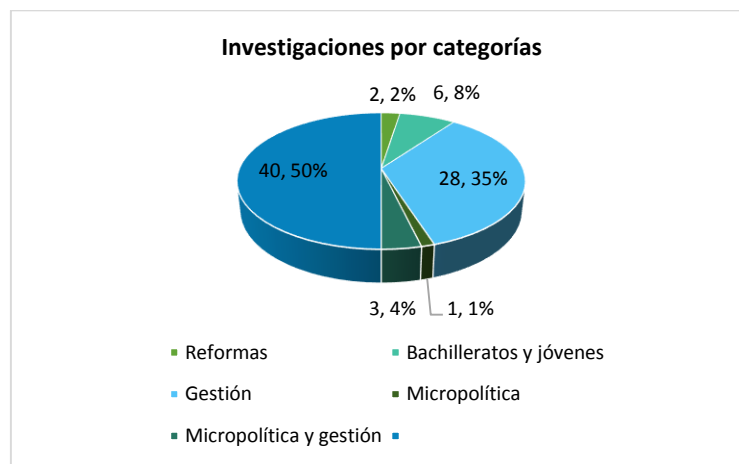
Gráfico 3. Distribución porcentual de documentos por categorías



Fuente: Elaboración propia

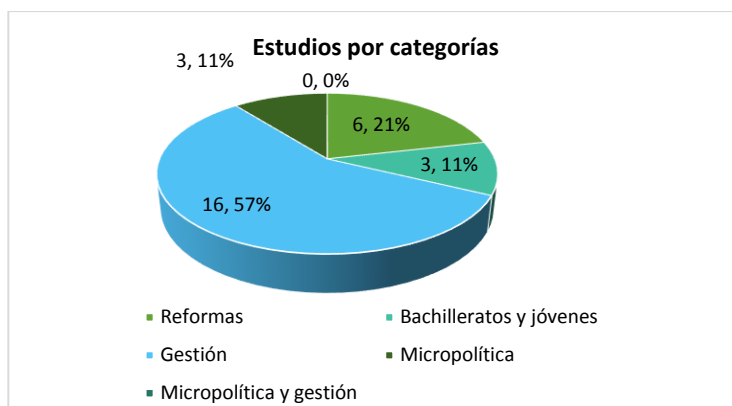
En cuanto a la clasificación de documentos por categorías y estudios o de investigación tenemos la distribución en los Gráficos 4 y 5. En estos rubros encontramos una investigación que la pudimos ubicar entre gestión y micropolítica.

Gráfico 4. Porcentajes de Investigaciones por categorías



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Porcentaje de estudios por categorías



Fuente: Elaboración propia

Los Gráficos del 1 al 5 nos permiten cuantificar la información de los documentos que hasta el momento se han revisado y que nos sirven para presentar un estado del conocimiento sobre lo que se ha escrito e investigado con relación al tema de investigación.

1.1. Clasificación de estudios por posturas epistemológicas

El análisis realizado a los documentos se ha clasificado en cuanto a la postura epistemológica que presentan cada uno de ellos, considerando que pueden ser: positivistas, hermenéuticos o críticos o intersecciones entre estos. Antes de presentar el informe de resultados sobre los documentos y las investigaciones, se mencionan las características de cada una de las posturas que nos permitieron llegar a tal clasificación.

Positivista

En esta postura se encuentran las ciencias empírico-analíticas, sus intereses son operativos y controladores con miras a la intervención, la función de la ciencia es explicar el objeto de la realidad, predecir y controlar, por lo que se plantean resultados como una relación causa-efecto, por lo que la explicación de los fenómenos los hace como si fueran un retrato de la realidad (descriptivos). La valoración de la objetividad científica es muy alta, por lo que se plantean hipótesis que deben someterse a comprobación a través de

pruebas empíricas controladas, se utilizan instrumentos de medición controlados como observaciones sistemáticas, test y cuestionarios. El hecho social es tratado como si fuera cosa, susceptible de estudio y representación.

Hermenéutica

Las ciencias histórico-hermenéuticas se encuentran dentro de ésta postura epistemológica, sus intereses son prácticos ya que tratan de rescatar la percepción de los sujetos para comprender e interpretar la realidad. En esta postura la función de la ciencia es investigar en sus objetos el sentido “justo” y “válido” (Max y Weber en Mardones y Ursua, 2010:150). La explicación de los fenómenos se expresa en la captación de la conexión de sentido en la que se incluye la acción ya comprendida en su sentido “subjétivamente mentado”, por lo que su concepción de la verdad es relativa, dinámica y es construida a través de la historicidad y la cultura.

Los problemas surgen en el sentido común y son reconstruidos, su carácter es subjetivo ya que se construyen objetos de pensamiento para comprender la realidad social (Popper en Mardones y Ursua, 2010:172) y éstos están determinados por el estado actual de la ciencia y es significativo para el científico, por lo que la investigación expresa los motivos y fines de los actores e incluso sus actitudes y personalidades. La metodología tiene un enfoque fenomenológico con instrumentos descriptivos, perspectivas participantes y métodos de triangulación.

Crítica

Dentro de esta postura epistemológica se encuentran las ciencias críticas o sistemáticas de la acción, sus intereses son emancipatorios ya que al investigar su realidad el investigador se analiza a sí mismo (Habermas en Mardones y Ursua 2010: 233). La función de la ciencia es liberar, emancipar, mejorar, transformar; va más allá del dominio de la naturaleza en virtud de una manipulación, todo lo perfecta que se quiera, de relación cosificada, habría de afectar a la estructura de un contexto vital social en su conjunto, impulsando la emancipación del mismo.

Las contradicciones son producidas por esta totalidad y por su movimiento histórico mismo, dando lugar a las interpretaciones que orientan la aplicación de las

técnicas sociales de cara a unos objetivos elegidos de manera presuntamente libre. La verdad se construye y se reconstruye, en correspondencia biunívoca, entre símbolos y significados, unas categorías previamente comprendidas que obtienen su determinación en virtud del valor de su posición en el conjunto desarrollado. Considera la dinámica evolutiva, existe interacción entre los hechos naturales y sociales.

El problema se ve como solución, desde esta postura se proponen y critican soluciones (Adorno en Mardones y Ursua 2010:205). La vigilancia epistemológica se da desde la naturaleza social, cultural e histórica del sujeto. El dato se construye de forma dialéctica, se concibe en todo momento el análisis como parte del proceso social analizado. El juicio sobre una cosa exige alguna espontaneidad subjetiva y viene trazado por la misma cosa sin agotarse en una irracional.

Con base en los planteamientos anteriores de cada postura, se analizaron y categorizaron los trabajos revisados teniendo que en las investigaciones, los trabajos de corte positivista son en mayor proporción correspondientes al 59% de los trabajos, en ellos se consideró para su clasificación el abordaje de los resultados, en donde pudimos encontrar que en la gran mayoría se trabajan con datos estadísticos y se relacionan con frecuencias, o bien, se realizan modelos causales para dar respuesta a las hipótesis planteadas en los documentos, como por ejemplo:

En el trabajo de Adeyanju (2011), se plantea un estudio con diseño descriptivo correlacional que plantea su importancia en la toma de decisiones que afectan a la educación secundaria en cuanto a procesos de innovación o cambio. El muestreo aleatorio se realizó para la selección de cien (100) profesores de enseñanza secundaria de diez secundarias seleccionadas al azar, el instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario y se utilizó la fórmula de Spearman-Row para encontrar el coeficiente de fiabilidad resultante de 0,81 lo que plantea que el estudio tiene un nivel de confianza alto, lo que hace que sea fiable. Se utilizó la correlación de Pearson para analizar los resultados, que muestran que la descentralización de las escuelas tiene una relación significativa con la mejora de: el clima escolar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actuaciones de los académicos y de los estudiantes, la infraestructura de las escuelas y del bienestar del personal y compromiso en las escuelas.

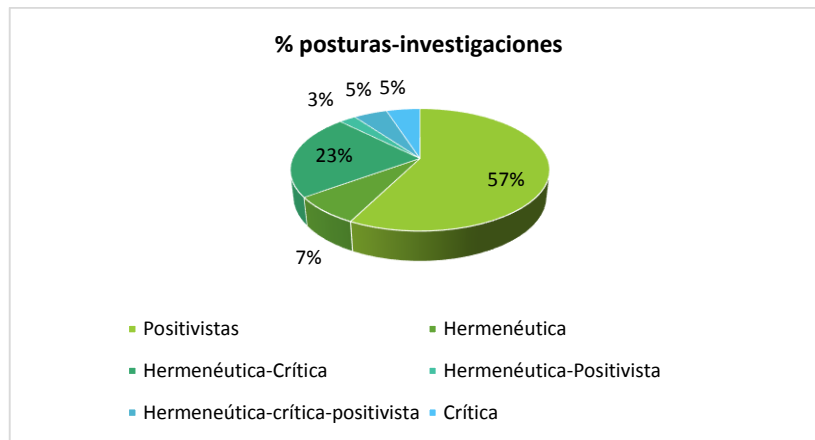
Al plantearse las hipótesis correlacionales que establecen una relación causa-efecto, podemos posicionar a esta investigación en una postura positivista.

En el caso de la investigación “La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa” (Vázquez, 2006), se clasificó este estudio como hermenéutico porque a partir de las entrevistas y los datos recopilados a través de un proceso etnográfico los autores tratan de destapar lo que han denominado la caja de pandora sobre la dirección de centros educativos a partir de una metodología de corte cualitativo en donde lo que hacen es darle voz a los actores y encontrar el sentido de la dirección en los centros educativos a partir de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por su parte en el trabajo realizado con instituciones de nivel medio o secundaria en Argentina en condiciones de pobreza (Sendón, 2007a), se pueden considerar como un trabajo hermenéutico crítico, haciendo comparaciones entre los resultados de cuatro escuelas en condiciones de pobreza y tratando de establecer la relación entre las problemáticas a las que se encuentra la escuela media y que se encuentran enmarcadas en las nuevas funciones de la escuela. El corte de las investigaciones ha sido a través de una metodología cualitativa.

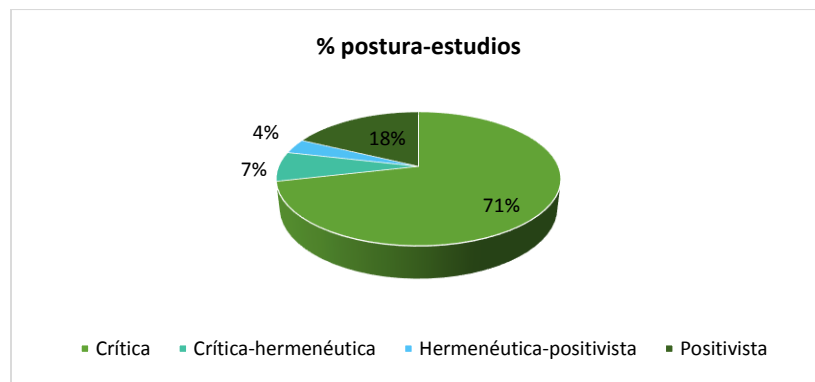
Los tres trabajos anteriores sólo plantean un ejemplo del tipo de análisis realizado para cada uno de los documentos revisados tanto para las investigaciones como para los ensayos teóricos, donde en éstos últimos se buscaba cómo el autor planteaba sus razonamientos teóricos a partir de qué lente epistemológico realizaba sus aportaciones y en ese sentido se encontraron los resultados mostrados en los Gráficos 6 y 7. Y en las tablas 1 y 2, se muestran el concentrado de cada una de las referencias clasificadas por cada tipo de postura analizada.

Gráfico 6. Porcentaje de investigaciones por cada tipo de postura epistemológica



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Porcentaje de estudios por cada tipo de postura epistemológica



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en cuanto a investigaciones se refieren, encontramos que existen un porcentaje muy alto de proyectos con un corte positivista e incluso que buscan la conformación de modelos que permitan tener una interpretación de la realidad con consideraciones de causa efecto, encontrar la relación de variables causales que permitan dar explicaciones de los fenómenos que ocurren en la escuela, como es el caso de los estudios donde se pretende vincular la eficacia y calidad de la escuela con los procesos de gestión a través de una medición numérica. También existen un número importante de trabajos de corte hermenéutico ya que en el ámbito de la investigación en los últimos años se ha dado un auge por trabajar estudios más comprensivos y esto se ha logrado a través

de varios estudios de caso que se presentan en los documentos revisados (Gómez Hurtado, 2011), (Sendón, La crisis de la Escuela Media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres, 2007a), (Zibas F. y., jan./abr. 2006), (Gómez N. A., jul-sep 2010), (Rodríguez M. D., 2006).

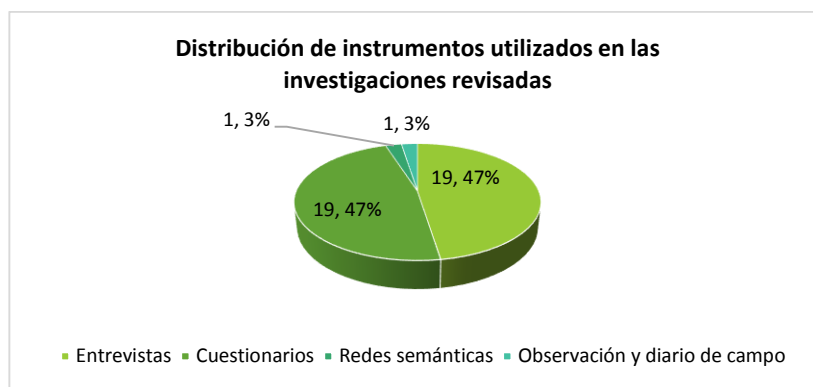
De las investigaciones se encontró que la postura positivista permea el ámbito nacional e internacional con un 50% y el 61% respectivamente. No encontrando trabajos nacionales con una postura completamente hermenéutica o bien combinación de las tres. En el caso del internacional no se encontraron trabajos con una postura hermenéutica-positivista o crítica (Ver Cuadros 1 y 2).

1.2. Clasificación de estudios por enfoques metodológicos

Con relación a los enfoques metodológicos utilizados en las investigaciones revisadas, encontramos que existe una fuerte tendencia para la utilización de cuestionarios, esto ocurrió en el caso de todos los trabajos que presentan una postura epistemológica positivista, en el caso de los trabajos hermenéuticos el enfoque fue hacia estrategias metodológicas de corte etnográfico con observaciones participantes y entrevistas a profundidad, en los trabajos hermenéuticos críticos se utilizaron varios instrumentos para la recopilación de la información como fueron: cuestionarios, entrevistas semiestructuradas a profundidad, observaciones, grupos de enfoque, narraciones temáticas autobiográficas, redes semánticas (ver Gráfico 8).

Con relación a la distribución de los instrumentos utilizados en las investigaciones tenemos que los instrumentos más utilizados son la entrevista y el cuestionario, en el caso de la entrevista sólo en cuatro de las 19 investigaciones que se reportan se utiliza como único instrumento, ya que generalmente es acompañado de otros como la observación, los grupos focales, los cuestionarios y el análisis de documentos institucionales. Por el contrario, cuando se utilizan los cuestionarios como instrumentos de investigación, en 15 de las 19 se utilizan como único instrumento y sólo en cuatro se utilizaron algunos otros como el análisis de documentos o grupos de enfoque (ver Cuadro 3).

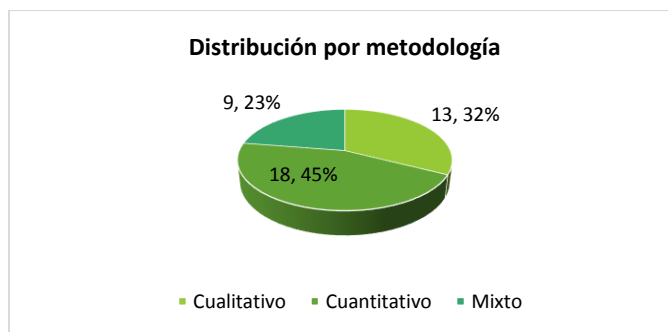
Gráfico 8. Porcentaje por tipo de instrumentos utilizados



Fuente. Elaboración propia

Además, el análisis nos permitió identificar que dentro de las investigaciones revisadas se observan una preponderancia de estudios de corte cualitativo con 13 estudios, 18 con un enfoque metodológico y de análisis cuantitativo y nueve que combinan lo cuantitativo con lo cualitativo (ver Gráfico 9 y Cuadro 4).

Gráfico 9. Porcentaje por tipo de metodología



Fuente. Elaboración propia

Cuadro 1. Clasificación de Investigaciones por tipo de postura epistemológica

Postura	Positivistas	Hermenéutica	Hermenéutica-Crítica	Hermenéutica-Positivista	Hermeneútica-crítica-positivista	Crítica
Autores	Uribe (2007)	Álvarez et al (2009)	Gómez Hurtado (2011)	Van Dijk (2012)	Sendón (2007)	Barrientos y Taracena (2008)
	Uribe (2008)	Vázquez y Angulo (2006)	Muñoz (2011)		Hopenhayn (2011)	Gómez, Elba Noemí (2010)
	Simoneta (2010)	Mansilla et al (2012)	Sendón (2007)			
	Cruz López (2006)		Rodríguez (2006)			
	Murillo y Becerra (2009)		Zibas, Ferreti y Tartuce			
	García 2009		Romero (2007)			
	Teyyar Uğurlu (2013)		Hernández (2012)			
	Alexander, Haug y Jaforullah (2010)		Gómez Nashiki (2010)			
	Adeyanju, Ajayi y Akinsanya (2011)		Jiménez y Perales			
	Mitchell & Bradshaw (2013)					
	Bandur (2012)					
	Shakibaei (2011)					
	Purna Prabhaka (2012)					
	Ammer Atta et al (2011)					
	Álvarez y Casas (2008)					
	López (2010)					
	Hernández, Felipe. (2011)					
	Lagos y Martinetti (2007)					
	Rodrigues y Santos					
	Ahmad et al (2012)					
Sarmiento, Vargas y Díaz						
Gould, Jonathon A. (2011)						
Sánchez, Reyes y Godínez (2012)						
Total	23	3	9	1	2	2
Nacional	6	0	3	1	0	2
Internacional	17	3	6	0	2	0
AL	7	3	4	0	2	0
Otros países	10	0	2	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 2. Clasificación de Ensayos Teóricos por cada tipo de postura epistemológica

Postura	Crítica	Crítica-hermenéutica	Hermenéutica-positivista	Positivista
Autores	Carriego (2006) Gerónimo Tello (2008) Sverdlick (2006) Gvirtz y Beech (2007) Vázquez (2007) Blase (2002) Aguilar (2011) Mendoza y Ortiz (2006) Alvariño et al (2000) Vargas (2008) Ogando (2004) Braslavsky y Acosta (2006) Carrillo (2008) Pozner (2000) Hopenhayn (2012) Anaadón Marta (2007) Braslavsky y Cosse (2006) Fullan (2010) Dussel (2005) Zibas (2003)	Arroyo (2009) Miranda (2012)	Vázquez (2007)	Botero (2009) Concha Albornoz (2007) López (2006) CEPAL (2011) Bishop (2001)
Total	20	2	1	5

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Distribución de investigaciones por instrumento

	Instrumentos			
	Cuestionarios	Observación y diario de campo	Entrevistas	Redes semánticas
Autores	Alexander, Haug y Jaforullah (2010)	Jiménez y Perales (2007)	Gómez Hurtado (2011)	Murillo y Becerra (2009)
	Uribe (2007)		Muñoz (2011)	
	Uribe (2008)		Álvarez et al (2009)	
	Simoneta (2010)		Vázquez y Angulo (2006)	
	Cruz López (2006)		Sendón (2007)	
	Hopenhayn (2011)		Sendón (2007)	
	Teyyar Uğurlu (2013)		Rodríguez (2006)	
	Adeyanju, Ajayi y Akinsanya (2011)		Zibas, Ferreti y Tartuce (2006)	
	Mitchell & Bradshaw (2013)		Romero (2007)	
	Shakibaei (2011)		García (2009)	
	Purna Prabhaka (2012)		Van Dijk (2012)	
	Ammer Atta et al (2011)		Hernández (2012)	
	Álvarez y Casas (2008)		Bandur (2012)	
	López (2010)		Hernández, Felipe. (2011)	
	Rodríguez y Santos (2011)		Gómez Nashiki (2010)	
	Ahmad et al (2012)		Lagos y Martinetti (2007)	
	Sarmiento, Vargas y Díaz (2012)		Barrientos y Taracena (2008)	
	Gould, Jonathon A. (2011)		Mansilla et al (2012)	
Sánchez, Reyes y Godínez (2012)		Gómez, Elba Noemí (2010)		
Total	19	1	19	1

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4. Distribución de investigaciones por tipo de metodología

Metodología	Mixta	Cuantitativo	Cualitativo
Autores	Álvarez et al (2009)	Uribe (2007)	Gómez Hurtado (2011)
	Sendón (2007)	Uribe (2008)	Muñoz (2011)
	Simoneta (2010)	Cruz López (2006)	Vázquez y Angulo (2006)
	Murillo y Becerra (2009)	Alexander, Haug y Jaforullah (2010)	Sendón (2007)
	García 2009	Adeyanju, Ajayi y Akinsanya (2011)	Rodríguez (2006)
	Hopenhayn (2011)	Mitchell & Bradshaw (2013)	Zibas, Ferreti y Tartuce (2006)
	Van Dijk (2012)	Shakibaei (2011)	Romero (2007)
	Teyyar Uğurlu (2013)	Purna Prabhaka (2012)	Hernández (2012)
	Bandur (2012)	Ammer Atta et al (2011)	Gómez Nashiki (2010)
		Álvarez y Casas (2008)	Jiménez y Perales (2007)
		López (2010)	Barrientos y Taracena (2008)
		Hernández, Felipe. (2011)	Mansilla et al (2012)
		Lagos y Martinetti (2007)	Gómez, Elba Noemí (2010)
		Rodríguez y Santos	
		Ahmad et al (2012)	
		Sarmiento, Vargas y Díaz	
		Gould, Jonathon A. (2011)	
		Sánchez, Reyes y Godínez (2012)	
Total	9	18	13
Nacional	1	5	6
Internacional	8	13	7

Fuente: Elaboración propia

1.3. Clasificación de estudios por sus planteamientos teóricos

En cuanto a las categorías de análisis teóricas que presentan los trabajos se encontró que existe una tendencia importante hacia un enfoque de la gestión hacia los tipos de liderazgo, centrados en las competencias para los directivos y supervisores escolares, los procesos de descentralización y rendición de cuentas y las propuestas que ponen énfasis en la autonomía escolar y la participación de los actores.

Se ve a la gestión educativa como un proceso en la escuela en cuatro dimensiones: directiva, académica, administrativa y de la comunidad vinculada al proyecto educativo institucional, determinando a través de la investigación los factores que favorecen u obstaculizan cada una de las dimensiones (Álvarez de Alarcón et al, 2009) (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Factores que favorecen u obstaculizan las dimensiones de la gestión educativa

<i>Dimensión de la gestión educativa</i>	<i>Favorecen</i>	<i>Obstaculizan</i>
<i>Directiva</i>	Proyecto educativo institucional estructurado y dirigido al contexto. Comunicación Educación para adultos Jornada laboral Participación de padres de familia y estudiantes	Indiferencia de algunos miembros de la comunidad educativa. Recursos para la implementación de proyectos
<i>Académica</i>	Cobertura. Metas académicas. Diversos tipos de evaluación. Planes de estudio, vigentes y acordes a las políticas educativas. Contar con evidencias de los procesos. Entrega de resultados académicos de los estudiantes a padres de familia.	Adecuación del currículum. Carencia de docentes preparados. Falta de capacitación para los padres de familia. Desaprovechamiento del talento de los docentes jóvenes. Carencia de la formación transversal en cultura empresarial. No existencia de la Comisión de Evaluación y Promoción.
<i>Administrativa</i>	Opinión de los docentes. Organización adecuada de la documentación. Cumplimiento de los procedimientos en el	Carencia de aulas y servicios públicos. Claridad y precisión de las acciones. Procesos de legitimación de la información.

<i>De la Comunidad</i>	manejo y rendición de cuentas de los recursos económicos.	Falta de seguridad. Infraestructura inadecuada.
	Colaboración de los padres de familia.	
	Programa de restaurante escolar.	Baja colaboración de los padres de familia.
	Promoción de experiencias culturales.	
	Labor educativa y de apoyo a la comunidad.	
	Alianzas con otras instituciones.	

Fuente: Elaboración propia a partir de (Álvarez de Alarcón et al, 2009)

La gestión es vista desde el marco de injerencia en la que se desenvuelve y además de las dimensiones que se plantean se establecen que pueden ser dimensiones interpersonales, organizacionales, financiera y política (Barrientos, 2008), que permite a través del trabajo desarrollado en cada una de ellas establecer estilos de gestión que no son ajenos a las demandas macroinstitucionales, microinstitucionales y personales de los sujetos que ejercen la acción directiva.

Por otro lado con relación a la gestión con un enfoque en el liderazgo visto como un equipo de dirección escolar (Vázquez, 2006), se ha encontrado en la investigación que las características fundamentales que debe tener este equipo son: funciones definidas, independencia en las responsabilidades, seguimiento pedagógico y la toma de decisiones en colaboración, por su parte Gómez Hurtado (2011), ha estudiado el enfoque de la dirección de centros para atención a la diversidad, encontrando que todos los elementos que menciona Vázquez son indispensables para la buena dirección y que ésta a su vez se convierten en elementos clave para la mejora del centro escolar, por otro lado, se determina la importancia del liderazgo distributivo para la incorporación de prácticas inclusivas organizativas, además del alto compromiso y responsabilidad, el mantener el sentido de igualdad, la reflexión del trabajo diario, la capacidad de escucha y de negociación, así como prácticas flexibles. Se encuentra en el trabajo de Carlos Cruz la relación significativa entre el liderazgo transformacional y el logro educativo en el marco del programa de escuelas de calidad. (Cruz, 2006).

Para la gestión pedagógica se han manejado tres subcategorías de análisis que son:
1) Liderazgo distribuido y transformacional, 2) Desgaste profesional docente y 3)

Carencia de proyectos curriculares, en cada uno de ellos se encontraron elementos que obstaculizan a la gestión pedagógica como son:

- ◆ La ausencia de un rol técnico de gestión que permita el monitoreo de lo micro-curricular (trabajo en el aula).
- ◆ Liderazgo difuso, es decir, ocasional y emergente.
- ◆ Recarga horaria y de trabajo para el personal docente.
- ◆ Falta de articulación entre el proyecto educativo institucional y el proyecto curricular (Mansilla, 2012).

Otro elemento encontrado por Gómez Hurtado (2011), Muñoz (2011) y Zibas et al (jan./abr. 2006) es la participación de otros actores, en el caso del primer trabajo relacionado con gestión para la diversidad la importancia de la generación en las escuelas de redes de participación de la escuela con la familia, distintas asociaciones, entidades, servicios sociales, entre otras. Por su parte Muñoz plantea como mecanismo de participación el consejo escolar que permite constituirse como un elemento de democratización escolar y que permite que voces que estaban silenciadas en la escuela puedan contar con un espacio de escucha.

Zibas, Ferreti y Tartuce (2006) investigan en cinco escuelas en dos estados en Brasil, la construcción de la participación de los jóvenes en la reforma de la educación media. Identificando cómo es que se reinterpretan las directrices oficiales que proponen la participación efectiva de los estudiantes y padres en la dinámica de la escuela y cuáles son las mediaciones que articulan las micro directrices institucionales y políticas sociales más amplias, reafirmando que las instituciones educativas no son independientes de las estructuras básicas de la sociedad y que para una mejor comprensión del proceso educativo, es necesario el enfoque de vinculación entre micro y macro política, o entre la escuela y los determinantes más amplios, pero que la dinámica de la vida cotidiana a menudo conflictiva, a veces impregnado de la retórica oficial sobre la importancia de la participación de los jóvenes, crean algunas oportunidades para la construcción de autonomía de los alumnos.

El enfoque político de la gestión escolar se ha manifestado en las investigaciones de Zibas et al (2006), Gómez Nashiki (2010), (Jiménez & Perales, 2007)) donde se encuentra que el tipo de gestión, la toma de decisiones y la posición ante el conflicto por parte de cada uno de los actores de la escuela muestran que existe un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituido y lo instituyente, que permite identificar los distintos niveles de legitimación institucional: el director, el maestro, los alumnos, el representante sindical, los docentes – de manera individual o grupal–, los padres de familia, el supervisor, organizaciones no gubernamentales, además de cómo el poder de los *stakeholders* procede de las alianzas dominantes que se gestan y se establecen en la institución más que de la autoridad formal, representada por el director.

Al interior de las escuelas se produce, en relación dialéctica, una lucha interna entre las estructuras y rituales asentados y el desarrollo humano y profesional de las personas que no se acomodan sin discrepancias, sino que plantean luchas internas al manifestar sus propios intereses y/o al querer hacer prevalecer sus creencias, actitudes y expectativas por encima de otras (Rodríguez M. D., 2006), es decir todo ocurre en una cultura escolar donde los sujetos deben ser caracterizados desde un enfoque político y es entonces donde el director se convierte en el encargado de mediar entre las exigencias político-administrativas y las que derivan de la comunidad escolar, que coincide con la característica de negociación encontrada por Gómez Hurtado (2011).

Otra de las tendencias para investigar la gestión, está relacionada con los modelos de gestión que se aplican, sobre todo en el ámbito de la educación superior, en el caso de Chile se han detectado cuatro modelos con enfoques centrados en la descentralización², la obtención de resultados³, la calidad de la gestión⁴ y en la estandarización⁵ (Lagos, 2007). La investigación de Uribe proporcionó evidencias sobre la implementación del modelo de gestión de la Fundación Chile para concluir, que

² Modelo de la Fundación Chile

³ Modelo SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar)

⁴ Modelo CIGA (Calidad Integral en la Gestión de Aprendizajes)

⁵ Modelo ISO 9000-2001

1. El director(a) y su equipo directivo son claves a la hora de definir estrategias de mejoramiento educativo.
2. El trabajo con directivos es estratégico en la medida que se quiera aplicar una política de más autonomía de gestión institucional y pedagógica en las escuelas.
3. Hay que definir cuál es el tipo o los tipos de liderazgos más adecuados para escenarios distintos y en vista de procesos de reforma curricular. ¿Escuelas autónomas requieren un mismo liderazgo que escuelas de gran vulnerabilidad y con sistemas de gestión y resultados críticos?
4. Hay que investigar y describir en términos de competencias los roles de cada uno de los miembros de los equipos directivos y la forma de complementariedad necesaria para conformar equipos efectivos.
5. Debemos seguir profundizando en conocer con precisión cuales son las competencias directivas que refuerzan el liderazgo y promueven la eficacia escolar.
6. Los sistemas educativos deben orientar el desarrollo profesional de los directivos y en particular deben cuidar la calidad de su formación continua asociada a competencias profesionales (Uribe Briceño, 2007)

La mejora institucional es una dinámica permanente que requiere de la contribución de muchas y variadas fuentes: el trabajo interdisciplinario, el valor de la investigación, el desarrollo de los modelos de eficacia escolar, el liderazgo pedagógico, el conocimiento del contexto, las competencias directivas y docentes, la implicancia de la comunidad, las contribuciones de los movimientos de calidad en las organizaciones no educativas y los aportes de las TIC en los procesos, entre otros, son todos elementos constitutivos de la mejora y de la gestión escolar (Uribe, 2008).

Dentro de las tendencias de los estudios sobre gestión se ha planteado la tendencia de estudiar sobre los aprendizajes organizacionales (Simoneta, 2010), (Romero, 2007), (UĞURLU, 2013), enfocados en la gestión del conocimiento, Simoneta menciona que es importante pensar en las estructuras que inhiben el aprendizaje organizacional y que pueden ser un elemento de cambio, por su parte Romero plantea esquemas de gestión

participativas en donde se ponga énfasis en el trabajo docente para la gestión del conocimiento que permita esquemas de asesoramiento y mejora escolar para evitar el abandono escolar de los estudiantes. El uso del conocimiento para llevar a cabo la gestión escolar es uno de los elementos a considerar para la mejora de las escuelas y esto está vinculado con el conocimiento de la gestión y las funciones que cada uno de los actores tenga de la institución.

Las investigaciones de Alejandra Sendón (2007), muestran como resultados las dinámicas de gestión escolar que se dan en las escuelas en condiciones de pobreza de la ciudad de Buenos Aires en Argentina, planteando que existen dos grandes discursos sobre la gestión que se ponen en juego, el primero desde un enfoque hermenéutico en el que se consideran las características contextuales y socio-históricas de los estudiantes y el otro en donde las condiciones tipifican al estudiante por lo que la escuela asume una postura en la que ya no hay nada que hacer, y es a partir de esto como las dinámicas organizado—organizante, capacidad inclusora o tendencia desintegradora, así como la capacidad de autonomía le permite desarrollar una gestión profesional⁶ (Sendón, 2007a) (Sendón, 2007b).

En el estado del arte que presenta Alvariño et al (2000) plantea que la gestión había sido estudiada desde tres enfoques, uno organizacional, otro relacionado con los procesos, la cotidianeidad y la cultura escolar y el tercero desde las escuelas como organizaciones que aprenden, también planteó que ahora se encuentran vinculados a los procesos de gestión el liderazgo, el *benchmarking*, el *accountability*, la relación escuela-contexto, la descentralización y el concepto de escuelas eficaces. Partiendo de este enfoque se categorizaron a las investigaciones en donde se plasman posturas relacionadas con la gestión y se muestran en el Cuadro 5, las combinaciones resultantes, por lo que podemos ver que las investigaciones sobre la eficacia de las escuelas ha sido de lo más estudiado con un enfoque en la estructura y gestión organizacional (Alvariño, 2000) (Aguilar Hernández, 2011) (Atta, January, 2011,5), en un segundo grupo están las investigaciones realizadas desde los procesos, la cotidianeidad y la cultura escolar y estas vinculadas con

⁶ Se entiende por gestión profesional, el desarrollo de prácticas y propuestas donde los aspectos organizativo-administrativo, socio-comunitario, afectivos y de micropolítica escolar se subordinan a las finalidades pedagógicas.

la participación de las escuelas y el contexto, otro elemento que se ha estudiado es el liderazgo visto desde lo organizacional y los procesos. El cuadro es muy ilustrativo porque nos permite ver los vacíos en la investigación con relación al enfoque de la gestión, quedando pendientes por trabajar sobre todo desde el enfoque de las organizaciones que aprenden.

En cuanto al nivel educativo estudiado, de las investigaciones encontradas tenemos que el 50% de ellas son en el nivel medio y el resto es de básica, superior y trabajos multinivel como se muestra en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Investigaciones por enfoque de gestión

	Organizacional	Escuelas que aprenden	Procesos, cotidianeidad y cultura escolar
Liderazgo	Murillo y Becerra (2009)		Gómez Hurtado (2011)
	Mitchell & Bradshaw (2013)		Vázquez y Angulo (2006)
	Álvarez y Casas (2008)		Barrientos y Taracena (2008)
	Hernández, Felipe. (2011)		Ahmad et al (2012)
	Mansilla et al (2012)		
Escuelas eficaces	Uribe (2007)	Simoneta (2010)	
	Uribe (2008)	Romero (2007)	
	Cruz López (2006)	Teyyar Uğurlu (2013)	
	García 2009		
	Alexander, Haug y Jaforullah (2010)		
	Adeyanju, Ajayi y Akinsanya (2011)		
	Bandur (2012)		
	Shakibaei (2011)		
López (2010)			
Lagos y Martinetti (2007)			
Relación Escuela-contexto			Muñoz (2011)
			Álvarez et al (2009)
			Rodríguez (2006)
			Zibas, Ferreti y Tartuce (2006)
			Hernández (2012)
Descentralización	Purna Prabhaka (2012)		Gómez Nashiki (2010)
			Sendón (2007a)
			Sendón (2007b)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 7. Distribución de investigaciones por nivel educativo

	Nivel Educativo			
	Básica	Medio	Superior	Multinivel
Autores	Muñoz (2011)	Sendón (2007a)	Uribe (2007)	Rodrigues y Santos
	Vázquez y Angulo (2006)	Sendón (2007b)		Gómez Hurtado (2011)
	Rodríguez (2006)	Zibas, Ferreti y Tartuce		Álvarez et al (2009)
	Uribe (2008)	Simoneta (2010)		
	Cruz López (2006)	Romero (2007)		
	Murillo y Becerra (2009)	Hopenhayn (2011)		
	García 2009	Alexander, Haug y		
	Van Dijk (2012)	Adeyanju, Ajayi y		
	Hernández (2012)	Shakibaei (2011)		
	Teyyar Uğurlu (2013)	Purna Prabhaka (2012)		
	Mitchell & Bradshaw (2013)	Ammer Atta et al (2011)		
	Bandur (2012)	Álvarez y Casas (2008)		
	López (2010)	Hernández, Felipe.		
	Gómez Nashiki (2010)	Lagos y Martinetti		
	Jiménez y Perales (2007)	Mansilla et al (2012)		
	Barrientos y Taracena (2008)	Ahmad et al (2012)		
	Sarmiento, Vargas y Díaz (2012)			
	Gould, Jonathon A. (2011)			
	Gómez, Elba Noemí (2010)			
	Sánchez, Reyes y Godínez (2012)			
Total	16	20	1	3
Internacional	9	15	1	3
Nacional	7	5	0	0
AL		8		

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, la revisión de documentos y estudios nos han llevado a identificar que en el nivel de educación media es uno de los niveles educativos menos abordado por las investigaciones en México en los últimos años, sólo se pudieron localizar cinco estudios en este nivel educativo vinculados con la gestión, dos desde el enfoque directivo organizacional (Álvarez & Casas, 2008) (Hernández F. , 2011), dos con un enfoque en los estudiantes y los factores que afectan la eficiencia terminal (Sarmiento, 2012) (Sánchez, Reyes, & Godínez, 2012), y un trabajo relacionado con la formación docente para la reforma del bachillerato (Gómez E. N., 2010). El trabajo de la gestión desde un enfoque político se ha trabajado muy poco y en México sólo ha sido en el nivel de primaria y con un enfoque de la gestión centrada en el liderazgo a nivel de estudios de caso.

La importancia de este trabajo está centrado en el enfoque político de la gestión en la escuela visto desde un enfoque de aprendizaje organizacional que permita gestionar

estrategias de apoyo a los estudiantes para evitar el abandono escolar de los jóvenes en el bachillerato.

Si las políticas educativas en este nivel se han incorporado como reforma de las escuelas desde los ámbitos curriculares y de la gestión es necesario considerar los elementos micropolíticos que permitirían los cambios e innovaciones en las escuelas, que reconozcan la autonomía de los sujetos para actuar y las posturas ideológicas y de poder que podrían contribuir a lograr los cambios.

1.4. Definición del Problema

La política educativa de varios países se planea o ejecuta desde lo que se demanda de ellos a partir de una serie de recomendaciones de actores externos como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se convierte en una presión de estos organismos para los países que son miembros por la serie de indicadores económicos, educativos y sociales que se emiten sobre el desarrollo de los países a partir de las evaluaciones que esta dependencia realiza. En el caso del fenómeno educativo y a partir de las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), en México, Canadá y Argentina; se han venido determinando una serie de cambios en la política que permitan garantizar la calidad de los servicios, una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje y la generación de incentivos para lograr una eficiencia en la enseñanza. Los resultados obtenidos en estas pruebas han permitido hacer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos dentro de un marco internacional de colaboración que permite la definición y aplicación de políticas educativas (OECD, 2014).

Las recomendaciones que emiten los organismos evaluadores de los sistemas educativos de los países marca la pauta para que los préstamos internacionales que se otorgan a los Estados-nación por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial se lleven a cabo y se solicite que la inversión para el desarrollo y la mejora de la calidad de los sistemas puedan tener resultados positivos. La importancia de éstas evaluaciones es

que se detecta la necesidad, tanto para los países avanzados como Canadá y para México y Argentina que evaluaron su sistema educativo como resultado de los procesos de formación en los jóvenes y adultos en PISA, de contar con políticas públicas que permitan potencializar cambios para contener el bajo rendimiento y que los miembros de la futura población activa de los países estén dotados al menos de las competencias básicas que les permitan participar en el desarrollo social y económico (OECD, 2014).

En el caso del nivel bachillerato (*upper secondary*⁷), para México y Argentina se demandan cambios en corto y mediano plazo para poder aprovechar el llamado "bono demográfico", que permitiría generar las condiciones para el desarrollo de estos países. Según la CEPAL 2011, la coyuntura favorable en la relación entre "etáreamente productivos" y "etáreamente dependientes" hace que la sociedad tenga mayores oportunidades para generar los recursos fiscales y contributivos que permiten invertir con más solidez en las jóvenes generaciones que se aprontan a insertarse en el mundo laboral. Para Canadá es importante mejorar sus tasas de eficiencia terminal y formar a la mayoría de su población con las competencias necesarias para que puedan contribuir con la productividad económica y social. Todos los países deben plantear estrategias que les permitan evitar el abandono escolar y por lo tanto la mayor parte de los jóvenes pueda concluir su bachillerato.

Las políticas educativas que se plantean para lograr que éste grupo social, catalogado como vulnerable por su condición juvenil, permanezca y concluya su educación secundaria superior permitirá la formación de capital humano y su inclusión social. Como lo plantea Hopenhayn (2012), la educación constituye el principal mecanismo para acumular capital humano y que los jóvenes tengan buenas oportunidades de acceso al empleo en sus trayectorias de vida, por lo que se convierte en el medio para contar con tasas de retorno a lo largo de la carrera laboral, que impliquen ingresos y consiguiente acceso a bienestar. El capital cultural y capital humano son los activos para participar de los códigos culturales que hacen de fuelle entre tradición y

⁷ El término en idioma inglés que se refiere a la educación secundaria superior y que es el utilizado por la OCDE para comparar el nivel educativo previo a la educación superior, que en el caso de México se refiere al nivel bachillerato, en Argentina y Canadá si se denomina secundaria.

cambio, ejercer ciudadanía activa y comunicarse en la sociedad de la información. Poca o mala educación es, por tanto, aguafiestas de la inclusión social.

Para garantizar la calidad de la educación y la eficacia del sistema educativo que permita mejorar las oportunidades de acceso, retención y egreso de los jóvenes en los sistemas educativos de México, Canadá y Argentina, para una formación para el trabajo o para acceder a la educación superior, es necesario que los sistemas educativos implementen estrategias de política y gestión que se encuentren orientadas al fortalecimiento de las capacidades y oportunidades de “autovalimiento”⁸, para que las dificultades que enfrenta la juventud para transitar en el nivel de educación secundaria y posteriormente de la educación al empleo (y desde la dependencia hacia la autonomía económica), sean contrarrestadas ya que la existencia de las fuertes brechas al interior de la propia población joven según origen socioeconómico, espacial y étnico-racial, en cuanto a sus logros educacionales (años de escolaridad, conclusión de ciclos formales) y a sus aprendizajes efectivos en la escuela determinan en fuerte grado sus trayectorias ocupacionales posteriores o reproduce fuertes desigualdades a lo largo del ciclo de vida y de una generación a la siguiente (Hopenhayn, 2012).

Por lo que los Estados-nación, México, Canadá y Argentina; están comprometidos a configurar una serie de oportunidades sociales, educativas, políticas y económicas teniendo en cuenta las desigualdades existentes y el conocimiento que se puede obtener de la investigación para contribuir a las políticas educativas relacionadas con el grupo etario denominado juventud reconociendo el rol clave de las y los jóvenes en el desarrollo nacional y de sus comunidades y en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2015).

Los países como Canadá y México que son miembros de la OCDE han establecido desde el 2008 políticas para reformar sus sistemas educativos en el nivel de educación secundaria en el caso de Canadá y bachillerato o medio superior en México. Argentina que no es miembro de la OCDE, pero si pertenece al Grupo de los 20 (G20), ha evaluado

⁸ Este término, desarrollado por Ignacy Sachs a fines de los años setenta, se refiere al fortalecimiento de la “autonomía en las decisiones: la habilidad para resolver los propios problemas en forma independiente, imaginación para señalar soluciones adecuadas, y determinación para llevarlas a cabo” (Sachs, 1982, pág. 69)

su sistema educativo en PISA y es el tercer país en el que nos centraremos en el estudio comparado que realizaremos en este trabajo y que ha trabajado en reformas de su educación secundaria a partir de 2009. Todos los países pertenecen al continente americano y la importancia es comparar la gestión de políticas educativas para evitar el abandono escolar en el bachillerato mexicano con un país que se encuentra dentro de los más altos estándares de calidad académica en América y que ha obtenido los resultados más altos en estas pruebas del continente americano, sólo ha sido superado por países asiáticos y Finlandia, como es Canadá, y con otro país con mayores similitudes por ser un país latinoamericano y que ha obtenido resultados un poco menores que México, el caso de Argentina.

Actualmente en México la Educación Media Superior (EMS), está pasando por un proceso de transición que a partir del 2008 se denomina Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La problemática que enfrenta el bachillerato en México es grande debido a la gran diversidad de instituciones que proporcionan educación en este nivel, existen cinco subsistemas diferentes que en donde se inscriben escuelas que pueden ser federales, estatales, autónomas, privadas o mixtos con modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (Ley General de Educación⁹). Además del problema organizacional el sistema de educación media reporta grandes problemas en cuestión de eficiencia terminal y de cobertura.

En el caso de Canadá, a partir del 2008 el Consejo de Ministros de Educación de Canadá, encargado de dictar las políticas educativas en este país plantean el documento de Learn Canadá 2020, que tiene que ver con mejorar la calidad de la educación que reciben los canadienses y está centrada en el aprendizaje y en cuatro pilares del sistema, la educación infantil, secundaria, terciaria y la de adultos. En el caso de la educación secundaria se plantea que los estudiantes canadienses deben formarse en competencias básicas de lengua, matemáticas y ciencias, así como mejorar las tasas de graduación en secundaria.

Para Argentina las reformas al igual que en México han estado presentes desde la década de los 90s, pero la última reforma se observa a partir de los cambios en la Ley

⁹ Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2015)

Federal de Educación aprobada en 2006 y que tiene un impacto sobre todo en lo que se refiere a la educación media. Considerando la educación de este nivel obligatoria y un año de formación inicial por lo que los años de escolaridad en este país se extienden a 13.

La problemática generalizada en el bachillerato en los diversos países tiene que ver con la cobertura, convirtiéndose este en un problema de masificación del nivel, al incorporarse a partir de las leyes educativas de México y Argentina como un nivel educativo obligatorio. Además el subsistema de nivel bachillerato tiene problemas para retener a la matrícula que ya ha sido aceptada, de calidad educativa ya que los estudiantes evaluados muestran deficiencias de formación en el desarrollo de competencias para la vida y para el mundo laboral y se visualiza también un desencanto de los estudiantes para ingresar a este nivel educativo (Martínez, 2012), (Romo, 2010), (Zorrilla, 2010). Los estudiantes que concluyen el nivel educativo de secundaria superior o bachillerato en Canadá es del 88%, en México del 47% y en Argentina del 41%, por lo que se tienen tasas de no conclusión del nivel en tiempo y forma del 12% para Canadá, 53% México y 59% en Argentina, lo que muestra la problemática en mayor grado en los países latinoamericanos (ver Cuadro 18).

Los objetivos de la RIEMS (en el caso mexicano), de la Ley de Educación Nacional y de los “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (en el caso argentino) y el Learn Canadá 2020 (Consejo de Ministros de Educación de Canadá, 2013), han sido claros en la necesidad de mejorar la pertinencia, equidad y calidad de los servicios educativos; la coordinación institucional y la efectividad de cada una de las decisiones académicas y de gestión para que los jóvenes ingresen, permanezca y convivan en ambientes favorables de aprendizaje para el desarrollo de competencias efectivas, (Gómez Morin & Miranda López, 2010), (Consejo Federal de Educación, 2009), (Consejo de Ministros de Educación de Canadá, 2013).

Para poder lograr los cambios que se requieren en el bachillerato que permitan mejorar la eficiencia y eficacia de las escuelas se requieren cambios estructurales que mejoren las condiciones socioeconómicas educativas de los jóvenes, pero eso no es tarea únicamente de la institución escolar, pero en lo que sí se puede poner énfasis es en modificar las condiciones de la oferta de este nivel educativo a partir del sistema pero

también de la escuela, por lo que se deben considerar los cambios en la gestión educativa de los planteles que permita construir modelos cercanos a las necesidades de la demanda. La gestión educativa, escolar y pedagógica, pensada como generadora de ambientes de aprendizaje, climas colaborativos de trabajo y liderazgos para la innovación que requieren las escuelas; el fortalecimiento de la infraestructura y equipamiento; el mejoramiento de los procesos cuyo centro debe ser la calidad educativa, vista no sólo por indicadores cuantitativos sino como elementos que permitirán mejorar las condiciones de los jóvenes, los apoyos a la demanda a través de becas; una nueva regulación de movilidad entre subsistemas, en el caso mexicano, el reconocimiento en créditos competencias; y el desarrollo y fortalecimiento de la evaluación y la vinculación con el sector productivo, que permita la incorporación de los jóvenes que así lo desean al mercado laboral.

2. La Educación Comparada. Un acercamiento teórico y metodológico

Las instituciones educativas han sido objeto de estudio desde la antigüedad de viajeros, filósofos e historiadores, que comparaban lo que veían en otros países con lo que existía en el suyo, ya que la educación como fenómeno social ha existido desde que se estructuran las civilizaciones y desde la época de los grandes pensadores griegos (Platón y Jenofonte) por lo que desde esos tiempos se muestran los primeros antecedentes de la educación comparada. Sin embargo, la educación comparada como disciplina o tesón intelectual específico y como manera lingüística surgió apenas hace dos siglos, por obra del francés Marc-Antoine Jullien¹⁰, conocido como el padre de la educación comparada cuando escribe en 1817 el “Bosquejo y vistas preliminares de una obra sobre la educación comparada”, donde plantea con claridad el concepto de una ciencia de la educación y es cuando aparece el comparatismo como base heurística para la naturaleza y constitución de ésta ciencia.

2.1. Principios, momentos, fines y propósitos

La educación comparada ha evolucionado a partir de tres principios que le han impreso una carga ideológica durante su avance como ciencia o disciplina científica, inicialmente es el nacionalismo que permite que el trabajo comparativo se lleve a cabo a partir de establecer mecanismos que permitan mejorar los sistemas educativos y políticos de los estados o naciones, es una etapa histórica en la que los nacionalismos políticos toman auge y se promulgan por la competencia entre Estados; el segundo principio es el optimismo escolar que reconoce el poder de las instituciones escolares y se buscan a las escuelas eficaces para copiarlas, por lo que la función de la educación comparada según Sadler era “descubrir la fuerza espiritual, intangible, impalpable que, en todo sistema eficaz de educación, sustenta en realidad el sistema escolar y es responsable de su eficiencia” (citado en García-Garrido, García-Ruiz, & Gavari, 2012:32), y por último el mito del desarrollo, en el que se consideran a los países modelos los que cuentan con un

¹⁰ Antecedentes de la educación comparada pueden consultarse en Introducción a la Educación Comparada de Carlos E. Olivera Lahore (2008), páginas 3-6, en donde habla de los antecedentes a través de los siglos, desde sus primeras apariciones de este tipo de estudios con los antiguos griegos hasta el surgimiento como disciplina.

aparato escolar hiperdesarrollado y son de los más industrializados del mundo (García-Garrido, García-Ruiz, & Gavari, 2012, págs. 30-34).

Estos principios de la naturaleza de la educación comparada se han debilitado debido a los grandes cambios que está sufriendo la sociedad consecuencia de los procesos de globalización que se están viviendo, por lo que el nacionalismo está en crisis y vive una sustitución por dos tendencias: el mundialismo que se pronuncia por la búsqueda de estructuras socio-políticas supranacionales, mismas que se han ido afianzando a nivel mundial como son la configuración de grandes grupos de naciones (Comunidad Económica Europea, G8, G20, entre otros); y el regionalismo, en el que se observa el particular apego a las costumbres y entornos geográficos y sociales de dimensiones más reducidas que les permitan ser más asequibles.

El optimismo escolar ha sido vulnerado por la incorporación de las tendencias de la globalización, que incluyen la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, por lo que el poder de la escuela como el espacio institucionalizado para educar y promover la cultura de generación en generación ya no es único y se encuentra en una pugna para utilizar éstas herramientas como sus aliadas, considerando el gran poder que tienen, por lo que se ha generado una crisis del formato escolar y una crisis de institucionalidad funcional.

La idea del desarrollismo se pone en crisis por el fuerte disgusto que ha generado en la sociedad las brechas, cada vez más grandes, entre los países ricos y pobres, así como las preocupaciones generadas por la crisis económico-energéticas, el daño ecológico sufrido por los masivos procesos de industrialización, el alto grado de relajación moral e infelicidad que muestran las sociedades desarrolladas, entre otras cosas.

Desde el punto de vista histórico se distinguen cuatro momentos en el campo de la educación comparada como lo plantea Acosta (2011); el primero que ha denominado Pedagogía del Extranjero se remonta a las primeras indagaciones en la que pedagogos o agentes del gobierno buscaban experiencias exitosas en otros Estados más avanzados para transferirlos a otros contextos. Un segundo momento es el referido a la etapa fundacional, que ya mencionamos como la aparición de la disciplina científica con los trabajos de

Jullien que además propuso la creación de una comisión especial internacional de educación, un boletín de educación en varias lenguas y el uso de tablas comparativas para los sistemas educativos en diferentes países. El tercer momento es la consideración que maneja Sadler en 1902 sobre los procesos de comparación educativa centrados en la transferencia de prácticas considerando la génesis histórica y la utilización analítica de los contextos sociales. Y el cuarto momento pone en el centro de la atención de la disciplina a los estudios realizados por los organismos internacionales y su influencia en la formación de políticas educativas.

La finalidad de la educación comparada ha tenido siempre dos posturas: una teórica y otra práctica (García Garrido et al 2012: 22), en el caso de la teórica, Bereday escribe que:

“...la principal justificación de la Educación Comparada es de índole intelectual. Estudiamos los sistemas educativos extranjeros simplemente porque queremos adquirir conocimientos, porque el hombre aspira siempre a saber...La adquisición de conocimientos es la única motivación que necesita aducir la Educación Comparada para afirmar su derecho a figurar entre las restantes disciplinas académicas “(1964: 5).

Aunque Bereday expresa que debe buscarse la aplicación práctica de la ciencia.

Dentro de la postura empírica se encuentran la mayoría de los comparatistas en donde se ha puesto un gran énfasis en la utilidad de la educación comparada, por lo que considerando ambas posturas tenemos entonces que la finalidad de ésta disciplina es proponer alternativas de cambio que permitan la mejora del sistema educativo, por lo que a través de la comparación se intenta ofrecer un conjunto de principios generales que ayuden a los reformadores a predecir las posibles consecuencias de las medidas que proponen (Villalobos, 2002, pág. 16), o bien, la comprensión de lo que se hace y por qué se hace así (Lê Thành Khôi, p 13).

La educación comparada tiene finalidades a nivel de conocimiento y de acción, en el caso de los intereses individuales, es una manera eficaz de apreciar y evaluar con

parámetros más justos la educación del propio país (la que se recibió o la que se observa), o bien la de su tiempo si la investigación comparativa es de corte longitudinal. Desde el punto de vista de la acción, puede verse como fuente de ideas, de soluciones o innovaciones educativas con la finalidad de copiarlas o rechazarlas, a partir del aprendizaje de la experiencia ajena en reemplazo de una experimentación.

La educación comparada tiene como propósitos: promover el interés por conocer otros sistemas educativos, contribuir a las innovaciones, reformas, progresos y planeamientos de los mismos, fomentar el continuo proceso de revisión de los sistemas pedagógicos y propiciar un entendimiento y cooperación de los procesos educativos con carácter internacional.

La educación comparada se puede utilizar para:

- Contribuir al estudio de sistemas e instituciones educativas y apoyar al desarrollo económico, político y social de los países; estudiar los problemas recurrentes en educación y conocer los elementos de todo sistema educativo (Villalobos 2002, p 16).
- La formación de educadores y administradores que permita cultivar su “sensibilidad humana”, como dice Edward King, o más concretamente para demostrar que son posibles enfoques distintos de los usuales en el país, que permita superar el parroquialismo mental, Olivera (2008: 11).
- Conocer y comprender la actuación educativa de los diversos pueblos, países, naciones, regiones, entre otras.
- El conocimiento de otros sistemas educativos permite un más adecuado conocimiento y una mejor comprensión del propio sistema.
- El conocimiento de los sistemas educativos ajenos y propios favorece la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial (Roselló 1960) y la elección de futuros formativos mejores.
- Instrumento imprescindible para la elaboración y ejecución de reformas e innovaciones educativas, por lo que se convierte en auxiliar de la política educativa.

- Contribuir a la comprensión internacional, a la luz de la paz en el mundo y a la paulatina eliminación de los sentimientos etnocentristas, nacionalistas, chauvinistas e imperialistas.
- Poderoso instrumento de asistencia técnica educativa para los países menos desarrollados (García Garrido et al 2012, 24-25).

2.2. Naturaleza y definición

Según García Garrido et al (2012) existen seis posturas según la naturaleza del objeto de estudio de la educación comparada en cuanto a ciencia y son:

1. Inexistencia de la educación comparada como ciencia, es vista sólo como una metodología.
2. Existencia de una ciencia comparativa de la educación porque existe un método comparativo de la educación.
3. Existencia de una ciencia de la educación comparada porque ésta cuenta con un objeto específico, aunque no con una metodología propia.
4. Educación comparada vista sustancialmente como “Geografía de la Educación”.
5. La educación comparada es sustancialmente “Historia Comparada de la Educación Contemporánea”
6. Es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy.

Durante la evolución de la educación comparada como ciencia o disciplina científica, los diversos teóricos han planteado una serie de concepciones sobre ésta que tiene que ver con las divergencias que existen sobre la misma partir de la naturaleza del objeto de estudio y su finalidad que se pueden apreciar en el Cuadro 8, en el que se plantea una serie de elementos estructurados en un esquema un poco forzado que identifican además el objeto material y formal contrastando cada una de las definiciones de cada uno de los autores y que pretende tan sólo hacer resaltar la extensa gama de opiniones e ideas distintas y hasta opuestas en torno a la Educación Comparada y cabe aclarar que no pretende confinar a cada autor en esta caracterización; su pensamiento es por lo general mucho más matizado.

Así como existen una gran variedad de conceptos sobre la educación comparada, esto tiene que ver con el enfoque de cada una de las escuelas, por lo que las diferencias en la denominación se presentan en el Cuadro 8 y un comparativo de las acepciones en el Cuadro 9.

Cuadro 8. Denominación de la Educación Comparada en diversos ámbitos

<i>Ámbito parlante</i>	<i>Denominación</i>
<i>Anglosajón</i>	Comparative Education International Education Foreign Education (Educación Extranjera)
<i>Francófono</i>	Éducation Comparée Pédagogie Comparée
<i>Germano</i>	Vergleichende Erziehungswissenschaft (Ciencia Comparativa de la Educación) Vergleichende Pädagogik (Pedagogía Comparativa) Vergleichende Erziehung (Educación Comparativa o Comparada) International Pädagogik (Pedagogía Internacional) Auslandspädagogik
<i>Italiano</i>	Educazione Comparata
<i>Portugués</i>	Educação Comparada
<i>Hispano</i>	Educación Comparada

Fuente: Elaboración propia a partir de García Garrido (2012).

La Educación Comparada desde su nacimiento ha tenido varias definiciones, para Lê Thành Khôi es la parte de la Teoría de la Educación que concierne al análisis y a las interpretaciones de las diferentes prácticas y políticas en materia de educación en los diferentes países y diferentes culturas. Para Villalobos (2002) es el estudio y análisis de las prácticas y políticas educativas en cuanto a sus diferencias y semejanzas, con la finalidad de lograr el perfeccionamiento de los mismos.

Cuadro 9. Cuadro comparativo de definiciones de la educación comparada

Autor (Año)	Definición	Denominación	Naturaleza	Objeto Material	Objeto Formal	Propósito
<i>Schneider (1947)</i>	Es la ciencia que, mediante la comparación de los hechos pedagógicos en sentido estricto o en un sentido cultural más amplio, pertenecientes al pasado o a la actualidad, al país propio o a países extranjeros, trata de responder a cuestiones pedagógicas individuales o de establecer conceptos pedagógicos o leyes universales.	Pedagogía Comparada	Ciencia	Hechos pedagógicos	La comparación misma	El conocimiento (conceptos, leyes)
<i>García Hoz (1960)</i>	La pedagogía comparada (sin tener un objeto material propio dentro del campo de la pedagogía), complementa y sintetiza el estudio de las diferentes manifestaciones que la educación presenta en las distintas unidades pedagógicas de tipo social.	Pedagogía Comparada	No tiene entidad propia	Toda la educación (no es objeto propio)		Complemento sintético de la pedagogía
<i>Anderson (1961)</i>	(En su sentido más amplio) es la comparación intercultural de la estructura, la operación, las metas, los métodos y los rendimientos de distintos sistemas educativos, y de las correlaciones societales de estos sistemas educativos y sus elementos.	Educación Comparativa	“Comparación”	Los componentes de los sistemas	Correlaciones sociales	
<i>Roselló (1963)</i>	La Educación Comparativa es la aplicación de las técnicas de la comparación al estudio de los aspectos determinantes de los problemas educativos	Educación Comparativa	Aplicación de técnicas de la comparación	Problemas educativos	Sus aspectos determinantes	
<i>Kneller (1964)</i>	Es el estudio de las interacciones que tienen lugar entre la educación y la sociedad, no sólo en la situación nacional, sino también en la internacional, con el propósito de entender su fuerza y debilidad y encontrar soluciones a problemas educativos tanto locales como universales.	Educación Comparativa	“Estudio”		Interacciones entre educación y sociedad	Solución de problemas
<i>Tusquets (1969)</i>	(La Pedagogía Comparada) es la ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos, valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y de cada uno de ellos en particular.	Pedagogía Comparada	Ciencia (esencialmente un método)	Problemas de la educación (bajo enfoques comparativos)		Solución de problemas
<i>Vexliard (1970)</i>	(La Pedagogía Comparada) es la disciplina de investigaciones que tiende a lograr nuevos conocimientos de orden teórico y práctico mediante la confrontación de dos o más sistemas de educación correspondientes a diversos países, regiones o épocas históricas.	Pedagogía Comparada	Disciplina de investigación	Sistemas educativos	Semejanzas y diferencias	Nuevos conocimientos teóricos y prácticos
<i>Lauwerys (1972)</i>	La Educación Comparativa es la parte de la teoría de la	Educación	(Parte de la) Teoría de	Prácticas y políticas de		Explicación.

	educación que concierne al análisis y las interpretaciones de las diferentes prácticas y políticas en materia de educación en diferentes países y en diferentes culturas (...).Su objetivo es tratar de ofrecer un conjunto de principios generales que ayuden a los reformadores a predecir las consecuencias posibles de las medidas que proponen.	Comparativa	la educación	educación		principios generales. Ayuda a políticas educativas
<i>King (1979)</i>	Es el estudio comparativo de una de las formas más complejas de la conducta humana: el proceso educativo. No está confinada al estudio de los sistemas escolares, o de cualquier otro tipo de "factores" singulares, ni es una descripción inerte de prácticas e instituciones educativas extranjeras, como si éstas pudieran ser adaptadas e importadas para la exhibición de museos. La Educación Comparada está interesada en las peculiaridades del Proceso Educativo, del proceso total. Nuestro problema es la conducta humana.	Educación Comparativa	"Estudio"	El proceso educativo	"la conducta humana"	"ser útil" (al progreso de la educación)
<i>Lê Thân Kôi (1981)</i>	La EC puede definirse como la ciencia que tiene por objeto identificar, analizar y explicar las semejanzas y las diferencias entre hechos educativos y/o sus relaciones con el entorno (político, económico, social y cultural) e investigar las leyes eventuales que los gobiernan en diferentes sociedades y en diferentes momentos de la historia humana.	Educación Comparada	Intersección de disciplinas/ Ciencia	Hechos educativos	La comparación/ semejanzas y diferencias	Búsqueda de leyes eventuales en diferentes sociedades
<i>García Garrido (1982)</i>	La Educación Comparada es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy.	Educación Comparada	"Estudio"	Sistemas educativos (sobre todo nacionales)		Amplia gama de usos. Comprensión internacional
<i>Van Daele (1993)</i>	La educación comparada es un componente multidisciplinario de ciencias de la educación que estudia los fenómenos y hechos educativos en sus relaciones con el entorno social, económico, político, cultural, ..., comparando sus semejanzas y diferencias en dos o varias regiones, países, continentes, o el mundo, para comprender mejor la singularidad de cada fenómeno en su propio sistema educativo y encontrar generalizaciones válidas o deseable en el objetivo final de mejorar la educación. (Van Daele 1993, p.16-17).	Educación comparada	Componente multidisciplinario de las ciencias de la educación	Fenómenos y hechos educativos	Comparación de semejanzas y diferencias	Comprensión de la singularidad de cada fenómeno y encontrar generalizaciones válidas
<i>Pedró (1993)</i>	La Educación Comparada es el estudio de los sistemas educativos contemporáneos con vistas a examinar las soluciones aportadas por ellos a problemas compartidos, para	Educación Comparada	"Estudio"	Sistemas educativos contemporáneos	Soluciones a problemas compartidos	Diseñar estrategias para resolver problemas propios

	diseñar así aquella estrategia que mejor pueda contribuir a la resolución del propio problema habida cuenta de sus particulares características.					
<i>Villalobos (2002)</i>	La comparación de hechos educativos y las relaciones que lo definen en su medio específico, considerando que los hechos educativos no están aislados de su contexto social y cultural que le dieron origen, por lo que la educación comparada mira más allá del aula y del sistema escolar	Educación Comparada		Hechos educativos y las relaciones que lo definen en su medio específico	Comparación	Analizar u observar el funcionamiento y las condiciones generales en las cuales se desarrolla
<i>Olivera (2008)</i>		Educología comparativa	Disciplina que aspira a ciencia	Fenómenos educativos globales, sus componentes	Relaciones entre ellos y su entorno	Autocomprensión/ Hetero-comprensión; planificar y actuar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Olivera (2008), Villalobos (2002) y García Garrido (2012).

Vexliard (1981) define a la Educación Comparada como una disciplina de investigación, es decir, un conjunto ordenado de esfuerzos intelectuales dirigidos metódicamente hacia el descubrimiento de cierto tipo de verdades acerca de cierto tipo de realidad, el objeto material de la educación comparada puede ser el mismo de otras ciencias de la educación, lo específico de esta disciplina es el objeto formal. El objeto material o el “tipo de realidad” que interesa a la educación comparada son los fenómenos educativos que se dan en dos o más partes y el objeto formal son las relaciones entre las realidades que se comparan, es decir, las relaciones entre los fenómenos educativos, es un segundo nivel relacional establecer relaciones entre grupos de relaciones. La educación comparada es la disciplina que, mediante el enfoque comparativo, investiga los fenómenos educativos globales o particulares que se dan en dos o más sociedades o grupos humanos, en cuanto a las relaciones de semejanza y diferencia que existen entre ellos, y entre las formas de interacción que mantienen con sus respectivos entornos sociales a fin de contribuir al conocimiento y la comprensión de dichos fenómenos educativos, propios y ajenos y de enriquecer los procesos de toma de decisiones para su mejoramiento.

Por su parte Altbach (1991) sostiene que la educación comparada no es, en cualquier caso, una “disciplina”, sino “un campo multidisciplinar” que contempla la educación (no necesariamente limitada a las escuelas o instituciones de educación formal) en un contexto transcultural.

Villalobos (2002) plantea que la educación comparada está definida por su objeto de estudio, la comparación de hechos educativos y las relaciones que lo definen en su medio específico, considerando que los hechos educativos no están aislados de su contexto social y cultural que le dieron origen, por lo que la educación comparada mira más allá del aula y del sistema escolar (p. 13). Para poder llevar a cabo una comparación profunda de los sistemas educativos no sólo se debe analizar u observar su funcionamiento, sino las condiciones generales en las cuales se desarrolla.

Reconocer cuáles son las tendencias epistemológicas y metodológicas de la educación comparada permite establecer para el desarrollo de este trabajo la postura conceptual de la educación comparada, por lo que nos referiremos a la educación

comparada como la disciplina científica que se enfoca en el estudio de hechos o fenómenos educativos a partir de reconocer las semejanzas, diferencias y relaciones que se puedan establecer entre cada uno de los contextos en un marco de globalización que establece relaciones de dependencia e interdependencia entre aspectos que afectan a las sociedades por las características de la sociedad del conocimiento y los efectos que provoca.

Actualmente en la educación comparada se muestran dos discursos de relocalización de prácticas y actores frente al escenario de la globalización, ambas posturas se muestran en el Cuadro 10 y muestran las diferencias con relación a las formas, hechos, procesos, prácticas y actores que se consideran para la realización de los estudios comparados que desde el discurso se pueden considerar complementarios.

Cuadro 10. Discursos actuales de la globalización

Carnoy (2006)	Novoa (2001)
<p>Es imposible ser comparativo sin ser internacional</p> <p>Para ser internacional hay que estudiar un país a la vez,</p> <p>La mejor investigación comparada compara procesos similares (intervenciones, resultados y temas entre países y se utiliza una metodología y recolección de datos similares).</p> <p>Existen cuatro formas de hacer investigación comparada en la actualidad, un país o región para compararlo en el tiempo y en el espacio, estudio internacional, varios países con el mismo método de recolección y análisis, y usos de bases de datos.</p> <p>La clave en el análisis del Estado, aún en la globalización y producto de ella se ha incrementado la presión sobre el estado por expandir la escolarización. El estado local siempre ha estado a cargo de la educación y se trata de una reacomodación de los capitales nacionales y el capital transnacional.</p> <p>El análisis comparativo es una forma de “dar forma” a las teorías, no desarrolla nuevas teorías.</p> <p>Los estudios cuantitativos aportan a la deconstrucción del mainstream (sobre el uso de enfoques cualitativos; sin las estadísticas todos los argumentos valen lo mismo).</p>	<p>La educación comparada debe exceder el marco del estado nación.</p> <p>Atención de prácticas discursivas de diferentes actores.</p> <p>Pasar del sistema educativo a las escuelas.</p> <p>Considerar la experiencia escolar.</p> <p>De las ideas a los discursos.</p> <p>De los hechos a las políticas.</p> <p>Sustentarse en los enfoques sociohistórico y el del sistema mundial.</p> <p>Ser crítica y teórica.</p> <p>Utilizar metodologías cualitativas y no sólo recursos estadísticos.</p>

Fuente: Elaboración propia

2.3. Tipos de estudios y niveles de comparación

Según las unidades de comparación o extensión de las mismas éstas pueden ser: comparaciones internacionales (entre diferentes países), intranacionales (al interior de un país) y supranacionales (unidades más grandes que los Estados y pueden referirse a asuntos de índole económico, político y cultural). En cuanto al último tipo de comparación, las que más se llevan a cabo por organismos internacionales son:

- a) Comparaciones interculturales: se trata de zonas que se engloban dentro de un amplio espacio geográfico y que corresponde a un número más o menos importante de culturas similares. Se usa el término área cultural para designar un conjunto de culturas con origen y características comunes.
- b) Países desarrollados vs países en vías de desarrollo.
- c) Grandes regiones: a nivel global y bajo el criterio de las Naciones Unidas, las grandes regiones son: África, América Latina, América del Norte, los Estados Árabes, Asia y Europa.
- d) Países capitalistas vs países socialistas: alude a los Estados de sistemas económicos diferentes.

La organización del contenido de la educación comparada la podemos ver desde los autores Roselló Pedro (1963) y Lê-Thành-Khôi (1981), en la siguiente tabla:

Cuadro 11. Organización del contenido de la educación comparada

Roselló Pedro (1963)	Lê Thành Khôi (1981)	Propuesta
Dimensiones de la Educación Comparada	Objeto de la Educación Comparada	Categorías estructurales de la Educación Comparada
1. Según el tema, se comparan: <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas • Estructuras • Programas • Métodos • Teorías 	1. Dominio. Comprende <ul style="list-style-type: none"> • Fines y objetivos • Organización administrativa • Estructuras de enseñanza 	Elementos de comparación: <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas • Estructura y Organización • Fines y Objetivos • Normatividad • Políticas

	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos pedagógicos • Métodos y técnicas • Actores: enseñantes y aprendientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Estados o distritos • Escuelas • Procesos y contenidos pedagógicos. • Resultados • Actores
<p>2. Según la extensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre ciudades-districtos-provincias-estados-grupos regionales de naciones. 	<p>2. Unidades de comparación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparaciones internacionales • Comparaciones supranacionales • Comparaciones intranacionales 	<p>Unidades de comparación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparaciones internacionales • Comparaciones supranacionales • Comparaciones intranacionales
<p>3. Según la naturaleza de la comparación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descriptiva (datos) • Explicativa (causas) 	<p>3. Naturaleza de la comparación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Clasificación • Evaluación • Explicación 	<p>Niveles de comparación (Bereday y Hilker):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Clasificación • Evaluación • Explicación • Interpretación • Yuxtaposición • Comparación • Teorización
<p>4. Según el ángulo de comparación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estática: comparación de situaciones • Dinámica: comparación de tendencias 	<p>4. Estática y dinámica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los sistemas educativos • Los cambios educativos. 	<p>Tipo de estudio por su temporalidad.</p> <p>Transversales. Estudio del fenómeno educativo comparado en un corte de tiempo.</p> <p>Longitudinales. Estudio a lo largo del tiempo, por lo que el interés se centra en identificar los cambios a través del tiempo.</p>
	<p>5. Conocimiento y acción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento para saber/para actuar 	

Fuente: Elaboración propia a partir de Olivera (2008)

En cuanto a los niveles de comparación, se decide definirlos de ésta forma ya que pueden tratarse del nivel científico con el que se puede abordar el estudio comparado o bien como la serie de pasos a seguir para lograr la científicidad del estudio. Los niveles logrados para el estudio comparado son:

Descripción. Se busca conseguir un conocimiento amplio, profundo y lo más completo posible sobre aquello que pretendemos comparar. Según su objeto, la

descripción hace uso de técnicas diferentes: análisis de documentos, encuestas, cuestionarios, entrevistas y observaciones.

Lê Thân Kôi propone tres fases para la descripción: 1) identificación del fenómeno, 2) análisis de sus diferentes aspectos, y 3) enfoque en relación con la sociedad global.

La descripción puede ser de orden cuantitativo y es entonces cuando la educación comparada utiliza métodos estadísticos y de orden cualitativo cuando se comparan las finalidades de dos sistemas de enseñanza.

Clasificación, ésta nos permite abstraer y generalizar para facilitar el análisis de una realidad completa. Si la clasificación es de índole cuantitativa se hace uso de la estadística y cuando es cualitativa se construyen categorías o tipos. La categoría se refiere a partes de un proceso entendido como concepto. La diferencia entre categoría y tipo es que la categoría retiene las características más comunes y el tipo distingue entre las características particulares. La primera generaliza y el segundo individualiza.

Evaluación, puede considerarse un elemento complementario de la clasificación que permite establecer valoraciones sobre las categorizaciones realizadas.

Explicación, consiste en reconocer una relación verificable de dependencia entre ellos y otra serie de hechos o fenómenos.

Interpretación, se analizan las causas del fenómeno educativo y dada su complejidad se sugiere que se apliquen los enfoques de las diferentes ciencias sociales.

Yuxtaposición, consiste en presentar los datos en hojas separadas en columnas para que de un simple vistazo puedan descubrirse las similitudes y diferencias entre los datos de los diversos países (matriz de doble entrada).

Comparación, con ella se realizan confrontaciones de las semejanzas y diferencias establecidas en la etapa precedente. Para Hilker, esta etapa va más allá de la confrontación, pues lo que realmente se da es una evaluación que tiene como fin extraer de los análisis anteriores todo lo que pueda considerarse como universalmente válido, descartando lo no esencial.

Teorización, grado superior de explicación e interpretación, va más allá de los casos específicos que se están estudiando: combina las hipótesis con otras de distinto origen, intenta formular leyes, deduce previsiones de alcance más general.

2.1 Metodología del estudio comparado

La dinámica escolar compleja es un elemento clave que permite reconocer a las escuelas como organizaciones caracterizadas por la no homogeneidad, sino más bien, por la presencia de diversas voces, intereses, percepciones, muchas veces en competición, que impregnan los procesos y relaciones que ocurren de forma cotidiana en ellas. Si consideramos éstos aspectos, lo que queremos es analizar cómo es que los actores educativos en los bachilleratos impregnan los procesos que cada institución establece como estrategias de apoyo a los estudiantes.

Para poder dar respuesta a las preguntas se establece que la metodología a utilizar será un análisis multinivel de tipo mixto cuantitativo y cualitativo de estudio comparado donde los referentes teóricos metodológicos van definiendo el trabajo en cada nivel, a través de recopilación de información en bases de datos, de la revisión documental, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, que permitan identificar de manera cuantitativa y cualitativa cuáles son las estrategias para la permanencia de los estudiantes del bachillerato que se establecen en la escuela a partir de la política educativa implementada y como es que se aterriza en ella desde un enfoque analítico de política y gestión, además se trabajan herramientas de análisis de políticas públicas como los árboles de problemas y objetivos para el desarrollo de la matriz de marco lógico para la reconstrucción y recomendación de las políticas educativas.

Desde el enfoque cualitativo se utilizarán observaciones no participantes del proceso y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y directivos, se analizará la información recabada en estos procesos a partir de los ejes de análisis de política, y gestión.

En el enfoque cuantitativo se revisaron los indicadores que arrojan los sistemas educativos de cada país en el nivel de bachillerato, en cuando a índices de reprobación, de

deserción y de eficiencia terminal así como el resultado de las investigaciones sobre la evaluación que han hecho en cada país sobre las estrategias utilizadas para lograr la permanencia de los estudiantes en el bachillerato en los tres países.

Dentro del estudio los bachilleratos seleccionados en los países fueron con un criterio que tuvo que ver con la posibilidad de acceso a los espacios escolares en cada uno de los países que se han integrado en esta investigación.

El esquema metodológico que se pretende realizar para el desarrollo de la investigación está planteado desde la educación comparada, desde una perspectiva epistemológica crítica multidisciplinar con énfasis en la lectura desde la teoría política educativa con un enfoque en la gestión y la capacidad institucional. Planteando una propuesta de análisis político desde el entorno macro vinculando este con el entorno microeducativo que en este caso es la escuela, por lo que la propuesta de este esquema se presenta en el Gráfico 10.

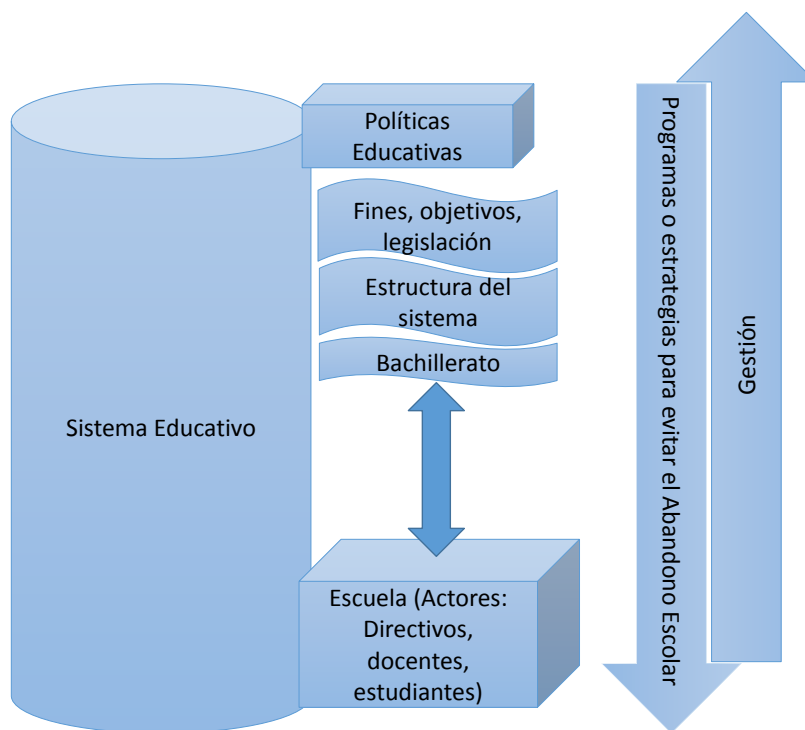
El estudio será un estudio comparado transversal ya que la temporalidad será aplicar los instrumentos en 2014 y 2015, en dos bachilleratos en México a bachilleratos de tipo autónomo pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, dos en Argentina de subsidio público de la provincia de Buenos Aires en la municipalidad de Berazategui y se utilizará un estudio realizado en las escuelas secundarias de la provincia de Ontario para evaluar la propuesta del programa "*Success Students Strategy*"¹¹ relacionada con la temática de este estudio.

El esquema comparativo tendrá la intención de comprender y analizar la política educativa y los esquemas de gestión en los sistemas educativos, específicamente en el nivel de bachillerato para evitar el abandono escolar, tratando de reconocer cómo es que en cada uno de los sistemas y de las escuelas se establecen acciones de gestión para lograr la permanencia de los estudiantes con un enfoque de política y gestión. Por lo que los componentes de la educación que se compararán entre los diversos países son: El Sistema Educativo Argentino, Canadiense y Mexicano desde las políticas educativas, fines, objetivos, legislaciones, estructura y de manera particular los tipos y fines del bachillerato

¹¹ Estrategia de Éxito Estudiantil

poniendo particular atención en los programas que se generan en el sistema o subsistema para evitar el abandono escolar en este nivel educativo, vinculando éstos programas emanados de las política educativa con las acciones emprendidas en las escuelas para implementar estos programas, o bien, la necesidad de generar estrategias propias para lograr el objetivo de mantener a los estudiantes en la escuela.

Gráfico 10. Esquema Metodológico de Comparación



Fuente: Elaboración propia

Para ello se han considerado las siguientes dimensiones, categorías, actores e instrumentos que nos permitan cumplir con los objetivos y dar respuesta a las preguntas de la investigación.

Se trabajarán con dos grandes dimensiones que serán: la política educativa y la gestión de la política. Entendida la primera como:

Política educativa: concebida como una política pública porque son acciones y posiciones, sobre la educación, que atañen al Estado, a partir de sus sistemas educativos ministerios de

educación. La política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones educativas desde posiciones de autoridad, por lo que son normativas y expresan ambos términos y significados destinados a guiar las acciones y las conductas de los actores educativos.

Gestión: proceso de articulación de un conjunto de acciones intencionadas para cumplir con un propósito (evitar el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal), en el caso del director como articular las acciones para poder cumplir con los requerimientos externos (incorporarse a un Sistema Nacional de Bachillerato, en el caso de México) y con los internos (articular acciones para que lo administrativo y lo pedagógico permitan que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender y no abandonar la escuela), los docentes (como desde la política educativa se articulan acciones pedagógicas y curriculares para evitar que los estudiantes abandonen la escuela) y en el caso de los estudiantes como desde la política educativa se articulan acciones de aprendizaje, personales y sociales que les permitan mantenerse en la escuela.

Cuadro 12. Dimensiones y categorías analíticas

<i>Nivel de análisis</i>	Dimensión	Categorías	Recopilación de la información
<i>Macropolítico</i>	Política Educativa	Documentos normativos. Leyes, acuerdos, reglamentos, planes, programas	Documental
	Gestión	Liderazgo	Documental Entrevistas Cuestionarios
Participación			
Acciones innovadoras			
Comunicación			
<i>Micropolítico</i>		Transparencia	
		Normatividad	
		Estructura Organizacional	
		Autonomía	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las categorías permitirá identificar las brechas y tensiones que se pueden observar dentro de la escuela como espacio público y que favorecen u obstaculizan las acciones de cada uno de los actores para evitar el abandono escolar, así como las tensiones entre los jóvenes y la escuela y las brechas entre ésta última y la

política educativa. Pero también por otro lado, determinar las fortalezas y acciones positivas de las acciones de política pública sobre el abandono escolar en el bachillerato en Argentina, Canadá y México.

Las variables a observar serán: la política educativa, la gestión que se realiza considerando el liderazgo, la participación, las acciones innovadoras, el manejo y distribución de los recursos y el tiempo, la forma y los parámetros de las estrategias de apoyo, el seguimiento y la supervisión que se le da al proceso, las opiniones de los estudiantes, los docentes, los directivos y los administrativos sobre el ejercicio de las estrategias implementadas por la institución como de apoyo a los estudiantes para evitar el fracaso escolar y necesidades que el programa les haya permitido resolver. Y desde la capacidad institucional comprender y analizar los recursos con los que cuenta el sistema educativo y la escuela para la implementación efectiva de la política.

2.4. Objetivos de la investigación

- ◆ Aportar análisis de política pública comparada sobre los sistemas educativos en específico del nivel medio superior o de bachillerato entre México, Argentina y Canadá.
- ◆ Aportar análisis comparado de gestión educativa y escolar en la implementación de propuestas institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en la secundaria superior (nivel medio superior).
- ◆ Caracterizar los perfiles de los jóvenes del nivel medio superior o del bachillerato.
- ◆ Proponer estrategias de política y gestión a las instituciones de educación para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato (nivel secundario superior).
- ◆ Generar discusión teórica sobre el concepto de gestión a partir de los resultados encontrados.

2.5. Preguntas de investigación

¿Cuáles son las políticas educativas en Argentina, Canadá y México de los Sistemas Educativos en el nivel bachillerato (secundario superior)? ¿Cuáles son las lógicas de acción con un enfoque político en la gestión educativa y escolar para implementar estrategias de apoyo para la permanencia de los estudiantes en el nivel bachillerato? ¿Cómo se han implementado las políticas educativas con relación a la permanencia de los estudiantes en el bachillerato en Argentina, Canadá y México?

2.6. Supuestos de investigación

Las instituciones de educación media superior se ven en la necesidad de incluir estrategias de apoyo a los estudiantes que permitan su contención, el éxito o fracaso de las mismas tiene que ver con la articulación entre las diferentes dimensiones de la gestión: educativa, y escolar, a partir de una política educativa propuesta para el sistema educativo, la puesta en marcha de las reformas o estrategias planteadas en la política se llevan a cabo en la escuela en donde cada uno de los actores tiene intereses que no siempre son compartidos y que se encuentran permeados por las lógicas de poder que se han desarrollado a lo largo de la historia del bachillerato, o bien que tienen que ver con las disciplinas que se enseñan o los grupos que se forman y que tienen influencia en la toma de decisiones, así como de los mecanismos de participación que se establecen.

El análisis de la implementación de la política pública y estrategias para evitar el abandono escolar en las escuela de educación media, con énfasis en las lógicas de gestión con la participación de los grupos de interés (directivos, docentes, estudiantes, comunidad) que confluyen en la dinámica escolar, permiten una perspectiva de análisis crítico para la evaluación y recomendaciones de política pública que permitan garantizar que los estudiantes concluyan el bachillerato.

3. Jóvenes, el bachillerato y el abandono escolar

“Pensar a los jóvenes en contextos complejos demanda una mayor articulación entre las diferentes escalas geopolíticas, locales y globales, y un tejido más fino en la relación entre las dimensiones subjetivas y los contextos macrosociales”

(Reguillo, 2013, págs. 37-38).

Los jóvenes tienen sus propias formas de organización con las que operan hacia el exterior (en sus relaciones con los otros) y que han creado como criterios de protección y seguridad ante un orden que los excluye y, hacia el interior, como esferas de pertenencia y adscripción identitaria, a partir de las cuales generan un sentido compartido sobre un mundo variable.

La anarquía, los grafitis urbanos, sus músicas, los consumos culturales, la toma de la palabra a través de nuevos y cada vez más sofisticados dispositivos digitales, la protesta, la huida, sus silencios, la búsqueda de alternativas y los compromisos itinerantes deben ser leídos como formas de actuación política no institucionalizada y no como prácticas más o menos inofensiva de un montón de inadaptados (Reguillo, 2013, pág. 13).

Algunos organismos internacionales nombran a este grupo etario “como actores estratégicos del desarrollo”, y se convierten en figuras sociales nombrados, acorralados o “representados” en las coyunturas electorales como parte esencial de los desarrollos nacionales. Para estos jóvenes todos los elementos del contexto como “el repliegue del Estado benefactor, la fuerza creciente del mercado, la irrupción de los medios de comunicación, el descrédito de las instituciones y actores tradicionales (partidos, iglesias, sindicatos), la globalización, la migración, la fuerza del narcotráfico y del crimen organizado” (Reguillo, 2013, pág. 13) constituyen el entramado complejo, sistémico, multidimensional del espacio donde los jóvenes (en cuanto categoría socialmente construida, situada, histórica, y relacional) se configuran como actores sociales.

Dentro del sistema educativo de cualquier país una problemática generalizada es la incorporación de los jóvenes en la escuela, ya que el abandono escolar o la no inclusión en este nivel muestra indicadores altos que se han convertido en una preocupación actual y relevante aunada a las estadísticas sociodemográficas que colocan a esta clase social como una categoría importante por el relevo generacional que implica y los problemas sociales asociados a este grupo etario.

En Argentina, Canadá (Ontario) y México se considera como obligatorio dentro de sus sistemas educativos el nivel medio superior o bachillerato, lo que implica una política educativa y estrategias institucionales que comprendan la masificación del sistema, que implica cobertura, condiciones de inclusión y equidad, permanencia y egreso del nivel. Por lo que es necesario reconocer la problemática del nivel para llevar a cabo estas acciones. En el presente capítulo se realizará un acercamiento teórico de la categoría de juventud, del bachillerato y del abandono escolar, con la finalidad de proporcionar elementos de análisis de las políticas educativas en el nivel medio superior a partir de la categoría social de juventud, es decir, preguntarnos ¿El bachillerato para quién? ¿Se han considerado las características de ésta población objetivo de la política pública en su diseño e implementación?

3.1. Historia y concepto de Juventud

Para reconocer el nacimiento de la juventud se requiere considerar el proceso sociohistórico que permite su conceptualización y cómo es que la categoría se reconoce como una “clase de edad” que se construye socialmente (Feixa C. , 2002), (Margulis & Uresti, 2002), (Martín-Barbero, 2002), (Mauger, 2012), (Reguillo, 2013), (Reguillo, 2003 mayo-agosto), (Rodríguez E. , 2002), (Urteaga, julio 2011)

Las aproximaciones teóricas a la juventud han avanzado enlazadas a la situación histórica, al rol de los jóvenes en la sociedad, al desarrollo de los movimientos juveniles y en función de las teorías predominantes en cada momento en las ciencias sociales (Souto, 2007).

Sven (1996) realiza un recorrido sociohistórico en el que muestra cómo se fue desarrollando la categoría conceptual de la juventud, el autor incorpora elementos que le permitan la conceptualización de la juventud y cómo es que su surgimiento tiene que ver con el cambio en los modos de producción a partir de la Revolución Industrial y cómo es que emerge primeramente en la clase burguesa y posteriormente en la clase obrera, reconociendo en ambas su nacimiento a partir de las necesidades de capacitación debido a los cambios en los modos de producción se requiere que la formación en la infancia se extienda y se reconoce entonces a la juventud como una construcción social a partir de ello y de que la familia no se responsabiliza de la formación especializada para cierto tipo de trabajo.

La categoría juventud se reconocía en diversos momentos sociohistóricos, que se pueden estudiar como modelos de tipos ideales, ya desde las antiguas culturas en donde predominaban las sociedades gerontocráticas se reconocían diferencias o segmentaciones por edad y esto les asignaba una función social como son los niños, los púberes que se reconocían como guerreros, los adultos jóvenes dedicados a las actividades domésticas y de reproducción social, los mayores que ostentaban el poder político y por último los ancianos que eran los que tomaban las decisiones. En este tipo de sociedades se garantizaba a partir de esta segmentación la maduración¹².

El nacimiento de la concepción de la juventud se da en la sociedad griega, que marca el concepto occidental de la misma. Se veía a los jóvenes en una función cultural y se les identificaba con el amor erótico, el ansia de saber, el deseo de reforma y la belleza; y es con estas características que se les atribuían donde se genera el mito de la juventud producto de las imágenes culturales.

Los adolescentes, en el medievo, iniciaban su vida social a través del modelo del aprendiz, lejos de su familia, donde se aprendía el oficio, las maneras de ser caballero, las letras latinas e incluso las formas de diversión y relación entre los sexos; en ésta época no existía la noción de segregación por grupos de edad. Debido al desapego familiar por el débil sentimiento de cohesión familiar el grado de independencia de los adolescentes era mucho mayor.

¹² Este modelo de maduración garantizada no se aplicaba a mujeres ni a jóvenes plebeyos o esclavos.

El papel de las instituciones sociales en la conformación de la juventud ha tenido gran importancia, ya que es a partir de las necesidades de la sociedad como se configura y se reconfigura el concepto de juventud y ahora se habla incluso de diversas culturas juveniles. La construcción social de la categoría juventud se inscribe en la industrialización y el desarrollo capitalista debido a las demandas de calificación y a la separación de las esferas laboral y privada en la dimensión histórica de la infancia.

Como ya se mencionó en primera instancia la juventud se forma en la clase social burguesa y se encuentra relacionada con los cambios que tienen lugar en la familia, la infancia, los modos de producción y su relación con el trabajo y la escuela como procesos históricos dominantes y determinantes en el surgimiento de la juventud. Se reconoce a la juventud como un período de tiempo de transición de la esfera privada de la familia a la vida de adulto y en este tránsito existen un sin número de vivencias que le permiten al sujeto social lograr su autonomía y declararse como un sujeto adulto.

En este sentido la escuela fungió un papel muy importante en la configuración de la juventud y como lo menciona Sven surge primeramente un tipo de juventud burguesa, ya que eran ellos los que tenían acceso a la educación. Esto se debía a que los sistemas educativos surgen en la educación superior en los siglos XII y XIII con las primeras universidades en Europa y los que tenían acceso a ellas eran los burgueses a los que se le había proporcionado una educación básica en el seno de la familia porque eran de la clase privilegiada que aprendía a leer y trabajar cuestiones de cálculo matemático y que tenían la posibilidad de ingresar a las universidades.

La necesidad de contar con mayores conocimientos para la incorporación a la educación superior requirió que se constituyeran los primeros liceos en donde se atendían necesidades de formación específicas para poder ingresar a la educación superior. Y es cuando a partir de la escuela se comienza a concebir a la “clase de edad” denominada juventud.

Posteriormente cuando llega el cambio en los modos de producción se demanda de personal calificado para poder operar las nuevas máquinas y los nuevos procesos y es cuando surge la juventud obrera, porque se requiere que se generen espacios de

capacitación y formación especializada. Entonces se tiene la necesidad de incorporar al proletariado en espacios escolares para poder lograr que se incorporen a los nuevos mercados laborales. La escuela, en el caso del bachillerato como institución social surge por las demandas de los modos de producción que han ido transformando a la sociedad, ésta a su vez ha tenido mucho que ver con lo que la sociedad demanda o espera de las escuelas.

La juventud entonces es un constructo social que emerge por los cambios económicos y sociales que se dan debido a la transformación en los modos de producción y es entonces que el contenido de la juventud es dictado por factores externos; la juventud debe tratar con tareas relacionadas con la capacitación determinada por la producción de comodidades. Según la teoría de las generaciones la juventud reemplazó al proletariado como sujeto emergente y la sucesión generacional reemplazó la lucha de clases como motor de cambio (Leccardi & Feixa, 2011).

Reconociendo a la juventud en medio de varias situaciones sociales y conformándose como un grupo social que se encuentra en tierra de nadie entre lo privado y lo social, entre la familia y la producción, asumiendo así el carácter de un problema vinculado al desenvolvimiento y conflicto de estas esferas. Es un grupo social que ha generado a lo largo de su conformación histórica una serie de imágenes culturales opuestas, como son: promesas del futuro versus sector peligroso¹³, o bien se les vincula con un conformismo burgués versus delincuencia; para Ortega, la juventud es “la etapa formidablemente egoísta de la vida”, y Pedro Laín Entralgo caracterizó las acciones juveniles por su inseguridad, radicalidad y confusión; aunque en otros casos, se ha destacado la capacidad de cambio y la flexibilidad de los jóvenes, debido a que no están todavía integrados en el *status quo* o atrapados por los intereses creados en la estructura social (Souto, 2007:179).

¹³ Las “psicopatologías del adolescente”, como las denomino Erikson tendrían “síntomas sociales” e implicaciones políticas, ya que llevarían a los jóvenes como grupo a vincularse a “pandillas y bandas de descarriados” y por su vulnerabilidad ser utilizados por movimientos políticos y sociales; que no se integran en una reproducción de las estructuras de la cultura, de la sociedad y de la personalidad, que garantizan y posibilitan el entendimiento mediado normativa, histórica, situacional y lingüísticamente entre los sujetos. Aunque cabe aclarar que esto no está comprobado y las psicopatologías expresadas por Erikson se da en todos los grupos de edad (Souto, 2007) (Taguena, 2009).

Si a la juventud se le vincula con el período de tiempo intermedio entre la educación ya sea familiar o escolarizada y el incorporarse como un ciudadano productivo entonces es un sujeto clave para el desarrollo de una sociedad ya que tiene un carácter de conservación y eso hace que la juventud se convierta en un problema social e individual.

La categoría juventud desde la investigación transcultural se explica cómo un grupo de edad definido, que aparece como una categoría social específica, pero también argumenta que es un fenómeno universal. Los problemas juveniles tienen que ver con el hecho de ser joven, de encontrarse uno mismo en una fase especial del desarrollo individual, y por ello, las condiciones sociales sólo sirven como contexto para las características y el desarrollo de los problemas de la adolescencia (Sven, 1996:79) (Feixa C. , 2002) (Reguillo, 2013).

Después de la Segunda Guerra Mundial se dio gran importancia a la “cuestión juvenil”, la preocupación por la juventud alemana generó esta percepción e influyó en el desarrollo de nuevas políticas dirigidas hacia los jóvenes en los años que siguieron a la segunda conflagración mundial, como la ampliación del derecho de voto o la extensión de la educación obligatoria hasta incluir la enseñanza secundaria, para mantener a los jóvenes más tiempo escolarizados y equilibrar el proceso de la población económicamente activa con el relevo generacional, debido al incremento en la esperanza de vida. La “invención” de la juventud, como hoy la conocemos, se da en la posguerra, momento en el que la sociedad reivindicó como sujetos de derecho a niños y jóvenes, en el caso de estos últimos como sujetos de consumo (Reguillo, 2013).

3.2. Análisis de la condición juvenil

Lo juvenil es un fenómeno que tiene una representación social fugaz y mutable, es lo que diferencia a la condición juvenil de otras condiciones sociales subalternas (como la de los campesinos, las mujeres y las minorías étnicas) es que se trata de una condición transitoria: los jóvenes se transforman en adultos, pero nuevas cohortes generacionales los relevan. Este carácter transitorio de la juventud (“una enfermedad que se cura con el tiempo”) se ha utilizado para menospreciar los discursos culturales de los jóvenes (Feixa, 1999:85). Si a esto le agregamos que todos en lo individual pasamos o estamos en un

proceso de vida al que podemos llamar juventud, de alguna manera nos sentimos con la “autoridad” de opinar sobre los jóvenes.

Consecuencia de lo anterior es que aunque la realidad en la que surgen los jóvenes cambie de manera apresurada, los conceptos se conservan por medio de estereotipos que son legitimados en los espacios institucionales (sistema educativo, medios de comunicación, instituciones de bienestar social, órganos de control y vigilancia social y los espacios familiar, comunitario, asociativo y religioso).

Con esta complejidad para la definición de la condición juvenil, se consideran tres vertientes para el análisis de lo juvenil.

- a) Pedagógica, donde se le denomina “alumno” o “estudiante” a los términos centrales y es en este rol donde queda circunscrita la concepción del joven y la “educación” es el concepto clave. Con Durkheim la educación se concibe como un proceso de socialización metódica de la generación joven. Talcott Parsons introduce la categoría “cultura juvenil”, en la década de los cuarenta en el siglo XX, y la concibe como las construcciones y comportamientos que los jóvenes expresan en el entorno escolar, es con este autor que se inicia la discusión sobre la escuela como un espacio en donde los jóvenes crean formas o pautas para interactuar en relación con sus pares y los adultos, observando en esta interacción una continua tensión entre los roles que los actores juegan. Desde esta perspectiva, el análisis de lo juvenil es limitada a las prácticas escolares, es decir se estudia al joven dentro del espacio escolar, en la pedagogía no se reflexiona al joven en cuanto a las prácticas juveniles por fuera de la escuela para entender el “adentro”.
- b) Bio-médico-psicológica, la adolescencia es concebida como un período de vida y es el concepto clave. Rosseau¹⁴ en El Emilio construye el concepto moderno de adolescencia como el segundo nacimiento, pasar del estado de la naturaleza al de la cultura (estadio turbulento y crítico), despertar del sentido social, la emotividad (amor y amistad) y la conciencia, que son contrapuestos al perverso y despiadado

¹⁴ (Rousseau, 2005)

mundo adulto. El concepto de adolescencia asume como equivalentes las etapas de desarrollo físico biológico con las de una identidad social entendida como un conjunto de rasgos psíquicos o patrones de comportamiento en correspondencia con características específicas de edad, las limitaciones del término son el enfoque tan limitado por su carácter ahistórico u estático de lo juvenil, generando prototipos.

- c) Sociológica, concebida desde el concepto clave de juventud, con un enfoque sociocultural.

Como consideramos en este trabajo que la juventud es una construcción sociohistórica cultural trabajaremos más a profundidad esta vertiente del análisis de lo juvenil.

3.2.1. Juventud: visión sociológica, versión sociocultural

Para la comprensión de lo juvenil como condición social y cultural se deben considerar tres elementos fundamentales, que interactúan entre sí: las imágenes culturales, las representaciones sociales y las condiciones estructurales (Seminario de Investigación en Juventud, 2013) (Taguenca, 2009).

Imágenes culturales

Las imágenes culturales son la forma de manifestación de las identidades y culturas juveniles en la escena pública¹⁵, son la expresión de las culturas juveniles; construcciones elaboradas con elementos materiales e inmateriales heterogéneos; provenientes de la moda, la música, el lenguaje, las prácticas culturales y espaciales, así como las actividades focales. Los jóvenes se identifican con los diferentes estilos conformando culturas juveniles, lo que hace un estilo no sólo es el modo activo y selectivo

¹⁵ El antropólogo catalán Carles Feixa, caracteriza a las imágenes culturales de la siguiente manera: a) El conjunto de atributos ideológicos, valores y ritos asignados específicamente a los jóvenes; b) El universo simbólico que configura su mundo, expresado en objetos materiales (como la moda y los bienes de consumo) y en elementos inmateriales (la música, el lenguaje y las prácticas culturales); c) El producto de las elaboraciones subjetivas de los jóvenes o de las instituciones que intervienen en su mundo.

con el que los grupos de jóvenes se apropian, transforman y reorganizan los objetos y los resignifican, sino también la organización dinámica de estas disposiciones de objetos con actividades y valores que producen y constituyen una identidad de grupo. Ejemplos de estilos juveniles globalizados antes de la existencia de Internet son: los Teddy boys, mods, skinheads, punks, rastas, hippies, tecnos y ravers, pokemones, entre otros.

Es importante observar que en la forma en la que los jóvenes se identifican en los grupos, operan mecanismos de reconocimiento en las condiciones objetivas de vida; es más probable que los jóvenes se sientan identificados con otros con quienes comparten ciertos rasgos y modos de vida concreta, que con aquellos a los que perciben diferentes a sí mismos¹⁶.

El estudio de los estilos juveniles ha permitido introducirse a los espacios y ámbitos de construcción de la cultura juvenil: territorios generados en los intersticios de las esferas institucionales (escuela, industrias del entretenimiento, barrio) y en sus tiempos libres (calle, cine, música, baile y lugares de diversión), en los cuales a partir de la socialidad con sus pares, y los ámbitos cultural y político, han generado prácticas específicas que los distinguen como jóvenes y han construido su presencia en la sociedad. Los jóvenes a través de estos espacios han logrado encontrarse e interactuar cara a cara con sus pares; relacionarse con determinados comportamientos, formas de percibir, estimar, clasificar y distinguir las diferencias con los valores vigentes en el mundo de los adultos; además les ha permitido configurar formatos, colectividades o identidades de asociación propias, relacionadas con la creación o el desarrollo de proyectos culturales/sociales/políticos, por los cuales manifiestan aprendizajes, experiencias, inquietudes y utopías.

Las representaciones sociales

En las ciencias sociales el término de representaciones sociales es acuñado en Francia desde la psicología social por Serge Moscovici y se definen como:

¹⁶ Las condiciones estructurales juegan un papel importante en el reconocimiento de los jóvenes dentro de un grupo, por ello es de esperar que los skatos o punks provengan de clases populares, mientras que los oscuros o darketos sean, frecuentemente, jóvenes de clases medias.

...sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Moscovici, 1979, pág. 369)

El proceso de representación para el sujeto es una interpretación de la realidad mediada por los valores, roles sociales, cuestiones éticas o morales, necesidades, entre otros talentos socioculturales, por lo que la representación social lleva implícita una transformación, construcción o reconstrucción de la realidad por su interpretación, por lo que se encuentra asociada al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo cultural (Jodelet, 1984)

Las representaciones sociales sobre las juventudes aluden al conocimiento del sentido común encaminado a la práctica, que atañe a la forma en la que los sujetos sociales aprehendemos de los acontecimientos cotidianos, las características del ambiente, las informaciones que en él transitan, así como de las personas del contexto en el que nos encontramos insertos. Las representaciones constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

La representación origina un sistema de anticipaciones y expectativas, se pueden entender como un modelo que proporciona una estructura a la realidad, que opera como esquema de clasificación, explicación y evaluación de sujetos, objetos y situaciones que rodean a cada persona. Así existen representaciones sociales de lo juvenil desde las instituciones en el marco del “deber ser”, desde el propio joven con una representación de sí mismo e intragrupal en donde las interacciones entre los grupos de jóvenes modifican las representaciones que cada miembro tiene sobre sí mismo, sobre su grupo y sobre otros grupos.

Condiciones estructurales

Son los contextos que señalan las oportunidades o dificultades de los sujetos sociales e individuales para actuar, pero al mismo tiempo la interacción de estos con el medio ambiente y con los demás sujetos generan estas condiciones. Es decir, sujetos y condiciones estructurales se producen mutuamente.

Para el caso de los sujetos juveniles, entre las condiciones más relevantes están: su lugar y fecha de nacimiento (le proporcionan el lugar de origen y su edad), el sexo (desde donde se establecen las relaciones de género), el estatus económico (que le proporciona el acceso o la imposibilidad de las propiedades, bienes y servicios), el nivel cultural (que le da acceso o no a los capitales educativos y simbólicos) y su etnia (que le generan identidades y/o distancias); por eso se dice que le preceden, y la mayoría de las veces le suceden. La importancia de tomar en consideración la situación estructural de los jóvenes está en la existencia del conjunto de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que delimitan su trayectoria de vida individual y colectiva.

3.2.2. Condición y trayectorias juveniles en términos de agencia

Otra vertiente de análisis para lo juvenil es a partir de las teorías de la agencia, el agenciamiento juvenil sólo es posible entenderlo a partir del posicionamiento del joven (individual y/o colectivo) como sujeto concreto y agente que también produce sociedad y no de la categoría abstracta de juventud.

La teoría de agencia en Bourdieu¹⁷ sustenta la tesis de que los individuos se conducen como agentes activos que, en espacios de conflicto, afirman, reivindican y

¹⁷ La trayectoria sería definida en términos de Bourdieu (1994) como sigue: "Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. Los acontecimientos biográficos se definen como inversiones a plazo y desplazamientos en el espacio social, es decir, con mayor precisión, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado [...] Lo que significa que sólo cabe comprender una trayectoria (es decir el envejecimiento social que, aunque inevitablemente lo acompaña, es independiente del envejecimiento biológico) a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que ésta se ha

transforman aspectos relativos a sus historias individuales y de grupo, que les permita perseverar en el logro de objetivos y proyectos de vida tanto materiales como culturales, motivados por haber participado en espacios sociales de los cuales salen bien librados.

Todos estos caminos, encuentros y transiciones con uno mismo y con el otro que se encuentra en estos espacios sociales de conflicto dan cuenta de la diversidad de las decisiones y acciones dispuestas por los agentes, por el peso y significado que cobran las relaciones de poder así como las particularidades espacio-temporales en las acciones de estos.

La condición juvenil se configura como una categoría de orden social y cultural en constante construcción y reconstrucción por medio de los rasgos sociales específicos que se encuentran en lucha en el contexto dado, por lo que ser joven no se constituye como una cuestión propia de la edad así como algunos rasgos físicos característicos por sí mismos, aunque esto sea un hecho indiscutible. Así, la construcción social de lo juvenil transcurre dentro de una pugna por definir quién es joven y quién ha dejado de serlo en el marco de un sistema de posiciones, relacional y jerárquico constituido por el conjunto de capitales¹⁸ con los que cuenta cada individuo de cara al orden social, esto nos lleva a la difícil construcción de la juventud como identidad independiente y autoconstitutiva de sí misma (Taguenca, 2009) (Souto, 2007) (Seminario de Investigación en Juventud, 2013).

Resulta fundamental pensar la categoría juventud como la construcción de una condición social (no como una etapa de la vida), que es provisional por su estructura de edad; que es histórica por su concreción temporal y territorial; y que es relacional porque es producida por la sociedad y a la vez produce sociedad.

desarrollado, por lo tanto el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado —por lo menos, en un determinado número de estados pertinentes del campo— al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y, enfrentados al mismo espacio de posibilidades [...]” (83-84).

¹⁸ Para la teoría del capital de Bourdieu, el capital es la acumulación de bienes simbólicos que afectan directamente la posición ocupada por los agentes en determinados espacios sociales, por lo que clasifica los tipos de capitales en: económico (patrimonio, bienes materiales que colocan en posición de clase a los agentes), cultural (suma de capacidades y aptitudes intelectuales que son resultado de la transmisión de saberes y bienes de carácter cultural a través de distintas instituciones), social (suma de relaciones sociales de un individuo o grupo cuyo valor relativo puede influir para mantener o modificar la posición del agente o los agentes en determinado espacio social) y simbólico (reconocimiento del conjunto de rituales y códigos legitimados por los individuos al interior del espacio social dado, uso adecuado y compartido de reglas en distintos ámbitos sociales).

En este sentido, la agencia juvenil, se define como la capacidad de los sujetos jóvenes (individuales y colectivos) de hacer las cosas de forma diferente a como las estructuras lo han establecido (Giddens, 1998). Esto no lo conciben en el vacío, sino en el marco del contexto en el que se encuentran y las estructuras donde actúan: la familia, la escuela, la política, el mercado de trabajo, entre otros (Souto, 2007) (Seminario de Investigación en Juventud, 2013). Las acciones de los sujetos jóvenes los trascienden al formar parte de lo que la sociedad o ellos mismos representan. Un ejemplo claro de esto son ciertas manifestaciones como los estilos culturales (el hippismo, el punk, el dark) que trascienden a sus productores e impactan a las industrias musical y del vestido; pero pueden ser también las expresiones políticas (los movimientos estudiantiles del 68, 86 y 2014 en México, el movimiento estudiantil del 2011 chileno) o las sociales (como las manifestaciones urbano populares de la década de los ochenta).

La juventud es un constructo social una categoría de análisis que no puede ser separada de otras (clase, etnia, género, entre otras) por lo que ha representado en su concepción dificultades desde su aparición, para Taguenca eso no es óbice para no estructurarlo desde sus dimensiones complejas ya que lo juvenil no se va a diluir con el análisis y explicación de éstas, se va a enriquecer con los descubrimientos específicos que de ellas se extraigan (2009:161). Es necesario caracterizarla en su complejidad, es decir, tomar en consideración la mayor cantidad de dimensiones de análisis posibles. Las diferencias deben minimizarse sino todo lo contrario, éstas deben ser analizadas para reflexionar sobre su trascendencia en las interacciones e identificaciones de los jóvenes.

La juventud tiene un gran número de características en común, pero las separaciones sociales y geográficas producen diferencias entre ellos y en muchos casos los colocan en conexión con los adultos, pero aunque los jóvenes experimenten situaciones similares a las de la gente mayor lo hacen de forma distinta y en un grupo de instituciones diferentes a las de sus padres (Souto, 2007). Las brechas existentes entre el mundo joven y el adulto genera dos tipos de juventud: una diferenciada, unificada generacional y comunitariamente, cerrada, en lucha con la cultura dominante, y aunque no liberadora sí transformadora de la realidad, al menos en parte; y otra imitativa, asimiladora de la

cultura dominante, no transformadora, pero integrada armónicamente con los procesos sociales reproductivos (Taguenca, 2009:180).

3.3. Producción y reproducción juvenil

La producción y reproducción de lo juvenil se da a través de las trayectorias de vida desde dos enfoques teóricos de las transiciones, eventos de vida o inflexiones que son: funcionalista del ciclo vital y biográfico.

Las transiciones o inflexiones son eventos que constituyen puntos de ruptura que permiten procesos de maduración por los que debe pasar el joven para convertirse en adulto tales como: salida del hogar paterno, el primer empleo, la primera unión, el nacimiento del primer hijo, entre otros.

3.3.1. Enfoque funcionalista del ciclo vital

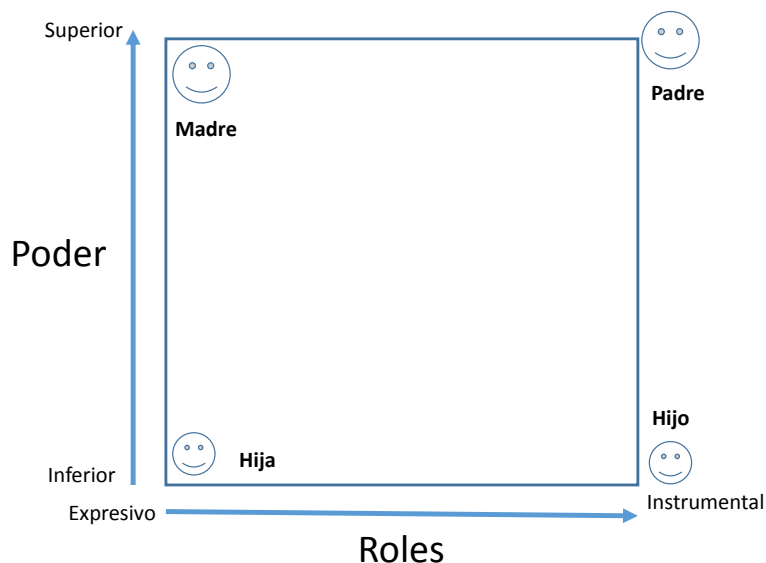
En este enfoque se entiende al período juvenil como un tiempo de moratoria en el que se prepara a los individuos para que logren asumir roles tradicionalmente asignados por la sociedad: obtener un trabajo estable, contraer matrimonio, constituir una pareja y formar una familia, hechos todos que le permiten llegar a la maduración social. Se analizan las trayectorias de vida desde los roles en el sistema familiar y con base en las etapas del desarrollo desde la psicología.

Desde los roles de los sujetos en el sistema familiar, se concibe a la familia como la parte fundamental de la estructura social, como la mínima expresión de la misma, por lo que la teoría estructuralista plantea que las características básicas de la familia son:

1. Estructura social destinada a nuclearizarse;
2. Demanda una movilidad social y geográfica;
3. Un creciente aislamiento de la parentela;
4. Una paulatina restricción del número de hijos;

5. La organización de sus miembros estará dada por dos ejes: el poder generacional¹⁹ y el de la división del trabajo²⁰.
6. Los dos ejes arriba señalados y sus distinciones identifican cuatro status y roles de la familia nuclear²¹ ver Gráfico 11.

Gráfico 11. Esquema de roles y poder en la familia



Fuente: Elaboración propia

Esta teoría sobre las familias nucleares en este momento es limitada y ya no coincide con la realidad actual. Existen nuevas formas interpretativas de los arreglos familiares, de acuerdo con Maubert (2008), sólo el 34% de los hogares en México está

¹⁹ Superior para los padres e inferior para los hijos.

²⁰ Diferenciados en roles instrumentales para el hombre y roles expresivos para la mujer. Los roles instrumentales se basan en la idea del proveedor económico representado por la actividad laboral del padre, en tanto los roles expresivos serían asignados a la mujer y son manifestados en la educación de los hijos y su cuidado

²¹ Los diferentes status y roles son los siguientes: 1) poder superior y rol instrumental para el marido; 2) poder superior y rol interno expresivo para la mujer; 3) poder inferior y objetivos instrumentales para el hijo. Los objetivos instrumentales del hijo serían propiamente aquéllos que le permitirán en el futuro convertirse en el proveedor económico de la casa, siendo en este caso el inicio, continuidad y culminación de los estudios o el aprendizaje de la actividad laboral del padre; y, 4) poder inferior y objetivos expresivos para la hija. Los objetivos expresivos de la hija serán todas aquellas actividades que le permita asumir -en el futuro- sus funciones de ama de casa, como ayudar a la madre en las labores domésticas y el cuidado de los hermanos.

formado por parejas casadas con hijos; además describe otro arquetipo de vínculos –que no siempre son consanguíneos– por lo que plantea cinco diferentes tipos de familia, que son:

1. Dinks, por su abreviatura en inglés “*double income, no kids*”, que se refiere a parejas con doble ingreso y sin hijos, generalmente formada por parejas de profesionistas exitosos, existen los clásicos (pueden estar o no casados, pero comparten un proyecto de vida y planes a futuro), temporales (viven en unión libre sin planes a futuro) y neo dinks (parejas que en el pasado pertenecían a una familia tradicional y se convierten en dinks porque ya no viven con sus hijos).
2. Familia por elección, grupos de amigos entre 18 a 25 años que deciden vivir juntos.
3. Ampliada, se denomina también como “arrejuntados”, al estilo los tuyos, los míos y los nuestros.
4. Unidimensionales, personas que viven solas.
5. Triangular, padres con un solo hijo.

Dentro del sistema familiar, los roles permiten posicionar a cada uno de los integrantes en una posición de poder, por lo que el joven tiene —aunque sea reconocido por la necesidad de un espacio propio y su creatividad cultural— muy poco margen para emprender una transformación social; “la crisis de identidad de lo adulto²², su búsqueda de lo joven como forma de ser que lo construye, no nos puede confundir respecto a quién detenta el poder y cómo éste se distribuye por edades, y lo que es más importante, la estructura de posiciones sigue coincidiendo con tiempos biológicos: la experiencia sigue siendo un criterio de demarcación excluyente, pero en la actualidad más complejo y espaciado” (Taguenca, 2009:171).

²² Durante la segunda mitad del siglo XX se experimenta la pérdida de autoridad de los padres cuya consecuencia inmediata se da en la fijación de límites y en los formatos tradicionales de socialización primaria, ha significado que los jóvenes exploren caminos propios, que les den orden les dan un orden y sentido de vida que no encuentran en sus progenitores y caen en el autoritarismo de comunidades cerradas. Es decir, la crisis identitaria de los adultos en cierta medida ayuda a la construcción de la juventud por el propio joven.

3.3.2. Enfoque biográfico

4. En este enfoque se tienen dos perspectivas de análisis: sociodemográfica y sociológica; correspondientes cada una a dos corrientes analíticas contemporáneas de interpretación de la condición juvenil, respectivamente: 1) transiciones, que se refiere a las transformaciones de estatus o condición que se produce en los sectores juveniles durante su paso por diversas instituciones sociales; 2) itinerarios o trayectorias, son rutas de vida que siguen los sujetos en el curso de su desarrollo biográfico y que se hallan principalmente influenciadas o marcadas por las estructuras sociales y mercado de trabajo e institucionalizadas a través de la educación, la formación profesional y las condiciones culturales (Bendit, 2009; citado en: Govela, Mata, & Pérez Islas, 2013).

La diferencia conceptual entre transiciones y trayectorias corresponde a los conceptos de “curso de vida” y de “biografía”.

El curso de vida concierne a la perspectiva sociodemográfica y concuerda con el análisis de los jóvenes como un grupo poblacional definido por la edad, que ha llevado incluso a la definición de la Demografía de la Juventud y es el enfoque con el que se realizan estudios sobre la juventud en la mayoría de los países latinoamericanos. Esta visión tiene cinco principios (Castro & Gandini, 2008): 1) desarrollo a lo largo del tiempo, 2) tiempo y lugar, 3) momento, 4) vidas interconectadas y 5) agencia humana. Desde esta perspectiva se considera importante el estudio de los eventos transición que se deben dar en orden como son: 1. La salida de la escuela; 2. La entrada a la fuerza de trabajo; 3. La salida del hogar paterno; 4. El inicio de la primera unión, y 5. El nacimiento del primer hijo. Pero los cambios suscitados en los modos de producción y la crisis del modelo neoliberal como sistema económico ha hecho que estos eventos transición se modifiquen y entonces ya no existe ese orden planteado.

En la perspectiva sociológica se utiliza el concepto de biografía, ya que se considera a los jóvenes como sujetos históricos y protagonistas principales de su vida, la que articulan por la toma de decisiones, en concomitancia a las constricciones sociales,

económicas y culturales que existen en su espacio de socialización y, en ello también participan los proyectos de futuro que los individuos van construyendo a través de sus trayectorias de vida.

Desde la postura sociológica el análisis de las transiciones de los jóvenes pone énfasis en la capacidad de los individuos durante sus trayectorias con relación a su capacidad de elegir en condiciones más o menos conscientes en el campo en que se desarrollan las opciones de las que dispone. Por ende, el enfoque de las biografías y los itinerarios procura una triangulación (Govela, Mata, & Pérez Islas, 2013), entre:

- La sociedad como estructura (conformada por las instituciones que inciden en mayor o menor medida de diversas formas en la libertad de elección de los agentes);
- Los hombres y mujeres como agentes (es decir, con una capacidad de decisión que puede estar restringida a partir de determinadas condicionantes pero que, pese a ello, su capacidad de agencia radica en el uso de diferentes recursos y estrategias para incidir en el curso de sus trayectorias); y,
- Las generaciones como manifestaciones de cambio en los procesos históricos.

De esta manera, el enfoque biográfico articula la estructura, la acción y las subjetividades como espacio de trabajo para el análisis de las trayectorias de los jóvenes.

3.4. Juventud, Escuela y Fracaso Escolar

Una de las instituciones sociales que se ha configurado como un elemento fundamental en el desarrollo de la construcción sociohistórica de la categoría de juventud ha sido la escuela, ya que es a partir de ella y de manera específica el secundario superior o el bachillerato en donde se han configurado condiciones de inequidad ya que este tipo o nivel educativo nace con un esquema elitista y no ha podido reconfigurarse para poder hacer frente a la masificación de la educación en este nivel, que se debe al establecimiento de obligatoriedad en las legislaciones en diversos países del mundo. Al colocar este nivel

educativo como obligatorio en varios países se ha convertido en un espacio público, visto como un lugar de la acción²³ y de la comunicación²⁴, al que ahora los jóvenes están “obligados” a asistir por el derecho de accesibilidad universal.

Ya Delors en su informe para la UNESCO, en los noventa, planteaba que:

para que haya desarrollo *en los países* es necesario que un porcentaje elevado de la población siga estudios secundarios... Bajo la presión del mercado de trabajo la duración de la escolaridad tiende a alargarse... el incremento del número de alumnos va acompañado, en numerosos países, de un aumento del fracaso escolar, como atestiguan los elevados índices de repetición de curso y abandono de los estudios... (Delors, 1996, págs. 139-140)

Los fenómenos como el absentismo, la reprobación, la repitencia, el retraso o rezago y el abandono escolares, han sido motivo de diversas investigaciones ya que son indicadores que permiten medir la eficiencia de los sistemas educativos porque todos ellos son desencadenantes y motivadores del fracaso escolar (Vidales, 2009). Una vez que los jóvenes han ingresado al bachillerato su permanencia en él se reconoce como éxito escolar para el sujeto y la institución, pero si el estudiante sale de la escuela su no permanencia es un fracaso para el estudiante y es a él a quien se le considera que ha abandonado la escuela ya sea por elección o por decisión, pero la reflexión sobre este fenómeno educativo nos debe llevar a preguntarnos:

¿De quién es el fracaso escolar? ¿Qué factores, condiciones, estructuras y dinámicas lo provocan? ¿Qué dimensiones de la personalidad de los estudiantes toca, o cuáles, del orden escolar? ¿Quiénes, en determinadas circunstancias, puedan ser sus responsables: estudiantes, familias, entornos sociales, así como también centros escolares y profesores (la organización escolar, el currículo, la enseñanza y la evaluación)? ¿Qué

²³ “Hannah Arendt definía el espacio público como lugar de la acción –por oposición al trabajo y a la obra- y de los modos de subjetivación no identitarios –por oposición a los procesos de identificación comunitarios y a los territorios de familiaridad... El espacio público es la escena primitiva del político en cuanto que éste se distingue de las formas fusionales y fraternales del vínculo social y se estructura alrededor de una definición común del interés general y del bien público...” (Joseph, 1999)

²⁴ Jürgen Habermas hace del espacio público el dominio, históricamente constituido, de la controversia democrática y la dinámica de una ética procedimental del “actuar comunicacional” cuyo objeto es, a partir de la célebre definición kantiana de la Ilustración, la elaboración de un acuerdo fundado sobre un “uso libre y público de la razón” (Joseph, 1999).

tienen que ver con el mismo las políticas educativas, la gestión y administración de la educación o, quizás también las políticas sociales y las realidades económicas y políticas de la exclusión social?

El no pensar el fenómeno de manera crítica y reflexiva genera que la discusión sobre el fracaso escolar sea ambigua y coloca en entredicho la existencia de un cuerpo de conceptos sociales y escolares mínimamente concertados y que los huecos dejados por la ambigüedad sean completados, algunas veces, con explicaciones simplistas e incorrectas; como por ejemplo, el sentido común y el pensamiento menos reflexivo tienden a focalizar el fracaso en los sujetos (estudiantes que fracasan) y no lo relacionan con los contextos, los valores de referencia y el orden escolar no cuestionado, las condiciones y los diversos agentes que son copartícipes de la situación.

Desde ésta perspectiva, los estudiantes que permanecen o concluyen el bachillerato es porque son los que deben hacerlo por lo que la escuela de nivel medio se convierte en un mecanismo de limpieza del sistema educativo, es decir, su carácter selectivo y elitista opera como la instancia institucional que determina quienes son los estudiantes que tienen las características para permanecer o concluir la escuela. La mejor lente para revisar o analizar el fracaso escolar debe incorporar una doble condición: la de la interrogación, por un lado, y la de la ética, por el otro, pues la permanencia en el sistema educativo y la formación de los jóvenes es un asunto donde, en lugar de la asepsia, deben prevalecer los compromisos.

El fracaso escolar es un fenómeno complejo y multidimensional y se constituye en una problemática educativa y social. Educativa, en dos sentidos o direcciones una individual y otra institucional, la primera porque los estudiantes que fracasan en la escuela se ven orillados a interrumpir su proceso de formación abandonando la escuela y el sistema educativo sin obtener la titulación mínima correspondiente; en el segundo la escuela fracasa porque no ha tenido la capacidad de generar acciones que permitan la permanencia del estudiante dentro del sistema, pero sobre todo que este adquiera los conocimientos, saberes, capacidades, competencias, habilidades, actitudes y destrezas socialmente necesarias para su edad. Social, porque, además de influir negativamente en su formación esta situación de fracaso también afectará sus posibilidades de empleo y

promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, desempleo, delincuencia, entre otras (Escudero Muñoz, 2005) (Fernández Enguita, Sep-Dic 2011).

El fracaso escolar es como una sombrilla que ampara múltiples realidades fácticas, habituales o particulares, pero también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, vincular y combatir.

El fenómeno del fracaso escolar es tan antiguo como la escuela misma, aunque ésta no es el único lugar donde se gesta y provoca, pero sí representa el orden institucional que genera las circunstancias para que exista, ya que le corresponde su construcción y la creación de normativa para sancionarlo (Escudero Muñoz, 2005). Una mirada histórica del fenómeno permite identificar que la concepción o parámetros del fracaso escolar han ido cambiando ya que responden a factores múltiples a los que puedan responder en cada momento y que corresponden a las dinámicas que lo fabrican; así como a los criterios de excelencia social y escolar desde los que es definido y certificado (Perrenoud, 1990).

Las consecuencias del fracaso escolar que puedan afrontar los jóvenes (estudiantes del nivel medio superior), sus familias y, todavía con carácter más amplio la sociedad en su conjunto, dependen de los sistemas de valores sociales y escolares sólo cognoscibles en razón de una pluralidad de contextos sociales, económicos y culturales que van más allá de lo instituido como escolar y educativo. Los vínculos complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura, los saberes y la escuela como institución se entretajan en cada contexto social, institucional y personal conformando un entramado de relaciones que se proyectan y visibilizan en el fenómeno del fracaso escolar, como una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y de éstos con ella, pero ni el joven ni la escuela se encuentran aislados desde un enfoque sistémico.

Uno de los problemas que se materializan en la escuela, y que con las políticas de extensión de la escuela obligatoria y la dificultad de consolidar un escuela pública y gratuita, se incrementa o debe considerarse son el absentismo, el abandono, la desescolarización y la desafiliación escolar ya que se convierten en precursores del

fracaso educativo. Vistos estos elementos como indicadores de eficiencia educativa se consideran como categorías teóricas de análisis.

Existen diversas situaciones de ruptura escolar que son reconocidas como absentismo escolar, que desde el sentido común, es concebido como la no asistencia reiterada del alumno a la escuela, por lo que se convierte en un dato de stock en un momento dado. El término también se refiere a situaciones de desescolarización precoz o abandono escolar, lo que genera confusiones. La no escolarización y la escolarización precoz afectan particularmente a familias transeúntes, nómadas, feriantes y a familias en situación de marginación extrema; el término se refiere a la no formalización de la matriculación y la escolarización tardía hace referencia a aquellas incorporaciones que tienen lugar fuera del calendario de inicio del curso escolar y a la matriculación con retraso respecto a la edad obligatoria prevista legalmente.

Los datos o indicadores que reportan los sistemas educativos referidos a las tasas de escolarización o desescolarización tienen importantes limitaciones como:

1. No ayudan a identificar el fenómeno del absentismo escolar, ya que el registro diario de asistencia se lleva en las instituciones educativas por cada uno de los profesores en el caso mexicano y en el argentino por la figura de preceptor.
2. Se trata de un indicador estadístico que esconde errores técnicos debido a no contar con los datos de toda la población y sin considerar a los estudiantes que se están en repitencia.
3. El indicador general no muestra las diferencias en cada uno de los contextos e incluso el promedio puede darnos un dato no tan relevante ya que los extremos del dato en la población podría estar manifestando grandes inequidades y desigualdades que no se observan en el dato.
4. Las tasas de escolarización se tienen de cada uno de los países en general, de sus estados y provincias, pero difícilmente se encuentra el dato de unidades territoriales más pequeñas.

Existen tres aproximaciones posibles al fenómeno del abandono escolar prematuro:

- a) normativa, es la que viene definida por la legislación de cada país, para México, Ontario, Canadá y Argentina se establece como obligatorio el nivel medio superior o secundario superior que implica una escolaridad hasta los 18 años de edad;
- b) estadística, es un indicador utilizado por los organismos internacionales que permite la comparación entre países y se calcula considerando el alumnado que no alcanza una acreditación de enseñanza secundaria superior con respecto a la franja de edad, para la comparabilidad internacional se utiliza de manera habitual la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborada por la UNESCO; y,
- c) sociológica, esta permite dimensionar e interpretar la problemática del abandono como un proceso construido socialmente por la confluencia de factores sociales, biográficos e institucionales en interacción, permite abordar el estudio del abandono y el absentismo social desde un enfoque de desigualdades sociales.

El fracaso o el abandono escolar desde una aproximación sociológica combina tres dimensiones.

1. Sociohistórica. Que conlleva a un nuevo significado del abandono y fracaso escolar, en el sentido de que los jóvenes tienen un mayor riesgo de estigma social por el momento actual que nos encontramos viviendo y que tiene implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad como es el educativo y de mercado laboral en los que los jóvenes pueden o no insertarse y que las desigualdades sociales y educativas colocan ahora en un primer nivel de atención.
2. Biográfica subjetiva. Tiene que ver con la toma de decisiones de los jóvenes en la construcción de sus itinerarios formativos y laborales como actores con preferencias y deseos contruidos a partir de sus constricciones y oportunidades.
3. Política e institucional. Se considera porque el abandono y el fracaso escolar es un proceso que se desarrolla en un espacio institucionalizado, la escuela o instituto de

manera principal. Se debe considerar el papel de las agencias y agentes de socialización y los dispositivos institucionales de transición de la escuela al mercado laboral, así como las políticas de orientación.

Se han determinado que son seis los factores o causas del abandono escolar: las condicionantes socioeconómicas, desigual capital cultural de la familia, efectos derivados de la segregación urbana y escolar sobre el rendimiento académico, la tensión entre el binomio adolescencia–escuela obligatoria, los efectos del etiquetaje y las expectativas del profesorado, y las formas de transmisión pedagógicas y la cultura escolar. Todos estos factores contribuyen a que el estudiante opte por abandonar la escuela o tener períodos de absentismo prolongados que los llevan a caer en reprobación o repitencia que se convierten en factores previos al abandono escolar (García Gracia, 2013).

Por otro lado, estos factores han llevado a generar mecanismos de desafiliación educativa (Miranda L. F., 2014) y que se convierte en elemento de fracaso escolar ya que los estudiantes pueden permanecer en el sistema e incluso concluirlo pero no con los conocimientos, saberes, habilidades o competencias que les permitan incorporarse con éxito a la educación superior o al mercado laboral. La falta de sentido de la escuela para los jóvenes y el formato escolar invitan a los estudiantes a desarrollar mecanismos de defensa como la “capacidad de resistir” ante las adversidades y la frustración. Entre las habilidades sociales y psicológicas ahora de moda, empieza a tener su lugar propio la “resiliencia”

En México los procesos de masificación se ven intensificados a partir de la propuesta legislativa de 2011 en donde se establece la obligatoriedad del bachillerato. Esto implica una serie de problemáticas para este nivel educativo, ya que no se encuentra preparado para éstos procesos porque sigue siendo selectivo en su proceso de admisión, pero además en el caso de México se tiene el problema de la gran diversidad del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y los problemas de eficiencia terminal debido al alto grado de abandono escolar que en él existe. En el caso canadiense, en la provincia de Ontario se plantea el nivel secundario superior como obligatorio, el reto de este sistema

educativo es la diversidad o el enfoque multicultural que este país promueve y que implementa esquemas diferenciados para cada estudiante. Para Argentina desde la reforma planteada en la Ley de 2008 se incorpora el nivel secundario superior u orientado que implica situaciones de inclusión, cobertura y calidad.

Diversas investigaciones han mostrado que no sólo es un problema de cobertura y calidad educativa, sino que ahora los jóvenes ya no le encuentran sentido a la escuela ya que no ven en ella significado, consideran que es lo mismo estar que no estar, ya que no representa nada para ellos, ya no asegura procesos de movilidad e inclusión social, es una escuela represiva, poco comprensiva, existen grandes problemas para vincular la cultura escolar con las culturas juveniles (Miranda L. F., 2014) (Bracho, 2012), (Martínez, 2012), (Tiramonti, 2011).

Es necesario revisar las prácticas pedagógicas e institucionales autoevaluando a los bachilleratos para desarrollar estrategias que permitan que los jóvenes logren acceder, permanecer y tener trayectorias escolares exitosas y con ello egresar, generando un marco de oferta educativa que permita el logro de resultados comunes a través de modalidades que respeten la diversidad existente a lo largo de cada uno de los países.

El momento que nos encontramos viviendo plantea una serie de tensiones entre los jóvenes y la sociedad que los convierte en un grupo vulnerable con pocas posibilidades de modificaciones estructurales y que requieren de toma de decisiones de los Estados para poder lograr implementar políticas o programas de juventud que mejoren los procesos educativos, pero sobre todo que la mejora en la calidad educativa represente posibilidades de desarrollo para los sujetos y para la sociedad en general.

En los bachilleratos se deben establecer políticas escolares que permitan generar agenciamiento en los jóvenes dotándoles de opciones para materializar su autonomía, se deben plantear modificaciones a los reglamentos escolares para poder dotar al estudiante de toma de decisiones sobre su aprendizaje, actualmente las normativas escolares los tratan con mucha desconfianza, como sujetos de necesidades y no de derechos, ellos no participan en el establecimiento de programas al interior de las escuelas para su propio beneficio, no toman decisiones casi en nada, todo está perfectamente bien normado y el

que logra adaptarse a ésta cultura escolar, aunque sea de manera camaleónica sobrevivirá al proceso formativo dentro del bachillerato (Martínez, 2012) (Miranda L. F., 2012).

De Garay Sánchez (2012) plantea que entre muchas otras cuestiones, algo que distingue a los jóvenes que logran acceder a la educación media superior y a los que no lo logran es que en quienes lo consiguen, buena parte del uso de su tiempo tiene que ver con la inversión que dedican a mantener una relación con un espacio institucional perfectamente normado, establecido, como es la escuela.

Deben establecerse políticas de flexibilidad escolar, pero no sólo de flexibilidad académica, sino también administrativa, tratando a los jóvenes como sujetos de derecho. En el discurso educativo, se plantean modelos educativos centrados en el estudiante, pero el cambio de paradigma no es fácil en los sujetos ni en las instituciones. Los programas e iniciativas de política y gestión deben ser muy claros, se debe decir qué, cómo, cuándo, con qué, quiénes de la política. Las escuelas deben abrirse para que los actores del proceso educativo se involucren en la toma de decisiones y en la gestión de las mismas, que permitan un compromiso de todos y se mejoren los procesos educativos y la calidad de la educación que se recibe en los bachilleratos.

Para ello, las escuelas deben reconocer sobre la condición juvenil y las culturas juveniles, así como, los nuevos patrones de consumo cultural genera identidades colectivas que participan de universos simbólicos, pero son identidades poco consolidadas, fragmentarias, a veces cerradas, que contrastan con las crecientes dificultades para armonizarse con el resto de la sociedad, particularmente con la población adulta y las figuras de autoridad, ejemplo la distancia entre la cultura juvenil y la cultura de la escuela. La inclusión hacia adentro va tensionada, en términos de valores e identidad, con exclusión hacia fuera. Mientras los elementos inamovibles de la escuela, infraestructura, administrativos, docentes, normativas, procedimientos, no se modifiquen tratando de comprender y moverse u operar para proporcionar a los chicos posibilidades de desarrollo individual, con sentido para ellos y su futuro.

5. Política Educativa y Gestión

5.1. Ámbito de estudio de las políticas públicas

La Ciencia Política es relativamente joven, surge en los años cincuenta en los países democráticos liberales, donde los gobiernos querían reemplazar el diseño instintivo de políticas pretendiendo explotar los recursos que las ciencias sociales podrían proporcionar a las políticas públicas. Surge con un interés y objeto de conocimiento principalmente en la legitimidad política del gobierno, relacionada con la estructura y la manera de funcionar del régimen político, pero no en el proceso por el cual el gobierno legítimo planteaba, maduraba, determinaba y llevaba a cabo sus acciones directivas (Aguilar V. L., 2012).

La Administración Pública como disciplina se responsabiliza del estudio de la actividad de organizar la manera en que habrán de efectuar las decisiones del gobierno, y no del proceso mediante el cual las decisiones son diseñadas, que es una acción distintiva y exclusiva de la cúpula directiva y cuyas disposiciones son vinculantes para los administradores (Aguilar V. L., 2012).

La Política Pública como disciplina nace²⁵ para llenar el vacío de conocimiento de la Ciencia Política y la Administración Pública cuyo objeto de estudio será entender cómo se toman las decisiones de gobierno²⁶ y saber si se toman con base en fundamentos, análisis y cálculos racionales, que aumente la eficacia de la acción decidida, o si se sustentan en otros criterios, surge con un enfoque multi e interdisciplinario como *policy sciences* con doble objetivo: el *knowledge of* y el *knowledge in*, el conocimiento de y en la política pública, respectivamente; el primero se refiere a la comprensión de la forma en que una política ha evolucionado con el tiempo, que elementos permiten explicar por qué se ha llevado a cabo con esos objetivos, instrumentos y actores y a qué factores se deben

²⁵ La fundación de la disciplina fue impulsada por Harold D. Lasswell con el libro *The policy sciences: Recent developments in scope and method* editado por él y Daniel Lerner con Stanford University Press, publicado en 1951. En el que plantea el doble objetivo de las ciencias políticas.

²⁶ Que supuestos, consideraciones, procedimientos o interacción con qué actores llevaron a tomar la decisión.

los cambios que negativa o positivamente ha experimentado a lo largo de los años; el segundo se refiere al empleo de métodos y resultados de investigación en el diseño de las políticas, hacer que incidan o contribuyan en la decisión con el fin de respaldar o mejorar su rectificación y eficacia²⁷.

En la evolución de las políticas públicas se cuestionó, debido al enfoque de causa efecto, el carácter multi-interdisciplinario de la misma y se sustituyó por unidisciplinario del análisis económico e incluso el nombre original fue cambiado por *policy analysis* (análisis de políticas) y se concentró en las relaciones de costo-eficiencia por encima de la eficacia social y atribuyendo los fracasos al deficiente desempeño de los servidores públicos y/o la gestión administrativa.

La ciencia política y la sociología se encargaron del conocimiento sobre la manera en que los actores políticos y sociales se interrelacionaban a lo largo del proceso de elaboración e implementación de la política y mostraron cómo el tipo de relación practicado era el factor que condicionaba las decisiones del gasto, es decir, el éxito de una política pública no está correlacionado únicamente por la asignación racional de los recursos sino que se deben considerar los factores políticos y administrativos (Rizvi & Lingard, 2013) (Aguilar V. L., 2012).

Actualmente los estudios políticos conforman un campo disciplinar reconocido por su vínculo intrincado con los procesos de cambio en el cual se han formado una serie de expertos que ahora utilizan los gobiernos, sobre todo en los países de primer mundo o economías mundiales para la resolución de problemas sociales a través del desarrollo de programas y asesorías sobre la efectividad de los mismos. La disciplina actual de las políticas públicas se mueve en dos grandes regiones²⁸: unidisciplinar (análisis económico) y multidisciplinar (análisis jurídico, politológico, administrativo y económico, fundamentalmente combinados para el diseño).

La incorporación de la disciplina a los países latinoamericanos es a través de la formación en posgrados, se lleva a cabo en la década de los ochenta, específicamente en

²⁷ En este primer momento se reconoce a la eficacia de la política pública como un fenómeno de causalidad, capacidad para producir efectos.

²⁸ Estas regiones que hemos definido Aguilar (2012) las presenta como continentes, que a veces son distantes y antagónicos y otras fronterizos y complementarios.

México en el otoño de 1988 cuando se abre la Maestría en Políticas Públicas del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y es cuando comienzan a publicarse antologías y estudios introductorios. En Argentina en 1985, se crea la primera Maestría en Políticas Públicas del Instituto Torcuato Di Tella (ahora Universidad Torcuato Di Tella), con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo y posteriormente se crea la Maestría en Administración Pública en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (Andrieu & Asencio, 2006).

La disciplina aparece en medio de la generalizada inconformidad social a causa de la crisis y por ser una actividad de conocimiento permite se exija la acreditación de la naturaleza pública y eficacia de las decisiones del gobierno. Y es entonces donde surge la necesidad de replantear el concepto de lo público versus lo privado en donde la participación del Estado se centra en responsabilizarse de lo público y separar entonces los intereses y responsabilidades privados. Se promueve la distinción conceptual entre decisión-acción del gobierno y decisión-acción pública, ya que no toda política gubernamental²⁹ tiene naturaleza pública (Aguilar V. L., 2012).

Las operaciones intelectuales y políticas interdependientes que constituyen e integran la política pública son: formación de la agenda, definición del problema público, hechura o formulación de opciones para resolver el problema, decisión o selección entre las opciones, comunicación, implementación y evaluación de la política. Todas ellas se requieren llevar a cabo para que la política pueda ser pública, real y eficaz.

Uno de los problemas teóricos que ha estudiado y llamado la atención de la política pública es el proceso de elaboración o ejecución de las políticas y considera que la contribución al proceso decisorio de la política pública es la actividad de análisis técnico de razón instrumental. Con relación a la racionalidad en el análisis de políticas existen dos posiciones extremas: el análisis racional estricto, referido a un enfoque económico de relación costo eficiencia criticada por dejar de lado la política y el otro extremo es dejar la decisión de la política al juego de los poderes y al arreglo entre intereses organizados. En medio de estas dos posiciones surge la postura de la “racionalidad limitada” término que

²⁹ “No toda decisión del gobierno, por ser decisión de un gobierno legítimo, es decisión pública, así como no toda decisión del gobierno por ser del gobierno es decisión de gobierno” (Aguilar, 2012:28).

introduce H.Simon y que dentro de ésta postura Charles E. Lindblom plantea el incrementalismo en oposición a la racionalidad estricta que él llamó “omnicompensiva”, “exhaustiva” (Aguilar V. L., 2012).

Las reformas incrementales permiten calcular de forma razonable las consecuencias de la opción y reducir las probabilidades de error y daño, mediante una operación comparativa de acciones en las que ya se ha visto o conocido sus efectos.

Dentro del enfoque de la racionalidad limitada surgen otras propuestas que armonizaron el análisis racional de otra forma distanciada de la exigencia de la racionalidad estricta e incorporaron reflexiones de transacción política³⁰ afirmando que son un componente concluyente en la elaboración y decisión de las políticas públicas reales. Estas propuestas son: el arte y la artesanía³¹ (Giandomenico Majone, Aaron Wildavsky), el escáner mixto³² (Amitai Etzioni), el análisis partisano³³ (Lindblom) y la interacción social³⁴ (Lindblom, Wildavsky).

En la disciplina de las políticas públicas, han surgido una variedad de marcos y teorías de análisis; como son, las teorías de la elección pública, de la estructura social, del procesamiento de la información, del proceso político, de estudios comparados, de la gerencia organizacional y de la filosofía política, entre otras. Estudiosos de la disciplina política como Pineda (2013) menciona que por el área del conocimiento y las metodologías utilizadas, existen tres vertientes sobre el análisis de políticas públicas.

³⁰ Diálogos, negociaciones y “los ajustes mutuos entre las partes”.

³¹ Reconoce las restricciones que limitan el trabajo del analista o del gobernante —legales, informativas, teóricas, de recursos y de consensos políticos— y lo que busca es presentar la mejor propuesta, la más apropiada y entonces la racionalidad se refiere a ofrecer razones para favorecer la idoneidad de la política en el marco de las condiciones limitantes.

³² Propone un enfoque doble que combina la exigencia de tener una visión lo más completa posible de la situación social problemática, como lo exige la racionalidad estricta, y no conformarse con el concepto que el análisis incremental tiene del problema, que además no cuestiona y sólo corrige poco a poco a partir de los resultados de sus intentos pasados, sino que en las áreas con problema que refleje el primer enfoque se lleve a cabo un análisis a profundidad.

³³ Análisis racionalizador, políticamente condicionado y funcional cuyo propósito es facilitar los entendimientos entre los actores clave políticos y sociales para echar a andar una política. La propuesta se ubica entre la frontera entre el análisis y la política y da la impresión de que las prácticas de la política se vuelven más importantes que el análisis en su formulación.

³⁴ Para Lindblom en este enfoque se considera a las políticas como algo vivo a través de estrategias de acción colectivas que resuelven problemas de interés público y el análisis se necesita para generar argumentos para las negociaciones y mantener en control las posiciones infundadas. Desde la perspectiva de Wildavsky el análisis de políticas públicas no busca resolver problemas sino construir conceptualmente problemas que puedan ser resueltos a lo que denomina problemas solubles y la finalidad del análisis es elaborar una política realista que incluye participación ciudadana, interlocución entre expertos y políticos, debate público y formación de acuerdos, se desplaza el criterio de corrección por el de acuerdo.

1. Los enfoques y análisis de sistemas con fuerte inclinación a los modelos cuantitativos.
2. Las ciencias administrativas y sus aplicaciones al derecho y a la administración pública y,
3. La ciencia política principalmente en su rama conductista y orientación hacia el estudio de las instituciones (p. 56).

Zahariadis citado en (Pineda, 2013), menciona que existen tres enfoques metodológicos de análisis de políticas públicas: los marcos de análisis decisionales (*rational choice*), los marcos de análisis de coaliciones (*advocacy coalition framework*) y el marco de las corrientes múltiples (*multiple streams*). Algo que es importante considerar es que existe una gran influencia en el estudio, desarrollo y aplicación de políticas públicas por parte de Estados Unidos de Norteamérica debido al origen de la disciplina en este país.

5.2. El concepto de política y de política pública

Una noción descriptiva del concepto de política refiere al conjunto de herramientas y dispositivos a los que recurren los gobiernos para incidir en la corrección o tratamiento de problemas públicos relativos a la sociedad. De ahí que las políticas públicas estén referidas al ámbito societal o están referidas a la dimensión de la actividad humana (Parsons, 2007).

La política puede ser entendida según Weber como “la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación política, es decir en nuestro tiempo, de un Estado” (Weber, 1984, pág. 20); la política es la capacidad que tienen los individuos de participar o influir en el poder; tanto en la aspiración a detentarlo como en la distribución del mismo³⁵.

³⁵ Recordemos que en el pensamiento de Weber, el Estado es la única fuente de poder, de dominación y es quien posee la facultad de ejercer la violencia legítima. Son los gobernados los que entregan el poder al Estado para este, sea quien dicte lo que mejor conviene a la sociedad (Weber, 1984, citado por Meza, 1991).

Subirats, Knoepfel, Larrue, & Varone (2008), refieren que el término “política” (*politics*) se utiliza para designar las interacciones y conflictos entre los actores políticos más tradicionales (partidos políticos, *stakeholders*, sindicatos, movimientos sociales) que pretenden acceder al poder legislativo o gubernamental respetando las reglas constitucionales e institucionales denominada *polity*. Por lo que se concibe a la política como un campo de acción gubernamental, enfocado a distintas áreas como la salud, la educación, el comercio, el empleo, la industria, etc.

“La noción de política pública hace referencia a las interacciones, alianzas y conflictos en el marco institucional específico entre los diferentes actores públicos, parapúblicos y privados para resolver un problema colectivo que requiere de una acción concertada” (Subirats, Knoepfel, Larrue, & Varone, 2008, pág. 24).

La política hace referencia a los aspectos institucionales para elegir a quienes representarán y ejercerán el poder de una sociedad, a través de ciertos mecanismos determinados. Para Aguilar (1992) este proceso define legítimamente a la autoridad, la cual actúa en un campo jurisdiccional con base a un marco normativo.³⁶

La política tiene que ver con la acción del Estado e incluye las acciones emprendidas por actores sociales individuales o colectivos, inclusive aquellas acciones que los involucran. Así mismo, la política al estar respaldada por un marco jurídico, debe responder particularmente, al qué, cómo, para qué y sobre qué se va actuar, a partir de una declaración de intenciones, con metas y objetivos, previamente estructurados, en los cuales se estipulan todas las operaciones que han de llevarse a cabo para impactar, modificar y/o transformar el fenómeno de interés [Aguilar, 1993].³⁷

La política es un proceso y un curso de acción; esto significa que es no sólo lo que deliberadamente quiere hacer el gobierno; sino también lo que realmente hace de manera

³⁶ Para Aguilar el concepto como tal, no es algo definido; más bien aunque es producto de la experiencia, es un proceso que se construye a partir de dos cosas: por un lado las orientaciones teóricas, y por otro lado, a partir de los valores sociales. Al citar a Hecló, añade que “la política no es un fenómeno que se autodefinen, más bien es una categoría analítica...La política existe no por intuición, sino por interrogación de los fenómenos políticos” (Hecló, 1972, p.85, citado por Aguilar, 1992).

³⁷ Aguilar agrega dos conceptos adicionales de política: el decisorio y el comportamental, el primero como su nombre lo indica, alude las decisiones secuenciales con arreglo a elección de medios para lograr ciertos fines, en tanto que el comportamental, se refiere a la acción o inacción; es decir, la postura que puede tomar una persona ante una decisión política, por ejemplo votar o no votar.

intencional o no e involucra a un grupo completo de decisores y operadores (Aguilar V. L., 1993). La política entendida como la acción del Estado, infiere la puesta en práctica de un conjunto de acciones intencionales, sistemáticamente organizadas, planeadas, estructuradas, cuyo fin es obtener resultados por lo que se convierte en un concepto plural, más que singular. Así mismo, el análisis de sus acciones deberá ser integral y vigilado paso a paso; tanto prospectiva como retrospectivamente (Majone, 1997)³⁸.

En la perspectiva de Majone, una política debe ser una actividad comunicativa y persuasiva y no sólo un conjunto de decisiones estratégicas orientadas a cumplir determinadas metas. Esto significa que la política implica actividades posdecisionales y retrospectivas, cuyo fin es aportar evidencias que la lleven al consenso (Majone, 1989, citado por Aguilar, 1992). El planteamiento de Majone es un escenario deseable de las condiciones en que debería darse la política. En la realidad, las relaciones políticas se determinan por las expectativas de los actores sociales con participación en el proceso de la política.

Este planteamiento, cuyo argumento se centra en explicar que la intensidad de la participación de los actores, está determinada por los beneficios que esperan obtener de la política, es defendido por la teoría de la *public choice school* o teoría de la elección pública; cuyos máximos representantes son Gordon Tullock y James Buchanan. Este fundamentos teórico sostiene que la finalidad principal de los actores es llegar al poder bajo cualquier circunstancia; por lo cual harán todo lo que este de su parte para aumentar su capacidad de incidencia en los procesos de desarrollo de la política. Por lo tanto, la búsqueda incesante del poder, es el principal incentivo que motiva a los actores a tomar parte en la contienda política, de manera que “a mayores utilidades, mayor intensidad e inteligencia de los participantes en sus acciones estratégicas” (Aguilar, 1992, p. 31).

La literatura advierte que existe confusión en el uso y manejo de los términos. Miranda F. (s/f) señala que algunos especialistas usan el concepto política en singular,

³⁸ Majone sostiene que toda política con pretensiones colectivas debe, por necesidad, argumentarse y explicarse sustancialmente, pero también debe ser persuasiva, no sólo en el proceso; sino también en la forma de comunicarse a la sociedad. Cabe agregar que el concepto de política revisado hasta ahora se aleja del concepto histórico que vincula al orden social con el Estado, lo cual nos habla de su carácter evolutivo.

como idéntico al de *politics*, y el término políticas en plural, para referirse a la *policy*. De acuerdo con la literatura inglesa, *politics* aplica a la forma de hacer política; es decir, a las acciones espontáneas³⁹ de los actores sociales, sean estos o no parte del Estado. El término *policy*, está reservado para las políticas que se expresan en todas las acciones gubernamentales encaminadas al logro de objetivos específicos; este último es el utilizado para referirse a las políticas públicas (*public policy*). Existe otro concepto, el de *polity*, utilizado para referirse a las esferas o comunidades de política.

El concepto de *policy* refiere a la toma de decisiones para seleccionar la mejor alternativa para la sociedad e infiere hablar de la racionalidad con la que el Estado realiza sus funciones, por lo que la *policy* debe contar con los argumentos suficientes (o no) para resolver de la mejor manera posible los problemas públicos [Orar, 1989, citado por Hernández, 1999]. En este sentido, la *policy* adquiere una connotación plural, que puede ser entendida como “las políticas” y al tratarse de las actividades del Estado, bien puede hablarse de “las políticas públicas”. De esta manera se identifican una serie de políticas como la social, la económica, la laboral, la agraria, la educativa, la de salud, entre otras⁴⁰. el concepto *policy*, además, supone que las acciones de la política están expresadas en un documento normativo; y es por ello que existe una distinción entre las políticas como intenciones y las políticas como acciones⁴¹.

Lo anterior apunta que la política como intenciones se refiere al documento de la política que integra a un subconjunto de acciones; en tanto que la política como acción, se expresa particularmente en los programas operativos implementados como parte de las políticas públicas, que dan sustento a las acciones gubernamentales; de tal manera que la política está determinada por las políticas (Aguilar, 1992; Pressman y Wildawsky, 1998, citado por Aguilar, 2012).

³⁹ El término acciones espontáneas se refiere a todo acto verbal o escrito que vierte una opinión sobre algún programa o política de gobierno, pero que no se encuentra sustentado en lineamientos sistematizados, planeados y debidamente organizados.

⁴⁰ En este sentido, Aguilar (1992) señala que no hay una sola política, porque no hay una sola sociedad.

⁴¹ Esto representó un gran avance respecto a lo que en sus inicios significó las *políticas públicas*: catalogadas como lo que los gobiernos hacen o dejan de hacer (Jones, 1970, citado por Pineda, 2013), posteriormente Lasswell, citado por Aguilar (1993), se referiría a las *políticas públicas* como quién obtiene qué, cómo y cuándo.

Es importante no confundir la acción gubernamental con las acciones⁴² de alguna institución del Estado, e incluso de alguna institución no gubernamental; las razones para ello pueden ser dos: 1) cualquier acción de alguna institución sea o no del Estado no puede ser considerada como política⁴³ especialmente sino se encuentra organizada, sistematizada y planeada de acuerdo a criterios normativos y 2) sólo las acciones que son impulsadas por las instituciones de gobierno que cuentan con un sustento normativo y están orientadas a fines específicos pueden ser calificadas como políticas.

Por la ambigüedad que en nuestro idioma ofrece el concepto de políticas públicas, especialistas como Cabrero (2005), prefieren el uso de acción pública para referirse a las políticas públicas, cuya noción se centra en “la construcción y la calificación de problemas colectivos por una sociedad, problemas que ella puede o no delegar a una o varias agencias gubernamentales, en su totalidad o en parte, así como la elaboración de respuestas, contenidos y procesos para su tratamiento” (Thoenig, citado por Cabrero, 2005).

Más allá de la variedad de nociones y conceptos, los especialistas coinciden en que las políticas públicas incluyen a los programas de gobierno e involucran una serie de elementos, factores y circunstancias para el logro de fines propuestos y no son simples decisiones de escritorio.

Para Subirats (2008), la política expresa un propósito, una situación social y una propuesta, la cual debe ser incluyente de las distintas percepciones de los actores involucrados, directa e indirectamente, sean o no parte de las agencias gubernamentales. De manera que el concepto aunque se escriba en singular denota pluralidad, pero sobre todo expresa un comportamiento limitativo e inacabado. En este sentido, para Lindblom, (1959, p. 86) citado por Aguilar (1993), “la política no es algo que acontece de una vez por todas; es algo que se rehace sin cesar. Elaborar una política –agrega– es un proceso de

⁴² Las acciones que no están sistematizadas pueden convertirse en acciones de manifestación u opinión de algunos actores gubernamentales o no gubernamentales sobre algún problema público.

⁴³ Sería una forma de hacer política, pero quedaría reducida a una opinión o postura que estaría alejada de la política sistematizada.

aproximaciones sucesivas hacia algunos objetivos deseados que cambian a la luz de nuevas consideraciones”⁴⁴.

Majone (1997) complementa la noción de Lindblom al señalar que la política no se reduce a un estudio racional y sistemáticamente rígido, pues está llena de intersubjetividades, y por ello es importante tener en cuenta los límites de la actuación de la política y estar consciente de que, no siempre lo deseable, es factible; por ello, la política debe orientarse a lo socialmente viable (Aguilar, 1993, Majone, 1997).

La política es un concepto polisémico, en el cual uno puede encontrar una variedad de nociones y significados. A continuación y para efectos de ubicar a la investigación en el proceso de la política, se presenta las etapas del ciclo que esta transita.

5.3. El ciclo de la política⁴⁵

Este apartado presenta una revisión breve del ciclo de la política⁴⁶, conocido en el medio de los analistas como el modelo secuencial de políticas públicas⁴⁷. Son varios los autores que han escrito sobre el ciclo de la política, entre ellos Lasswell (1956), citado por Parsons (2007); Bardach (1998); Guy Peter (1995); Aguilar (1993 y 2003), Knoepfel et al (2007), y muchos otros más, no menos importantes⁴⁸.

La política, como toda acción desarrollada por individuos, es un proceso integrado por etapas que están determinadas por las relaciones que se entretienen entre los actores que toman parte en ellas. Bajo esta premisa, el modelo secuencial o ciclo de la política es

⁴⁴ Esta es una de las tesis centrales de la teoría incrementalista de Lindblom. Para él el resultado de una política está más en los ajustes, acuerdos y negociaciones que se den entre los actores, más que en elaborados análisis de rigor científico que pueden estar alejados de la arena de la política.

⁴⁵ Dado que el objetivo de la investigación no se centra en el estudio del modelo secuencial o ciclo de la política, este apartado no profundiza en describir y analizar cada una de las etapas del modelo. Sólo tiene la finalidad de presentar algunos de los modelos más utilizados por los analistas en este tema mostrando las ventajas y las críticas al modelo.

⁴⁶ Cómo se mencionó en el apartado anterior, el concepto singular de política denota pluralidad, a menos que se indique lo contrario.

⁴⁷ También llamado “enfoque de libro de texto”.

⁴⁸ Otros de los precursores del modelo secuencial son Charles O., Jones, Jame E., Anderson y Nelson Polsby.

un dispositivo analítico que indica un procedimiento estructurado, permite a los analistas contar con un marco referencial, en cuyo contenido se identifica cada una de las etapas por las que de manera general atraviesa una política. Se trata de un modelo que sirve de guía, pero no significa ver a las etapas como sucesivas e inseparables y mucho menos que muestren un comportamiento lineal (Aguilar, 2003; Parsons 2007).

La propuesta del marco secuencial de la política debe entenderse como un orden lógico más que cronológico; por lo tanto, debe considerarse como un mapa artificial oriente la descripción de cada una de las etapas que forman parte del proceso. La referencia de este marco o mapa, acepta a que en la práctica ninguna política es igual, todas son únicas e irrepetibles; por lo tanto, cada etapa tendrá sus propias peculiaridades: podrán ser idénticas pero no iguales (Ejea, 2006; Parsons, 2007).

Las etapas del ciclo de la política han cambiado a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado desde que el ya clásico modelo de Lasswell, citado por Parsons (2007), surgiera como una obra de referencia clásica e importante para los analistas de políticas públicas. Entre los componentes que Lasswell planteaba como parte del ciclo de la política, estaban: la inteligencia, la promoción, la prescripción, la invocación, la aplicación, el impacto y la evaluación.

Hogwood y Gunn (1984), citados por Aguilar (2003), consideraron que un modelo de análisis de políticas públicas debe contener nueve etapas, entre ellas, el establecimiento de la agenda, la definición de la cuestión, el pronóstico, la definición de los objetivos, el monitoreo, el control y la evaluación de la política. Casi todas las propuestas metodológicas coinciden en que el punto de partida debe ser el planteamiento y definición del problema; el proceso continúa con la identificación de posibles respuestas, soluciones o alternativas, la evaluación de esas opciones, la selección de posibles dispositivos de políticas públicas, la implementación y la evaluación (Gráfico 12).

Gráfico 12. El ciclo de vida de las políticas públicas



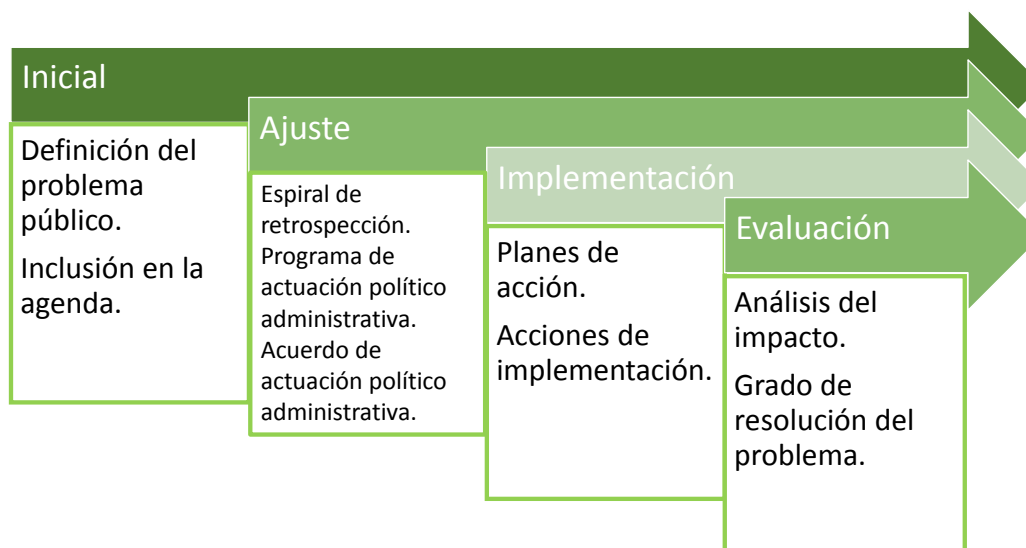
Fuente: tomado de Parsons (2007, p. 111).

El modelo presentado en el Gráfico 12 integra varias de las propuestas de los modelos influyentes utilizados por los analistas en la década de los setenta y ochenta del siglo pasado. De manera reciente, estos modelos se han actualizado, con algunas modificaciones. El modelo sugerido por Subirats, Knoepfel, Larrue, & Varone (2008), contiene únicamente cuatro etapas, algunas de ellas segmentadas, tal como se muestra en el Gráfico 13.

Roth (2008), utiliza cinco etapas para el proceso de análisis de las políticas:

- Identificación e institucionalización del problema
- Formulación de soluciones o acciones
- Toma de decisión
- Implementación
- Evaluación

Gráfico 13. El ciclo de vida de las políticas públicas



Fuente: Elaboración propia con base en SUBIRATS, *et al.*, [2008, p.116]

Otro de los modelos más utilizados en el análisis de políticas públicas es el de Bardach (1998) conocido en el medio como los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Este trabajo, más que un manual (como lo refiere el título de la obra), es documento que permite al analista identificar las posibles rutas y actividades que suelen presentarse en y durante el proceso de elaboración, implementación y evaluación de la política. Bardach muestra tanto los problemas teóricos subyacentes en cada una de las etapas, así como los problemas éticos inmersos en el proceso de la política; en este trabajo él advierte que su obra no es la definición del proceso; sino una propuesta metodológica que el analista construye y reconstruye permanentemente a través del ensayo y el error. Los ocho pasos de Bardach son:

1. Definición del problema
2. Obtención de la información
3. Construcción de alternativas
4. Selección de criterios

5. Proyección de resultados
6. Confrontación de costos y beneficios
7. Decida
8. Cuente su historia

Modelo que se ha convertido en marco de referencia importante para los analistas es el de Jones (1970), citado por Estévez y Esper (2005) quien le otorgó un singular valor a la teoría de sistemas, particularmente a la retroalimentación en cada una de las etapas del proceso. La característica principal de este modelo, con el que también coinciden otros autores como Bardach, es que las actividades de cada etapa se llevan a cabo a partir de la observación de los fenómenos de interés por los analistas; pues cada una implica funciones o actividades distintas. Las nueve etapas que plantea este modelo son: percepción, definición, organización, representación, formulación, legitimación, aplicación o administración, reacción y evaluación. Este mismo modelo secuencial de Jones, fue actualizado por Anderson (1975) citado por Estévez y Esper (2005), simplificando el proceso a cinco etapas: agenda, discusión, decisión, implementación y evaluación.

Todos los modelos más allá de sus diferencias coinciden en tres etapas, fases o pasos que en la actualidad son los grandes ejes de análisis de las políticas públicas: el diseño que incluye la identificación y definición del problema, la implementación y la evaluación. Son varios los autores como Del Castillo y Méndez (2006) y Knoepfel *et al* (2003), citados por Ejea (2006), Aguilar (1993), quienes señalan las ventajas de usar el Modelo Secuencial como instrumento de análisis, entre ellas se encuentran:

- Facilita una visión de conjunto del proceso de la política
- Especifica el qué, cómo, cuándo y para qué de la política
- Reduce su complejidad
- Identifica actores
- Clarifica la distribución de funciones y responsabilidades
- Identifica retos
- Emplea una variedad de herramientas analíticas y enfoques disciplinarios

- Detecta errores y lagunas
- Ayuda a distinguir las políticas públicas de las gubernamentales
- Facilita la retroalimentación

El modelo también ha sido objeto de varias críticas; por ejemplo, Nakamura (1987) citado por Estévez y Esper (2005), Sabtier y Jensjins-Smith (1993) citado por Parsons (2007) señalan las desventajas de dicho modelo:

1. Puede inducir al error debido a que el desarrollo cronológico entre las etapas no es ordenado.
2. No aporta ninguna explicación causal sobre el paso entre cada una de las etapas de las políticas públicas.
3. Da una interpretación incorrecta de un mundo que no es coherente, por lo que no puede someterse a pruebas empíricas
4. Caracteriza la formulación de la política como un proceso básicamente legalista “top-down” basado en la acción del Estado.
5. No reconoce que en el mundo real de la formulación de políticas, implica múltiples niveles de gobierno y ciclos de interacción simultáneos o incompletos.
6. No da paso a una visión integral del análisis del proceso de las políticas públicas ni al análisis (conocimiento, información, investigación) que se usa en el proceso de las políticas públicas, el cual sólo ocurre en la etapa de “evaluación” (P. 113).

La evaluación es la etapa más independiente del ciclo de la política; porque ha logrado construir un campo específico de análisis, fragmentando aún más el campo de la evaluación de la política⁴⁹.

⁴⁹ En México el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) utiliza distintos tipos de evaluación para medir la eficacia, la eficiencia y la efectividad de una política. Es posible hablar de evaluación de diseño, evaluación de consistencia y resultados, evaluación de impacto, evaluaciones complementarias, entre varios otros. La evaluación de diseño es aquella que permite evaluar la consistencia y lógica interna de los programas presupuestales. Por su parte, la evaluación de consistencia y resultados da la posibilidad de tener un diagnóstico sobre la capacidad institucional, organizacional y de gestión de los programas para alcanzar

En este momento, las áreas de análisis del modelo secuencial se centran en cuatro vertientes: análisis funcional-gubernamental (“de arriba hacia abajo” o top-down); en sentido inverso (“de abajo hacia arriba” o botton-up); el análisis mixto (“proceso social”) y los que privilegian el análisis desde una perspectiva gerencial o new-management (Aguilar, 1993; Hughes, 1994, citado por Roth, 2008).

Subirats et al (2008), especifican para el análisis de políticas públicas los modelos se enfrentan a una serie de restricciones ya que parten de una serie de supuestos. Debido a que la realidad es dinámica, representada por cambios desordenados, inesperados y circunstanciales; por lo que ni la programación de la mejor política pública puede predecir todas las particularidades y elementos que se ponen en juego al momento de su implementación. Ante este contexto, para alcanzar los objetivos planteados⁵⁰ debe considerarse la posibilidad de conflictos o dificultades. Por lo que, estos autores recomiendan a las agencias gubernamentales incorporar lo que hoy se conoce como el “modelo teórico integrado”, cuyos componentes principales son:

- La concreción del contenido sustantivo de la política pública;
- La consolidación del espacio de una política pública;
- La consolidación de un capital institucional; y,
- La explotación de todo el abanico de recursos.

Esta recomendación encuadra tres aspectos: primero, la definición general del producto; segundo, su transformación operacional y tercero; la descripción esquemática del proceso de decisión. Estas dimensiones analíticas permiten comparar a los actores, desde una perspectiva constructivista⁵¹, con: los recursos empleados, las instituciones y el

resultados. Así mismo, la evaluación de impacto mide los efectos netos del programa sobre la población que atiende. Finalmente, las evaluaciones complementarias son aquellas que los propios programas y dependencias realizan para profundizar sobre aspectos relevantes de su desempeño (Tomado de <http://www.coneval.gob.mx/Evaluacion/Paginas/Proceso-de-Evaluacion.aspx>).

⁵⁰ En ocasiones los obstáculos pueden derivarse del mismo marco jurídico; esto puede ocurrir porque durante el diseño no se consideraron las reglamentaciones vigentes o incluso aspectos de usos y costumbres de la población.

⁵¹ La perspectiva constructivista es fundamental en la definición del problema público y alude a la realidad social como una construcción histórica, temporal y espacial. Además toma en cuenta no sólo a los sujetos a quienes va dirigida la política pública; sino también aquellos que estuvieran en contra de su ejecución.

producto. Con base en el criterio de la teoría sistémica, en el modelo secuencial del análisis de las políticas, es posible hablar de un producto en cada etapa, el cual es considerado como insumo o la entrada a la etapa subsecuente del proceso de la política.

La política pública se reconoce como la solución a un problema social, que es reelaborado conceptualmente a partir de las situaciones sociales hasta que se defina como un problema público, por lo que la política educativa se convierte en objeto de conocimiento científico como una hipótesis causal bidimensional, valorativa y técnica; ya que su propósito es producir la situación social esperada y posee la eficacia causal para lograrlo considerando la mejor opción o alternativa para eliminar la indeseada.

Uno de los hechos que resignificó el pensamiento político en todo el mundo fue la caída del Muro de Berlín en 1989, ya que dio lugar a la globalización del capitalismo y a la aparición de la ideología neoliberal, reestructurando la forma en que se conciben, implementan y evalúan las políticas; ya que antes de ello se realizaban en un marco exclusivamente nacional, pero ahora se construyen en un sistema global (Rizvi & Lingard, 2013).

La política pública atañe acciones y posiciones que toma el Estado, que consiste en una diversidad de instituciones que comparten las características esenciales de autoridad y colectividad. La política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad. Las políticas públicas son normativas y expresan ambos términos y significados destinado a guiar las acciones y las conductas de las personas, se refiere a cosas que en principio se pueden conseguir para asuntos sobre los que se puede ejercer autoridad (Rizvi & Lingard, 2013:27).

La política educativa es pública porque son acciones y posiciones, sobre la educación⁵², que atañen al Estado, a partir de sus sistemas educativos ministerios de educación. La política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones educativas desde posiciones

⁵² La educación es considerado como un derecho humano al que deben tener acceso todos los individuos, por lo tanto es un bien público y corresponde al Estado tomar decisiones sobre los procesos educativos institucionalizados en cada país.

de autoridad, por lo que son normativas y expresan ambos términos y significados destinados a guiar las acciones y las conductas de los actores educativos.

5.4. Gestión Educativa

La escuela tiene una gran responsabilidad social y educativa que consiste en prepararse para formar de manera integral a los estudiantes del siglo XXI para ello se debe diseñar y poner en marcha una estrategia de gestión educativa para la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que requiere un esfuerzo de directivos, profesores, estudiantes y padres de familia para revisar las prácticas institucionales, su estructura, organización y procedimientos para autoevaluar y generar un cambio o mejora en beneficio de los estudiantes y su educación integral. Esto implica que uno de los elementos fundamentales de la gestión es la participación.

Para lograr lo anterior se debe transformar a las escuelas, buscando que generen un clima que permita el ejercicio de valores en lo cotidiano, en las aulas, los patios y en las instancias de decisión. Las instituciones deben transformarse en espacios protectores de derechos y responsabilidades de directivos, jóvenes, profesores y padres de familia. Formar de manera integral es educar con visión crítica, con capacidad de autoaprendizaje, así como en la asimilación de valores proclives a la democracia, la solidaridad social, el resguardo de los derechos humanos, la no discriminación sexual o étnica, y el respeto al medio ambiente.

Estas premisas educativas no concuerdan del todo con lo establecido en las reformas curriculares y sobre todo en la de la educación media superior, ya que se menciona un encargo bivalente para este nivel en diversos países incluidos México, Argentina y Canadá. Se establece que debe ser un espacio que permita a los jóvenes insertarse al mercado laboral o bien a una institución de educación superior. En el caso de Argentina el enfoque sobre este nivel es de inclusión y de calidad considerando que su finalidad es habilitarlos para que ejerzan plenamente su ciudadanía, continuando con sus estudios o ingresando al mundo del trabajo. En México la reforma se plantea desde un

enfoque de equidad, calidad y cobertura. En Canadá el enfoque es atención a la multiculturalidad.

La implementación de la política educativa requiere de mecanismos de gestión a diversos niveles de intervención, se denomina gestión educativa o institucional a la acción del Estado a través de sus instituciones que conforman el sistema educativo formal y la que concierne a la gestión escolar ocurre en la escuela o en cada unidad educativa adecuándola a su contexto (Pozner, 2010) (Pozner, 1997, págs. 70-71) (Navarro, 2002, pág. 2).

La gestión educativa como categoría temática en el campo disciplinar, surge en Estados Unidos en los años sesenta, en los setenta en el Reino Unido y en los ochenta en América Latina (Botero Chica, 2009, pág. 21) (Cassasus, 2000). La gestión educativa surge como un campo emergente de la administración, sus principios teóricos surgen de los avances disciplinares en los ámbitos de la administración empresarial y pública. La revisión conceptual de la administración educativa como un campo limitado de la acción en la educación aportó para el desarrollo de un concepto más integrador y abarcativo como la gestión cuyo objeto de estudio es la organización del trabajo en instituciones que cumplen una función educativa.

El objeto de la gestión educativa como disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, por tanto, está influenciada por teorías de la administración, pero además existen otras disciplinas que han permitido enriquecer el análisis, como son: la filosofía, las ciencias sociales, las ciencias políticas, la administración pública, la psicología, la sociología y la antropología. La gestión educativa tiene tres grandes escuelas: la clásica, la de relaciones humanas y la de las ciencias del comportamiento administrativo.

La construcción del concepto ha ido evolucionando pero desde su origen se plantean dos perspectivas: a) la de la práctica, orientada al análisis y reflexión casuística de las experiencias de los empresarios que empiezan a escribir sobre sus prácticas en la administración de grandes empresas en Estados Unidos y b) la teórica, que desarrolla modelos teóricos aplicados a la gestión como son el normativo, el prospectivo, el

estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional (Cassasus, 2000).

Las características de los modelos teóricos de la gestión se presentan en el Cuadro 13, en él se establecen variables de comparación como son el enfoque teórico, la metodología utilizada en cada uno de ellos, la perspectiva de futuro, desde cada uno de los modelos el concepto de gestión educativa que se plantea y se considera además, que cada modelo es aplicable en contextos de aplicación estables o inestables.

La gestión es reconocida como una disciplina aplicada (Cassasus, 2000) y su concepto es multidimensional y complejo, el componente que la funda y le da origen es la participación, existen varios actores involucrados en el proceso de la gestión educativa y se convirtió en el elemento articulador de la planeación educativa y su puesta en marcha.

Una primera aproximación al concepto de gestión es reconocer sus filiaciones. “gestión se relaciona en la literatura especializada como *management* y este es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como dirección, organización, gerencia” (Pozner, 2000, pág. 16). Es adoptada por el discurso educativo en aras de repensar las estrategias de optimización del servicio. Desde esta concepción la escuela al igual que cualquier otra agencia del mercado, la escuela es ahora un servicio y —en tanto servicio— más que institución se convierte en mera organización.

El concepto de gestión, derivado de la organización empresarial, tiene como contenidos centrales la cooperación, el trabajo en equipo, la realización personal mediante la satisfacción profesional y la autonomía para tomar decisiones; aparece en las políticas educativas como una alternativa organizativa para ser aplicada en la escuela (Sandoval, 2000, pág. 180). Ernesto Gore define a la gestión como un saber de síntesis, capaz de ligar conocimiento y acción, que vincula ética con eficacia, política con administración; en procesos que apuntan al mejoramiento continuo (Gore, 1996, pág. 22).

Cuadro 13. Cuadro comparativo de los modelos de gestión

Modelo	Enfoque teórico	Metodología	Perspectiva de futuro	Concepto de Gestión en la educación	Contexto de aplicación
Normativo	Introducción de la racionalidad (Weberiana)	Técnicas de proyección del presente hacia el futuro	Único (dinámica de la sociedad ausente) y cierto. Visión lineal del futuro	Planificación orientada al incremento de la cobertura	Estable
Prospectivo	Perspectiva racionalista basada en la proyección. El futuro no se explica sólo por el pasado	Técnica de matrices de relaciones e impacto de variables	Futuros alternativos. Múltiples escenarios del futuro	Criterio del análisis costo/beneficio. Se busca la reducción de la incertidumbre. Proyección de trayectorias, actores y estrategias alternativas	Estable
Estratégico	Identidades organizacionales. Visión de la acción humana competitiva	Capacidad de articular los recursos que posee una organización.	Contexto cambiante	FODA, pensamiento estratégico, descentralización educativa, 90s planificación y la gestión educativa	Estable- inestable
Estratégico situacional	Planificación estratégica, viabilidad de las políticas	Análisis y del abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo		Concertación. Proceso de resolución o nudos críticos de problemas	Inestable- Estable
Calidad Total	Planificación, control y mejora continua	Identificación de los usuarios y sus necesidades, diseño de normas y estándares de calidad, diseño de procesos, mejora continua y reducción de márgenes de error	Preocupación por el resultado y los procesos. Resolución de problemas	Derecho de los usuarios del sistema educativo de calidad total.	Inestable- Estable
Reingeniería	Reconocimiento de contextos cambiantes, marco de competencia global	Cambio radical, reconceptualización fundacional y rediseño	Acción humana, proceso de cuestionamiento	Rearreglo social. Actitud mental que cuestiona radical y constantemente los procesos	Intermedio

		radical de los procesos	racional que produce una acción		
Comunicacional	Organización percibida como una entidad, redes comunicacionales	Manejo de destrezas comunicacionales	El rediseño organizacional supone manejo de destrezas comunicacionales; procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas	Desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción. Capacidad de formular peticiones y obtener promesas	Inestable

Fuente: Elaboración propia a partir de (Cassasus, 2000)

Ambas definiciones sobre la gestión se plantean desde la perspectiva de la mejora continua, donde en la primera se pone énfasis en las condiciones que permiten llevarla a cabo y en la segunda como un elemento de acción que coloca las interrelaciones entre lo teórico y lo práctico, los productos con la moral, las estrategias y las disciplinas.

Gestionar supone un saber, pero no técnico, sino sobre la situación en la que se interviene, es escuchar de manera atenta lo que sucede y la palabra del que dice diferente, dar cuenta y desnaturalizar lo que ocurre para comprender, significa hacer con otros, conjunto de intervenciones para que las cosas sucedan, tener la propuesta, imaginar el futuro, crear condiciones para pensar, rediseñar sobre la marcha, buscar alternativas de cambio, experiencia con conciencia, con reflexión, con inteligencia y con pensamiento (Pozner, 2010); “es tomar la iniciativa, comenzar, conducir, gobernar, poner en movimiento, dar lugar a que algo nuevo comience” (Arendt, 1993, pág. 201).

La gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados de manera horizontal y vertical dentro del sistema educativo, que permite ejecutar las disposiciones formales, por lo que debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar.

La gestión educativa se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas educativas, su ejecución y evaluación. Desde ésta perspectiva la acción educativa es una relación dialéctica en la cual interviene un grupo de sujetos, directivos, profesores, estudiantes y familias de los estudiantes, que toman decisiones y ejecutan acciones, por lo que resulta necesario reconocer las semejanzas y diferencias de cada grupo de actores para definir una serie de tareas concretas que conduzcan a los actores al logro de un objetivo en común.

La gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, de las cuáles también es necesario poner distancia y realizar una representación simbólica de la realidad para reflexionarla, analizarla, expresarla y evidenciarla. Se debe considerar que la gestión educativa posee, en sí misma, una

complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y de manera fundamental, el entorno.

Casassus (2000) plantea que la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica, la gestión de la escuela está imbricada dentro las políticas educativas que se despliegan desde el Estado como políticas públicas, tanto a nivel macro como micropolítico de la gestión educativa.

Desde todos los niveles de intervención educativa los líderes de las instituciones deben considerar que en la gestión interactúan tres planos: 1) teórico, que incorpora los principios de la administración, la gestión y la educación que le proporcionan su fundamento; 2) práctico en el que se reconstruye el concepto desde una visión pragmática sobre la vida cotidiana de la escuela como un escenario educativo y social; y, 3) político que incorpora el sentido y contenido de la política pública a partir de las reformas educativas y las directrices que de ella emanan, así como de la acción del Estado.

La concepción multidimensional y compleja de la gestión la ubica como un sistema holístico e interaccional complejo ya que el fenómeno educativo tiene esa misma característica por la sociedad que se conforma desde una perspectiva de interrelaciones entre sujetos e instituciones, por lo que las dimensiones en los que la gestión educativa incide (Elizondo, 2010) son:

- a) La dimensión académico-pedagógica, referente a los procesos de responsabilidad de la escuela y sus actores: los aprendizajes, la gestión del conocimiento, el colegiado docente y los procesos de formación. En éste ámbito de la gestión se considera el diseño curricular, la práctica pedagógica institucional, la gestión de aulas, el seguimiento académico y cómo la escuela enfoca sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social, y profesional.
- b) La dimensión política-organizacional, es el soporte de otras dimensiones y las articula entre sí, da cuenta de la estructura institucional, los actores, las relaciones

de convivencia⁵³, sus fuerzas y del sistema decisional, la descentralización y la participación, el sentido y la dirección de la política, entre otras; que generan el clima organizacional y el ambiente de trabajo que se construye en las escuelas.

- c) La dimensión administrativa-financiera incluye: planificar procesos educativos, organizar acciones, dirigir y evaluar las mismas para dar cuenta de resultados, elevando así los indicadores de desempeño, desde la óptica del proceso administrativo que alude a lograr eficacia y eficiencia. Es el apoyo o soporte del trabajo institucional y de la gestión académica, se refiere a la administración de la infraestructura, el tiempo, los recursos y los servicios, la conducción del intelecto humano y el apoyo financiero-contable.
- d) La dimensión comunitaria de la gestión, que centra su atención en los modos y prácticas de vinculación que acercan a la institución a su contexto relevante y empodera a los actores y agentes externos que aportan a la escuela, la hacen suya y le dan viabilidad y pertinencia social. A su vez la escuela establece una serie de servicios de educación continua, en los que participan agentes comunitarios. Se refiere a las relaciones con la comunidad, así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión y la prevención de los distintos riesgos.
- e) Dimensiones emergentes⁵⁴, la sistémica y la culturalista de la gestión. La dimensión sistémica, se refiere a las relaciones de la escuela con el sistema educativo nacional, el sistema educativo estatal, instancias educativas supranacionales y con otras organizaciones educativas de su mismo nivel, para hacer un tipo especial de gestión inter-sistema educativo. La culturalista es una nueva área de trabajo al construir y transformar desde el proyecto cultural a las instituciones educativas.

⁵³ Entre pares: alumnos – alumnos; docentes – docentes. Jerárquicas: relaciones directivos – docentes; relaciones docentes – alumnos. No calificadas, por ejemplo entre un conserje y un padre de familia.

⁵⁴ Lavín (2000) considera a dos dimensiones necesarias de agregar: la convivencial, de cara al clima organizacional y al ambiente de trabajo que se construye en las escuelas, y la dimensión sistémica. La primera dimensión que propone Lavín se duplica en los contenidos de la dimensión político-organizacional.

Gráfico 14. Dimensiones de la gestión



En la imagen del Gráfico 14 se han colocado las dimensiones propuestas de la gestión colocando en la base la administrativo-financiera ya que es uno de los elementos en los que se ha enfocado la gestión directiva principalmente, pero además con la intención de ilustrar desde nuestra perspectiva que debe estar por debajo de las otras dimensiones y colocando por encima de todas las demás la académico-pedagógica, a través de un liderazgo pedagógico que permita clarificar, para la escuela misma y para la sociedad, cuál es la especificidad que da sentido a la existencia de la escuela. La gestión en las otras dimensiones debe contribuir a que la función o responsabilidad central de la escuela que es la de los aprendizajes se logre. Del lado derecho se han colocado las que tienen que ver con las relaciones escolares al interior y al exterior con otras escuelas y el propio sistema educativo y del izquierdo las que tienen que ver con un enfoque hacia la sociedad hacia afuera y desde dentro, con las relaciones con la comunidad y el contexto y con un proyecto cultural de escuela, respectivamente.

Según Tello, la gestión educativa posee entonces un triple atributo: 1) restitución, generación de sentido; 2) condiciones, posibilidad de y para pensar la realidad; y, 3) potencia, pensamiento que transforma (Tello, 2009).

Uno de los retos de la gestión educativa es la fuerte exigencia que opera sobre la tarea de la escuela a través de la demanda y del cuestionamiento en un contexto de pérdida de legitimidad de la institución escolar. Por lo que el primer atributo mencionado debe considerar una oferta curricular adecuada a las demandas del contexto que requiere desarrollarse sobre la base de una cultura profesional reflexiva, autoevaluativa y autocrítica que tienen que ver con el segundo y tercer atributo. Liderar la construcción de dicha cultura es responsabilidad de la gestión escolar que en su práctica conlleva considerar la transformación de los sujetos o actores involucrados que permitan el cambio en la escuela.

La gestión tiene que ver con colocar un cuestionamiento que permita entrever algo nuevo, una respuesta diferente a los hechos habituales; implica volver a mirar lo ya conocido y encontrar huellas, marcas, legados, tradiciones; percibir sobre los múltiples enfoques, los diversos espectadores y protagonistas; inscribirse en la transmisión y posicionarse como pensador de lo propio y de lo de otros; reflexionar sobre la reflexión desde la acción como un suceso que moviliza la inteligencia y el pensamiento (Tello, 2009).

La gestión en la escuela actualmente se encuentra en crisis debido a tres razones medulares: la desinstitucionalización, transicionalidad cultural y fragmentación social (Tello, 2009). Este contexto debe considerarse en la implementación de los procesos de gestión en las escuelas ya que los efectos de la globalización en los ámbitos: económico, cultural, ambiental, político y de los sistemas de información, han generado tensiones en los sujetos y en las instituciones por lo que la escuela requiere transformar su estructura o formato escolar que le permita resignificarse y tener sentido sobre todo para los jóvenes que se incorporan al bachillerato y que no logran encontrar el significado de ingresar, permanecer o concluirlo.

Dentro de las nuevas propuestas sobre la gestión educativa se incorporan categorías analíticas que permitan dar cuenta de las acciones educativas que se llevan a cabo y de los resultados de las mismas como son el tipo de liderazgo, la participación colegiada, el nivel y grado de comunicación, las acciones innovadoras, la transparencia y

rendición cuentas conjugados estos elementos con la capacidad de las instituciones educativas con relación a su infraestructura, normatividad, estructura organizacional, autonomía e interdependencia.

Una gestión educativa autónoma y descentralizada implica que las instituciones educativas cuenten con oportunidades y capacidades para tomar decisiones y realizar proyectos educativos propios, pertinentes y relevantes para las necesidades de los estudiantes y para los requerimientos de formación ciudadana y de desarrollo local, regional y nacional; lo que les proporciona un mayor margen de planificación y regulación interna que les permita alcanzar sus objetivos, la posibilidad de autogestión en las escuelas que les ha conferido el Estado se da por una autonomía por decreto. Adamowski y Petrilli, citados en (Hubard & Martínez, 2014), plantean que la diferencia entre el nivel de autoridad que los directores creen que necesitan para ser líderes eficaces y el nivel que en realidad tienen se denomina “brecha de la autonomía”.

La gestión escolar es el espacio de encuentro entre las directrices de política educativa de las administraciones y las concreciones de la actividad escolar, es decir se encarga de realizar las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de la comunidad educativa y corresponde a la dirección escolar, como el núcleo duro de la gestión, como articulador, negociador e interlocutor entre la administración central y la escuela.

Se puede definir a la gestión escolar, “como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa” (Pozner, 1997, págs. 70-71). Esto implica que la gestión escolar es innovadora ya que se adapta a los cambios y una característica primordial es que se trata de una construcción colectiva y circunstancial a través de la formulación de objetivos estratégicos que se cumplen y que tiene en la escuela su condición de viabilidad y su medio de existencia, por lo que se convierte en importante la aproximación de lo que ocurre en el interior de las escuelas, en sus vidas cotidianas con una mirada que comprende tanto los factores que

inciden en la gestión desde afuera de las escuelas, como la propia acción dentro de la institución escolar.

El objetivo principal de gestión escolar es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los jóvenes, por lo que el desafío que se tiene es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa como protagonistas del cambio, construir procesos de calidad para lograr los resultados buscados que permitan recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa ya que interviene en la globalidad de la institución (Pozner, 2010).

También se reconoce a la gestión escolar como el gobierno o la dirección participativa de la escuela debido a que la toma de decisiones en el nivel local y escolar, es una tarea colectiva que involucra a muchas personas enfatizando el trabajo en equipo y la cultura organizacional se establecen con visión de futuro.

Dentro del marco de la gestión y las políticas públicas, la disciplina de la administración pública actualmente habla sobre un enfoque de nueva gestión pública que se centra en una perspectiva de gobernanza, el término según Aguilar plantea un punto de encuentro de la ciencia política y la administración pública (Aguilar V. L., 2006).

Desde la perspectiva de las políticas públicas y la acción del Estado se habla actualmente de enfoques de complejidad y pérdida de legitimidad ante la sociedad, lo que se discute en este ámbito es la validez directiva del Estado, su competencia directiva, ya que el problema no es ya el gobierno, en el sentido de gobernante, sino el gobierno, en el sentido de la acción de gobernar, gobernación, gobernanza: en el gobernar más que en el gobierno (Aguilar V. L., El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza, 2007).

El enfoque de gobernanza es postgubernamental⁵⁵ y apunta a la necesidad o conveniencia de un nuevo proceso directivo de la sociedad más que a la reproducción del proceso directivo estructurado por la acción del gobierno o el Estado. Su supuesto básico

⁵⁵ La dirección de la sociedad trasciende la acción gubernamental, porque para que las sociedades no entraran en decadencia y alcanzaran sus metas en el campo económico y social, los gobiernos tuvieron que integrar a su deliberación y acción a agentes económicos y sociales independientes cuyas acciones además no se apegan a lógicas políticas (Aguilar V. L., 2006).

es la noción de que en las actuales condiciones sociales (estatales, nacionales e internacionales) el gobierno es un agente legítimo y de dirección necesario pero sus ideas, acciones y recursos son insuficientes, aun si se encuentra dotado con todas las capacidades requeridas y aun si sus acciones aprovechan a cabalidad las muchas capacidades que le han sido otorgadas; se enfrenta ante el hecho de que no le es posible definir los futuros de interés social, pero sobre todo llevarlos a cabo por los problemas y desafíos que la sociedad enfrenta en la actualidad y que se requieren resolver para preservar o mejorar sus niveles de integración, seguridad y calidad de vida y rebasan en mucho al Estado —por su magnitud, complejidad y dinámica— en las capacidades de respuesta que cualquier gobierno posee pero también las capacidades de cualquier actor social (Aguilar V. L., *El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza*, 2007).

La gobernanza se refiere a una nueva forma de gestión y dirección, una relación diferente entre instancias gubernamentales y sociedad, que de manera difícil puede ser ya en modo de consigna y control, debido a la independencia política de los actores sociales y de su fuerza relativa por los recursos que poseen (Aguilar V. L., 2007). La gobernanza de y en las sociedades modernas es una mezcla de todo tipo de esfuerzos de gobierno por todo tipo de actores socio-políticos, públicos y privados; que ocurren entre ellos a niveles diferentes, en diferentes modos y órdenes de gobernanza. Estas mezclas se convierten en respuestas sociales a los requerimientos persistentes y cambiantes, en el contexto de una cada vez mayor diversidad social, dinámica y compleja (Aguilar V. L., 2006). Para resolver los problemas complejos y superar los desafíos actuales se requiere ascender a un nivel superior de información, inteligencia, recursos, organización y eficiencia que rebasa las potencialidades gubernamentales y las de cualquier actor económico y social, razón por la cual se exigen formas de síntesis y sinérgicas de deliberación, interacción y asociación público-privada, gubernamental-social: conjunción de jerarquías, mercados y redes sociales (Aguilar V. L., 2007).

El concepto y la acción de gobernanza incluye a la gobernabilidad, ya que se requiere el trabajo de un gobierno capaz y eficaz, sin esta circunstancia concluida no existiría una condición fundamental para que pueda existir dirección de la sociedad antes

y ahora, pero este aunque competente, es sólo uno de los actores requeridos para una orientación exitosa de la sociedad. Gobernanza significa el cambio de proceso / modo / patrón de gobierno: el paso de un centro a un sistema de gobierno, en el que se requieren y activan los recursos del poder público, de los mercados y de las redes sociales. En conexión, es el paso de un estilo jerárquico centralizado a un estilo de gobernar asociado e interdependiente entre organismos gubernamentales, organizaciones privadas y sociales (Aguilar V. L., 2007).

Gobernanza se refiere al proceso social de definición del sentido y la capacidad de orientación de una sociedad; es un proceso de dirección estructurado, institucional y técnicamente, en lo que se refiere a: 1) la definición de los objetivos que dan significado a la acción de la sociedad y que se considera deben ser realizados, implica la referencia a un sistema de valores, el cual se plasma en principios constitucionales, normas legales de relación social e instituciones públicas y sociales, y 2) la realización de los objetivos requiere normas causales de producción, que derivan de la ciencia, tecnología y gerencia. En este sentido, la agencia del gobierno se plantea con la función de resolver o facilitar la solución de los dos problemas centrales de toda acción colectiva: la existencia de la cooperación (coordinación, complementación) y su eficacia.

El PNUD definió a la gobernanza como "... el ejercicio de autoridad política, económica y administrativa para manejar los asuntos de la nación. Es un complejo de mecanismos, procesos, relaciones e instituciones por medio de los cuales los ciudadanos y los grupos articulan sus intereses, ejercen sus derechos y obligaciones y median sus diferencias" (PNUD, 1997, pág. 9).

Es un proceso de dirección⁵⁶ que toma estructura y contenido por la interlocución entre grupos y sectores sociales y entre éstos y el gobierno, y que no es sin más incluyente, simétrico, racional y pacífico, aunque las fallas de dirección que de él resulten suelen impulsar acciones para corregir y cambiar el modo de relacionarse entre los grupos sociales.

⁵⁶ La toma de decisiones y las formas de organizarse para lograr los objetivos no es exclusiva del gobierno sino que se realiza como el resultado de la deliberación conjunta - interacción - interdependencia - coproducción - corresponsabilidad - asociación entre el gobierno y las organizaciones privadas y sociales (Aguilar V. L., Gobernanza y gestión pública, 2006) (Kehm, 2012).

La gobernanza (o gobernanza nueva, moderna) es un concepto que puntualiza y expone la descentralización que caracteriza al proceso actual de dirección de la sociedad, su multipolaridad, su carácter de sistema (*governance system*, (PNUD, 1997)), institucionalmente controlado, políticamente representativo y abierto a la ciudadanía; que ha introducido el concepto o metáfora de “gobernanza por redes” o “gobernanza participativa”, esto significa que los actores no gubernamentales⁵⁷ han adquirido una mayor capacidad de decisión y autoridad en el procesamiento de los asuntos públicos, que implica la parte de orientación e instrumental de las políticas públicas y los servicios públicos, que han permitido nuevas formas de asociación y coordinación del gobierno con las organizaciones privadas y sociales (Aguilar V. L., 2007) (Aguilar V. L., 2006). En el ámbito escolar, con este enfoque, lo que está al centro es la “vida social que se genera de interacciones cara a cara entre personas reales que se enfrentan a problemas reales en entornos sociales concretos” (Mehan, 2013, pág. 157).

Plecki, McCleery y Knapp (2006) ofrecen una metáfora para explicar el concepto de gobernanza y que se basa en el vocabulario deportivo: “La gobernanza define el tamaño de la cancha, establece las reglas del juego, determina la composición de los equipos, incluye a un árbitro, y crea y mantiene la estructura de políticas en donde ocurre la enseñanza escolar” (p. 3).

El enfoque de una gestión de las políticas públicas en diversos países se ha centrado en la gobernanza. La aplicación de este modo de gestionar las reformas educativas se ha ido incorporando en los sistemas educativos. Las estrategias de dirección y gestión en el nivel medio superior en México, Argentina y Canadá se plantean desde un enfoque de participación de diversos actores y en diferentes niveles de intervención, se han planteado estrategias conjuntas con organizaciones civiles o no gubernamentales para resolver el problema de la eficiencia de este nivel en específico logrando mejorar las tasas de eficiencia terminal y evitar en mayor número el abandono escolar.

En cada país se han establecido estrategias en función de los contextos y la cultura así como de la capacidad institucional que el sistema posee, según su estructura y

⁵⁷ Empresas económicas, organizaciones de la sociedad civil, centros de pensamiento autónomos, organismos financieros internacionales, entre otros.

conformación así como la expedición de normas o reglas del juego para lograr la masificación e inclusión de los jóvenes en edad para cursar el bachillerato y sobre todo lograr que permanezcan en el sistema.

En el siguiente capítulo se describen y analizan las características de este nivel educativo en cada uno de los tres países así como la política educativa planteada y los mecanismos de gestión o estrategias que se han definido en los niveles de intervención macro y micro.

6. El Bachillerato en Argentina, Canadá y México

El fenómeno de la globalización ha trastocado diversos escenarios de la sociedad moderna y ha incursionado en diversos ámbitos y relaciones de antaño establecidas por la sociedad. Este fenómeno o efecto, a partir de la incorporación de tecnologías de la información y comunicación, ha modificado las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales de todos los países, generando nuevas dinámicas en cada uno de ellos.

Actualmente se habla de una sociedad global, en la era de la información, o bien, del conocimiento. La UNESCO, en su informe mundial “Hacia las sociedades del conocimiento”, plantea la necesidad de establecer la diferencia entre la sociedad de la información y del conocimiento; en la primera sólo se establece la posibilidad que tienen ahora los individuos de contar con información debido a la red de internet y al uso de la tecnología, como es el caso de las computadoras e incluso los teléfonos móviles. Se plantea en dicho documento que se habla de sociedades del conocimiento en plural porque todas las sociedades tienen un conocimiento propio basado en su diversidad cultural y lingüística pero lo más importante es que la diferencia con la de la información, se basa en el uso que se hace de la información para convertirla en una base de conocimientos para los individuos.

Para que esto último ocurra, es decir, que la información a través de un juicio y espíritu crítico, pase por un proceso de análisis que permita seleccionar de esa información adquirida los elementos que puedan ser susceptibles de transformarse en conocimiento, se requiere de procesos de formación cuidadosos que incorporen o desarrollen en los sujetos estos conocimientos y habilidades que les den la capacidad de realizar lo que hemos dicho. Una sociedad del conocimiento hace especialmente hincapié en la capacidad para producir e integrar nuevos conocimientos y acceder a la información, el conocimiento, los datos y una vasta gama de conocimientos prácticos.

Es entonces donde la educación se pone en juego, pero además cómo es que ésta permite que los países logren su desarrollo. Se han observado como diversos países que

han logrado mejorar sus niveles de igualdad y equidad social con una disminución importante en los índices de pobreza han hecho una apuesta al desarrollo del capital humano, tales son los casos de los países denominados como “los tigres de Asia” en los cuales se han logrado avances muy significativos en cuanto a la lucha contra la pobreza.

La apuesta de estos países según Fontana y Srivastava (2009) ha sido en la inversión para el desarrollo de su capital humano, en donde la educación y la salud se han visto beneficiados con el apoyo financiero y entonces se apuesta porque los ciudadanos de éstos países posean una compilación de conocimientos y habilidades, adquiridos a través de la educación, la fuerza humana y vitalidad, que dependen de la salud y la nutrición como factores clave de los modernos procesos de producción económica y de la reducción de desigualdades Todaro y Smith (2003, 360-363).

Una de las problemáticas que los autores encuentran en la inversión sobre el capital humano es que representa una inversión a largo plazo, en donde los beneficios de la misma se ven reflejados en períodos muy largos de recuperación, cosa que no ocurre con la inversión económica en infraestructura física. El desarrollo del capital humano representa una apuesta en la formación de sujetos críticos que les permitan convertirse en ciudadanos globales, que la educación les permita hacerse de la información y ésta se constituya en una base de conocimientos que contribuyan para que alcancen mayores niveles de bienestar y democracia, así como de competitividad.

Dentro de la investigación realizada a nivel de proyección por Goldman Sachs, se plantea que los países BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Singapur) se colocarán dentro de las seis economías mundiales más poderosas de la tierra antes del 2040, debido al crecimiento de su PIB, ingreso per cápita y el movimiento monetario. Pero esto se logrará siempre y cuando se mantengan una serie de condiciones que serán determinantes para que este pronóstico se cumpla y son mantener una baja inflación a través de políticas macroeconómicas sólidas y un marco macroeconómico estable; además se deben establecer instituciones políticas fuertes y estables que permitan la apertura de los mercados y por último mantener un alto nivel educacional.

Nuevamente se presenta como elemento importante de desarrollo de los países el fenómeno educativo. Para que los países puedan convertirse en sociedades del conocimiento que les permita consolidar sus niveles de democracia y ser competitivos, a través de los sujetos que las conforman se debe buscar el acceso a la educación de calidad y para ello deben considerarse los ejemplos de éxito en cuanto a educación se refiere de otros países. El Estado debe garantizar que su ciudadanía esté preparada para incorporarse a las demandas que el nuevo contexto le requiere, para ello debe formarla en otros esquemas que le permitan desarrollar otras habilidades en donde no sólo se trate de eliminar la brecha digital sino que no se pierda de vista la brecha cognitiva.

La UNESCO ha planteado que no deben perderse de vista las competencias básicas a formar en los sujetos como son: el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo elemental que siguen siendo el objetivo primordial de la educación básica, ésta última debe servir de introducción a la capacidad para aprender a aprender, que le garantiza al estudiante proseguir su trayecto educativo en estructuras formales o no formales. Una de las competencias necesarias para aprender a aprender es la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar la información omnipresente que hallamos principalmente – aunque no exclusivamente– en Internet, por lo que en sociedades del conocimiento se debe proveer a los estudiantes de la *information literacy*.

Como ya se ha mencionado, la educación no es el único elemento que debe considerarse para lograr el desarrollo de un país, pero si una constante en los países que han logrado mejorar sus índices de desarrollo, es por ello que la escuela debe transitar hacia el logro de objetivos comunes con la política económica y de salud que permitirán en su conjunto contar con estructuras más equitativas y de calidad para mejorar las condiciones de los ciudadanos. En el caso de la educación en México y Argentina, se requiere considerar el trabajo o labor de los docentes, como en otros países, elementos claves para la mejora educativa, por lo que se requieren procesos de reprofesionalización, como se da en el caso de países como Finlandia donde sus sistema educativo está centrado en el trabajo de los profesores y ésta profesión goza de un alto reconocimiento por la sociedad en ese país. Otro elemento a considerar es la mejora de los procesos de gestión para lograr una educación de calidad para todos, venciendo las brechas interculturales

que cada vez se hacen más importantes. Canadá no tiene problemas en este sentido ya que está considerado como el país con mejor educación en América y la calidad educativa que logra su sistema educativo es de los más sobresalientes del mundo.

La interculturalidad y la formación en y para ella se convierten dentro de las sociedades globalizadas en un elemento necesario que los sistemas educativos no pueden menospreciar, los límites de la información y las fronteras espacio temporales se han modificado y se deben desarrollar en los ciudadanos habilidades para que puedan enfrentarse a los cambios que la sociedad enfrenta por ello, que nos lleva a la necesidad de una formación en y para la complejidad.

Actualmente los fenómenos de globalización y la mundialización están desdibujando fronteras en todos los aspectos de la vida que ha generado la configuración de nuevos fenómenos de integración: culturales, ambientales, económicos, laborales, entre otros. Estos cambios demandan que los Estados Nación repiensen sus sistemas educativos, en este sentido, se ven envueltos en la necesidad de atender a las demandas del contexto y es por ello que surgen las reformas o cambios educativos. Todos estos cambios han generado a partir de los 90s reformas en los sistemas educativos de varios países de América y del mundo (Corrales: 1999, Braslavsky y Cosse: 2006), las demandas sociales han puesto en evidencia la necesidad de transformaciones en la educación. La formación de la sociedad se convierte en un recurso del Estado para garantizar la convivencia a través de la cohesión social que permita contrarrestar la fragmentación de ésta a través de la construcción de ciudadanía y de proyectos personales de los jóvenes egresados de la educación obligatoria.

Uno de los elementos importantes para comparar en este estudio a partir de un análisis de política pública comparada se da en los diferentes contextos en los que se colocan las estrategias educativas en los diferentes países por lo que es importante reconocer los marcos institucionales en los que se inserta el nivel bachillerato en México, Argentina y Canadá. Por lo que trataremos de hacer un abordaje analítico y crítico del contexto educativo en cada uno de los tres países de todo el sistema educativo y poniendo énfasis en el bachillerato.

6.1. Características generales de los tres países

México, Argentina y Canadá, son países del continente Americano. México y Canadá se encuentran en lo que se considera como América del Norte, separados sólo por su vecino Estados Unidos de América y Argentina en América del Sur. Los tres países están constituidos como una federación, México en su constitución es reconocido como Estados Unidos Mexicanos y se configura con 31 agrupaciones estatales (estados) y un Distrito Federal en donde se encuentra la capital del país. Canadá es el segundo territorio más grande del mundo, es el último país al norte del continente, y se encuentra configurado por 10 provincias y tres territorios. Argentina está conformado por 24 jurisdicciones o provincias.

Las características que presentan los tres países se muestran en el Cuadro 14, en el cual podemos observar que México es el país con mayor población teniendo 3.35 más que Canadá y 2.82 más que Argentina, aunque es el que tiene menor porcentaje de población urbana de los tres países, con una cercanía mayor a Canadá con un 2.4% de diferencia con este y en cambio con Argentina la diferencia es de 14.3%, encontrando que en los tres países la población se encuentra ligeramente mayor formada por mujeres que por hombres, 50.36% para Canadá, 50.67% México y 51.08% para Argentina.

Un elemento importante que refleja el cuadro son los parámetros de desigualdad económica y por género. En el caso del género, Canadá es el país que muestra menor índice de desigualdad de género superando a los otros dos países en 3.2 veces más, además presenta la mayor tasa de participación de la mujer como fuerza de trabajo que Argentina y México, siendo en este último el contexto en donde la tasa de participación de la mujer como fuerza de trabajo es la menor comparada con Canadá que tiene 1.58 veces más y con Argentina un 1.15, aunado a estas condiciones de desigualdad para las mujeres que se ven intensificadas en México, se muestra el problema de la alta fecundidad en adolescentes de 15 a 19 años en donde México tiene la mayor cantidad de partos por cada 1000 mujeres en este rango de edad mostrando 5 veces más que Canadá y 1.2 que

Argentina y en la relación mujer/hombre con estudios de secundaria México es el país con una menor relación, siendo incluso Argentina el país que muestra una relación mayor a uno, significando que en este país existen más mujeres que hombres con este tipo de educación.

Con relación a la desigualdad por condiciones de género el país que muestra una problemática mayor es México, seguida por Argentina y en Canadá no se muestran grandes problemas en este sentido.

La desigualdad por factores económicos muestra que con relación a los ingresos el país con un mayor Ingreso Nacional Bruto per cápita es Canadá y el de menor México, superando a este en un 2.7 veces más y a Argentina en un 2.3, las condiciones de pérdida por la desigualdad de la esperanza de vida se observa con un número más alto en los países latinoamericanos, siendo México el que pierde el porcentaje más alto, superando a Canadá en 2.18 y a Argentina en 1.12 veces más, la pérdida por la desigualdad de la distribución de la educación es mayor para México, superando a Canadá en un 6.8 y en un 1.8 a Argentina. La pérdida en los ingresos también es mayor para México superando a Canadá en un 2.08 y en 1.03 a Argentina. En el caso de los índices de educación, ingresos y desarrollo humano ajustados por la desigualdad, México es el país que se queda con los menores números y Canadá con los más altos incluso en el de esperanza de vida al nacer, en donde Argentina tiene el valor menor.

Todos estos datos muestran que México es el país con mayores problemas de inequidad mostrada por la desigualdad con relación a género y pobreza y estos se ven reflejados en los accesos que la población tiene a los servicios educativos, sobre todo la población indígena, en condiciones de pobreza y las mujeres y si aunado a esto se le suma la vulnerabilidad de la categoría juventud, podemos concluir que los problemas de exclusión y segregación en el ámbito educativo se encuentran de una manera más visible en el nivel de bachillerato.

Cuadro 14. Características generales de Canadá, México y Argentina

	Indicador	Canadá		México		Argentina	
		Valor	Notas	Valor	Notas	Valor	Notas
Educación	Gasto en educación (% del PIB) (%)	4.8		5.3		6	
	Maestros de primaria capacitados (%)	n.d.		95.6 ¹²		n.a.	
	Tasa de abandono de la enseñanza primaria (% of primary school cohort)	n.d.		6		6.2	
	Años esperados de instrucción (años)	15.1 ⁹		13.7 ¹³		16.1 ¹³	
	Tasas de alfabetización de adultos (% de 15 años y mayor)	n.d.		93.1 ¹⁴		97.8 ^{14 15}	
	Años de educación promedio (años)	12.3 ¹⁰		8.5 ¹⁵		9.3 ¹⁶	
	Índice de educación	0.908		0.721		0.815	
	Tasa bruta de matriculación (%)	89 ¹¹		80 ¹⁶		94 ¹⁷	
Ingresos	Ingreso nacional bruto (INB) per cápita (Constant 2005 international \$)	35,369		12,947		15,347	
Desigualdad	Pérdida debida a la desigualdad en la esperanza de vida (Atkinson) (%)	5		10.9		9.7	
	Pérdida debida a la desigualdad en la distribución de educación (Atkinson) (%)	3.2		21.9		12.1	
	Pérdida debida a la desigualdad en los ingresos (Atkinson) (%)	17.1		35.6		34.4	
	Índice de educación ajustado por la desigualdad	0.879 ¹²		0.564 ¹⁷		0.716 ¹⁸	
	Índice de esperanza de vida al nacer ajustado por la desigualdad	0.913		0.801		0.796	
	Índice de ingresos ajustado por la desigualdad	0.718 ¹³		0.463 ¹⁸		0.487 ¹⁹	
	Índice de Desarrollo Humano, ajustado por la igualdad	0.832		0.593		0.653	
	Índice de Desarrollo Humano, 2012	0.911		0.775		0.811	
Género	Población con al menos educación secundaria completa, relación mujer/hombre	0.998		0.901		1.038	
	Tasa de fecundidad entre adolescentes (mujeres de entre 15 y 19 años) (la car)	14		70.6		56.9	
	Tasa de participación en la fuerza de trabajo (Relación tasa de mujeres-tasa de	0.867		0.55		0.632	
	Índice de desigualdad de género	0.119		0.382		0.38	
	Proporción en escaños en el parlamento: relación mujer/hombre.	0.382		0.342		0.605	
	Tasa de mortalidad materna (muertes maternas por cada 100.000 nacidos vivos)	12 ^{14 15}		50 ^{20 21}		77 ^{22 23}	
Demografía	Población, total considerando ambos sexos (en miles) (miles)	34,674.70 ¹⁶		116,146.80 ²²		41,119.00 ²⁴	
	Población urbana (%) (% de la población)	80.8		78.4		92.7	
	Población, mujeres (en miles) (miles)	17,463.19		58,858.63		21,003.98	
	Población, hombres (en miles) (miles)	17,211.52		57,288.14		20,115.00	
Fuente: Elaboración propia con datos de los Reportes de Índice de Desarrollo Humano 2013. PNUD. ONU							

Notas Canadá

9: Los datos se refieren al 2011 año más reciente disponible.

10: Los datos se refieren al 2010 año más reciente disponible.

11: Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.

12: La lista de preguntas usadas para la estimación de inequidades está dada en <http://hdr.undp.org>.

13: La lista de preguntas usadas para la estimación de inequidades está dada en <http://hdr.undp.org>.

14: Las estimaciones se han calculado para garantizar su comparabilidad entre países, por lo que no son necesariamente las mismas que las estadísticas oficiales de los países, que pueden utilizar otros métodos rigurosos.

15: Los datos fueron calculados para asegurar la comparabilidad entre países y no son necesariamente las mismas que las estadísticas oficiales de los países, que pueden estar basados en métodos rigurosos. Los datos se redondean de acuerdo con el siguiente esquema: menos de 100, sin redondeo; 100-999, redondeado al 10 más cercano, y mayor que 1000, redondeado al 100 más cercano.

16: Las proyecciones están basadas en la variante media de fecundidad.

n.d.: Datos no disponibles

Notas México

12. Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.
 13. Los datos se refieren al 2011 año más reciente disponible.
 14. Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.
 15. Los datos se refieren al 2010 año más reciente disponible.
 16. Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.
 17. La lista de preguntas usadas para la estimación de inequidades está dada en <http://hdr.undp.org>.
 18. La lista de preguntas usadas para la estimación de inequidades está dada en <http://hdr.undp.org>.
 19. No todos los indicadores estaban disponibles para todos los países, por lo tanto la precaución se debe utilizar en las comparaciones entre países. Cuando faltan datos, las ponderaciones del indicador se ajustaron a un total de 100 por ciento. Para obtener más información sobre los países que faltan datos en Alkire y otros (2011).
 20. Las estimaciones se han calculado para garantizar su comparabilidad entre países, por lo que no son necesariamente las mismas que las estadísticas oficiales de los países, que pueden utilizar otros métodos rigurosos.
 21. Los datos fueron calculados para asegurar la comparabilidad entre países y no son necesariamente las mismas que las estadísticas oficiales de los países, que pueden estar basados en métodos rigurosos. Los datos se redondean de acuerdo con el siguiente esquema: menos de 100, sin redondeo; 100-999, redondeado al 10 más cercano, y mayor que 1000, redondeado al 100 más cercano.
 22. Las proyecciones están basadas en la variante media de fecundidad.
- n.d.: Datos no disponibles

Notas Argentina

12. Las proyecciones están basadas en la variante media de fecundidad.
 13. Los datos se refieren a 2011 o al año más reciente disponible.
 14. Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.
 15. Estimación derivada del modelo de proyecciones de alfabetización por edad específica Global de las Naciones Unidas para la Educación, Instituto de la Ciencia y la Cultura de Estadística (UIS), que se basa en datos nacionales desde 2000.
 16. Los datos se refieren a 2010 o al año más reciente disponible.
 17. Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.
 18. La lista de las encuestas utilizadas para la estimación de las desigualdades se da en <http://hdr.undp.org>.
 19. La lista de las encuestas utilizadas para la estimación de las desigualdades se da en <http://hdr.undp.org>.
 20. No todos los indicadores estaban disponibles para todos los países, por lo tanto la precaución se debe utilizar en las comparaciones entre países. Cuando faltan datos, las ponderaciones del indicador se ajustaron a un total de 100 por ciento. Para obtener más información sobre los países que faltan datos en Alkire y otros (2011).
 21. Se refiere sólo a una parte del país.
 22. Las estimaciones se han calculado para garantizar su comparabilidad entre países, por lo que no son necesariamente las mismas que las estadísticas oficiales de los países, que pueden utilizar otros métodos rigurosos.
 23. Los datos fueron calculados para asegurar la comparabilidad entre países y no son necesariamente las mismas que las estadísticas oficiales de los países, que pueden estar basados en métodos rigurosos. Los datos se redondean de acuerdo con el siguiente esquema: menos de 100, sin redondeo; 100-999, redondeado al 10 más cercano, y mayor que 1000, redondeado al 100 más cercano.
 24. Las proyecciones están basadas en la variante media de fecundidad.
- n.a.: Datos no disponibles

6.2. Sistemas Educativos: Argentina, Canadá y México

A pesar de que los tres países tienen un sistema federalizado de organización político-territorial, sus sistemas educativos difieren significativamente. Existe una diferencia significativa en las competencias y recursos que asume cada ámbito (federal, estatal o provincial –territorial– y distrital o municipal). Este reparto de funciones es la que determina los grados de responsabilidad y autonomía de los diferentes ámbitos administrativos y en particular el de las escuelas.

A continuación se presenta el Cuadro 15 en que se muestra la ubicación de las principales responsabilidades de los sistemas educativos. Canadá presenta una mínima participación del ámbito federal. El sistema es básicamente provincial o territorial, y éste a su vez tiene tal capacidad y posibilidad de delegar funciones a los distritos y a las escuelas, por lo que se puede decir que es un sistema altamente descentralizado.

México y Argentina presentan estructuras menos descentralizadas, los sistemas están organizados de tal manera que la federación se hace cargo de los asuntos pedagógicos mientras los estados de los administrativos. Todo lo anterior permite decir que México y Argentina son países con políticas educativas centralizadas y Canadá es el más descentralizado.

Cuadro 15. Distribución por países de competencias en materia educativa

Competencias	Canadá	Argentina	México
<i>Política nacional e internacional</i>	Federación	Federación	Federación
<i>Curricular</i>	Provincias, distritos y Escuelas	Federación	Federación y estados
<i>Formación docentes en servicio</i>	Provincias	Federación y jurisdicciones	Federación y estados
<i>Financiamiento</i>	Provincias	Federación y jurisdicciones	Federación y estados
<i>Administración</i>	Provincial y distrital (cada vez más en las escuelas)	Jurisdicciones	Estatal

Fuente: Elaboración propia, con datos de diversas referencias.

Para Argentina, se plasma en el artículo 14 de su Constitución Nacional el ejercicio del derecho a enseñar y aprender y por lo tanto se establece en la Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006, que el Sistema Educativo Argentino es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Este Sistema está integrado por los servicios de educación de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación, definidos en la Ley N° 26.206 en su artículo 14.

En Canadá no existe un ministerio federal ni un sistema nacional integrado de educación para todo el país, sino que a nivel constitucional en la Ley Constitucional de 1867 se establece que “[...] el poder legislativo puede dictar exclusivamente leyes relacionadas con la educación en y para cada provincia.” En las 10 provincias y 3 territorios los departamentos o ministerios de educación se responsabilizan por la organización, la disponibilidad y la evaluación de la educación primaria y secundaria dentro de sus fronteras, por lo que la educación canadiense es completamente descentralizada y sólo existe un Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC) fue formado por los ministros provinciales y territoriales de educación en 1967 para crear un foro en el que pudieran tratar asuntos de interés mutuo, llevar a cabo iniciativas educativas en cooperación y representar los intereses de las provincias y de los territorios frente a las organizaciones educativas nacionales, el gobierno federal, los gobiernos extranjeros y las organizaciones internacionales. El CMEC es la voz nacional de la educación en Canadá y, mediante el mismo, las provincias y los territorios trabajan en conjunto para alcanzar objetivos comunes en una amplia gama de actividades a nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria.

En México, la educación se encuentra instaurada a nivel constitucional en el artículo 3° y existe una Ley General de Educación en la que se establece en el artículo 10, reformado por última vez el 11 de septiembre de 2013, que el Sistema Educativo Nacional Mexicano, está constituido por: I. Los educandos y educadores; II. Las autoridades educativas; III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos; IV. Las

instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados; V. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; VI. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía; VI. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; VII. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía; VIII. La evaluación educativa; IX. El Sistema de Información y Gestión Educativa, y X.- La infraestructura educativa.

En el Cuadro 16 se presenta la estructura educativa en México, Argentina y Canadá, la cual muestra las similitudes con relación a los niveles educativos. En el caso de México la primera clasificación es por tipos, en donde se encuentran el básico, el medio superior y el superior; al interior del básico se encuentran los niveles preescolar, primaria y secundaria, en el medio superior se encuentra el bachillerato con función propedéutica para ingresar a estudios de pregrado, el bivalente y el de formación terminal y por último el tipo superior en el que coinciden los tres países con formación de pregrado y grado a través de estudios de licenciatura y posgrado. También incluye la formación para el trabajo y tres clases de educación específica: inicial, especial y para adultos. Los servicios educativos de educación media o bachillerato, por el régimen de las instituciones que los ofrecen, se clasifican de acuerdo con su control administrativo y pueden ser públicos (federales, estatales, autónomos) y particulares.

Para Argentina sólo existen niveles (inicial, primaria, secundaria y superior), el nivel de secundaria se divide en dos ciclos el básico y el orientado, es el ciclo orientado el que se considera como equivalente al bachillerato en México y es donde coincide la edad de los jóvenes. Además de los niveles en Argentina se reconocen ocho modalidades, que pueden ofrecerse en cualquiera de los cuatro niveles (ver Cuadro 10). Para Canadá se presentan niveles (preescolar, primaria, secundaria y postsecundaria), el nivel secundaria en algunas provincias canadienses (ver Cuadro 17) se divide como *Junior High/Middle* y *Senior High*⁵⁸, en estos casos la secundaria en su modalidad *Senior High* es la equivalente

⁵⁸ Los términos “junior high/middle” y “senior high” no tienen términos equivalentes en el sistema educativo hispanoamericano. Es posible que sean equivalentes a lo que se conoce como “ciclo básico” y “ciclo diversificado” de la educación secundaria.

al bachillerato mexicano; en los estudios postsecundarios se ofrece formación en colegios para obtener diplomas o certificados para tener alguna ocupación profesional.

En cuanto a la educación obligatoria, para Argentina es a partir del último año de educación inicial que es a los cinco años hasta la educación secundaria por lo que los años de obligatoriedad son 13 años. Para Canadá depende de la provincia o territorio, en algunos casos es de 6 a 16 años, mientras que en otros puede iniciar a los 5 años y concluir la educación obligatoria a los 18, por lo que los años de educación obligatoria varía de 10 a 13 años. México a partir del 2011 que plantea en reforma constitucional que el bachillerato o la educación media superior es obligatoria, y en el 2004 que se incluiría de manera gradual la educación preescolar como obligatoria desde un año hasta tres, por lo que se establece que los años de escolaridad serán 15 años.

La dinámica social que implica la obligatoriedad tiene impacto en la estructura de aprendizaje como sociedad, por lo que las semejanzas en cuanto al nivel de obligatoriedad son importantes. La educación preescolar (preprimaria) procura construir bases de socialización; por su parte la primaria pretende estructurar las bases del aprendizaje (en general los tres países tienen currículos integrados o interdisciplinarios, y hacen énfasis en la lecto-escritura y las matemáticas); por último, la secundaria es un nivel generalmente de afianzamiento de conocimientos y al final un proceso propedéutico para la educación post-secundaria (técnica, vocacional o profesional) o el mercado laboral, denotando especial interés en la especialización del conocimiento.

Respecto a la duración del año lectivo, en los países de Argentina y Canadá tiene una duración entre 180 y 200 días y en 10 meses, dejando dos periodos vacacionales, uno intermedio por época de invierno, y otro al final el ciclo por época de verano. En el caso mexicano este ciclo escolar que tienen Argentina y Canadá es similar en el nivel básico, pero en el nivel medio superior se establece un trabajo escolar por semestres, por lo que se tienen dos semestres al año y existen periodos vacacionales entre ellos. Ahora bien, otra de las características en las que los tres sistemas presentan similitudes es en cuanto a la certificación de los cursos y niveles. Para los cursos (años escolares) la responsabilidad es de las escuelas por intermedio de los docentes encargados del curso.

Cuadro 16. Configuración de los Sistemas Educativos de México, Argentina y Canadá

	México			Argentina			Canadá				
	Tipos	Edad	Nivel	Edad	Niveles		Edad	Niveles			
Educación Obligatoria	Básico	3 a 6 años	Preescolar	45 días a 5 años	Inicial		4 a 5 años	Preescolar			
		6 a 12 años	Primaria	6 años a 12 o 13 años	Primaria		6 años a 12 o 14 años	Primaria			
		12 a 15 años	Secundaria	12 o 13 años a 15 años	Secundaria	Ciclo Básico	11 o 13 años a 15 años	Secundaria	Junior High/ Middle		
	Medio Superior	15 a 18 años	Bachillerato	Propedeútico		Ciclo Orientado	15 a 18 años		Senior High		
				Bivalente							
			Terminal								
	Superior	18 en adelante	Licenciatura		18 en adelante	Superior	Licenciatura		18 en adelante	Postsecundaria	Profesional Superior Técnico
				Posgrado			Especialidad	Posgrado			Especialidad
			Maestría				Maestría				Maestría (Master)
			Doctorado				Doctorado				Doctorados
Otros esquemas de educación establecidos en la ley				Modalidades			* Ofrecida por universidades o colegios				
Específica	45 días a 3 años	Inicial	Educación Técnico Profesional		Educación Rural		Las universidades y los colegios universitarios se enfocan en programas de grado, pero también ofrecen diplomas y certificados, con frecuencia en ocupaciones profesionales. Las instituciones que no otorgan títulos, tales como los colegios, colegios comunitarios e institutos técnicos o de formación profesional, ofrecen diplomas, certificados y –en algunos casos– dos años de acreditación académica que pueden ser transferidos a la carrera universitaria.				
		Especial	Educación Artística		Educación Intercultural Bilingüe						
		Para Adultos	Educación Especial		Educación en Contextos de Privación de la Libertad						
Modalidades		Escolarizada	Educación Permanente para Jóvenes y Adultos		Educación Domiciliaria y Hospitalaria						
		No escolarizada									
		Mixta									

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de diversos documentos normativos de los tres países. Ley General de Educación 2013. México. Ley de Educación Nacional 2009.

Argentina y Consejo de Ministros de Educación de Canadá (Council of Ministers of Education, Canadá. Conseil des ministres de l'Éducation Canada)

Cuadro 17. Niveles de las escuelas primarias y secundarias, por provincias y territorios de Canadá

Terranova y Labrador	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Isla del Príncipe Eduardo	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nova Scotia	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nuevo Brunswick - Inglés	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nuevo Brunswick - Francés	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Quebec - General	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Quebec - De formación profesional												10	11	12	13
Ontario	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Manitoba	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Saskatchewan	P	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alberta	P	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Columbia Británica	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Yukon	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Territorios del Noroeste	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nunavut	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
	P	Preescolar, no disponible generalmente													
	P	Preescolar, disponible generalmente													
		Básica/primaria													
		Junior high/Middle *													
		Senior high *													
		Secundaria													

Fuente: Consejo de Ministros de Educación de Canadá (Council of Ministers of Education, Canadá. Conseil des ministres de l'Éducation Canada)

6.3. Estructura Orgánica de los Sistemas Educativos

En Argentina el Ministerio de Educación, se estructura por un ministro de educación, una Secretaría General del Consejo Federal de Educación y otras instancias de apoyo al ministerio (ver Gráfico 15), en un segundo nivel jerárquico se encuentran dos Secretarías, una de educación y otra de políticas universitarias; una Subsecretaría de Coordinación Administrativa, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica y la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, de la Subsecretaría de Educación se desprenden dos subsecretarías y un instituto, las primeras relacionadas con la equidad y calidad así como la planeación educativa y el instituto para la formación docente.

Además dentro del organigrama se muestran tres organizaciones descentralizadas del sistema que son la CONEAU, la Fundación Miguel Reguillo y Educ.ar, que son instancias no gubernamentales que se han configurado como estrategias de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje en el país.

El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades (Ministerio de Educación Argentina).

El Ministerio de Educación de Ontario, Canadá está conformado como se aprecia en el Gráfico 16, por un ministro que en momento es Liz Sandals. Del ministerio se desprenden un parlamento y agencias, distritos y comisiones. Aproximadamente 1900 personas trabajan en el ministerio durante el año. Las divisiones con las que se cuenta son:

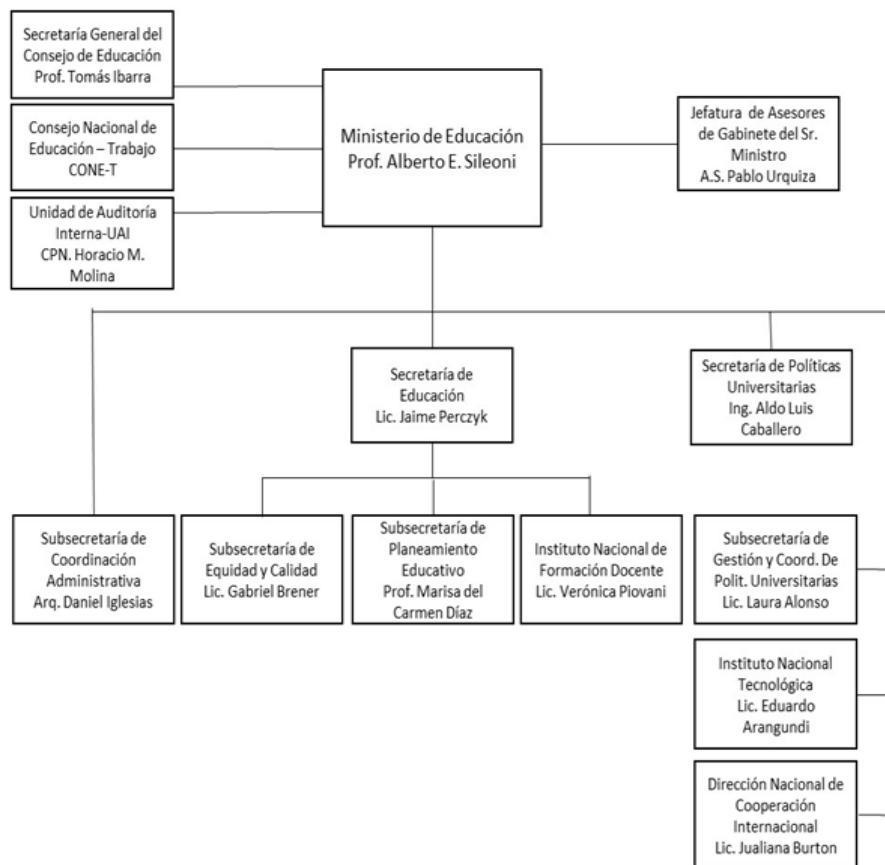
- *Communications Branch (part of the Deputy Minister's Office)*
- *Community Services I&IT Cluster*
- *Corporate Management and Services*
- *Early Years*
- *Education Labour Relations*
- *Financial Policy and Business*

- *French Language, Aboriginal Learning and Research*
- *Leadership and Learning Environment*
- *Learning and Curriculum*
- *Student Achievement*

El ministerio también supervisa las siguientes agencias, juntas y comisiones:

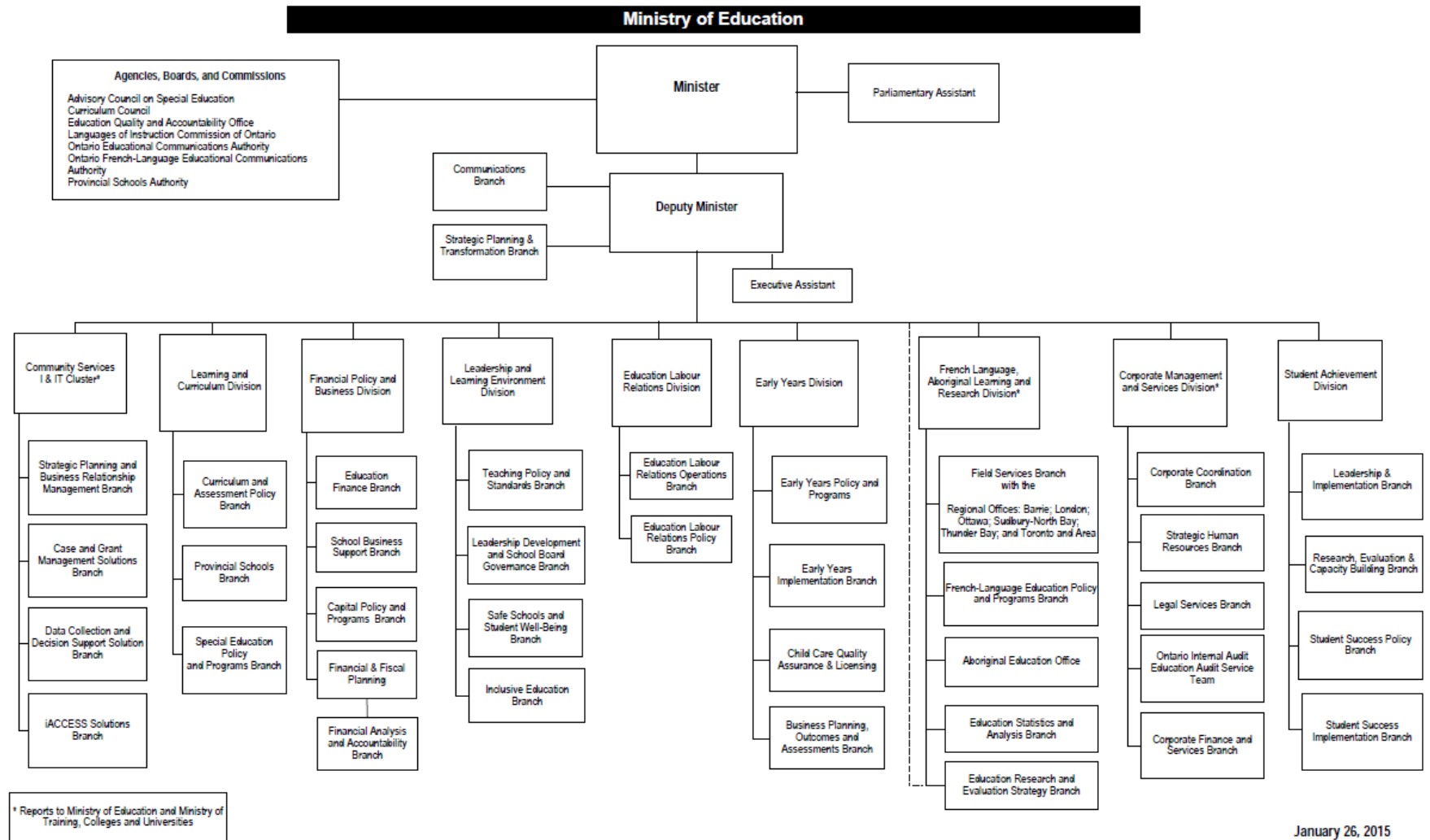
- *Education Quality and Accountability Office*
- *Languages of Instruction Commission of Ontario*
- *Minister's Advisory Council on Special Education*
- *Ontario Educational Communications Authority (TVOntario)*
- *Provincial Schools Authority*

Gráfico 15. Organigrama del Sistema Educativo Argentino



Elaboración propia con base en información del Ministerio de Educación Argentina consultado en <http://portal.educacion.gov.ar/>

Gráfico 16. Organigrama del Ministerio de Educación de Ontario, Canadá



Fuente: Tomado de http://edu.gov.on.ca/eng/general/edu_chart.pdf

En el caso de México, la organización de la Secretaría de Educación Pública de manera general tiene estructuras a nivel federal y estatal, en el primer caso, está conformada por un Secretario de Estado, cuatro subsecretarios uno de Educación Básica, otro de Educación Media Superior y otro de Educación Superior y el cuarto es un subsecretario de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas; además existe un delegado federal para cada estado de la República Mexicana y existen algunas otras coordinaciones o direcciones. A nivel estatal se repite la estructura federal, con Secretario Estatal y en las cuatro subsecretarías se cuenta con una de Educación Básica, otra de Educación Media Superior y Superior, la de Planeación y Evaluación Sectorial de Políticas Educativas y una Subsecretaría de Administración y Finanzas.

La estructura de las instituciones responsables de la educación en los tres países está marcada por la forma en que está organizado el sistema, en el caso mexicano se subdivide en subsecretarías por niveles, logrando con ello una fragmentación del sistema pero focalizando también la solución de problemas en cada uno de ellos, esta estructura jerárquica le permite al Estado mantener una vigilancia y supervisión central y buscar estrategias de intervención diferenciadas en cada uno de los niveles educativos. En el caso argentino la estructura está dividida por funciones a nivel federal teniendo regulaciones a nivel curricular, administrativo y pedagógico al interior de las provincias ya por niveles de educación primaria, secundaria y terciaria. La normatividad se emite por niveles.

El caso de Ontario en Canadá nos muestra una estructura organizacional por funciones al igual que en Argentina, aunque al interior del ministerio también se establecen estrategias diferenciadas a ciertos sectores o temas de interés como es el cuidado de los niños, la incorporación de los infantes en el preescolar, la escuela elemental o primaria, la educación secundaria y postsecundaria, así como la formación y educación del francés como segunda lengua y la educación para adultos.

6.4. El bachillerato

La escuela media como institución nace con un carácter selectivo, el cual sólo era considerado para grupos de élite como la burguesía, esto es porque los sistemas educativos surgen en la educación superior en los siglos XII y XIII con las primeras universidades en Europa y los que tenían acceso a ellas eran los burgueses a los que se le había proporcionado una educación básica en el seno de la familia porque eran de la clase privilegiada que aprendía a leer y trabajar cuestiones de cálculo matemático por lo que tenían la posibilidad de ingresar a las universidades.

La necesidad de contar con mayores conocimientos para la incorporación a la educación superior requirió que se constituyeran los primeros liceos en donde se atendían necesidades de formación específicas para poder ingresar a la educación superior, ya que se le concibió como propedéutica de los estudios universitarios o formadora de cuerpos intermedios para las esferas pública y privada (Tiramonti, 2012). Ésta función selectiva se encuentra en el nacimiento del formato de la escuela media o bachillerato y además de una formación muy específica donde tenía prioridad la formación de clérigos, en el caso de México (Zorrilla, 2012) y Argentina (Southwell, 2012) en la época de la colonia, lo que hizo que en éstos países la educación pública naciera con una gran cantidad de problemas, entre otros no contar con un grupo social que pudiera hacerse cargo de la docencia.

Las primeras instituciones de bachillerato ya dentro de un sistema educativo más formal nacen como readecuaciones o refundaciones de los liceos o colegios ya existentes en etapas anteriores, por lo que ya existían en México, Argentina y Canadá una serie de experiencias de educación preparatoria. A lo largo de los años y en función de la política educativa imperante en cada uno de los países fueron constituyéndose lo que ahora se conoce como educación media, bachillerato o secundaria, la cual ha tenido la finalidad tanto de tener una función propedéutica, o de formación profesional para un oficio o especialización a nivel técnico o bien bivalente en los casos de Argentina y México, como

propedéutica en Canadá. A continuación se presentarán las características de los subsistemas de educación media de los tres países.

6.5. Bachillerato en Argentina

Argentina reconoce el nivel secundaria dentro de su sistema y como ya se mencionó cuenta con dos ciclos de formación: básico y orientado, es este último el que se hace similar al bachillerato mexicano, ya que es el nivel que tiene formación propedéutica para la continuidad de estudios superiores, inserción en el mundo de trabajo y para participar en la vida ciudadana.

El Consejo Federal de Educación ha aprobado una serie de documentos que son los acuerdos que este órgano ha determinado para la puesta en marcha de la política educativa de Educación Secundaria Obligatoria, éstos documentos normativos son: “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (LPyEESO), “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales. Planes de Mejora Institucional” “Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el ciclo superior”, “Régimen Académico para la Educación Secundaria constituido por la Fundamentación, el ingreso, la asistencia y Puntualidad de los estudiantes, la Evaluación, la Acreditación, Calificación y Promoción, la Movilidad y la Organización Pedagógico Institucional”, así como una serie de resoluciones para abordar temáticas específicas como son los marcos de referencia para cada una de las modalidades técnicas o materias básicas. Todos estos documentos normativos plasman los aspectos generales de operación para poder implementar la educación secundaria obligatoria en donde la parte terminal de ésta es el bachillerato.

El planteamiento de la propuesta de educación obligatoria se justifica dentro del momento histórico de Argentina en el marco del Bicentenario para poder cumplir con la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones de la política educativa de Argentina a las trayectorias

escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan.

Dentro de los lineamientos se plantean que la política educativa en Argentina para la educación secundaria (bachillerato) debe garantizar lo siguiente: el derecho a la educación, inclusión, proceso efectivo de tránsito durante toda la educación obligatoria, formación relevante, trayectorias escolares continuas y completas y formas específicas de orientación escolar. El bachillerato argentino debe ofrecer una propuesta formativa, en condiciones pedagógicas y materiales necesarias para lograr formas de escolarización que permitan vivenciar la etapa adolescente y juvenil en su diversidad de expresión, incluyéndolos de forma efectiva y acompañándolos en la construcción de su proyecto de futuro.

Dentro de estos documentos se menciona que el Ministerio de Educación de la Nación y las jurisdicciones desarrollan acciones tendientes a incidir en la problemática de las desigualdades educativas, sociales y económicas que dificultan el acceso y el ejercicio del derecho a la Educación de adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica, propiciando políticas que garanticen el ingreso, reingreso, la permanencia, la promoción y el egreso del nivel secundario. La apuesta del gobierno argentino en la educación plantea que las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.

Para lograr los cambios propuestos por la reforma de la educación secundaria (incluyendo al bachillerato) se proponen las siguientes estrategias plasmadas en los LPyEESO (Consejo Federal de Educación, 2009):

- ◆ Hacer público el mandato político, social y cultural de la obligatoriedad.
- ◆ Acordar federalmente la revisión de toda regulación y de aquellas prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria.
- ◆ Acordar federalmente políticas que contribuyan a la generación progresiva de condiciones y cambios pedagógicos para el cumplimiento de la obligatoriedad.
- ◆ Definir un plan de inversiones en infraestructura y equipamiento, que acompañe la progresiva ampliación de la cobertura, extendiendo la oferta en sus diferentes modalidades y ámbitos de desarrollo.
- ◆ Poner en marcha políticas que contribuyan con una reorganización de las escuelas que se encuentren sobredimensionadas por la gran matrícula de alumnos, en unidades educativas de un tamaño menor a los efectos de mejorar el gobierno institucional, el trabajo colectivo de los docentes y la atención a los alumnos.
- ◆ Establecer acciones de vinculación del sector educativo con otras áreas del Estado, para mejorar las condiciones de acceso a la escolaridad, tales como la provisión de servicios de transporte, salud, entre otras.
- ◆ Promover el trabajo asociado entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, como así también con distintas áreas de gobierno en la construcción de alianzas con la finalidad de articular recursos para el reingreso y la permanencia de adolescentes y jóvenes al sistema educativo.
- ◆ Definir políticas específicas que garanticen la educación obligatoria en contextos rurales y poblaciones que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, son reconocidos como sujetos de derecho a la educación obligatoria: indígenas, adultos, personas con discapacidades transitorias o permanentes y en contextos de encierro.

En el ámbito de gobierno se plantea en el LPyEESO que la fragmentación de la educación secundaria, las desigualdades técnico-políticas jurisdiccionales, la necesidad de construir otros vínculos con las instituciones y sus actores para acompañar de otro modo

los procesos de cambio, exigen nuevas formas de gobernar para recuperar y fortalecer el prestigio de lo público y la confianza hacia las instituciones del Estado, la definición de referencias comunes y la construcción de sentidos de integración. Por lo que se proponen las siguientes estrategias:

- ◆ Promover la integración de los ámbitos de gobierno cuyas decisiones tienen incidencia sobre la educación secundaria en cada jurisdicción.
- ◆ Definir tanto a nivel nacional como jurisdiccional, políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos de acompañamiento de las instituciones educativas.
- ◆ Desarrollar propuestas de formación específicas para los integrantes de las áreas de gobierno de la educación secundaria: supervisores, coordinadores regionales, equipos pedagógicos, entre otros.
- ◆ Producir nuevas regulaciones que generen otras condiciones para la renovación de las propuestas formativas y su organización institucional, y las condiciones pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.
- ◆ Fortalecer el vínculo entre el gobierno de la educación secundaria y las instituciones, a través de un efectivo acompañamiento a los procesos institucionales de cambio.
- ◆ Poner en marcha acciones de articulación con el sistema formador, para la producción de instancias de desarrollo profesional, el abordaje de los problemas y el fortalecimiento de la enseñanza en la educación secundaria (Consejo Federal de Educación, 2009).

Se propone también la conformación de un Sistema Nacional de Educación Secundaria Obligatoria (SNESO), para lo que se plantean la necesidad de cuatro grandes acciones:

1. Acordar regulaciones de carácter federal para la organización e integración del nivel secundario en Argentina con relación a los modelos institucionales, la

organización y diseño curricular, el régimen académico y de convivencia, y los criterios de organización del trabajo docente.

2. Diseñar políticas y constituir espacios que permitan la integración horizontal de instituciones y docentes, favorezcan intercambios de experiencias educativas y la producción de saberes, relacionados con la educación secundaria.
3. Definir criterios federales para regular, a nivel jurisdiccional, la articulación entre los niveles, como marco que favorezca el trabajo articulado entre las instituciones de diferentes niveles a los efectos de garantizar la trayectoria escolar continua de los alumnos.
4. Acordar federalmente marcos regulatorios de la educación secundaria para las distintas modalidades previstas en el Artículo 17 de la LEN: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, de modo que las definiciones de la oferta se ajusten a la especificidad que cada una de ellas requiere (Consejo Federal de Educación, 2009).

En cuanto a la propuesta educativa del nivel se recuperan los siguientes preceptos: recuperar la visibilidad del alumno como sujeto de derecho⁵⁹, recuperar la centralidad del conocimiento, establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos, incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, así como revisar integralmente la problemática de la evaluación.

La LEN N° 26.206 define a la educación secundaria como un nivel con unidad pedagógica y organizativa; y asigna a los niveles primario y secundario una estructura académica de doce años de duración, con la opción de ubicar el séptimo año de estudios en uno u otro nivel, a elección de cada jurisdicción. Se adopta la decisión curricular de hacer equivalente el 7° año, con independencia de su localización en cada jurisdicción

⁵⁹ El derecho no deberá limitarse a ingresar, permanecer y egresar sino a construir una trayectoria escolar relevante en un ambiente de cuidado y confianza en sus posibilidades.

(en educación primaria o secundaria). La equivalencia en el plano curricular será acordada a nivel federal, en un proceso de elaboración de consensos específicos sobre los propósitos formativos de ese 7° año y los saberes básicos que se definan en común. Por lo que se asume la coexistencia de modelos de diferente duración, cuya equivalencia se garantizará a través de los acuerdos curriculares respecto del 7° grado. En función de la localización del 7° año, la duración de la escolaridad secundaria orientada será: de 5 años, si en la jurisdicción inicia en 8° año; y de 6 años si en la jurisdicción inicia en 7° año (Gobierno de la Nación Argentina, 2006).

El bachillerato Argentino se ofrece de manera general en las siguientes modalidades: orientada, técnico profesional, artística y permanente para jóvenes y adultos.

El bachillerato orientado debe contar con un mínimo de 25 horas semanales y el diploma que se otorga es de bachiller en cualquiera de las siguientes orientaciones disciplinares: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agrario/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. Las jurisdicciones no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto. Para cada Orientación, cada jurisdicción definirá un único plan de formación, que tendrá alcance provincial y se explicitarán márgenes y criterios jurisdiccionales de definición curricular institucional.

Las Orientaciones son desarrolladas en el proceso de definición federal de Marcos de Referencia, y para incorporar modificaciones ya sea por el Estado o las jurisdicciones, se requiera la toma de acuerdos del Consejo Federal de la Educación. Los bachilleratos organizan y ofrecen a sus estudiantes cursos electivos de formación complementaria que son estructurados a partir de diferentes ámbitos educativos formales y/o no formales, escolares y/o extraescolares: ámbitos del hacer comunitario, de la producción cultural, artística, académica, de la inserción laboral o del empleo, entre otros posibles.

El bachillerato técnico profesional garantiza a los estudiantes una trayectoria de profesionalización definida a partir del acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción en áreas ocupacionales amplias y

significativas, así como para continuar aprendiendo durante toda su vida. La gama de tecnicaturas que se ofrecen están reguladas por el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional, que opera en conjunto con el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones. Para este tipo de formación se requiere una carga horaria promedio no menor a 30 h semanales y ofrece al egreso el título de Técnico.

El bachillerato artístico garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción contemporánea, atendiendo a los contextos socio – culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella. Dicha formación posibilitará la continuidad de estudios, la profundización de conocimientos y el ingreso a cualquier tipo de oferta de educación superior, procurando la articulación con carreras de la misma modalidad. Podrá organizarse en: Orientaciones, Especializaciones y Tecnicaturas de nivel medio –en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras especialidades que pudieran definirse federalmente. Los títulos de egreso son: “Bachiller en Arte – ... “(lenguaje o disciplina artística); “Bachiller en ... (lenguaje o disciplina artística)..., especialización”; “Técnico ...” ó “Técnico en ...” . Las orientaciones de la modalidad tendrán una carga horaria promedio no menor a 25 hs. semanales, mientras que las especializaciones y tecnicaturas deberán considerar una carga horaria promedio no menor a 30 hs.

Para el bachillerato argentino existen dos campos de formación uno general y otro específico. En el primero se definen los siguientes núcleos de aprendizaje prioritarios: Ciencias Naturales (Biología, Física y Química), Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Economía), Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, Educación Física, Lengua y Literatura, Educación Artística, Matemática y Lenguas Extranjeras. Y para la formación específica, según la modalidad del bachillerato y la oferta que se tenga se establecen Marcos de Referencia, que son documentos indicativos sobre el objetivo y los contenidos que se deben trabajar con los estudiantes en esa modalidad y título que se ofrezca.

Existe una instancia dentro del Ministerio de Educación de Argentina denominada Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) cuyo objetivo es promover el

ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes de todos los niveles de la escolaridad obligatoria, y contribuir a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Además de propiciar el ingreso de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, la DNPS acompaña las trayectorias escolares de aquellos que presentan dificultades para continuar sus estudios secundarios. Para cumplir con su propósito, en el año 2014, llevaron a cabo las siguientes acciones de apoyo y acompañamiento:

- ◆ *Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar*. Se busca fortalecer las acciones destinadas a promover el acompañamiento a los estudiantes con el fin de evitar que abandonen sus estudios. Para ello, se implementan dos estrategias centrales: el control de ausentismo en las escuelas y la construcción de acuerdos de trabajo entre las escuelas, los municipios, las instituciones y la comunidad educativa. Esta iniciativa parte de la premisa de que es posible evitar el abandono escolar si se actúa preventivamente ante las situaciones de ausentismo y se acompaña a los y las jóvenes que atraviesan dificultades, en un esfuerzo compartido por diferentes niveles y áreas del Estado, la comunidad educativa y las organizaciones de la comunidad.
- ◆ *Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo*. Debido a las condiciones de aislamiento geográfico en que viven muchos niños y niñas, especialmente en las zonas del Noroeste y del Noreste del país, se fueron creando albergues anexos a las escuelas para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. Los alumnos residen en la escuela durante un período determinado dentro el ciclo lectivo, por ejemplo, de lunes a viernes.
- ◆ *Aporte para la Movilidad*. Financiamiento de traslado diario.
- ◆ *Programa Nacional de Educación Solidaria*. Promueven la participación ciudadana y democrática de los estudiantes en sus comunidades con la finalidad de mejorar la calidad de vida.
- ◆ *Programa Nacional de Extensión Educativa*. En los Centros de Actividades Juveniles los estudiantes pueden participar de actividades educativas y recreativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; la ciencia; el

conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; el deporte y la recreación; el arte y la literatura.

- ◆ *Teatro y Escuela.* Disfrutar de espectáculos que los enriquezcan y los acerquen a una expresión cultural histórica y actual les permite a los estudiantes desarrollar su sensibilidad, estimular su imaginación y explorar de manera distinta diversos aspectos de la vida y del entorno. Se busca incentivar el gusto por las artes escénicas y experimentar el papel de espectador adquiriendo una actitud atenta, curiosa y respetuosa ante la obra.
- ◆ *Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario.* El propósito de esta línea de acción es mejorar el acceso a bienes y servicios culturales; tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela; colaborar con la retención escolar; y estimular el contacto y el disfrute de la música. Para dar cumplimiento a los objetivos del Programa se promueve la enseñanza musical de niños, niñas y jóvenes que integran orquestas y coros; se organizan jornadas de capacitación jurisdiccional, nacional e internacional para el personal docente; se generan espacios de intercambio de experiencias y se transfieren recursos financieros para el mantenimiento de los instrumentos musicales y la adquisición de elementos accesorios.
- ◆ *Parlamento Juvenil del Mercosur.* En Argentina se organizan parlamentos escolares provinciales, nacionales y regionales donde se debaten ejes temáticos como derechos humanos, inclusión educativa, género, trabajo, comunicación y medios e integración latinoamericana, entre otros. El proyecto busca constituir un espacio de reflexión y propuestas sobre la inclusión y la educación de calidad, integrado por jóvenes representantes de todas las provincias. Se fomentan y financian propuestas socioeducativas elaboradas por los estudiantes. Además, se generan instancias de formación e intercambio destinados a los docentes que participan de la ejecución del proyecto, con la finalidad de reflexionar sobre la práctica que llevan adelante.

- ◆ *Programa de Ajedrez.* Tiene como finalidad que las escuelas de todos los niveles y modalidades incorporen el ajedrez dentro de su Proyecto Educativo Institucional. Este juego contribuye a mejorar los procesos de abstracción, concentración y planificación. Resulta beneficioso para niños, niñas y jóvenes ya que promueve el desarrollo de sus capacidades y destrezas. El Ministerio de Educación incentiva a cada jurisdicción a llevar adelante su propio programa provincial de ajedrez educativo con el objetivo de desarrollar espacios de juego, recreación y aprendizaje.
- ◆ *Libros.* La DNPS contribuye al cumplimiento de la Ley de Educación Nacional (26.206) que, en su artículo 80, establece que el Ministerio, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares, entre otros recursos, a los alumnos y a las escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.
- ◆ *Muestras gráficas itinerantes.* Estos relatos en imágenes, que recorren principalmente escuelas secundarias públicas y espacios culturales, contribuyen a mejorar la calidad educativa con el aporte de herramientas que acompañan los aprendizajes y apuntan a desarrollar una mirada crítica sobre la historia argentina y la construcción de la ciudadanía. Se acompañan con material didáctico específico y contribuyen a fortalecer el trabajo que realizan otras áreas de la DNPS.
- ◆ *Red de Organizaciones Sociales.* Con el propósito de llevar adelante acciones y proyectos que colaboren con el efectivo cumplimiento del Derecho a la Educación de niños, niñas y jóvenes en vulnerabilidad socioeducativa, este Ministerio, la Fundación de Organización Comunitaria (FOC), la Fundación Sustentabilidad, Educación, Solidaridad (SES), CÁRITAS Argentina y diversas organizaciones sociales y comunitarias, conformaron la Red Nacional de Organizaciones.
- ◆ *Tren Social y Educativo.* El Tren de Desarrollo Social y Sanitario “Ramón Carrillo” es una iniciativa conjunta en la que participan los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social, Salud, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Planificación Federal y Educación, además de la Secretaría de Cultura. El tren propone un

abordaje integral para atender las necesidades de las diversas comunidades que recorre. Presenta actividades de prevención, contención y asistencia directa a familias, niños, madres, ancianos, personas con capacidades diferentes y a los pobladores en general. Desde 2010 el Ministerio de Educación se suma a estas acciones con propuestas educativas y culturales destinadas a niños, niñas, jóvenes y docentes de escuelas visitadas en cada localidad. Los alumnos participan de juegos educativos y talleres de lectura, arte y recreación, y espacios de debate sobre participación ciudadana y derechos humanos.

- ◆ *Becas Escolares*. Las becas son un apoyo económico para los estudiantes y tienen como propósito garantizar el derecho individual y social a la educación. Apoyo para la escolaridad de alumnos bajo protección judicial, pertenecientes a pueblos originarios, comprendidos en las becas ley Islas Malvinas y Atlántico Sur (Ley 23.490) y comprendidos en las becas ley Padrinazgo Presidencial (Ley 20.843).

En el 2015, permanecen la mayoría de acciones, pero se ha dejado de trabajar el del Tren Social y Educativo y se incorpora una estrategia denominada Mesas Socioeducativas, constituidas por escuelas, municipios y organizaciones sociales como un espacio plural y de trabajo intersectorial en comunidades con condición de vulnerabilidad, donde la comunidad asume la responsabilidad de manera conjunta sobre el diseño e implementación de una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares, esta iniciativa da continuidad al trabajo realizado por el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar, pero considerando ahora todos los niveles y modalidades con el objetivo de profundizar el trabajo intersectorial.

Actualmente hay más escuelas que ofrecen el ciclo orientado en todo el país. A partir de la implementación de la LEN y la obligatoriedad de todo el nivel secundario, el esfuerzo del estado nacional y los estados provinciales está centrado en ampliar la oferta del ciclo orientado.

A su vez, los procesos de unificación de ciclos en pos de la unidad pedagógica y organizativa –que establece la LEN– dan paso a la fusión de unidades

educativas/establecimientos que se configuran en secundarias completas, razón por la cual se registra una disminución de las unidades educativas. Este reordenamiento y ampliación de la oferta educativa para el nivel se inscribe en una acción mayor: la inclusión educativa de más adolescentes y jóvenes en todo el país.

La mejora en la escolarización del nivel secundario se viene produciendo paulatinamente año a año. El fuerte incremento de matrícula en el secundario se ve en el ciclo orientado obligatorio con 36.307 alumnos más en todo el país. Lo significativo es que el año de estudio con mayor incremento es el último de la educación secundaria con +4% y en el sector estatal, el incremento asciende al +6%. Este fenómeno que no se vio entre los años 2009 y 2010 donde el incremento del ciclo orientado se daba particularmente en el año 11 (Anuario Estadístico 2011. Ministerio de Educación).

6.6. Bachillerato en Canadá

Los orígenes de la educación canadiense estuvieron marcados por una huella colonial, asociada a un currículum clásico (humanidades, latín, griego, literatura, historia) y una fuerte impronta religiosa. Luego de la iniciativa francesa (1601-1763), el período colonial inglés (1763-1850) impuso un gran control sobre lo escolar, que fue sucedido por una etapa denominada de la ‘escuela común’ desde mediados a fines del siglo XIX (Fleming, 2002). En este último período a medida que avanza la construcción del Estado nacional se configura la matriz fundacional del sistema educativo Canadiense, impulsado por un movimiento fuerte a favor de la escuela pública, donde convergen los intereses y expectativas de diferentes sectores sociales: las iglesias, los trabajadores, los empresarios.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, de 1945 en adelante, se abre una etapa de creciente expansión del sistema educativo con un propósito inclusivo; en la primera década alcanza a los sectores medios y a las poblaciones rurales, y se desarrollan nuevas modalidades de educación no formal. En los años sesenta se avanza sobre los grupos minoritarios, como los inmigrantes y aborígenes, y surge una importante preocupación respecto de la problemática de género. A partir de 1970 se identifican políticas nacionales

sobre la situación educativa de las diferentes provincias, resultado de otras políticas no educativas, tales como las inmigratorias, la construcción de una ciudadanía fundada en la ‘multiculturalidad’ y el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de ambas lenguas (inglés y francés) en todo el territorio. En los ochenta la preocupación puede sintetizarse en términos de ‘transparencia’, *accountability* y responsabilidad social y, actualmente, la tendencia más destacada es una fuerte diversificación de las demandas sobre la escuela.

El sistema educativo canadiense es federal y otorga a todas las provincias y territorios el control exclusivo de la educación en su jurisdicción, ya que no existe un órgano que gobierne la educación a nivel nacional. Por esta razón coexisten en el país 13 sistemas educativos autónomos que comparten algunos rasgos comunes consensuados en el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), si bien este ámbito no es de participación obligatoria ni sus acuerdos son vinculantes.

A nivel municipal, el gobierno de la educación está a cargo de los consejos o distritos escolares, cuyos miembros son elegidos públicamente. En el caso de Ontario, sus escuelas son administradas por 72 consejos escolares de distrito que se dividen según ofrezcan educación en lengua inglesa o francesa, y 32 autoridades escolares ocupadas de gestionar las escuelas hospitalarias o que están en lugares aislados geográficamente. Las escuelas públicas, históricamente de origen protestante, en la actualidad ofrecen educación laica.

La educación pública es gratuita para toda la población desde el nivel primario hasta la finalización del medio, y comprende la educación pre-elemental, de un año de educación no obligatoria para los niños de 5 años –en el caso de Ontario el nivel incluye un año más para los niños de 4 años–; educación primaria, obligatoria a partir de los 6 años de edad hasta los 12 o 14 años –este último es el caso de Ontario–; educación secundaria, obligatoria hasta los 15 o 16 años en la mayoría de las jurisdicciones, donde el sistema más frecuentemente utilizado consiste en la acumulación de créditos y la promoción por asignaturas mediante cursos obligatorios y optativos; y educación post-secundaria, a cargo de instituciones públicas y privadas que pueden ser reconocidas, registradas o autorizadas por el gobierno, o ser libres y no estar reguladas (Vezub, 2009).

El bachillerato en Ontario

En la provincia de Ontario, Canadá, la educación es obligatoria entre los 6 y los 18 años. El gobierno provincial financia la educación pero su administración está a cargo de los consejos escolares distritales. La asignación de escuelas se realiza con relación en el domicilio del estudiante, con posibles traslados si no hay vacantes en la escuela correspondiente. La enseñanza primaria abarca los grados 1 a 8 (6 a 14 años) y la secundaria los grados 9 a 12 (14 a 18 años). De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación de Ontario, aproximadamente 700.000 estudiantes cursan la escuela secundaria en 850 escuelas con financiamiento público (hay escuelas inglesas, católicas inglesas, francesas y católicas francesas) con una dotación de casi 44.000 profesores y 2.000 directores.

La escuela secundaria en Ontario constituye una unidad compuesta de 4 años en los que los alumnos deben cumplir créditos obligatorios y optativos para acceder a distintos diplomas o certificados que se encuentran en relación con la inserción en los estudios superiores y/o en el mundo del trabajo. En el grado 9 se produce una primera orientación hacia el Diploma de Educación Secundaria (habilita para estudios superiores) o el Certificado de Educación Secundaria (más orientado hacia el mundo del trabajo). Las escuelas secundarias cuentan en sus últimos dos años con programas de vínculo con el trabajo o los estudios superiores (*School-College-Work*) que permiten a los estudiantes completar sus créditos a través de pasantías en el mundo del trabajo y/o cursos dictados por instituciones de Educación Superior (*college*).

Quienes aspiren al Diploma deben cumplir 30 créditos (18 obligatorios y 12 optativos) además de 40 horas de servicio comunitario. A los requisitos se suma la aprobación de un examen provincial de competencia lingüística (*literacy*) que generalmente se presenta en el grado 10. Para llegar al grado 11 hay que cumplir con ciertos requisitos de créditos. Durante los dos primeros años de la escuela secundaria se cursan los créditos obligatorios comunes a todos los alumnos (sin distinción en la

orientación): inglés, cuatro créditos en total, se realiza un curso en cada grado y cada uno tiene valor de un crédito; matemáticas (tres en total, al menos uno en grado 11 o 12), historia (un crédito), geografía (un crédito), ciencia (dos créditos), arte (un crédito), educación física o salud (un crédito), francés como segunda lengua (un crédito), educación cívica (0,5 crédito) y estudios profesionales (*career studies*, 0,5 créditos). Luego se suman otros tres créditos obligatorios que se seleccionan de uno de cada uno de los tres grupos de materias que se ofertan, en el primer grupo se encuentran inglés o francés como segunda lengua o alguna lengua nativa o algún otro idioma clásico o internacional, o ciencias sociales y humanidades o estudios mundiales y canadienses, en el segundo grupo se encuentran educación física o salud o artes o estudios de negocios o francés como segunda lengua o educación cooperativa y en el tercer grupo están cursos de ciencia o educación tecnológica o francés como segunda lengua o estudios de computación o de educación cooperativa. A los estudiantes les proporcionan un credit tracker (tarjeta para el seguimiento de créditos) que les permite llevar el control de los créditos que cursan (ver anexo 3).

En los dos últimos años, además de continuar con los créditos obligatorios se suman los créditos optativos que incluyen opciones vinculadas con los intereses vocacionales de los estudiantes a través de programas específicos. Los estudiantes que desean ingresar a la universidad deben completar 6 créditos más que pueden realizarse en el programa de la escuela secundaria o en un año posterior al grado 12. Los créditos se ofrecen en distintas versiones: versión académica, orientada al desarrollo disciplinar de tipo enciclopédico, y versión aplicada orientada al desarrollo más instrumental de la disciplina. También se ofrecen en versión *transfer*, para alumnos que quieren cambiar de orientación y no tienen los créditos correspondientes, y en versión “alternativa de desarrollo localizado”, aunque esta opción no siempre habilita luego para el *college* o las pasantías laborales.

Los estudiantes que no aspiran o acceden al Diploma de estudios secundarios tienen otras alternativas para acreditar los cursos que sí tomaron. Una es el Certificado de Educación Secundaria, mencionado más arriba, para aquellos que no llegan al diploma y siguen una orientación hacia el mundo del trabajo. Para este certificado se requieren 14

créditos obligatorios en las materias comunes y 7 optativos. Otra opción es el Certificado de logros, que acredita la cantidad de créditos aprobados y el recorrido realizado en la escuela.

El Ministerio de Educación de Ontario ha implementado una estrategia ya desde el 2006 denominada Estrategia de Éxito Estudiantil (*Student Success /Learning to 18*), está basada en una atención personalizada del estudiante basada en un currículo flexible que le permite al estudiante atender a sus propios intereses, metas y fortalezas a través de una oferta de más opciones de cursos de alta calidad dentro y fuera del aula y apoyo individualizado cuando los estudiantes necesitan de ayuda adicional, el éxito estudiantil se logra generando una estrategia ajustada a cada estudiante.

Para la provincia de Ontario es importante implementar estrategias para que los estudiantes concluyan la educación secundaria y obtenga su certificado o diploma ya que se ha detectado que la relación costo/beneficio de concluir los estudios están relacionados con la pérdida de ingresos de más de 100,000 dólares canadienses en su vida para un estudiante que se retira de la escuela sin obtener el diploma o certificado, además se genera un gasto público promedio de 4,000 dólares anuales en asistencia social, los estudiantes que abandonan estén representados de manera importante en la población carcelaria y el nivel de educación está correlacionado directamente con cuestiones de salud y calidad de vida (Ministerio de Educación de Ontario, 2015).

Todas estas razones se manifiestan como la justificación para implementar este programa como parte de las acciones del Ministerio que le permita incrementar el número de estudiantes que egresan de la educación secundaria en Ontario. El gobierno estableció como meta que el incremento en la tasa de graduación sería del 17%, ya que en 2004 era de 68% y se planteó llegar al 85%, en el 2014 se logró llegar al 84% d estudiantes que se gradúan en cinco años de la escuela secundaria y el porcentaje que lo hace en cuatro años tuvo un incremento del 20% ya que en 2004 era de 56% y en 2014 se llegó al 76%.

La implementación de la Estrategia de Éxito Estudiantil (Fullan, 2010) ha incluido las siguientes iniciativas.

1. Expansión de la educación cooperativa (Expansion of Cooperative education) y otras formas de aprendizaje basado en la experiencia.

- Formas de Aprendizaje basado en la experiencia. El aprendizaje basado en la experiencia ayuda a todos los estudiantes en la toma de decisiones de carrera, así como del desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que son esenciales en la sociedad actual.
- Observación de profesionales y trabajo acompañado. Este curso permite a un estudiante pasar de medio a un día completo (en algunos casos, hasta tres días) con algún trabajador en una ocupación específica. Esta actividad ofrece la oportunidad de acompañar al estudiante en la formación de una educación cooperativa, participando en la solución de situaciones específicas del lugar de trabajo.
- Experiencia laboral. En este curso se ofrece a los estudiantes un aprendizaje en el lugar de trabajo, debe incluir habilidades de trabajo, de preparación, salud, procedimientos de seguridad las expectativas a esperar por un periodo limitado de tiempo (de una a cuatro semanas). El plan de aprendizaje personalizado toma como base el plan de estudios del curso, el cual se revisa constantemente para asegurarse que el aprendizaje está cumpliendo las expectativas de éste.

Los estudiantes cuentan con oportunidades para analizar sus experiencias fuera de la escuela y para integrarlas con su aprendizaje en la escuela. Estas actividades permiten a los estudiantes con problemas de aprendizaje especial aprender acerca de ellos mismos y del mundo laboral.

- Trabajo virtual. Las innovaciones en la tecnología de la información y el uso de internet permiten a los estudiantes participar en la colocación de un “trabajo virtual”. Por ejemplo, participar con un editor, con un periodista o un redactor de un periódico local, regional o nacional.

Estos cursos brindan la oportunidad de participar en diferentes experiencias laborales a los estudiantes, incluyendo a los que se encuentran en zonas rurales o en comunidades alejadas. Estas actividades tienen una duración de

una a cuatro semanas y puede ser incluido como parte de cualquier curso de crédito.

Los maestros desarrollan un plan de aprendizaje personalizado para cada estudiante. Los estudiantes que participan en los cursos del trabajo virtual deben tener una comprensión de los protocolos de internet, especialmente las que se refieren a cuestiones de seguridad, privacidad y confidencialidad.

- Educación cooperativa. La educación cooperativa es a menudo una parte integral de los programas de transición escuela-trabajo e incluye la observación de profesionales y el acompañamiento en el trabajo.

El curso de educación cooperativa debe basarse en un curso relacionado de un documento de política curricular aprobado localmente por el Ministerio de Ontario o. Estos cursos en conjunto constituyen el programa de educación cooperativa de un estudiante, está diseñado para mejorar la preparación de los estudiantes en un futuro, incluyen actividades de integración en donde se ganan créditos y se adaptan a las fortalezas, intereses y necesidades de los estudiantes, consta de aplicar la teoría del aula con las experiencias en la comunidad, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes oportunidades desafiantes para aplicar el conocimiento y mejorar la preparación de los alumnos.

La educación cooperativa implica una asociación entre la educación y los negocios, industrias, la agricultura, la mano de obra, e incluye la participación de estudiantes, padres de familia, empleadores y supervisores, puede haber participantes adicionales para el caso de estudiantes sobresalientes o con necesidades especiales.

En el proceso de selección de los cursos de educación cooperativa se lleva un proceso de consejería y entrevistas realizado por maestros de educación en colaboración con consejeros, profesores-asesores y administradores para determinar la idoneidad de los solicitantes para el programa. Se preparan planes de aprendizaje que incluyen una descripción de los conocimientos y

habilidades del plan de estudios. Antes de ser colocados los alumnos en el lugar de trabajo, asisten a sesiones de orientación.

Los profesores realizan evaluaciones de aprendizaje, de rendimiento antes, durante y después de la colocación. Los estudiantes comparten sus experiencias de colocación con sus profesores y compañeros en las sesiones de integración estructuradas.

- Programa de Ontario. Aprendizaje juvenil (OYAP). Es un programa especializado que permite a los estudiantes que tienen 16 años de edad o más participar en una ocupación que requiere aprendizaje para cumplir con los requisitos del diploma. Estos programas cumplen con los siguientes requisitos
 - ✓ Las juntas escolares desarrollan alianzas con actores locales del mercado laboral (empleadores), que pueden proporcionar las colocaciones.
 - ✓ Los estudiantes inscritos en el programa OYAP, obtienen créditos de educación cooperativa.
 - ✓ La colocación OYAP debe proporcionar una adecuada capacitación, supervisión y evaluación
 - ✓ Un personal calificado es el que apoya al estudiante en la formación y aprendizaje en el lugar de trabajo (de acuerdo al reglamento del comercio)

Un estudiante OYAP puede o no inscribirse formalmente como aprendiz mientras asiste a la escuela secundaria, así mismo puede dar la aprobación para ser colocado en una empresa en la que actualmente tiene un trabajo de tiempo parcial siempre y cuando exista una clara distinción entre las tareas descritas en el plan de aprendizaje personalizado y los deberes del cargo remunerado.

Los estudiantes a participar en el programa OYAP, deben cumplir con los siguientes requisitos: estar matriculados como estudiantes de tiempo completo durante el programa y tener los créditos completos requeridos para el circuito de habilitación.

2. Recuperación de créditos (Credit recovery), este programa permite a los estudiantes que han reprobado algún curso sólo repetir las temáticas en las que no han tenido éxito, en lugar de repetir todo el curso.
3. Rescate de créditos (Credit rescue), es un programa en el que el equipo de éxito estudiantil interviene antes de un fracaso escolar en algún curso.
4. Equipos de trabajo dedicados a este programa en cada escuela (Dedicated student succes personnel)
5. Créditos duales (Dual credit). Es una iniciativa que se ha incorporado como parte de la flexibilidad curricular de los estudios secundarios. Se refiere a la posibilidad que tiene el estudiante de tomar un curso que se considera como parte de la carga crediticia en la universidad y en la secundaria, lo puede cursar en la universidad por un profesor de esta y un profesor de secundaria, al acreditar el curso el estudiante puede ganar un crédito de la escuela secundaria y uno universitario. Actualmente se tienen programas de crédito dual en toda la provincia, en la mayoría de los distritos y *colleges*. Los estudiantes pueden obtener hasta cuatro créditos optativos con este tipo de cursos que le otorgan un certificado de aprendizaje o diploma post-secundaria. La decisión de quien puede optar por este tipo de cursos la toma el consejo escolar o el equipo escolar del programa Éxito Estudiantil con base en el análisis personal de las capacidades del estudiante ya que el enfoque es que sean estudiantes con potencial de éxito.
6. Programa de transición de la escuela básica a la secundaria de 8° a 9° (Elementary to Secondary School Transition Program).
7. Think Literacy. Es una iniciativa que incluye recursos didácticos con lecciones, videos, carteles, entre otros que se centran en la alfabetización o conocimiento práctico de los estudiantes en los grados del siete al 12.
8. Liderando el éxito en matemáticas (Leading Math Succes). Iniciativa que incluye recursos didácticos con lecciones, videos, carteles, entre otros que se centran en crear y mejorar las clases de matemáticas e involucrar a los estudiantes en su aprendizaje en los grados del siete al 12.

9. *Specialist high skills majors*. Se refiere a una carrera técnica o formación especializada para incorporarse al mercado laboral en diversos sectores⁶⁰, que se ajuste a las habilidades e intereses del estudiante y se convierte en parte de los requerimientos para obtener el Diploma de Educación Secundaria en el que reciben el sello de *Specialist High Skills Majors* (SHSM) cuando completan un paquete de ocho a diez cursos en el campo seleccionado por el estudiante y que le permite obtener certificaciones de la industria valiosas como *journeyperson*⁶¹ en primero auxilios o cualificaciones de habilidades en el trabajo con empleadores. Este tipo de formación se obtiene en el grado 11 y 12 en donde se direccionan como aprendices, en colegios, universidades o lugares de trabajo.

6.7. Bachillerato en México

A partir de 2005, con el “Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública” publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 21 de enero de ese año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) adquiere una nueva estructura y es cuando se conforma la actual Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) con el fin de atender al conjunto de instituciones, modalidades y subsistemas bajo un mismo lineamiento de política ya que está es la instancia responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la Educación Media Superior.

La SEMS se estructura a partir de cinco subsistemas que son:

- ◆ Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT). La DGCFT capacita a las personas para su ingreso en el mercado laboral, utilizando la

⁶⁰ Los sectores en los que existen este tipo de certificaciones son: agricultura, arte y cultura, aviación/aeroespacial, negocios, construcción, energía, medio ambiente, procesamiento de alimentos, silvicultura, salud y bienestar, horticultura y jardinería, hostelería y turismo, tecnologías de información y comunicaciones, justicia, seguridad comunitaria y servicios de emergencia; manufactura o fabricación; minería, deportes, transporte y organizaciones sin fines de lucro.

⁶¹ La traducción exacta no existe, pero el concepto se refiere a una persona que ha estado en espacios laborales y que ha logrado capacitarse y certificarse para poder realizar un oficio o alguna actividad en el mercado de trabajo.

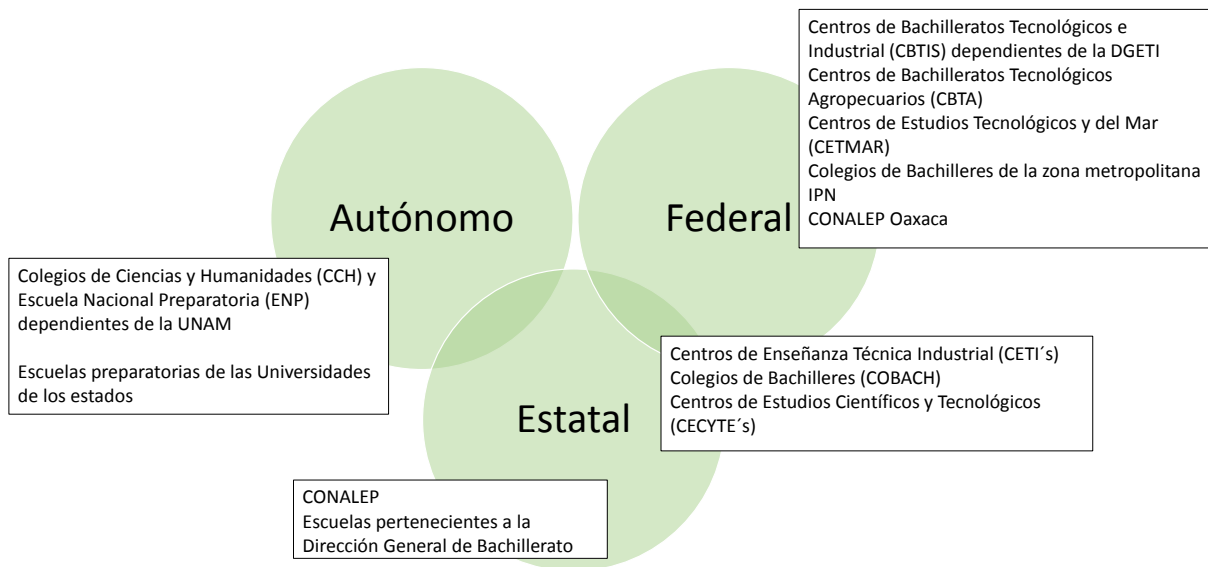
motivación como método de enseñanza, apoyando así el desarrollo social y económico del país mediante servicios equitativos y de calidad.

- ◆ Dirección General de Bachillerato (DGB). La DGB es una instancia gubernamental, dependiente de la SEMS, encargada de coordinar el trabajo y las actividades de las instituciones educativas que brindan el plan de estudios del Bachillerato General.
- ◆ Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). La DGECyTM, es una institución educativa, dependiente de la Secretaría de Educación Pública y su filosofía es la formación de profesionistas de alto nivel en el ámbito de las ciencias del mar, bajo un esquema de educación integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ◆ Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. La DGETI ha alcanzado niveles de modernidad educativa que permiten a los alumnos estar en contacto con los avances tecnológicos contemporáneos en las diferentes áreas del conocimiento, incorporando la informática como un auxiliar cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ◆ Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA). La DGETA se ha conformado como un sistema integral de servicios educativos para el campo, que contribuye al desarrollo económico y social de las regiones, mediante la formación de técnicos y profesionales en diferentes disciplinas agropecuarias y la atención a la población rural en diferentes demandas de capacitación y asistencia técnica.

Por el tipo de sostenimiento y control administrativo las escuelas de nivel medio superior se clasifican en autónomas, federales, estatales, privadas y algunas mixtas como se pueden observar en el Gráfico 10.

La matrícula de jóvenes que asiste a la educación media superior se distribuye en las escuelas por tipo de administración de la siguiente manera: el 45.8% gobierno estatal, 24.3% servicios de la federación, 12.4% escuelas se sostenimiento autónomo y el 17.5% estudia en instituciones particulares.

Gráfico 17. Clasificación de las escuelas de la Educación Media Superior en México por fuente de financiamiento



Como se plantea en el Cuadro 10, el nivel medio superior está constituido por tres tipos de bachillerato en México, que son las modalidades propedéutica, bivalente y terminal. En el caso de las primeras tenemos a todas las del grupo de sostenimiento autónomo, además todas las escuelas pertenecientes a la Dirección General de Bachillerato (bachilleratos estatales, privados, de arte y militares, preparatorias federales por cooperación y colegios de bachilleres), en cuanto a las terminales sólo se encuentran las instituciones que pertenecen a la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo que son Centros de Estudio de Arte (Bracho y Miranda, 2012).

La SEMS cuenta con una gran diversidad de oferta educativa, lo que Bracho y Miranda (2012) observan como una ventaja y desventaja al mismo tiempo. Como ventaja señalan que debido a la gran variedad de planes y programas de estudio esto proporciona a los jóvenes opciones para decidir el tipo de formación que desean cursar, pero el problema o desventaja es que cada subsistema cuenta con tipos de financiamiento distintos lo que provoca desigualdades en el manejo de los recursos y entonces cada subsistema tiene identidad propia y opera de distinta manera lo que dificulta la movilidad

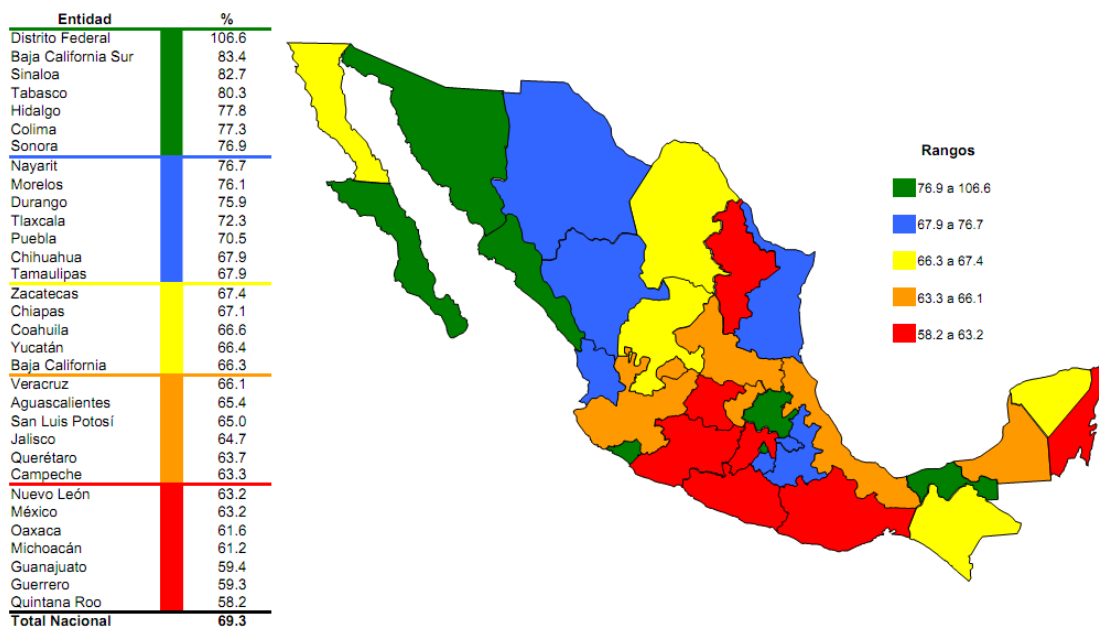
de los estudiantes entre un subsistema y otro, cosa que se plantea resolver con la Reforma de Educación Media Superior, a partir de la aplicación del Marco Curricular Común.

En México se ha planteado una reforma en el año 2009 de la educación media superior y en el año 2010 se promueve a nivel constitucional la obligatoriedad de la educación hasta la conclusión de este nivel educativo. Esto demanda que el subsistema cuente con los recursos necesarios para la cobertura que se requiere.

La educación media superior corresponde al segundo tipo educativo y se conforma por: profesional técnico que absorbe el 8.8% de la matrícula tiene una orientación de formación para el trabajo, es de carácter terminal con opción, en algunos casos, de continuar a la educación superior mediante la acreditación de materias, el servicio se cursa principalmente en tres grados y, en casos excepcionales, en dos, cuatro y hasta cinco grados; y bachillerato con dos modalidades general o propedéutico que maneja el 60.5 % de la matrícula y el tecnológico o bivalente con el 30.7 %, se imparte en tres grados y en casos excepcionales operan escuelas con dos y cuatro grados. La matrícula total de este servicio es de 4.3 millones de alumnos, equivalente al 12.5 % de todo el sistema educativo escolarizado. La cobertura es del 69.3 % de la población total de 16 a 18 años de edad y cambia por estados como se muestra en el Gráfico 11 (SEP, 2012).

La educación media superior tendrá un gran crecimiento en los próximos años: el mayor de todo el sistema educativo, ya que las tendencias demográficas muestran que la mediana de la población se ha modificado de 19 años en 1970 a 26 en el censo de población de 2010, esto significa que la población infantil ha tenido un menor crecimiento y por lo tanto tendremos un crecimiento de la población juvenil (INEGI, Censos de Población y Vivienda). Por lo que la SEMS tendrá varios retos en esta materia, ampliar la cobertura considerando que posteriormente ésta población disminuirá, mantener a los jóvenes para que concluyan y por lo tanto incrementar la eficiencia terminal que en la actualidad es de 61.8 por ciento.

Gráfico 18. Cobertura del nivel medio superior por estado, México



* Datos de población de CONAPO, versión 2007.

Como ya se ha mencionado en México se está implementando la RIEMS, ésta reforma busca fortalecer la identidad de la enseñanza en el mediano plazo, a partir de la identificación de objetivos formativos compartidos basados en competencias básicas para la vida que todo egresado de este nivel educativo debe tener (competencias genéricas, disciplinares: básicas y extendidas) y en el caso de las opciones tecnológicas o bivalentes se desarrollen competencias profesionales (Acuerdo 444 y 486), que se desarrollen en ofertas pertinentes y relevantes para los estudiantes, todo esto dentro de un marco de integración curricular que permita potencializar los beneficios de la diversidad del sistema (Bracho y Miranda, 2012).

La reforma plantea tres principios básicos:

1. El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. A través de la definición de las competencias que los jóvenes deben alcanzar al transitar por este nivel educativo, por lo que se debe establecer un Marco Curricular Común (MCC) definido por estándares que definan al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que permita asegurar el marco común.

2. Pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio. Flexibilidad para que las instituciones puedan ofrecer a los estudiantes aprendizajes de manera global que los mantenga motivados para permanecer en ella y les permita incorporarse ya sea al mercado laboral o a instituciones de educación superior.
3. Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. El reconocimiento de constancias o certificados parciales que le permita al estudiante la portabilidad de estudios, brinda a los jóvenes la posibilidad de movilidad entre las escuelas pertenecientes al SNB.

Para lograr los propósitos planteados la RIEMS plantea cuatro pilares: la construcción o implementación de un MCC basado en competencias que implica un cambio en la enseñanza de un modelo memorístico centrado en las disciplinas a uno centrado en el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo; la definición y regulación de las distintas opciones educativas de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y un modelo de certificación de los egresados del SNB.

Como parte de los mecanismos de gestión, se definen estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyan al desarrollo de competencias genéricas y disciplinares básicas. Se han planteado las siguientes estrategias: formación y actualización de la planta docente, generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, definición de estándares mínimos compartidos, profesionalización de la gestión, facilitar la movilidad de estudiantes entre subsistemas y escuelas y la implementación de un proceso de evaluación integral.

A seis años de la RIEMS

Desde la aprobación de la RIEMS, oficializada en el Acuerdo 442 donde se establece la conformación del SNB en un marco de diversidad, se han desarrollado una serie de

acciones de tipo normativo, de gestión, programación y financieras que permitan la ejecución de sus directrices.

A nivel normativo se han generado los siguientes acuerdos secretariales:

- 442, 480 y 484: relacionados con el establecimiento de reglas para la incorporación y el funcionamiento del SNB.
- 444, 486 y 656: establecimiento del MCC y la definición de competencias genéricas y disciplinares básicas y extendidas.
- 447: plantea el perfil del profesor de la EMS basado en competencias docentes.
- 449: plantea el perfil del director de planteles de la EMS basado en competencias directivas.

Y los acuerdos de operación se han realizado por el Comité Directivo del SNB, en donde se han planteado las reglas de ingreso, permanencia y salida de las escuelas del sistema de bachillerato, además el desarrollo de competencias disciplinares básicas y extendidas, propuesta de carreras, desarrollo de competencias profesionales, evaluación de las competencias, acción tutorial, procedimiento para la evaluación de los planteles educativos, lineamientos para el uso del nombre, identidad y documentación que se expida en el marco del SNB y los lineamientos para el reconocimiento de programas de formación docente y directores.

Para lograr la instrumentación de la RIEMS, se han desarrollado diferentes acciones en niveles de concreción: interinstitucional (entre subsistemas), institucional (dentro de cada uno de los subsistemas), escuelas y en el aula. En el primero a través de procesos de participación para lograr obtener los componentes del MCC y definir los mecanismos de gestión; en el segundo nivel con la adecuación de planes y programas de estudio de la oferta educativa de cada subsistema para atender los lineamientos generales del SNB y definir competencias adicionales, estrategias congruentes con los objetivos específicos y las necesidades de la población que atienden; en las escuelas, se ha buscado adoptar estrategias congruentes con las necesidades y posibilidades de los estudiantes para desarrollar las competencias genéricas y disciplinares básicas establecidas en el

MCC; y por último, en el aula se plantea que los docentes utilicen estrategias congruentes con los objetivos y el desarrollo de las competencias del MCC.

Varias instituciones se han sometido a procesos de evaluación para acceder al SNB el cual tiene, en el 2013, a 658 instituciones educativas registradas de los diversos subsistemas en los niveles I, II y III, que son las categorías que se establecen en los acuerdos del comité directivo, cabe mencionar que éstas se han modificado ya que en el ACUERDO número 2/CD/2009, se habían planteado sólo tres niveles pero en el ACUERDO número 14/CD/2013 se han establecido cuatro niveles. La distribución de instituciones por nivel en el SNB, 596 en el nivel III, 60 en el nivel II y 2 en el nivel I. Actualmente se han incorporado al sistema 1662 planteles, de los cuales 5 están en el nivel I, 101 en el nivel II, 1077 en el III y 479 en el 4.

La cantidad de instituciones que se encontraban acreditadas, en el 2013, en el SNB fue muy bajo con relación al total que eran 14,673, de las cuales 9,628 imparten bachillerato público y el resto es formación privada. Por lo que la proporción de escuelas que cuentan con acreditación en el 2013 alcanza el 4.48% del total. Actualmente el número de bachilleratos se ha incrementado en 12.16% teniendo registrados a 16,457 por lo que el porcentaje de los pertenecientes al SNB es de 10.09% por lo que se ha logrado avanzar en este proceso de incorporación de instituciones de educación media superior al sistema en poco más del 6%.

Las cinco escuelas que se encuentran en el nivel I del SNB pertenecen a escuelas consideradas como de financiamiento público autónomo y que dependen de universidades estatales, tres de ellas corresponden a la Universidad Autónoma del Estado de México, una a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la otra a la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En el estado de Hidalgo sólo se han incorporado al SNB las 26 escuelas mostradas en el Cuadro 18, de las cuales 11 están en el nivel II, 14 en el nivel III, uno en el nivel IV. Dentro de los que se encuentran en el nivel II cinco bachilleratos públicos autónomos pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, un CETIS, tres CBTIS y

dos CECYTEH, la mayoría con matrículas arriba de 1200 estudiantes a excepción de dos con una matrícula de alrededor de 700 estudiantes,

Cuadro 18. Bachilleratos de Hidalgo en el SNB

No.	Entidad Federativa / Dependencia o Institución	Plantel / Clave de Centro de Trabajo	Régimen de sostenimiento	Nivel	Matrícula	Vigencia
1	Hidalgo / Dirección General del Bachillerato	Centro de Estudios de Bachillerato 6/7 "Gabino Barreda" / 13DBP0003X	Público	IV	617	Dos años: hasta el 1 de abril de 2016
2	Hidalgo / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales No. 2 "Dr. José María Luis Mora" / 13DCM0002Z	Público	III	957	Dos años: hasta el 22 de agosto de 2014
3	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 179 "David Mariano Uribe Pevedilla" / 13DCT0001K	Público	II	1375	Tres años: hasta el 11 de abril de 2016
4	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 218, "Julián Villagrán" / 13DCT0003I	Público	III	1001	Dos años: hasta el 22 de agosto de 2014
5	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 200 "Elvia Carrillo Puerto" / 13DCT0004H	Público	III	1344	Dos años: hasta el 11 de abril de 2015
6	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 199 "Emiliano Zapata" / 13DCT0005G	Público	III	1397	Dos años: hasta el 1 de septiembre de 2015
7	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 222 "Felipe Ángeles Ramírez" / 13DCT0006F	Público	III	1655	Dos años: hasta el 11 de abril de 2015

8	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 26 "Fray Diego de Rodríguez" / 13DCT0008D	Público	III	1751	Dos años. hasta el 17 de enero de 2015
9	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 140 "José Guadalupe Ledesma" / 13DCT0009C	Público	III	331	Dos años. hasta el 11 de abril de 2015
10	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8 "Humberto Cuevas Villegas" / 13DCT0015N	Público	III	2071	Dos años. hasta el 11 de abril de 2015
11	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 5 / 13DCT0147E	Público	II	1358	Tres años. hasta el 4 de diciembre de 2017
12	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 59, "Miguel Hidalgo y Costilla" / 13DCT0229O	Público	III	1660	Dos años. hasta el 22 de agosto de 2014
13	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 83 / 13DCT0276Z	Público	II	2015	Tres años. hasta el 22 de febrero de 2018
14	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 91 "Ignacio Allende" / 13DET0005E	Público	II	1206	Tres años. hasta el 11 de abril de 2016
15	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 5 "Hermanos Flores Magón" / 13DTA0005I	Público	III	1797	Dos años. hasta el 4 de diciembre de 2016
16	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 126, "José Israel Morales	Público	III	593	Dos años. hasta el 8 de febrero de 2014

		Fonseca" / 13DTA0068U				
17	Hidalgo / Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	Plantel Huichapan / 13ETC0002I	Público	III	1104	Dos años: hasta el 1 de abril de 2016
18	Hidalgo / Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	CECyTEH Plantel Santiago Tulantepec / 13ETC0011Q	Público	II	733	Tres años: hasta el 1 de abril de 2017
19	Hidalgo / Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	CECyTEH Plantel Tepetitlán / 13ETC0012P	Público	III	777	Dos años: hasta el 1 de abril de 2016
20	Hidalgo / Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	CECyTEH Acaxochitlán / 13ETC0013O	Público	III	574	Dos años: hasta el 1 de abril de 2016
21	Hidalgo / Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	CECyTEH Plantel Pachuca / 13ETC0016L	Público	II	1488	Tres años: hasta el 1 de abril de 2017
22	Hidalgo / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Bachillerato Escuela Superior Tepeji del Río / 13UBH0001G	Público	II	693	Tres años: hasta el 12 de junio de 2016
23	Hidalgo / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Escuela Preparatoria No. 3 / 13UBH0002F	Público	II	1921	Tres años: hasta el 12 de junio de 2016
24	Hidalgo / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Escuela Preparatoria No. 4 / 13UBH0003E	Público	II	1506	Tres años: hasta el 12 de junio de 2016
25	Hidalgo / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Escuela Preparatoria No. 1 / 13UBH0007A	Público	II	2180	Tres años: hasta el 12 de junio de 2016
26	Hidalgo / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Escuela Preparatoria No. 2 / 13UBH0008Z	Público	II	2851	Tres años: hasta el 12 de junio de 2016

Fuente. Base de datos del SNB consultada en <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb> el 15 de septiembre, 2015.

La SEMS plantea programas de apoyo para los estudiantes, en el 2014 se consideraban 12, que eran:

- ◆ *Síguele. Acompañamiento Integral para Jóvenes.* Sus propósitos son que el estudiante aproveche mejor sus clases y prevenir que abandone la escuela o que repruebe alguna materia, así como contribuir a que concluya con éxito el nivel medio superior. Para lograr estos objetivos el Programa plantea una estrategia integral de atención y prevención que incluye distintas dimensiones: Sistema de Alerta Temprana (detecta a quienes están en riesgo de abandonar la escuela), Sistema Nacional de Tutorías Académicas (atiende el aspecto académico), Programa de Orientación Vocacional (para identificar intereses y habilidades), Programa Construye T (se orienta al ámbito psicosocial y afectivo), Programa de Becas (atiende el aspecto socioeconómico), y el Programa de Fomento a la Lectura (contribuye a mejorar las habilidades de aprendizaje y recreación). Estos programas, en conjunto, buscan contribuir a la formación integral el tiempo que los jóvenes se encuentren cursando la educación media superior.
- ◆ *Más vale prevenir.* Sistema de Alerta Temprana. Consta de un conjunto de procedimientos e instrumentos automatizados que permiten, por una parte, detectar oportunamente a los alumnos de educación media superior que están en riesgo de abandonar los estudios; y por otra, poner en marcha, con la debida oportunidad, las intervenciones adecuadas para lograr su permanencia en la escuela. Se ha detectado que los estudiantes que no asisten regularmente a clases, tienen bajas calificaciones o tienen varias materias escolares sin aprobar, tienen una propensión a abandonar los estudios. Por ello, en el SIAT lo que se hace es observar sistemáticamente las asistencias, calificaciones y comportamientos de los estudiantes antes de que el problema de abandono se presente. El SIAT se basa en registrar cotidianamente en un programa de cómputo, los datos básicos de los estudiantes de los planteles de educación media superior, así como sus inasistencias y calificaciones. Cada plantel adscrito al Programa cuenta con una persona responsable de mantener actualizado este registro

- ◆ *¿Tú “coco” son las matemáticas, la física o la química?* Es apoyo a través de tutorías académicas grupales, individuales o de pares.
- ◆ *¿Ya sabes qué estudiar? Programa de Orientación Vocacional.* Promueve acciones en los planteles que contribuyen a la formación integral, brinda a los estudiantes la información necesaria para que elijan la carrera a cursar –a nivel técnico o de licenciatura– seleccionen el área del bachillerato de acuerdo a sus intereses académicos, escojan las materias optativas que refuercen su preparación, así como facilitar su incorporación al mercado laboral, si así lo requieren.
- ◆ *Construye T.* La Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las organizaciones de la sociedad civil y el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), crearon este programa que tiene como objetivo fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes que permita mejorar el ambiente escolar y está integrado por seis dimensiones: 1) Conocimiento de ti mismo, 2) Vida saludable, 3) Escuela y familia, 4) Cultura de paz y no violencia, 5) Participación juvenil y 6) Construcción de proyecto de vida. Múltiples Organizaciones de la Sociedad Civil ubicadas en los estados del país acuden a los planteles escolares y realizan diversas actividades en las que se abordan las seis dimensiones del programa, entre las cuales se encuentran: cursos, pláticas y talleres, obras de teatro, concursos, dinámicas grupales, así como actividades recreativas y vivenciales.
- ◆ *Becas.* La Subsecretaría de Educación Media Superior otorga diversos tipos de becas que de manera general buscan promover que las personas inicien o reanuden, permanezcan y concluyan con éxito sus estudios de bachillerato, o se capaciten para o en el trabajo. Por ello ofrece: Becas contra el abandono escolar, Becas para acceder, permanecer y concluir la educación media superior, Becas para la formación educativa en y para el trabajo y Becas para estudiantes con discapacidad.

- ◆ *Circuitos de conectados contigo.* Es un programa para estudiantes o egresados de la educación media superior que quieren empezar a trabajar o realizar prácticas profesionales en una empresa, el Portal Circuito Conectados tiene diversas herramientas que facilitarán la inclusión en el campo laboral.
- ◆ *Bibliotecas digitales.* Es un servicio que ofrece la Secretaría de Educación Pública a través de su portal Web, en el cual los estudiantes cuentan con la posibilidad de ingresar, por medio de Internet, a 18 bibliotecas digitales de México y de otros países, como lo es la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de España y la Biblioteca Digital Mundial de la UNESCO.
- ◆ *Diccionarios.* Ocho diccionarios que abordan una variedad de temas en español, inglés, francés y portugués, entre otros idiomas, están a tu alcance vía Internet.
- ◆ *Cultura, deporte y participación juvenil.* La invitación a los jóvenes para participar en: Juegos Deportivos Nacionales de la Educación Media Superior (CONADEMS), Sistema de Información Cultural de CONACULTA, Cartelera Mensual del Instituto Nacional de Bellas Artes, Nuestra historia es parte de tu historia.

Actualmente el programa de Síguele ha desaparecido como tal, manteniéndose el Programa de Orientación Vocacional, el de Construye T, Becas, Bibliotecas digitales, Diccionarios, Cultura, deporte y participación juvenil, el programa de Circuitos conectados contigo se ha modificado por el de Observatorio Laboral, se incorporan el Programa de Jóvenes lectores y el de Jóvenes en acción.

En este momento el programa Construye T ha sufrido modificaciones, como ha sido establecer dos mecanismos claves para lograr el objetivo del programa, el primero es la formación de habilidades socioeconómicas y el segundo la gestión participativa. El primer mecanismo se estructura en tres dimensiones: Conoce T, Relaciona T y Elige T, la meta es lograr que los estudiantes aprendan a conocer mejor su forma de ser y de reaccionar ante diversas situaciones, a descubrir el valor de relacionarse con otros, enfrentar los retos de la vida cotidiana y tomar decisiones de manera respetuosa y asertiva; para ello, se plantea que los planteles o instituciones promuevan una serie de

actividades a través de la gestión participativa en un ambiente escolar sano (SEP. Secretaría de Educación Media Superior, 2015).

El gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública y en específico de la Secretaría de Educación Media Superior ha implementado una estrategia participativa de carácter nacional denominada “Yo no abandono”, que es un movimiento contra el abandono escolar en la EMS en donde se involucran las autoridades educativas de los niveles federal y estatal, directivos de las instituciones de educación media superior, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general con la finalidad de lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de bachillerato.

Esta estrategia planteó una serie de doce manuales que se encuentran en línea en la página de la SEMS como elementos de la caja de herramientas contra el abandono escolar, los cuales son:

1. Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar
2. Manual para recibir a los nuevos estudiantes en planteles
3. Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en los planteles
4. Manual para implementar la tutoría entre pares (alumno–alumno) en planteles
5. Manual para acompañar las decisiones de los estudiantes en los planteles
6. Manual para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida en planteles
7. Manual para apoyar la orientación educativa en planteles
8. Manual para incentivar el diálogo de los padres de familia en los planteles
9. Manual para ser un mejor tutor en los planteles
10. Manual de redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar en los planteles
11. Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles

12. Manual del proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar en los planteles

La propuesta a nivel federal de este movimiento que de alguna forma incluye algunos de los otros programas como es el programa Construye T se ha ido incorporando a las instituciones de manera gradual y en este momento no todas las instituciones de la EMS han incorporado el movimiento o los programas que como parte de la política educativa en este nivel se han planteado.

Los resultados del abandono escolar han ido en decremento en algunos estados de la República Mexicana, en el caso del estado de Hidalgo ésta cifra se ha incrementado considerablemente (ver Cuadro 23) y a nivel nacional los resultados reportados han permanecido estables en los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014, cabe preguntarse si existe un dato normal al respecto de este indicador o realmente se puede lograr que el 100% de los jóvenes se inserten y concluyan este nivel educativo o bien por las características de este grupo social siempre existirán estudiantes que no concluyan, o bien, por la dinámica social que se está viviendo actualmente donde el mercado laboral está cada vez más constreñido el mantenerse en el sistema educativo sea la opción viable para ellos y este sea sólo un mecanismo de contención social.

6.8. Los problemas y cambios en el bachillerato

Las reformas educativas que se han implementado en los últimos años en los diversos países han puesto un énfasis importante en incrementar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, se habla del momento y espacio coyuntural con relación al bono demográfico que existe en los países latinoamericanos con relación a los jóvenes y que existe la premisa de que la mayoría concluya el nivel secundario superior o bachillerato que permita habilitarlos para insertarse al mercado laboral o bien continuar sus estudios en instituciones de educación superior, pero no sólo eso, el sistema educativo se ha convertido en un medio de contención social y sigue permeando como una de las instituciones públicas que proporciona herramientas de movilidad social.

Anteriormente las políticas públicas se desarrollaban en un marco sólo nacional, pero ahora se establecen en un sistema mundo⁶² o aldea global⁶³. Aunque los gobiernos nacionales aún tienen la principal autoridad para desarrollar sus propias políticas, la naturaleza de esta autoridad ya no es la misma y está afectada de forma considerable por los imperativos de la economía global, los cambios en las relaciones políticas globales y los patrones evolutivos de la comunicación global que transforman el sentido de identidad y de pertenencia de las personas.

Las estadísticas indican (ver Cuadros 19 y 20) que en el caso del nivel secundario se requiere garantizar educación de calidad, pero sobre todo abatir el problema de la cobertura, que para el caso de México y Argentina todavía no se acercan a los porcentajes esperados y Canadá muestra un dato superior al 100%, pero esto no significa que Canadá tenga superado el problema, ya que como podemos ver en el Cuadro 20, los problemas se encuentran en las tasas de graduación del nivel bachillerato en los tres países, aunque como es de esperarse Canadá supera las tasas de graduación promedio de los países de la OCDE y de la Unión Europea, en los casos de México y Argentina el problema está muy acentuado, e incluso México es el país perteneciente a la OCDE con el promedio más bajo de todos los miembros de esta organización, supera sólo en nueve puntos en programas generales de bachillerato a Argentina.

Cuadro 19. Estadísticas de nivel secundario en diversos países

Estadísticas Secundaria

País	Año	Total	%N	%P	TBM	TNM	NAD	Edad de escolaridad obligatoria
Canadá (Ontario)	2011	11 607	48,19		102,21			16 años (18 años)
		2,657,320						
	2005	2,601,926	48,09	2447114,00	100,71			
México	2014	880,824						18 años
	2009	11,474,843	51,47	9896684,00	90,00	73,13	17,64	

⁶² Término acuñado por Immanuel Wallerstein para referirse al fenómeno de expansión de un solo sistema debido al fenómeno de la globalización.

⁶³ Concepto desarrollado por Mc Luhan para referir a la facilidad de comunicación y la posibilidad de transmitir información debido al desarrollo de la red de internet y el fenómeno de la globalización.

	2008	11,444,055	51,40	9670857,00	89,00	72,37	18,01	
	2005	10,564,404	51,18	8983164,00	83,40	67,57	17,80	
Argentina	2008	3,530,995	52,40	2533311,00	85,86	80,09	10,90	18 años
	2008	24,692,888	48,63	22525326,00	94,00	88,31	14,38	

%N. Porcentaje de niñas, se refiere al número de niñas matriculadas en escuelas de secundaria, expresado como porcentaje del número total de alumnos de secundaria.

%P. Porcentaje privada, se refiere al número de alumnos de secundaria matriculados en centros que no están gestionados por las autoridades públicas sin que son controlados y gestionados, ya sea con o sin ánimo de lucro, por entidades privadas.

TBM. Tasa bruta de matrícula, hace referencia al número (total) de alumnos matriculados en secundaria, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población en edad teóricamente de secundaria.

TNM. Tasa neta de matrícula, hace referencia al número (total) de alumnos en edad teóricamente de secundaria matriculados en cursos de secundaria, expresado como porcentaje de la población total en ese grupo de edad.

NAD. Número de alumnos por docente, hace referencia al número promedio de alumnos por profesor en la educación secundaria en un determinado curso escolar, a partir del recuento de alumnos y profesores.

Fuente: Elaboración propia con datos de Educación Internacional en: http://www.ei-ie.org/barometer/es/profiles_detail.php?country=usa

Cuadro 20. Tasas de graduación secundaria superior y las edades medias (2011)

País o grupo	Año	Total (graduados por primera vez)				Programas Generales				Programas Prevocacional/vocacional			
		M + F	M	F	Edad Promedio ¹	M + F	M	F	Edad Promedio ¹	M + F	M	F	Edad Promedio ¹
Canadá	2010	85	82	88	19	82	78	86	18	4	4	3	m
	2012	88	85	91	19	84	81	88	18	4	4	3	m
México	2011	49	45	52	18	45	42	48	18	4	4	4	18
	2012	47	45	50	18	44	41	46	18	4	4	4	19
Promedio OECD	2011	83	79	86	20	50	44	56	19	47	49	45	22
	2012	84	81	87	19	52	46	58	19	48	50	46	22
Promedio UE21	2011	84	81	88	20	45	38	51	19	55	57	53	22
	2012	86	84	89	20	46	40	53	19	56	58	54	22
Argentina	2010	m	m	m	m	36	29	44	19	7	8	5	18
	2012	m	m	m	m	34	28	41	17	7	7	7	17
Promedio G20	2011	79	78	81	m	52	47	58	m	32	32	28	m

1. La edad media se refiere generalmente a la edad de los alumnos al inicio del año natural, los estudiantes podrían ser un año mayor que la edad indicada cuando se gradúen al final del año escolar. Se refiere a una edad promedio ponderado.

m. datos no disponibles

Fuente: Education at a Glance 2013 - © OECD 2013 y Education at a Glance 2014: indicators OECD - © OECD 2014

Las reformas educativas se han dado en dos vertientes en la ampliación de la cobertura y centradas en la calidad de la educación. Los sistemas educativos han venido sufriendo modificaciones de orden normativo y de sistema para poder hacer frente a las demandas que la sociedad y el contexto le han planteado a la escuela.

La revisión de la educación secundaria o media superior en diversos países nos llevan a constatar que las reformas en este nivel están encaminadas a la formación de ciudadanos democráticos y a atender las exigencias internacionales en materia educativa relacionadas con cobertura y calidad (Zibas F. y., jan./abr. 2006, Dussel:2005, CFE:2009, Anadón:2007) (Consejo de Ministros de Educación de Canadá, 2013), todas ellas con un enfoque hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes que les permitan incorporarse a las fuerzas productivas o bien a la educación superior.

En los países analizados Argentina, Canadá y México encontramos que todos, aunque en menor grado en Canadá, plantean problemas para la puesta en marcha y la efectividad de las reformas como son: la calidad de los profesores, el sistema de remuneraciones, el gasto que los estados proporcionan para la educación, el tiempo dedicado a la instrucción y al estudio por parte de los estudiantes, la cultura juvenil que desvaloriza el interés por el estudio ya que no le encuentra el sentido a la escuela porque no cumple con sus expectativas, o bien, no le permite desarrollar las habilidades necesaria para desenvolverse en el trabajo o incursionar en la educación superior (Miranda: 2012, Bishop: 2001).

La implementación de cada una de las reformas recae en las escuelas, en este caso en las de educación media superior o secundaria. Las instituciones de educación secundaria o media concebidas como organización desde un enfoque crítico tienen carácter dinámico e histórico, que significa contemplar el espacio social, político y económico que contextualiza y afecta a la escuela mientras que la reconoce como un espacio de luchas caracterizado por la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas (Sverdlick, 2006).

Es en este marco en donde se inscribe toda propuesta de cambio y de reforma, es a través de un bachillerato donde fluyen y confluyen una serie de actores por demás *sui generis* en todo el sistema educativo, los estudiantes que se encuentran en un período de conformación de sujetos vistos como el futuro de una sociedad, establecidos en la investigación social en general como una categoría analítica construida socialmente y que es denominada jóvenes; los docentes con un perfil de formación profesional muy diverso pero además diluido en su disciplina y que se encuentra dando clases por diversos factores incluidos el “no queda de otra”, y el personal directivo o administrativo que se conforma como los encargados de vigilar que la normativa organizacional se cumpla (Miranda, 2012).

Estos tres grandes grupos se encuentran interrelacionados en este espacio denominado escuela y se encuentran dentro de ella en diferentes posiciones, relaciones y problemáticas que a su vez los hace subdividirse y conformar subculturas que emergen en esos grupos de relaciones y luchas por permanecer o mantenerse en sus posiciones por lo “doloroso” que resulte perder su lugar o bien salir de este espacio.

Los jóvenes estudiantes que logran permanecer y concluir en el bachillerato han conformado una especie de alianza entre ellos y la escuela, a través de una serie de estrategias de “supervivencia”, ya que ellos son un grupo que sólo está de paso por la institución y entonces asumen una posición camaleónica ante el proceso de formación (Miranda, 2012), para lo cual al llegar a este nivel educativo el sistema los ha hecho expertos en el uso de esta estrategia. Los que no han logrado o bien no quieren hacer uso de ella han optado por abandonar la escuela, o bien, porque no cuentan con las características socioeducativas necesarias para lograr saltar los obstáculos que la escuela les imponga.

Con las reformas y las demandas de la formación ciudadana en la juventud se le requiere a la escuela lograr un perfil de egreso de este nivel con competencias para la participación con responsabilidad en la sociedad (Dussel, 2005), con una conciencia cívica y ética de la vida en comunidad, la capacidad para el diálogo como mecanismo en la solución de conflictos, la toma de decisiones para contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad, el conocimiento de sus derechos y obligaciones

como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, el reconocer el valor de la participación como herramienta para ejercerlos, contribuir a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad, actuar de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad mantenerse informado y consciente de los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional dentro de un contexto global interdependiente.

Otra competencia relacionada con la construcción ciudadana declarada en el perfil de egreso del nivel medio superior es que el estudiante mantenga una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, por lo que reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, rechaza toda forma de discriminación, dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio, asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. Además contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables, por lo que asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional, reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente, contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente (Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

Para poder lograr lo planteado en el perfil es necesario llegar a una educación democrática que tiene que tomar en cuenta la estructura de la institución escolar y sus mecanismos de gestión, debe incluir procesos de formación que contemplen el diálogo, la deliberación, la toma de decisiones colegiadas, que favorezcan la participación activa en la solución de problemas de la vida cotidiana escolar, contribuyendo a crear los hábitos y virtudes ciudadanas. Es necesario crear espacios de participación en todos los ámbitos escolares, pues la configuración de la escuela como un grupo que comparte normas y

valores es la que estimula una legítima educación democrática (Castro, Rodríguez, Smith, 2010).

Todos estos elementos contextuales han promovido que los Estados respondan a las necesidades que se le están imponiendo tanto del exterior como del interior, es por ello que a partir de la década de los 90s se han planteado una serie de reformas en el ámbito educativo y se han transformado en una tendencia global, a nivel de gestión educativa han estado centradas en los procesos de descentralización, rendición de cuentas y autonomía escolar.

El primer modelo de reforma basado en la descentralización se ha llevado de manera paulatina en países de América, en el caso de México, éste tipo de proceso se llevó a cabo de manera gradual a partir de 1992 en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, transfiriendo las funciones del servicio educativo a los estados. En el caso específico de la educación media en México del total de la matrícula, el 45.8 % asiste a escuelas administradas por los gobiernos; el 24.3 % concurre a servicios de la federación; el 12.4 % se ubica en escuelas de sostenimiento autónomo (que proporcionan las universidades autónomas estatales) y, por último, el 17.5 % se refiere a quienes estudian en instituciones particulares.

En Argentina la descentralización se llevó a cabo en dos momentos en 1978 y en 1992, en ambos países se trasladaron las funciones de prestación de los servicios educacionales a las provincias.

En el caso de Canadá, el sistema educativo es completamente descentralizado, la educación es competencia exclusiva de las provincias y de los 13 territorios que lo componen, según la Constitución de 1867, las provincias y los territorios tienen el poder de adoptar leyes en materia de educación. Por lo tanto, no existe un ministerio federal solo ministerios de educación provincial, el cual elabora todos los reglamentos y dispositivos escolares, pero no es el que asegura su gestión sino las comisiones escolares, que son divisiones territoriales administrativas. Sus miembros, comisarios elegidos democráticamente por la sociedad civil, son competentes en un sector del territorio y gestionan los establecimientos escolares de cada circunscripción. Además, esas comisiones

son confesionales: católicas o protestantes aun si la pertenencia religiosa no es un criterio de admisión escolar. Las escuelas que éstas controlan, forman la red pública de educación y existe, además, otra de establecimientos privados, que recibe aproximadamente a 10% del alumnado. La red de educación está formada de escuelas públicas y privadas, de lengua francesa o inglesa.

6.9. Metodología del Marco Lógico

La manera en cómo se implementan las acciones de política pública y en este caso educativa se puede analizar a partir de diversas herramientas de análisis de las políticas públicas como son la matriz del marco lógico que se establece a partir de la determinación de los árboles de problemas y de soluciones.

Haciendo un análisis de reconstrucción de políticas públicas en el nivel bachillerato de los países que estamos considerando y a partir de diversos documentos revisados y de cada una de las reformas o cambios implementados, se utilizó el árbol de problemas y árbol de objetivos que son herramientas complementarias para la utilización de la matriz de marco lógico en el análisis del diseño, implementación y evaluación de políticas públicas.

“La Metodología de Marco Lógico es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas. Puede utilizarse en todas las etapas del proyecto: en la identificación y valoración de actividades que encajen en el marco de los programas de un país, en la preparación del diseño de los proyectos de manera sistemática y lógica, en la valoración del diseño de los proyectos, en la implementación de los proyectos aprobados y en el monitoreo, revisión y evaluación del progreso y desempeño de los proyectos” (Ortegón, Pacheco, & Prieto, 2005, pág. 13).

El Marco Lógico es una herramienta de trabajo que permite analizar o evaluar el desempeño de un programa o proyecto en todas sus etapas. Permite mostrar de manera sistemática y lógica los objetivos de un programa y sus relaciones de causalidad. Sirve

también para evaluar si se han alcanzado los objetivos y para puntualizar los factores externos que pueden influir en su consecución. La Matriz de Marco Lógico que se produce para efectos de la evaluación debe expresar lo que el programa es en la actualidad. Existen muchos programas o proyectos que no han sido diseñados con el método del Marco Lógico, pero es necesario elaborar un ejercicio de reconstrucción de los distintos niveles de objetivos del programa (fin, propósito, componentes) e indicadores de sus resultados que permitan medir el nivel de logro alcanzado (Ortegón, Pacheco, & Prieto, 2005).

Es importante hacer una distinción entre lo que es conocido como Metodología de Marco Lógico y la Matriz de Marco Lógico. La Metodología contempla análisis del problema, análisis de los involucrados, jerarquía de objetivos y selección de una estrategia de implementación óptima. El producto de esta metodología analítica es la Matriz (el marco lógico), la cual resume lo que el proyecto pretende hacer y cómo, cuáles son los supuestos claves y cómo los insumos y productos del proyecto serán monitoreados y evaluados.

La Metodología contempla dos etapas, que se desarrollan paso a paso en las fases de identificación y de diseño del ciclo de vida del proyecto:

1. Identificación del problema y alternativas de solución. En esta etapa se analiza la situación existente que permita crear una visión de la situación deseada y elegir las estrategias para conseguirla. La idea central reside en que los proyectos son diseñados para resolver los problemas a los que se enfrentan los grupos meta o beneficiarios, incluyendo a mujeres y hombres y responden a sus necesidades e intereses. Existen cuatro tipos de análisis para realizar: involucrados, problemas (imagen de la realidad), objetivos (imagen del futuro y de una situación mejor) y estrategias (comparación de diferentes alternativas en respuesta a una situación precisa)
2. La etapa de planificación, en la que la idea del proyecto se convierte en un plan operativo práctico para la ejecución. En esta etapa se elabora la matriz de marco lógico. Las actividades y los recursos son definidos y visualizados en cierto tiempo.

Dentro de esta metodología, además de la identificación del problema, el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (2005) recomienda examinar sus efectos, identificar sus causas, establecer una situación deseada (objetivos), identificar los medios para su solución, definir acciones y conformar alternativas para la solución del mismo⁶⁴. La herramienta metodológica establece que la formulación del problema se haga en negativo, el cual se espera que sea revertido. Los siguientes enunciados son ejemplo de problemas: a) existe un incremento en las tasas de abandono escolar, b) los egresados de educación media superior no pueden insertarse al mercado laboral y c) los jóvenes de comunidades rurales presentan bajos resultados en las evaluaciones PISA⁶⁵.

Esta propuesta metodológica permite cerrar la brecha y se realiza una aproximación, entre las necesidades de la población afectada con los objetivos que conducirán la intervención de la política pública. El método más apropiado y utilizado por los expertos en el análisis de diseño de políticas públicas son los diagramas de flujo o de relaciones, conocidos como árboles de problemas.

La primera parte es la correspondencia entre el problema con sus causas y los objetivos con los resultados. Esta se refiere al análisis de la relación entre el árbol de problemas con el árbol de objetivos. En principio, debe quedar estructurado el árbol del problema, el cual se elabora con base a dos criterios: sus causas y sus efectos⁶⁶.

Antes de conocer cuáles son las causas que dan origen al problema, el analista debe analizar los efectos que produce a la población afectada. La herramienta metodológica para esta actividad se conoce como árbol de efectos; la sugerencia para su construcción es de abajo hacia arriba, debiendo colocar en la parte baja del árbol la problemática a resolver. El Gráfico 19 muestra el análisis de los efectos relacionados con

⁶⁴ Como bien lo señala el ILPES, la herramienta metodológica propuesta puede ser desarrollada por una persona, pero sin duda, funciona mejor cuando es hecha por un equipo multidisciplinario. Lógicamente ello conducirá una mayor temporalidad; sin embargo, los resultados tendrán por consecuencia, una mayor asertividad.

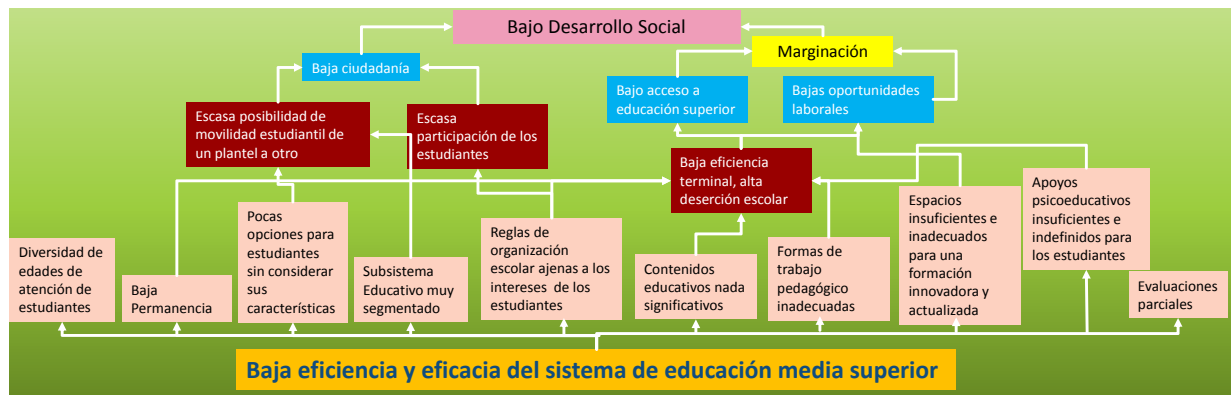
⁶⁵ En ocasiones suelen presentarse dificultades en el proceso de identificación del problema a tal grado de confundirlo con la falta de solución. Por ejemplo, hace falta medicamento, o los docentes requieren de un taller de capacitación en TIC, no son ejemplos de problemas (ILPES, 2005).

⁶⁶ La intención de esta parte metodológica es verificar, si finalmente los objetivos responden a las necesidades y problemas de la población afectada.

el problema del nivel medio superior que estamos analizando, considerando que el abandono escolar es un fracaso del sistema educativo y presenta la ineficiencia del sistema en este nivel.

En el árbol de problemas se observan las posibles consecuencias que el problema puede generar o que (en caso de que lleve tiempo) las haya generado. También se debe tener en cuenta, que todo problema es susceptible de multiplicarse y, en consecuencia, dar paso a otras problemáticas; las cuales no siempre son sólo privativas de los afectados.

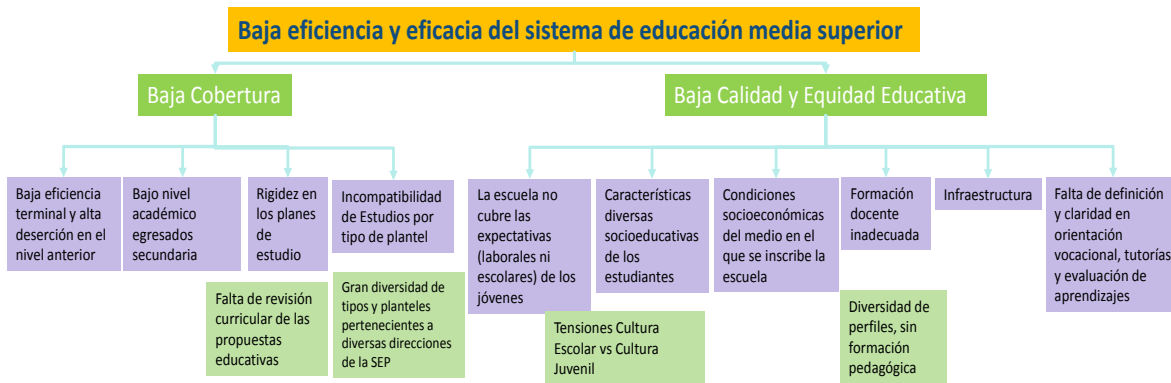
Gráfico 19. Árbol de efectos



Fuente: Elaboración propia

En la medida en que el análisis de los posibles efectos del problema sea lo más riguroso y detallado posible, el programa, política o proyecto analizado habrá tenido un impacto positivo, de acuerdo con las razones para las que fue implementado. Una vez integrado el árbol de efectos, el siguiente paso es realizar el análisis de las causas que dieron origen al problema. La herramienta metodológica es la construcción del árbol de causas, sólo que aquí se invierte el procedimiento, ahora el problema central se coloca en la parte superior y debajo los factores o sucesos causales, tal como se muestra en el Gráfico 20, que muestra el árbol de causas para el problema planteado sobre la educación media superior.

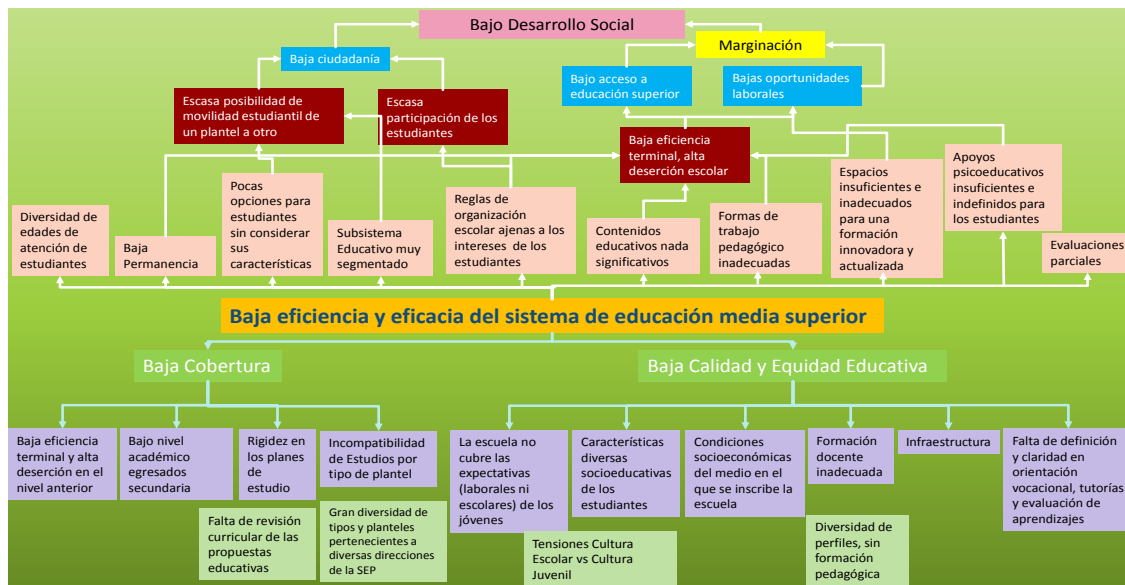
Gráfico 20. *Árbol de causas*



Fuente: Elaboración propia

Una vez que se ha elaborado el árbol de causas, se procede a unirlo con el árbol de efectos, con lo cual queda conformado el “árbol de causas-efectos” o también conocido como “árbol del problema”. Esta es la herramienta útil y adecuada para realizar el análisis de coherencia interna de la política en materia de diseño, implementación y evaluación. El Gráfico 21 muestra la integración del árbol del problema.

Gráfico 21. *Árbol del problema*

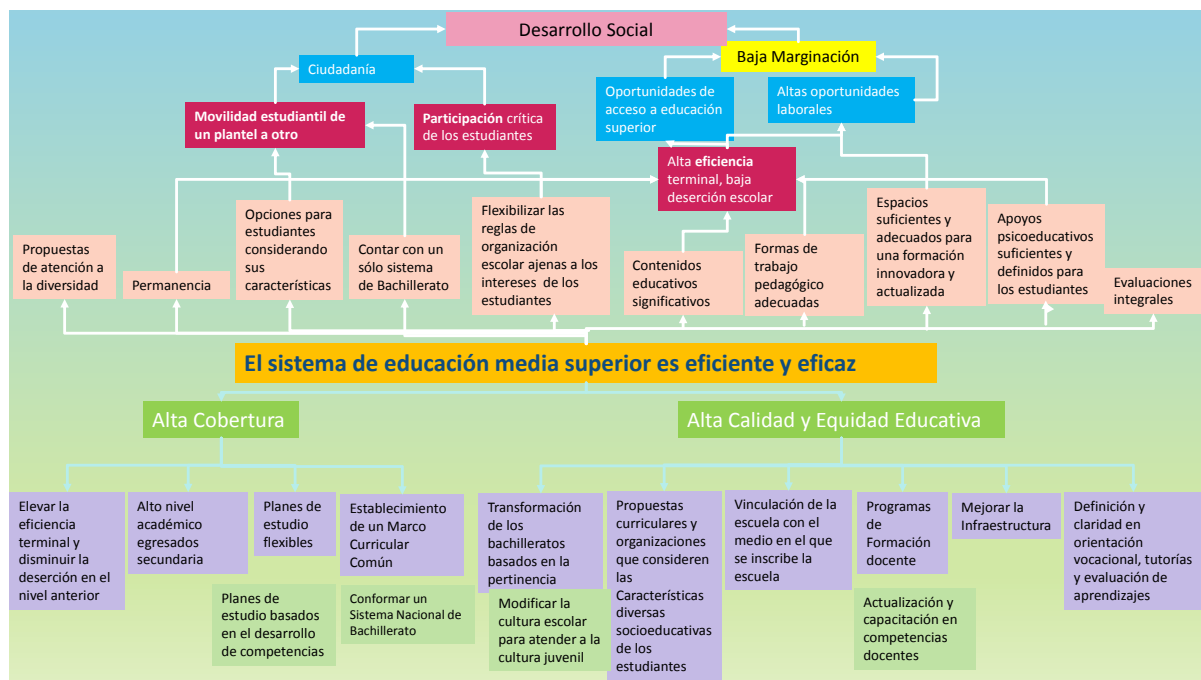


Fuente: Elaboración propia

Ya que se integró el árbol del problema, corresponde realizar el árbol de objetivos; que se convierte en una representación ideal y deseada que se espera obtener una vez

echado a andar el programa. Sin duda, la principal fortaleza y utilidad del árbol de objetivos consiste en convertir en positivo, toda situación identificada como negativa en el árbol del problema; es decir, la convierte en una situación deseada para la población afectada. En este sentido, todo aquello que se encontraba como un efecto negativo, pasará a ser un fin deseado. Así mismo, las causas del problema se transforman en medios para alcanzar los fines; por ejemplo, si la causa era la falta de caminos, ahora el medio será: hay suficientes caminos (ILPES, 2005; Franco, 2012; Osuna y Márquez, 2000). El Gráfico 22 muestra el árbol de objetivos, cuyo procedimiento es el mismo utilizado en el árbol del problema; es decir, se integra por los medios que responderán a las causas y los fines que responderán a los efectos del problema.

Gráfico 22. Árbol de Objetivos



Fuente: Elaboración propia

Una vez que se cuenta con ambas estructuras metodológicas, se procede a analizar la forma en que los medios han sido planteados para poner en práctica los objetivos y, en consecuencia dar solución del problema. Para ello, la metodología de análisis de coherencia sugiere indicar un conjunto de acciones que respondan a los medios

considerados en el árbol de objetivos. Es posible que el programa sujeto a análisis haya considerado una o más acciones por cada uno de los medios.

Cuando se tienen las herramientas de los árboles se puede establecer la Matriz de Marco Lógico (MML) donde una de sus características consiste en comunicar de forma lógica cómo se encuentra estructurada la política y de qué manera su elaboración contribuye a evitar sesgos en la implementación, aunque tampoco los evita al cien por ciento. De acuerdo con la metodología del ILPES, las preguntas a las que trata de responder una MML de cualquier programa en análisis son las siguientes:

- ¿Cuál es la finalidad que se persigue con su ejecución?
- ¿Qué impacto concreto se espera alcanzar?
- ¿Qué bienes o servicios deberán ser producidos?
- ¿Cómo se va a hacer para producir dichos bienes o servicios?
- ¿Cuánto nos va a costar producirlos?
- ¿Cómo sabremos si se han cumplido los objetivos?
- ¿Qué factores externos pueden comprometer el éxito?, (ILPES, 2005, p.9).

La primera pregunta corresponde a la finalidad del programa, la segunda al propósito, la tercera a los componentes y la cuarta a las actividades. El resto de las preguntas, no menos importantes, también forman parte de la MML.

Todo programa de política pública que contiene una MML, facilita la tarea de planeación, implementación, monitoreo y control de actividades, así como el proceso de evaluación; ya que presenta la información requerida para tales efectos. A partir de esa información, el analista puede medir no sólo si el programa ha alcanzado sus resultados, sino también qué tan eficiente ha sido y, si los bienes o servicios producidos cuentan con la calidad requerida, no sólo por el programa; sino también por los beneficiarios (ILPES, 2005)⁶⁷.

⁶⁷ Tan importante es la información que contiene la MML, que puede ser utilizada en los distintos tipos de evaluación de la política: evaluación ex-ante, evaluación concomitante y evaluación ex-post (Franco, 2012).

La MML es una matriz compuesta por cuatro filas y cuatro columnas. Son dos los principios básicos de la MML, por un lado, las relaciones lógicas verticales llamadas relaciones de causa-efecto y, por otro lado, las relaciones de correspondencia lógica-horizontales, cuya principal función es vincular cada nivel de objetivos con el logro obtenido, utilizando para ello los indicadores y medios de verificación; así mismo, vincula cada nivel de objetivos con los factores que afectan la implementación y desempeño del programa.

En el Cuadro 21 se presenta un análisis generalizado sobre las reformas educativas en el nivel secundario o medio superior identificando cada uno de los elementos de la matriz, a partir de la investigación documental realizada sobre la temática que estamos abordando.

Cuadro 21. Matriz de Marco Lógico

	Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<i>Fin</i>	Contribuir en el Desarrollo Social	Disminución de índices de pobreza y marginación	Estadísticas sobre el Índice de Desarrollo Humano	Mejores niveles educativos contribuyen al desarrollo social de los sujetos e individuos
<i>Propósito</i>	Mejorar la eficiencia y eficacia del nivel medio superior	Incremento en los índices de eficiencia terminal y obtención de certificados o diplomas	Índices de eficiencia terminal y obtención de certificados o diplomas	Lograr un mayor número de jóvenes con certificados o diplomas del nivel secundario o bachillerato contribuirá a mejorar la calidad de ese nivel educativo
<i>Componentes</i>	Modificación de planes de estudio	Planes de estudio pertinentes e innovadores	Trayectorias escolares atractivas y pertinentes para los estudiantes	Los estudiantes logran concluir el bachillerato de acuerdo a sus intereses y habilidades que le permite incorporarse

				a la educación superior o al mercado laboral
	Conformación de un Sistema Nacional del Nivel Educativo	Sistema Nacional de Bachilleratos, Sistema Nacional de Educación Secundaria	Número de escuelas que integran los sistemas nacionales del nivel	La integración de las escuelas en un sistema nacional facilita la movilidad entre ellas para que el estudiante cuente con ofertas acordes a sus necesidades de formación
	Programas de apoyo para evitar la deserción escolar	Implementación de programas como "Éxito Estudiantil" (Canadá), "Movimiento Yo no Abandono" (México), "Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar" (Argentina)	Resultados obtenidos de los programas implementados	Los programas de apoyo están acordes a las necesidades de los estudiantes del nivel secundario o bachillerato, lo que permite disminuir el abandono escolar y mejorar la calidad de la educación
	Programa de becas	Número de Becas otorgadas	Relación de estudiantes con beca que concluyen el nivel educativo	Las becas logran que menos estudiantes abandonen la escuela, ya que funcionan como incentivos
Actividades	Revisar las estructuras curriculares para rediseñarlas conforme a los planteamientos de las reformas	Estructuras curriculares flexibles	Diversos formatos escolares o trayectorias escolares de los estudiantes	Los estudiantes logran concluir el bachillerato de acuerdo a sus intereses y habilidades que le permite incorporarse a la educación superior o al mercado laboral

Establecer acuerdos o resoluciones para los lineamientos del Sistema Nacional de Bachillerato	Normativa acorde a las Reformas	Congruencia de la normativa con las estrategias empleadas	La revisión y elaboración de normativa, permite implementar los programas de apoyo a la formación y las estructuras curriculares flexibles.
Revisar investigaciones o realizar diagnósticos para identificar las causas de abandono escolar	Diagnósticos situacionales sobre el abandono escolar de los jóvenes	Propuestas acordes a las necesidades específicas de los jóvenes	Los programas de apoyo están acordes a las necesidades de los estudiantes del nivel secundario o bachillerato, lo que permite disminuir el abandono escolar y mejorar la calidad de la educación
Instrumentar programas de apoyo para el logro educativo	Programas de apoyo para el logro educativo	Mayor número de estudiantes permanecen en la escuela y la concluyen con los conocimientos y competencias que se ha planteado el nivel	
Otorgar recursos para los diferentes tipos de becas	Cantidad de becas pagadas	Relación de recursos asignados y número de becas otorgadas	Se cuenta con una asignación de recursos importantes para apoyar las necesidades económicas de los estudiantes
Seleccionar participantes	Número de participantes en las becas o programas de apoyo	Relación entre participantes y egresados	

Fuente: Elaboración propia

En el caso argentino la política educativa implementó cambios en la normativa académica con modificaciones en lo que se denomina Régimen Académico, que son resoluciones que se emiten para considerar elementos como las asistencias y las evaluaciones. En el primer caso se flexibiliza el conteo de las mismas manejando medias y hasta un cuarto de faltas con la finalidad de considerar las características de los estudiantes que por diversas razones no pueden acudir a la escuela a tiempo, se realizó

una modificación de la estructura curricular del bachillerato cambiando lo que se denominaba secundaria polimodal a un esquema de ciclo orientado. Además se incluyó la posibilidad de que la escuela determinará proyectos propios para mejorar la eficiencia terminal que consisten en la modificación del formato escolar, por otros más flexibles en cuanto al manejo y evaluación de contenidos.

Para Canadá el Ministerio de Ontario planteó una reforma educativa centrada en tres objetivos claves:

1. Altos niveles de rendimiento de los estudiantes
2. Reducir las brechas en el logro de los estudiantes
3. Altos niveles de confianza en la educación pública

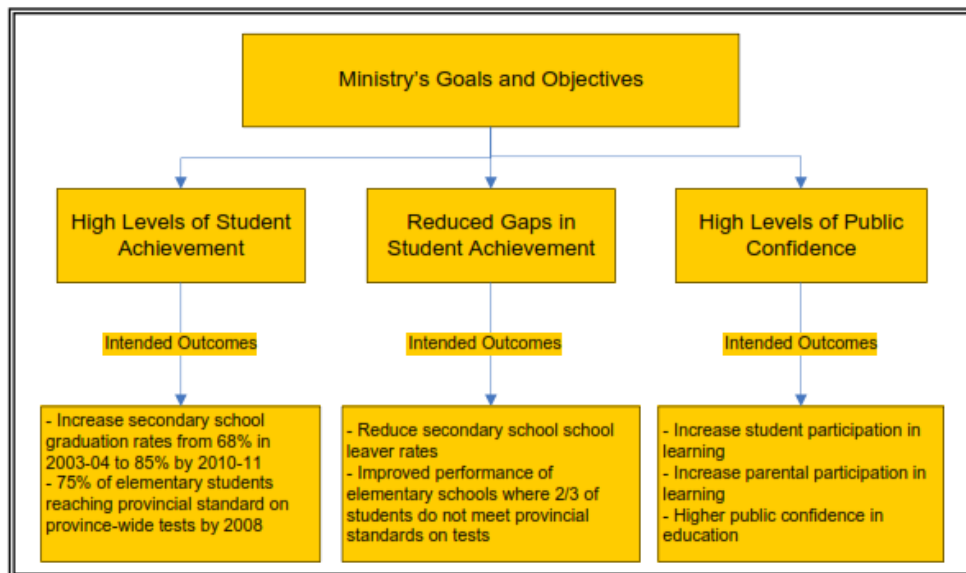
Estos objetivos como se muestran en el Gráfico 23 se asocian a los resultados esperados que se plantean como metas concretas, como es el incrementar el nivel de eficiencia terminal y la obtención de diploma o certificado de secundaria a un indicador de 85%, lograr que el 75% de estudiantes que egresan de la escuela elemental o básica alcancen los estándares provinciales, reducir las tasas de abandono escolar en la escuela secundaria, mejorar el rendimiento en la escuela primaria, donde dos terceras partes de los estudiantes no cumplen con las normas provinciales sobre las pruebas, incrementar la participación de estudiantes y padres de familia en el aprendizaje y lograr mayor confianza en la educación pública.

La implementación de las reformas en países de América Latina ha dejado como aprendizaje a partir del análisis de los obstáculos enfrentados y de los resultados obtenidos las siguientes propuestas:

- a) fortalecer las capacidades del Estado, relacionadas con la supervisión, evaluación y regulación del sistema restituyéndole incluso, la capacidad para cerrar establecimientos por mala gestión o mal desempeño en el logro de los aprendizajes;

- b) crear uno o más mecanismos institucionales encargados de velar por la calidad y fiscalizar el buen uso de los recursos públicos;
- c) formular desde el gobierno central estándares de calidad para todos los establecimientos públicos alineados con las evaluaciones de desempeño escolar;
- d) vincular, de manera más precisa, el financiamiento con objetivos de calidad;
- e) prohibir la selección de alumnos por razones de origen social o desempeño académico, cancelar matrículas o aplicar sanciones por motivos económicos o incumplimiento de pago;
- f) reconocer la participación organizada de la comunidad escolar en la gestión y orientación de los establecimientos. (Gajardo, 2009: 574)

Gráfico 23. Objetivos claves y resultados esperados Ministerio de Educación de Ontario



Fuente: tomado de (Ungerleider, 2008)

En cuanto al otro elemento que puede incluirse en una reforma es un sistema de rendición de cuentas o *accountability*, la experiencia internacional ha planteado que un buen sistema de rendición de cuentas debe alinear los siguientes componentes:

- a) estándares o parámetros de contenido y desempeño;

- b) información sobre el grado en que se logran las metas de aprendizaje;
- c) autoridad y autonomía de las escuelas para decidir cursos de acción y corregir deficiencias;
- d) apoyo para fortalecer capacidades necesarias para un buen cumplimiento de las metas y, finalmente
- e) incentivos o sanciones para premiar o castigar las consecuencias del desempeño (McMeekin, 2006).

Uno de los grandes desafíos que tienen los países en el mundo es responder a una educación de calidad. Según el *Global Monitoring Report Team* “la calidad es la que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también, en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo” (EFA Global Monitoring Report 2005, 2004:19–20). Meta planteada para el año 2015 en el Marco de Acción de Dakar.

El reconocer las similitudes y diferencias en cuanto a un nivel educativo, nos permite identificar los elementos que resultan claves para la eficiencia y eficacia del sistema educativo. Comparar los planteamientos estructurales y políticos de un nivel nos involucra en los mecanismos de gestión en todos los niveles para conseguir que los jóvenes cuenten con oportunidades de acceso y permanencia, pero no sólo eso sino que al concluir el nivel educativo medio consigan un proyecto de vida que les permita su desarrollo personal.

Para ello todos los actores de los bachilleratos deben gestionar todo tipo de recursos: humanos, materiales, cognitivos, entre otros; para que los jóvenes tengan la oportunidad de concluir este nivel educativo, considerando las oportunidades que el sistema o la estructura de nación les permita.

La importancia de reconocer los diversos escenarios que se tienen para la formación de los jóvenes, las políticas educativas que cada país ha planteado para atender a las demandas del contexto en este mundo globalizado, nos puede dar muestra de las tendencias educativas internacionales y de las problemáticas que cada país tiene para

poner en marcha la cobertura y la calidad en el nivel secundario o medio superior, existe cada vez más una demanda por formar ciudadanos del mundo o ciudadanos globales, para ello es importante la formación de ciudadanos críticos que se encuentren preparados para hacer frente a los cambios cada vez más vertiginosos de ésta era globalizada.

Los sistemas educativos tienen el compromiso de hacer frente a las demandas, pero sobre todo a la formación de las generaciones futuras y en el caso de los bachilleratos de las generaciones mediatas, mismas que conformarán un grupo de sujetos en los que se encuentran la toma de decisiones para formular replanteamientos sociales que permitan una convivencia sostenible. Para ello las escuelas deben reconsiderar los planteamientos curriculares y de participación de los jóvenes en sus procesos de formación que les permitan construir las habilidades necesarias para cumplir éstos retos.

Analizar la implementación de la política educativa en el nivel medio superior con relación a las estrategias para la permanencia de los estudiantes en los tres niveles de análisis: macro con los sistemas educativos, meso con los subsistemas o aparatos estatales y micro en la escuela permitirá reconocer las estrategias de política que podrían implementarse en los bachilleratos para lograr que los jóvenes ingresen, permanezcan y concluyan la escuela.

7. Las reformas en las escuelas. Casos de estudio en Argentina, Canadá y México

Las políticas educativas que se plantean a nivel de la federación o de los estados son aplicadas o no al interior de las escuelas, en este caso los bachilleratos, y al interior retoman o diseñan estrategias que les permitan considerar los indicadores de permanencia o eficiencia terminal que se ha planteado el Sistema Educativo o Ministerio de Educación para este nivel en específico.

El estudio comparado sobre el análisis de políticas públicas en el nivel de bachillerato entre Argentina, Canadá y México, se ubicó de manera específica en los siguientes casos: Berazategui, Provincia de Buenos Aires, Argentina; Ontario, Canadá y Pachuca, Hidalgo, México. En el presente apartado se pretende dar cuenta de las estrategias específicas en cada uno de los contextos desde la gestión e implementación de la política, primeramente se presentan generalidades de cada uno de los contextos y posteriormente a ello, se proporcionan los resultados con un enfoque comparado desde las características estudiadas de la gestión que son: características generales de la muestra, liderazgo, mecanismos de participación, acciones innovadoras implementadas, recursos de comunicación, transparencia, normatividad y autonomía.

7.1. Contextos Escolares

7.1.1. Berazategui, Argentina

La ciudad de Berazategui, conocida como la Capital Nacional del Vidrio, perteneciente a la Provincia de Buenos Aires (ver Gráfico 24 y Gráfico 25) y que se reconoce como parte del conurbado al sur de la Ciudad de Buenos Aires, se encuentra ubicada a 23 km de la capital federal y a 37 km al norte de la Ciudad de la Plata, capital de la provincia. Su superficie es de 221 km cuadrados, limitando al noreste con el Río de la Plata, al sureste con las ciudades de La Plata y Ensenada, al Oeste con Florencio Varela y al norte con el partido de Quilmes. Según el censo 2010 tiene una población total de 320,224 habitantes

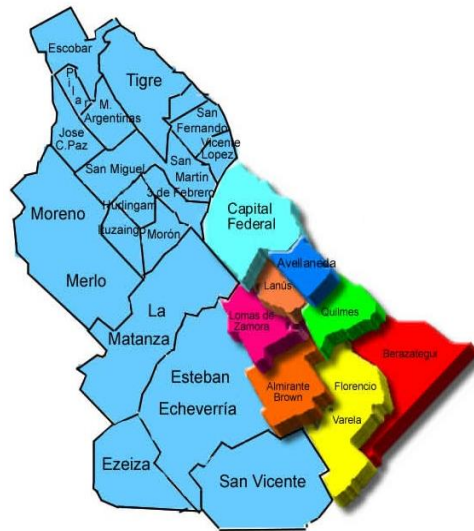
distribuidos en 157,382 varones y 162,842 mujeres (INDEC, 2012). Es una ciudad industrial de gran desarrollo social con proyección a nivel regional ya que su vocación productiva es diversa, se encuentran industrias en diversos rubros como textil, refresquero, maltero, cristalería y grabado, metalurgia, automotriz, producción ganadera, entre otras. Es importante mencionar que Argentina concentra cerca del 40% de toda su población en la Provincia de Buenos Aires (INDEC, 2012),

Gráfico 24. Mapa división política de Argentina



Fuente: Obtenido de <http://www.argentinacontact.com/es/conozca/>

Gráfico 25. Mapa Buenos Aires



Fuente: Obtenido de <http://www.diariolatercera.com.ar/0/vnc/nota.vnc?id=3258>

En la Provincia de Buenos Aires no se define un Ministerio de Educación, sino la dependencia que se encarga es la Dirección General de Cultura y Educación. Los datos escolares de la Provincia de Buenos Aires y de la región a la que pertenece la ciudad de Berazategui se muestran en el Cuadro 22, en ella podemos observar que la provincia tiene un problema de abandono escolar superior al del promedio del país que es del 17.38% que incluye la gestión estatal y privada, siendo el dato sólo para la gestión estatal de 19.79% (Cimientos. Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas., Abril 2011). En el Cuadro 22 se muestran datos de la provincia en general y del conurbado que es la parte en la que se encuentra la ciudad de Berazategui.

Las escuelas visitadas en Berazategui, son reconocidas en el medio por la antigüedad que tienen en cada uno de los espacios geográficos en los que se ubican.

La escuela secundaria que denominaremos ES1 se encuentra ubicada en una zona reconocida como Hudson muy cercana a las vías del tren que lleva a la ciudad de La Plata, capital de la provincia, se encuentra aproximadamente a una hora de la capital federal en tren. A sus alrededores se muestran grandes solares y la percepción que deja al caminar por las calles es de tranquilidad. La escuela se encuentra ubicada entre la calle 54 e/ 158 y

159, las instalaciones de la secundaria se encuentran dentro de las instalaciones de una primaria, utiliza la parte trasera de esta en dos niveles de ahí que los estudiantes en su mayoría, cerca del 95% provengan de esa primaria y los estudiantes que se incorporan ya tengan años de conocerse y el problema de adaptación sea sólo al sistema secundaria, en donde ahora tienen un profesor por cada materia.

Cuadro 22. Datos educativos de la Provincia de Buenos Aires

Matrícula bachillerato	527, 608
<i>Matrícula en bachilleratos de gestión estatal</i>	
<i>Toda la provincia</i>	334,385*
<i>Conurbano</i>	202,558*
<i>No. de bachilleratos</i>	3758*
<i>Tasa de promoción secundaria (toda la provincia)</i>	64.25*
<i>Conurbano</i>	61.15*
<i>Tasa de repitencia (toda la provincia)</i>	10.53*
<i>Conurbano</i>	10.81*
<i>Abandono escolar (toda la provincia)</i>	25.22*
<i>Conurbano</i>	28.04*
<i>Región Berazategui</i>	
<i>Matrícula bachillerato</i>	93,993
<i>No. de bachilleratos</i>	269
<i>Promedio aproximado de estudiantes por bachillerato</i>	350

* Fuente. Elaboración propia con datos del documento: La educación Argentina en números. Abril 2011. Programa de investigación y difusión. Cimientos. Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas.

La visita y observación realizada nos permite identificar que la escuela tiene un enfoque importante por el desarrollo de la lectura y las artes, ya que como proyecto de centro los estudiantes han pintado murales a partir de diferentes técnicas artísticas. Los estudiantes en Argentina no utilizan uniforme y en esta escuela se les permite el acceso sin restringirles el corte o color de cabello, el uso de *piercing*, maquillaje, ropa al gusto del estudiante inclusive desde la secundaria básica que en México es el nivel secundario.

Las condiciones de infraestructura en esta escuela no son las óptimas, la biblioteca no cuenta con estantes adecuados, no se cuenta con un espacio para la dirección de la escuela, la maestra directora tiene un escritorio en el pasillo y cuando tiene que atender algún asunto más privado cuenta con otro espacio que comparte con las preceptoras de la escuela, no se observa un aula de medios o de computación, los estudiantes cuentan con libros para ciertas materias que se quedan bajo resguardo en la biblioteca ya que son

materiales que se usan en diversas generaciones. La escuela se ofrece en dos turnos: matutino y vespertino; pero además también atiende un Centro de Escolarización de Adultos y Jóvenes (CESAJ). No cuenta con subdirector, sólo la directora que atiende los tres formatos, pero cuenta con un equipo psicopedagógico.

La segunda escuela (ES2) visitada cuenta con un edificio más nuevo, se encuentra en lo que en la ciudad de Berazategui se conoce como cruce de Varela, es una escuela más grande que cuenta con mejor infraestructura, entre las que destacan biblioteca, sala de cómputo, comedor, aulas y pasillos más grandes. La secundaria se ofrece en tres turnos en esta escuela, matutino, vespertino y nocturno. La directora atiende los tres turnos pero cuenta con un equipo de subdirectores, uno por cada turno; en esta escuela no se cuenta con un equipo psicopedagógico.

En la ES2 se observa un mayor control sobre los jóvenes, se cuida la entrada⁶⁸ y se ven menos jóvenes utilizando piercing, gorras, cabello largo y pintado.

7.1.2. Ontario Canadá

Canadá se ubica al norte del continente americano, limita al sur con EE.UU., al norte con el Océano Atlántico y al oeste con el Océano Pacífico y EE.UU (Alaska) tiene una superficie de 9, 984,670 kilómetros cuadrados. Según el Instituto de Estadística para julio de 2013, la población estimada de Canadá era de 35, 158,300 habitantes (Oficina de Información diplomática , 2014).

Canadá como miembro de la Commonwealth, es formalmente una monarquía constitucional, además se constituye como un Estado federal dotado de un sistema político democrático parlamentario (Oficina de Información diplomática , 2014).

Según la constitución, las lenguas oficiales de Canadá son el inglés y el francés; cada provincia determina su lengua oficial (Oficina de Información diplomática , 2014).

⁶⁸ En las normas de convivencia de la escuela se establece que no pueden ingresar después de 30 minutos de iniciado el turno.

La estructura territorial de Canadá se divide en 10 provincias y tres territorios: en seis provincias atlánticas entre las cuales se encuentra Ontario (Capital de Toronto), las dos provincias de las praderas y por último dos provincias del oeste (ver Gráfico 25). Los tres territorios son el Yukón, los territorios del Noroeste y Nunavut (Oficina de Información diplomática , 2014).

La provincia de Ontario tiene el 38.5% de la población total, es decir, 13, 537,994 habitantes (ProChile Oficina Comercial Toronto, 2014).

Gráfico 26. Mapa división política Canadá



Fuente: Obtenido de Toronto Visitor Map

En el 2009, de acuerdo con los informes de Program for International Student Assesment (PISA), Canadá obtiene resultados muy buenos en los programas internacionales de evaluación. Las provincias de Quebec, Alberta y Ontario más el territorio de Yukón, son los que superan la media del país en resultados académicos en: lectura, matemáticas y ciencia (Oficina de Información diplomática , 2014).

Ontario está situado en el este-central de Canadá, con la bahía de Hudson y Quebec al Norte; los estados norteamericanos de Minnesota, Michigan, Nueva York, Ohio y Pensilvania, al Sur; y Manitoba, al Oeste.

Cuenta con un área total de 1.076.395 km², distinguida por la diversidad geográfica y cultural. Es la segunda provincia más grande de la nación y la cuarta en superficie dentro de la aglomeración nacional de provincias y territorios. Es una de las seis provincias incluidas en el escudo canadiense y la mayor área fisiográfica del país. Dentro de su superficie se encuentran dos capitales: Ottawa⁶⁹, la federal; y Toronto⁷⁰, la provincial.

Ontario ocupa el primer lugar en población, entre las provincias y territorios canadienses, ya que tiene un poco más de trece millones de personas residentes. Cerca del 85% de sus habitantes está radicado en centros urbanos alrededor de los grandes lagos y en el sur de la provincia. Por el contrario, las grandes extensiones en el norte de la provincia tienen muy pocos habitantes.

La principal fuente de ingresos de Ontario es la industria, el valor de los productos industriales hechos en Ontario es mayor que la suma del valor total de los productos industriales fabricados en todas las otras provincias y territorios de Canadá. La fuerza de su industria manufacturera hace que la llamen *Manufacturing Heartland of Canada* (Corazón Industrial de Canadá). Sobresale por su fuerte industria automovilística la más competitiva de todo el continente americano a excepción de Michigan en los Estados Unidos. Otras fuentes importantes de ingresos son el turismo y la prestación de servicios financieros e inmobiliarios.

Ontario cuenta con un Ministerio de Educación que es el encargado de establecer la política educativa en el ministerio y ejecutarla, el ministerio se encuentra dividido en juntas o distritos escolares. Los datos educativos de la provincia se muestran en el Cuadro

⁶⁹ Ottawa, la capital nacional y cultural de Canadá, es considerada una de las capitales más bellas del mundo. En ella se encuentra más de un millón de residentes bilingües (inglés – francés).

⁷⁰ Toronto, la cosmopolita, con numerosas comunidades de diversas culturas: china, portuguesa, griega, hindú e italiana, entre las principales; además cuenta con subgrupos de inmigrantes con comunidades grandes o en crecimiento que incluyen caribeños, asiáticos, latinoamericanos y africanos, ha sido llamada **la urbe más multicultural del mundo**, donde se hablan más de cien idiomas y dialectos. Por añadidura, la ciudad más grande de Canadá y su principal centro financiero. Las comunidades aborígenes -indios norteamericanos, métis e inuit – representan alrededor del 2% de los habitantes de Ontario.

23. Es importante observar que la matrícula del nivel secundario en el sector público ha comenzado a tener un descenso de aproximadamente 30,000 estudiantes en dos años, aunque el número de establecimientos escolares ha incrementado, como ya se mencionó anteriormente las tasas de graduación en cuatro y cinco años han tenido un incremento significativo en diez años. La matrícula de las escuelas secundarias del sector privado ha tenido un ligero incremento.

Cuadro 23. Datos educativos de la Provincia de Ontario, Canadá

	Ciclo escolar					
	2011-2012*		2012-2013*		2013-2014*	
<i>Matrícula total secundaria¹</i>	699 501		684 597		662.446	
<i>No. de Secundarias¹</i>	911		913		917	
<i>Tasa de graduación en cuatro años</i>					76%	
<i>Tasa de graduación en cinco años</i>					84%	
	2010-2011		2011-2012		2012-2013	
<i>Secundarias de Gestión Privada</i>						
<i>Matrícula en secundarias</i>	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	9 342	8 414	10 037	8 803		
<i>No. de Secundarias</i>	172		186			
<i>No. de escuelas combinadas²</i>	216		219			
<i>Students 19 Years of Age and Older in Secondary</i>						
<i>19-21</i>	28 148		27 424		26 012	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	12 392	9 210	11 862	8 680	10 986	8 156
<i>22 and over</i>	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	2 697	3 849	2 691	4 191	2 667	4 203

* Los datos sólo incluyen a las escuelas públicas.

1. Incluye lower secondary y upper secondary
2. Las escuelas combinadas son las que cuentan con escuela elemental y secundaria

Fuente: Elaboración propia con datos de Quick Fast. Ontario Schools, 2012-2013. Ontario Ministry of Education.

El estudio que se toma como referencia para realizar el comparativo de la política y gestión de las estrategias utilizadas en Ontario para mejorar la eficiencia y eficacia del nivel secundario, corresponde a una investigación realizada por Ungerleider (2008), que se trata de una evaluación al interior del Ministerio de Educación y con las escuelas de Ontario, realizando focus group con profesores, estudiantes, responsables de los consejos escolares, miembros de los equipo de Éxito Estudiantil y padres de familia.

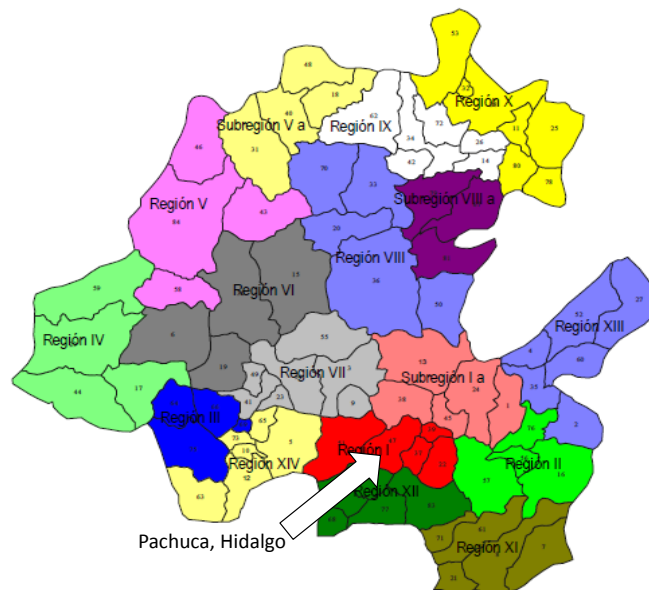
7.1.3. Pachuca de Soto, Hidalgo

El estado de Hidalgo se ubica en la parte central de México, tiene una superficie de 20,905.12 kilómetros cuadrados y representa el 1.1% de la superficie del país, por su extensión es una de las entidades más pequeñas de México (Rodarte, Gutiérrez, & Galindo, 2011). Hidalgo, colinda con los estados de Querétaro, San Luis potosí, Veracruz, Puebla, Tlaxcala y México. Para el segundo trimestre del año 2015, el estado cuenta con una población de 2, 873,982 habitantes (STPS, 2015), representando el 2.4% de la población total nacional.

El estado se integra de 84 municipios, distribuidos en catorce regiones (ver Gráfico 26). En la región uno se encuentra el municipio de Pachuca de Soto (Ortiz, Vázquez, Quezada, Serrano, & López , 2007).

El municipio de Pachuca se localiza al sur del estado y se le considera como la ciudad principal de Hidalgo, cuenta con una superficie de 195.60 kilómetros cuadrados, lo que representa el 0.93% del total de la superficie del Hidalgo. Según el censo de población y vivienda 2010, Pachuca tenía una población de 256,584 habitantes (Plan Municipal de Desarrollo 2012-2016).

Gráfico 27. División política del estado de Hidalgo



Fuente. Obtenido de (Ortiz, Vázquez, Quezada, Serrano, & López , 2007)

La ciudad de Pachuca de Soto junto con los municipios de Epazoyucan, Mineral del Monte, Mineral de la Reforma, San Agustín Tlaxiaca, Zapotlán y Zempoala, conforman la zona metropolitana. Se encuentra a 96 km al norte de la Ciudad de México, capital federal y cuenta con una altitud de 2,400 metros sobre el nivel del mar. Es conocida popularmente como La Bella Airosa o como La Novia del Viento, debido a los fuertes vientos que soplan del noreste durante una gran parte del año. Tiene un Índice de Desarrollo Humano de 0.9022 (alto), y aporta el 13.6% del producto interno bruto estatal.

Dentro del estado de Hidalgo se cuentan con industrias en el ramo de los alimentos (agrícolas y procesados), especialmente con una fuerte producción de leche, café jitomate, entre otros. Además también se cuenta con empresas dedicadas al área automotriz, eléctrico-electrónico, energías renovables, minería, textil, es el primer lugar en industria cementera en el país y también se ha dado un enfoque de atracción turística.

En el Cuadro 24, se muestran los datos educativos en el estado de Hidalgo, se observa un incremento de la matrícula en el nivel medio superior, manteniendo problemas en los indicadores de repitencia y de abandono escolar, teniendo un incremento significativo de 1.4% del ciclo escolar 2012-2013 al 2013-2014. Esto es un indicador de que el problema de la permanencia en los bachilleratos en el estado de Hidalgo no se ha podido resolver y el incremento en el dato se debe a la ampliación de la cobertura pero sin contar con una estrategia clara para evitar el abandono escolar.

El bachillerato visitado (ESMEX), es autónomo ya que pertenece a una universidad que es un organismo público descentralizado. La matrícula que atiende es grande, 1500 estudiantes, comparada con las escuelas argentinas que tienen una matrícula de 350 estudiantes. Cuenta con una infraestructura muy buena, aulas equipadas con proyectores digitales y mesas binarias. La escuela cuenta con espacios para los integrantes del equipo directivo, como son oficinas para el director, subdirector, secretario académico, trabajo social, tutorías, orientación, coordinadores de vinculación y extensión.

Al interior de la escuela se cuentan con espacios para realizar actividades deportivas como son canchas de fútbol y basquetbol. Cuenta con biblioteca, tres salones de cómputo, laboratorios para prácticas de las materias de física, biología y química.

Cuadro 24. Datos educativos, estado de Hidalgo, México

		Ciclo escolar					
		2012-2013*		2013-2014**		2014-2015***	
<i>Matrícula total bachillerato</i>		113,249		121,514		126,263	
	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	56,106	57,143	60,811	60,703	63,269	62,994	
<i>Tasa de repitencia</i>		16.4% ¹		16% ¹			
<i>Abandono escolar</i>		15.4% ¹		16.8% ¹			
Gestión Estatal y autónoma							
<i>Matrícula en bachilleratos</i>		61959		69,870		75,318	
	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	30,309	31,650	34,690	35,180	37,419	37,899	
<i>No. de bachilleratos</i>		193		253		366	
Pachuca, Hidalgo							
<i>Matrícula total bachillerato</i>		24,003		29,483		29,435	
	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	11,790	12,213*	14,614	14,869	14,611	14,824	
<i>No. de bachilleratos</i>		63		79		83	
<i>Matrícula bachillerato Gestión estatal y autónoma</i>		9,776		15,084		14,883	
	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	4,661	5,115	7,332	7,752	7,139	7,744	
<i>No. de bachilleratos Promedio aproximado de estudiantes por bachillerato</i>		11		19		23	
		889		794		647	
<i>Matrícula bachillerato Gestión autónoma</i>		5,583		5673		7170	
	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	2,487	3,096	2,443	3,230	3,099	4,071	
<i>No. de bachilleratos Promedio aproximado de estudiantes por bachillerato</i>		3		7		7	
		1,861		810		1,024	

Fuente: Elaboración propia con datos de: * Publicación Estadística Básica Educativa para el ciclo escolar 2012-2013. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo

¹ Estadística del Sistema Educativo, Ciclo escolar 2013-2014

** Publicación Estadística Básica Educativa para el ciclo escolar 2013-2014. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo

*** Publicación Estadística Básica Educativa para el ciclo escolar 2014-2015. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo

7.2. Características generales de la muestra

Se aplicaron 248 encuestas a estudiantes, 89 de ellas se aplicaron en la Provincia de Buenos Aires en Berazategui, Argentina y 159 en México en Pachuca en el estado de Hidalgo.

Como se aprecia en el Cuadro 25 la muestra que se tomó en cada uno de los países nos refleja que en el caso Argentino la mayoría de los estudiantes cuentan con esa nacionalidad pero se detectó el caso de una estudiante Boliviana, la distribución entre mujeres y hombres resultó de 53.9% y 46.1% respectivamente. Dato que contrasta con la muestra encuestada para México ya que se aprecia un mayor número de jóvenes del sexo

femenino que son el 62.9% frente a 37.1% del masculino, incluyendo en la población encuestada tres estudiantes con doble nacionalidad mexicana-argentina.

Cuadro 25. Datos de género

Recuento		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Nacionalidad	Argentina	47	41	88
	Bolivia	1	0	1
	Doble nacionalidad	2	1	3
	Mexicana	98	58	156
Total		148	100	248

Fuente. Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Con relación a la edad de la muestra de todos los jóvenes se encontró un valor mínimo de 14 años y un valor máximo de 20 años, el promedio de edad está en 16.16 años con una desviación estándar de 1.24. La distribución por edades y nacionalidad se muestra en el Cuadro 26, la mayor concentración de los jóvenes del bachillerato encuestados en el caso Argentino están entre las edades de 16, 17 y 18 años, mientras que para el caso mexicano están entre 15, 16 y 17 años.

Cuadro 26. Edad

Recuento		Edad							Total
		14	15	16	17	18	19	20	
Argentina	Recuento	11	4	18	26	20	6	3	88
	% dentro de Nacionalidad	12,5%	4,5%	20,5%	29,5%	22,7%	6,8%	3,4%	100,0%
	% dentro de Edad	64,7%	7,0%	19,6%	56,5%	76,9%	85,7%	100,0%	35,5%
	% del total	4,4%	1,6%	7,3%	10,5%	8,1%	2,4%	1,2%	35,5%
Bolivia	Recuento	0	0	0	0	1	0	0	1
	% dentro de Nacionalidad	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Edad	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%	,0%	,0%	,4%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,4%	,0%	,0%	,4%
doble nacionalidad	Recuento	0	1	1	0	1	0	0	3
	% dentro de Nacionalidad	,0%	33,3%	33,3%	,0%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	% dentro de Edad	,0%	1,8%	1,1%	,0%	3,8%	,0%	,0%	1,2%

% del total		,0%	,4%	,4%	,0%	,4%	,0%	,0%	1,2%
Mexicana	Recuento	6	52	73	20	4	1	0	156
	% dentro de Nacionalidad	3,8%	33,3%	46,8%	12,8%	2,6%	,6%	,0%	100,0%
	% dentro de Edad	35,3%	91,2%	79,3%	43,5%	15,4 %	14,3%	,0%	62,9%
% del total		2,4%	21,0%	29,4%	8,1%	1,6%	,4%	,0%	62,9%
Total	Recuento	17	57	92	46	26	7	3	248
	% dentro de Nacionalidad	6,9%	23,0%	37,1%	18,5%	10,5 %	2,8%	1,2%	100,0%
	% del total	6,9%	23,0%	37,1%	18,5%	10,5 %	2,8%	1,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

En el caso de la situación personal relacionada con el estado civil no se encontró a ningún joven que estuviera en una situación de compromiso como el matrimonio, la gran mayoría el 90.7% en total contestaron ser solteros, la situación no fue muy diferente entre los dos países, se consideró la situación de “en alguna relación” para los jóvenes que expresaron tener novia o estar en una relación de pareja pero nadie viviendo con ella, en el caso argentino se encontraron el doble de casos que en el caso mexicano en esta condición, y las proporciones entre solteros y en alguna relación están en el caso argentino en un valor cercano al 82% y en el mexicano un poco mayor al 95% (ver Cuadro 27).

Con relación a sus familias se tiene en el Cuadro 28 que el tipo de familia que están predominando en el caso argentino son las nucleares seguida de las uniparentales y en tercer lugar las ampliadas, que para el caso mexicano se tiene un dato más alto para las familias triangulares, seguidas de las nucleares y en un tercer porcentaje las uniparentales.

Cuadro 27. Estado civil

		Estado civil			Total	
		En relación de pareja	No dieron respuesta	Solteros		
Nacionalidad	Argentina	Recuento	12	4	72	88
		% dentro de Nacionalidad	13,6%	4,5%	81,8%	100,0%
		% dentro de Estado civil	66,7%	80,0%	32,0%	35,5%
		% del total	4,8%	1,6%	29,0%	35,5%
Nacionalidad	Bolivia	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de Nacionalidad	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Estado civil	,0%	,0%	,4%	,4%
		% del total	,0%	,0%	,4%	,4%
doble		Recuento	0	1	2	3

nacionalidad	% dentro de Nacionalidad	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% dentro de Estado civil	,0%	20,0%	,9%	1,2%
	% del total	,0%	,4%	,8%	1,2%
Mexicana	Recuento	6	0	150	156
	% dentro de Nacionalidad	3,8%	,0%	96,2%	100,0%
	% dentro de Estado civil	33,3%	,0%	66,7%	62,9%
	% del total	2,4%	,0%	60,5%	62,9%
Total	Recuento	18	5	225	248
	% dentro de Nacionalidad	7,3%	2,0%	90,7%	100,0%
	% dentro de Estado civil	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	7,3%	2,0%	90,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Cuadro 28. Tipo de familia

		Tipo de familia * Nacionalidad				Total	
		Argentina	Bolivia	Nacionalidad doble nacionalidad	Mexicana		
Tipo de familia	No dieron respuesta	Recuento	2	0	0	6	8
		% dentro de Nacionalidad	2,3%	,0%	,0%	3,8%	3,2%
	Ampliada	Recuento	15	0	0	9	24
		% dentro de Nacionalidad	17,0%	,0%	,0%	5,8%	9,7%
	Nuclear	Recuento	33	0	0	38	71
		% dentro de Nacionalidad	37,5%	,0%	,0%	24,4%	28,6%
	Por elección	Recuento	0	0	0	1	1
		% dentro de Nacionalidad	,0%	,0%	,0%	,6%	,4%
	Triangular	Recuento	9	0	3	76	88
		% dentro de Nacionalidad	10,2%	,0%	100,0%	48,7%	35,5%
	Unidimensional	Recuento	1	0	0	1	2
		% dentro de Nacionalidad	1,1%	,0%	,0%	,6%	,8%
	Uniparental	Recuento	28	1	0	25	54
		% dentro de Nacionalidad	31,8%	100,0%	,0%	16,0%	21,8%
Total	Recuento	88	1	3	156	248	

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Existen más jóvenes en Argentina que trabajan según los datos de la muestra seleccionada, el porcentaje de estos jóvenes es cercano al 22%. En el caso mexicano sólo el 9% de la población encuestada trabaja aunque también tenemos un dato del 6.4% que no respondieron a esta pregunta (ver Cuadro 29). Las razones por las que trabajan se agruparon en los que trabajan apoyando a la mamá en su trabajo, los que trabajan para aportar a los gastos familiares, los que lo hacen para satisfacer necesidades de uso personal y también se encontraron estudiantes que realizan esta labor por gusto, en este sentido la mayoría se concentró sobre todo en Argentina para contar con recursos para uso personal y en el caso de México se distribuyó más en todas las respuestas, como se puede apreciar en el Cuadro 30.

Cuadro 29. Situación Laboral de los estudiantes

		¿Trabajas?			Total	
		No	No contestaron	Si		
Nacionalidad	Argentina	Recuento	69	0	19	88
		% dentro de Nacionalidad	78,4%	,0%	21,6%	100,0%
		% dentro de ¿Trabajas?	33,8%	,0%	55,9%	35,5%
		% del total	27,8%	,0%	7,7%	35,5%
	Bolivia	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Nacionalidad	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% dentro de ¿Trabajas?	,5%	,0%	,0%	,4%
		% del total	,4%	,0%	,0%	,4%
	doble nacionalidad	Recuento	2	0	1	3
		% dentro de Nacionalidad	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
		% dentro de ¿Trabajas?	1,0%	,0%	2,9%	1,2%
		% del total	,8%	,0%	,4%	1,2%
Mexicana	Recuento	132	10	14	156	
	% dentro de Nacionalidad	84,6%	6,4%	9,0%	100,0%	
	% dentro de ¿Trabajas?	64,7%	100,0%	41,2%	62,9%	
	% del total	53,2%	4,0%	5,6%	62,9%	
Total	Recuento	204	10	34	248	
	% dentro de Nacionalidad	82,3%	4,0%	13,7%	100,0%	
	% dentro de ¿Trabajas?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	82,3%	4,0%	13,7%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Cuadro 30. Razones para incorporarse al mercado laboral

Recuento		Nacionalidad				Total
		Argentina	Bolivia	doble nacionalidad	Mexicana	
Razón por la que trabajan	No trabajan y no dieron respuesta	70	1	2	144	217
	Apoyo a mamá	0	0	0	3	3
	Gastos escolares	0	0	0	1	1
	Gastos familiares	7	0	1	3	11
	Por gusto	0	0	0	2	2
	Uso personal	11	0	0	3	14
	Total	88	1	3	156	248

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

7.3. Percepción del Abandono Escolar

De los 89 estudiantes encuestados en Argentina, 14 contestaron que en algún momento han pensado en abandonar sus estudios y representan cerca del 16% del total de la muestra (ver Cuadro 31), este dato es mucho menor al reportado por las escuelas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires que corresponde al 25 % y similar al de las escuelas de gestión privada en la provincia que corresponde al 16.1% (Cimientos. Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas., Abril 2011). En el caso mexicano 22 estudiantes que contestaron que si han pensado en abandonar los estudios lo que representa el 14.1% de la muestra encuestada; las razones que comunican los estudiantes para abandonar los estudios son que no les gusta la escuela, por problemas personales que incluyen situaciones familiares y de pareja, el ambiente escolar, la necesidad de trabajar, no contar con los recursos económicos suficientes para acudir a la escuela y algunos refieren la falta de motivación para acudir ya que manifiestan no tener ganas.

En el caso canadiense las investigaciones de Ferguson, y otros, 2005 y del Institut Franco-Ontarien. Université Laurentienne, 2005; reveló una desvinculación del estudiante con la escuela y que esta se convertía en un componente crítico del abandono escolar en secundaria.

También se les cuestionó a los que no han pensado en abandonar la escuela los motivos para quedarse y los argumentos fueron de que les gusta estudiar y aprender cosas, consideran que es importante estudiar, porque existe una relación estrecha entre concluir sus estudios de bachillerato para tener oportunidades de acceso al mercado laboral, se refrenda el hecho del objetivo del bachillerato en ambos sentidos sobre la posibilidad de acceso a la educación superior o al trabajo, algunos estudiantes sobre todo en México lo han planteado como una meta de vida y que les ofrece una satisfacción personal, otros consideran que no han abandonado la escuela pero sólo son 4 estudiantes porque se sienten motivados por la escuela o por la familia y un estudiante más responde que se lo debe a la suerte.

Cuadro 31. El estudiante ¿Ha pensado abandonar sus estudios?

		¿Has pensado abandonar los estudios?			Total	
		No	No dieron respuesta	Si		
Nacionalidad	Argentina	Recuento	74	0	14	88
		% dentro de Nacionalidad	84,1%	,0%	15,9%	100,0%
	Bolivia	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Nacionalidad	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	doble nacionalidad	Recuento	3	0	0	3
		% dentro de Nacionalidad	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Mexicana	Recuento	133	1	22	156
		% dentro de Nacionalidad	85,3%	,6%	14,1%	100,0%
	Total	Recuento	211	1	36	248

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Alrededor del 12.5% de los estudiantes en ambos países encuestados manifiesta haber tenido problemas para acudir a la escuela (ver Cuadro 32), las razones que los estudiantes han dado como dificultad para asistir a la escuela son los cambios de escuela y el turno, la distancia a la escuela, un estudiante manifiesta "...es una hora de mi casa a la escuela" y situaciones económicas.

Una de las razones en las que coinciden directivos y estudiantes y que nos manifestó la directora de una de las secundarias argentinas sobre que el mayor problema de absentismo se debía a la situación familiar sobre todo en el caso de las mujeres del cuidado que tienen que hacer de sus hermanos o familiares, nos manifestó:

"... es cultural por el género, acá en esta zona, en otras zonas no sé, el problema es que se quedan a cuidar a los hermanos porque en las casas donde hay hijos varones con mujer, ellas son las que cuidan a los hermanos, además asumen el rol de ama de casa, es decir la hacen de mamás aunque en realidad aun no lo sean, se convierten en mamás de los hermanos, más si son familias en las que los padres con hijos se juntan y emparejan y no acuden a la escuela por estar en casa" (Directora, 2014).

Esta es una situación familiar que los estudiantes también expresaron en el cuestionario:

"el problema mío fue estar enferma unas semanas y por eso no asistí o tenía que cuidar a mis hermanos porque mis padres trabajan",

“hace unos meses mi cuñada entró a trabajar y mi sobrino no tenía quien lo cuidara por lo que a veces no acudía a las primeras horas de clase”,

“he tenido una serie de problemas porque he tenido que realizar diversas actividades en casa como cuidar a mis hermanos”

Esta problemática también quedó manifestada y en mayor número en el caso de estudiantes mexicanos, aunque no sólo en el caso de mujeres sino también los varones por tratarse del hijo mayor y asumen ésta responsabilidad. Esta no es una problemática que manifiesten los directivos en el bachillerato mexicano, de hecho nos manifiestan que no se lleva un control diario o periódico de las ausencias de los estudiantes ya que es algo que lleva cada docente en su asignatura y que si alguien del equipo directivo de la institución se llega a enterar es porque algún docente se acerca y exterioriza el problema de otra manera no se dan cuenta que el estudiante está faltando.

Cuadro 32. Problemas para acudir a la escuela

		¿Has tenido problemas para acudir a la escuela?			
		No	Si	Total	
Nacionalidad	Argentina	Recuento	77	11	88
		% dentro de Nacionalidad	87,5%	12,5%	100,0%
	Bolivia	Recuento	1	0	1
		% dentro de Nacionalidad	100,0%	,0%	100,0%
		% del total	,4%	,0%	,4%
	Doble nacionalidad	Recuento	2	1	3
		% dentro de Nacionalidad	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	,8%	,4%	1,2%
	Mexicana	Recuento	136	20	156
		% dentro de Nacionalidad	87,2%	12,8%	100,0%
		% del total	54,8%	8,1%	62,9%
	Total	Recuento	216	32	248
	% dentro de Nacionalidad	87,1%	12,9%	100,0%	
	% del total	87,1%	12,9%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Este problema de ausentismo se tiene muy controlado en el caso argentino, ya que existe la figura de preceptor o preceptora, que son el referente cercano que tiene el estudiante, es un rol más tutorial, pero son responsables de algunos grupos en particular; son parte de la organización escolar a quienes les corresponde controlar la asistencia, la

conducta y el cumplimiento de las normas, son a quienes recurren los estudiantes cuando tienen alguna dificultad, son reconocidos como un auxiliar docente. Los preceptores que entrevistamos nos comentan que “hoy su rol ha cambiado, la educación pasa por una realidad compleja y la reforma a la educación en donde se plantea un eje rector de inclusión educativa los convierte a ellos en figuras mediadores entre docentes y estudiantes y su función es contener a los adolescentes que buscan un lugar donde expresarse y contar lo que les pasa” (Preceptor, 2014).

Desde la perspectiva de la organización escolar son los que realizan el contacto cotidiano con el estudiante y por lo tanto se convierten en pieza clave de la escuela, ellos mencionan que “Somos la cara visible de la institución, no sólo los alumnos se dirigen al preceptor, sino también docentes, directivos y padres de familia, ya que nos corresponde llevar el registro minucioso de cada estudiante, conformamos un expediente en el que tomamos nota de todo y somos los responsables de enviar notificaciones en el cuaderno de comunicaciones” (Preceptor2, 2014).

Antes el preceptor en la escuela tenía una función de celador o vigilante al que le correspondía la función de vigilar y castigar, pero esta labor ha cambiado, ahora tiene un rol más mediador y de apoyo a los estudiantes, “el preceptor puede contener al estudiante pero no es su amigo, debe ser un adulto que establece límites y donde la congruencia es importante, es la persona que se encuentra todos los días con el estudiante, que lo escucha y le corresponde velar por la continuidad escolar en contra del absentismo y el abandono, el estudiante y los padres de familia saben que si existen faltas reiteradas habrá llamadas a casa” (Preceptor2, 2014).

Algo que es de llamar la atención es que los estudiantes declaran que el problema para acudir a la escuela ha sido el cansancio o porque se les hacía complicado y esto es en ambos países, se debe considerar en el sentido de que la carga horaria y académica de la escuela y que no considera los perfiles de estudiantes que ya están matriculados en la escuela y que trabajan. Y un comentario que llama la atención es el hecho de que el joven tuvo que pasar por el proceso de adaptación, que le resultó doloroso, expresa “ya se comportarme en la institución” y por ello ya no me ausento, esto es importante porque el proceso de transición o incorporación a la escuela resulta difícil para los chicos.

Es importante mencionar que en el caso argentino y canadiense el bachillerato se encuentra incluido en el nivel de secundaria, aunque existen todavía en Argentina, en la Provincia de Buenos Aires escuelas sólo de secundaria básica y escuelas que si cuentan con el esquema completo que es el de secundaria básica e incluyen el ciclo orientado, que

este último es el que corresponde al bachillerato mexicano; por lo que, si un estudiante inició la secundaria en Argentina en una escuela donde sólo se encuentra el nivel básico y decide continuar sus estudios tendrá que buscar una escuela de esquema completo para cursar el ciclo orientado. Con la reforma Argentina, todas las secundarias básicas se convertirán a mediano plazo en secundarias de esquema completo. En este sentido la figura escolar que apoya en estos procesos de transición son el preceptor y el tutor de grupo, el primero monitoreando al estudiante en las asistencias y conducta y el segundo para llevar un seguimiento más puntual en la parte académica.

En el contexto canadiense como parte de la Estrategia de Éxito Estudiantil que implementó el Ministerio de Educación de Ontario se establece una estrategia de apoyo para la transición de la primaria a la secundaria, en este sentido en el estudio que se hace para evaluar esta estrategia en Ontario se reporta lo siguiente:

“...that there was a new focus on the monitoring of individual students, beginning with elementary school teachers identifying students transitioning to secondary schools who should be carefully monitored and supported for success. In many schools this entailed a change from a simple “form-completion exercise” to a conversation between elementary and secondary teachers about recommende course choice or about individual students interests and strengths. The evaluation team also noted that in many schools, Grade 9 students are monitored regularly and Student Success Teams intervene at early signs of difficulty” (Ungerleider, 2008, pág. 27).

Es decir, la estrategia ha incrementado el enfoque de atención del estudiante a un proceso más individualizado y ha permitido articular los procesos de transición de la primaria a la secundaria a través de una estrategia de comunicación de los profesores de ambos niveles que va más allá de sólo llenar la forma de que completaron la primaria, sino que los profesores de este nivel manifiestan los intereses y fortalezas de los estudiantes para que sean consideradas en su trayectoria escolar por la secundaria, además el estudiante es monitoreado regularmente y en caso de cualquier signo de dificultad el Equipo de Éxito Estudiantil de la secundaria interviene.

En el caso del bachillerato mexicano se les incorpora a la institución a través de un curso de inducción que dura una semana y en el que se le explica al estudiante el sistema

al que se está incorporando, la normatividad y se les da información sobre la escuela (servicios que ofrece, estructura organizacional, plan de estudios, entre otros). Sin embargo, los datos que nos reporta el director es que tienen un elevado índice de deserción escolar entre primer y segundo semestre, alrededor del 22% de los estudiantes que ingresan a este bachillerato no concluye el primer semestre o si concluyen ya no se inscriben en el segundo semestre, ya sea por la normatividad o porque deciden ya no hacerlo (Director 3, 2014).

7.4. Acciones innovadoras

En el Cuadro 33, se presentan el concentrado de preguntas sobre el tipo de actividad que les agrada de la escuela, tanto en el caso argentino como el mexicano nos damos cuenta que las actividades que los jóvenes manifiestan que más les gustan son las relacionadas con alguna actividad deportiva (como son la natación, la gimnasia, la clase de educación física, los torneos deportivos, entre otros) y las actividades complementarias a la formación como son aquellas relacionadas con el arte, los talleres, las salidas e incluso se llegó a mencionar el trabajo comunitario.

En ambos casos se valoran las actividades de esparcimiento o de convivencia con los compañeros en un ambiente más libre que el de un aula, en el caso argentino la actividad que más se mencionó en este grupo fue el recreo, ya que en este contexto se maneja dentro de la estructura horaria este espacio temporal. En el caso mexicano ya no se cuenta dentro de la carga horario del estudiante un espacio denominado receso sino que todas las materias tienen un horario y cada profesor determina o no dar un espacio de 10 minutos antes de finalizar su clase, por lo que los estudiantes mexicanos manifiestan en este rubro, que lo que les gusta son las celebraciones de algún evento, como el aniversario de la escuela, el encendido del árbol, entre otras, donde tienen oportunidad de convivir incluso con compañeros de toda la escuela y no sólo de su grupo.

Cuadro 33. Actividades de agrado a los jóvenes que se desarrollan en la escuela

		Nacionalidad				Total
		Argentina	Bolivia	doble nacionalidad	Mexicana	
Tipo de actividades	Actividades físicas	29	1	1	43	74
	Algunas	0	0	0	1	1
	Complementarias	17	0	2	57	76
	Escolares	1	0	0	0	1
	Esparcimiento	7	0	0	20	27
	Exámenes	0	0	0	1	1
	Física y una materia disciplinar	8	0	0	3	11
	Físicas	0	0	0	1	1
	Idioma	4	0	0	3	7
	Materia disciplinar	13	0	0	7	20
	Ninguna	7	0	0	16	23
	Todas	2	0	0	4	6
	Total	88	1	3	156	248

Fuente. Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Esto es importante considerar ya que el estudiante tiene una gran atracción por las actividades deportivas, las académicas que se llevan a cabo en la escuela no les llaman la atención, les están tomando preferencia o con más agrado y esto es de cuidado. En el caso mexicano sobre todo en el bachillerato autónomo que se trabajó, se incorporan este tipo de actividades en el plan de estudios no como complementarias sino como parte de la estructura curricular con créditos, según se plantea en el modelo educativo de la universidad a la que pertenece este bachillerato y se integran como parte de la formación integral del estudiante (UAEH, 2004).

Por otro lado, en Argentina en la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Berazategui, nos comentan las directoras que se tiene un problema muy grande con relación a estas actividades ya que por ejemplo la materia de educación física⁷¹, que es parte del plan de estudios de secundaria, se realiza en otros espacios⁷² que no son de la escuela y a contraturno, por lo que el problema de ausentismo es grave. En el caso de la secundaria 1 visitada se ha tratado de incorporar otra estrategia para lograr que los

⁷¹ La asignatura de educación física en Argentina consta de dos sesiones a la semana, en una generalmente se dan clases de gimnasia y en la otra deporte de fútbol o basquetbol en algunas canchas.

⁷² Las escuelas visitadas en Argentina no cuentan con espacios para realizar actividades deportivas dentro de la propia escuela, para el desarrollo de esta materia hacen uso de los espacios de la comunidad que se encuentren a su alrededor.

estudiantes acudan a esta clase, y ha sido cambiar la tradicional clase de gimnasia por natación⁷³, esto se ha logrado por la gestión de los profesores de educación física y de la directora para recaudar fondos, así como con apoyo de la cooperadora y los padres de familia que aportan muy poquito, la directora manifiesta en la entrevista que a los estudiantes les gusta esta actividad y que además son privilegiados ya que “ellos asisten a un deporte que no tiene cualquier escuela, sólo ésta y que pocos chicos tienen acceso, no!!” . Aun así la directora comenta:

“...queremos salvar el problema de educación física igual que los profesores, a mí no me escuchan pero es cuestión de ellos, si porque finalmente son programas que no son tan bien vistos para que se mantengan como parte de la formación de los chicos” (Directora, 2014).

La situación de la materia que se vive en las escuelas de la provincia hace que no sea bien vista por la sociedad, por los profesores y directivos, ya que al no tenerla dentro de la escuela y además en contraturno es complicado que puedan tener algún control de ella para la asistencia, por lo que es una materia que tiene muchos suspensos por inasistencias y que los estudiantes presentan en exámenes de remediación. Aquí vale la pena preguntarse ¿por qué les gusta esta materia a los estudiantes si muchos no asisten? ¿Es precisamente por esa libertad que sienten de estar en otro espacio que no es el escolarizado?

En el caso de la secundaria en donde decidieron cambiar la clase de gimnasia por la de natación al parecer ha dado resultados favorables y se ha logrado que los estudiantes acudan y además ha tenido otros beneficios como se expresa en la siguiente frase:

“...se consolidó como grupo, el tema de ir juntos, estar juntos, ya está..., y el tema de que no iban a educación física, ahora van, y no solo van el día que tienen natación sino también van al otro día, aunque no tengan natación, al campo, ... así que la escuela tiene las condiciones para

⁷³ En esta escuela se logró la gestión con los padres y algunos grupos de la comunidad para que los estudiantes pudieran acudir cubriendo una cuota a un club deportivo que cuenta con albercas para practicar natación.

que el chico pudiera cambiar esa actitud negativa hacia la educación física” (Directora, 2014)

Además esto habla de la autonomía de la escuela para poder tomar esta decisión al respecto y de la gestión de profesores, así como de la participación de miembros de la comunidad y padres de familia para acordar un asunto relacionado a la formación de los jóvenes en un ámbito de la gestión educativa con un enfoque de gobernanza.

En el caso mexicano se aprecia que el porcentaje mayor se encuentra en el tema de las actividades culturales, y el caso es que se tiene un contexto similar al que ocurre en el argentino con relación al espacio, es una materia que el estudiante según su elección no la toma en la escuela sino que acude a otras instancias universitarias donde se les ofrecen cursos de pintura, comics, teatro, danza, tocar un instrumento, todas estas actividades desarrolladas por la Dirección de Cultura de la universidad y que se ofrece en los espacios artísticos destinados a ellos, por lo que el estudiante tiene que salir de las instalaciones escolares para cursar la materia.

Ambos ejemplos nos muestran como el joven tiene mayor agrado por actividades en un contexto no tan formal como son las aulas y que además le permiten elegir cosas que sean de su interés. El ambiente a menudo informal que caracteriza estos entornos proporciona, tanto a estudiantes como a profesores, la oportunidad de interactuar sin una referencia constante a la jerarquía habitual que suele caracterizar el ambiente de la relación estudiante-profesor.

El caso canadiense, con relación a acciones innovadoras es toda una estrategia integral denominada *Student Success/Learning to 18 (SS/L18) Strategy*, que incorpora varios programas o acciones para lograr el éxito estudiantil, esta estrategia lleva operando ya diez años y cada vez se consolida más. De las acciones que más resaltan son la incorporación de esquemas de incorporación en espacios laborales o comunitarios donde el estudiante también obtiene créditos. Se incorpora como parte de la política educativa de Ontario, en la que el Ministerio de Educación ha utilizado su posición de liderazgo para articular los cambios y generar resultados, la autoridad legislativa ha logrado utilizar la

presión social para el cambio, articular los beneficios y se han establecido premios y sanciones para mantener el *status quo* de las escuelas.

Ante la pregunta de si ¿Los directivos y docentes desarrollan estrategias académicas que favorezcan la permanencia de los estudiantes en el centro escolar?, los estudiantes manifestaron que “si”, “algunas veces”, “la gran mayoría”. Algunos asociaron las estrategias escolares y del sistema de manera directa con los directivos, sobre todo en lo relacionado a la gestión de las becas y a la organización escolar como es la respuesta sobre “cursos de mañana, tarde y noche para las personas que trabajan y hay clases para adultos para los chicos mayores de 18 y “apoyo escolar con clases a contraturno”, otros estudiantes ubica la acción federal sobre “la implementación de las computadoras a los estudiantes capaces” y “si como las net que se ponen de acuerdo con la tecnología” como una estrategia directiva para la permanencia de los estudiantes en la escuela.

Los estudiantes ubican que los profesores otorgan apoyo escolar con clases adicionales o asesorías, además existen algunos profesores que les hablan mucho y les dicen sobre la importancia de concluir sus estudios. Se identifican las estrategias de los profesores que los estudiantes consideran que favorecen su permanencia en la escuela y que están relacionadas con la docencia, tales como:

- “la planeación de sus clases”,
- “hacen trabajos en grupos, salidas educativas y divertidas”,
- “actividades para que participemos todos como por ejemplo elegir el nombre de la biblioteca de la escuela”
- “realizando actividades entretenidas y divertidas”
- “para algunas actividades nos permiten participar en ellas y a cambio nos dan puntos extras”

Los estudiantes también valoran el desarrollo de proyectos como en el caso argentino “la radio y el proyecto llamado “un mundo mejor es posible manos a la obra”” y respondieron que la actividad de las efemérides que realizan en la segunda secundaria Argentina que se visitó, esta actividad consiste en reunir a los estudiantes todos los días

en el pasillo a la hora de la entrada y mencionar con ellos la efeméride del día o de la semana.

En el caso mexicano se mencionó la existencia de apoyo psicológico e incluso hubo respuestas que tienen que ver con la personalidad del director como razón para permanecer como es “me cae bien el direc”.

La gran mayoría se refiere a los mecanismos de comunicación que se dan al interior de las escuelas con los profesores, directivos y en el caso argentino con los preceptores ya que encontramos las siguientes respuestas en ambos contextos relacionados con el tema:

“charlas para no dejar la escuela”

“yo quise dejar y la ‘prece’ me favoreció, muchas charlas, te escuchan y hablan con los profesores”

“te informan y orienta sobre obtener una beca”

“insistiendo, más que eso no hacen”

7.5. Acciones para la permanencia

Por otro lado, como se aprecia en el Cuadro 34 los estudiantes en su mayoría cerca del 60% en Argentina y del 70% en México reconoce que la escuela está realizando actividades para que ellos permanezcan en la escuela y no se vayan, estas acciones están relacionadas con la gestión de becas, clases de apoyo para materias difíciles, comunicación con los padres para notificarles ausencias o bien calificaciones, todas estas acciones se encuentran reflejadas en ambos países. Pero lo más representativo existe en Argentina ya que se han planteado estrategias de modificación del formato escolar para atender la diversidad de los estudiantes y las problemáticas que enfrentan.

Cuadro 34. Acciones de permanencia

Nacionalidad * Conoces si tú escuela realiza actividades o acciones para la permanencia de los estudiantes.

		Conoces si tú escuela realiza actividades o acciones para la permanencia de los estudiantes.				Total	
		No	No conozco	No dieron respuesta	Si		
Nacionalidad	Argentina	Recuento	12	20	4	52	88
		% dentro de Nacionalidad	13,6%	22,7%	4,5%	59,1%	100,0%
	Bolivia	Recuento	0	0	0	1	1
		% dentro de Nacionalidad	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Doble nacionalidad	Recuento	0	0	1	2	3
		% dentro de Nacionalidad	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	Mexicana	Recuento	12	32	1	111	156
		% dentro de Nacionalidad	7,7%	20,5%	,6%	71,2%	100,0%
	Total	Recuento	24	52	6	166	248
		% dentro de Nacionalidad	9,7%	21,0%	2,4%	66,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Lo estudiantes argentinos reconocen que dentro de la escuela existen otros formatos como el CESAJ⁷⁴ (Centro de Escolarización de Adultos y Jóvenes), que se concibe como oferta específica para la escolarización de adolescentes y jóvenes desescolarizados, las iniciativas están destinadas a adolescentes y jóvenes; esta población objetivo que, por diversos motivos, no se encuentran escolarizados en el nivel y que los estudiantes reconocen como una de las estrategias escolares para no abandonar la escuela⁷⁵. Es un proyecto formativo que se enfoca sobre las dificultades encontradas que el estudiante tuvo en su trayectoria previa y lo que se pretende es introducir modificaciones en la organización de la propuesta escolar (Terigi, 2011), dando importancia a aspectos que normalizan el régimen académico, como un tema relevante en la atención del problema de la retención de los jóvenes en el nivel (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli, & Sburlatti, 2012).

Los CESAJ proporcionan a los jóvenes una estrategia diferenciada para concluir el Ciclo Básico de la Educación Secundaria y continuar sus estudios en el Ciclo Orientado. Plantea el reingreso de los jóvenes a la escuela y, mediante un trayecto acelerado de

⁷⁴ Los CESAJ fueron creados en el 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria como una de las acciones para la inclusión educativa destinadas a esta población. Su creación se enmarca en el avance normativo que definió la responsabilidad del Estado de garantizar el pleno ejercicio de los derechos a la educación secundaria logrado en el 2006 por la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y refrendado en el 2007 por la Ley de Educación Provincial (N° 13.688)

⁷⁵ Los estudiantes encuestados también reconocen este formato como un “acelerador” y así le denominan.

formación, le da la posibilidad de recuperarse y terminar más rápido y darle continuidad a la escolarización en las ofertas del ciclo superior del nivel. Incorpora una serie de innovaciones en la flexibilidad de la experiencia escolar en cuatro grandes aspectos: Plan de estudio, régimen académico, articulaciones con organizaciones de la sociedad y orientaciones que establecen sobre el modelo pedagógico.

1. Plan de estudios, se establece una propuesta de reorganización de oferta cuatrimestralizada de todas las asignaturas⁷⁶ y sus contenidos establecidos en el diseño curricular de los tres primeros años de la escuela secundaria.
2. Régimen Académico. La promoción de las asignaturas se vincula al desarrollo de las secuencias didácticas y se flexibilizan los límites temporales para la acreditación de las materias y considera todo el tiempo de duración del programa (dos años). En cuanto a la asistencia, la normativa contempla flexibilizar sus condiciones en función de las circunstancias particulares de los estudiantes que, por motivos justificados, así lo requieran.
3. Formulan una articulación atractiva entre formación curricular y formación para el trabajo, mediante la inclusión de trayectos de Formación Profesional en la oferta curricular. Se promueve la participación de otras instituciones u organizaciones ajenas del ámbito escolar. En algunos casos, el CESAJ se instala en los edificios de estas instituciones.
4. Es un dispositivo organizado para atender grupos pequeños para proporcionarles un acompañamiento pedagógico individualizado a cada estudiante, el formato incluye la figura de un tutor y espacios tutoriales para realizar esta labor. Se conforma un equipo docente de un tutor, diez profesores de las materias curriculares y dos instructores de Formación Profesional, que son convocados especialmente al proyecto y seleccionados de instituciones de referencia.

Los CESAJ se constituyen como un programa puente entre los dos ciclos de la secundaria y presentan un doble objetivo, la reinserción de jóvenes desescolarizados en el ciclo básico y el pasaje posterior al ciclo orientado.

Una de las escuelas visitadas en Berazategui tiene dentro de su escuela este formato e incluso otro proyecto denominado Fortalecedor a lo que la directora nos dice:

⁷⁶ Incluye una propuesta curricular específica desarrollada en secuencias didácticas especialmente diseñadas para cada materia que permiten considerar puntos de partida diferentes en las trayectorias de cada estudiante, diversificar el tratamiento de los contenidos propuestos, su nivel de profundidad, y los tiempos para su desarrollo.

“...tenemos diferentes proyectos de reinserción como el fortalecedor, tenemos un CESAJ, aula virtual y tenemos un grupo de chicos con diferentes necesidades solo tenemos un solo tercer año virtual que son para la recuperación de finalización de ciclo, que son chicos que fueron mamás o papás o que están trabajando, jóvenes que perdieron su libertad están inscritos en el aula virtual, tenemos una plataforma donde los chicos acceden, aprenden, hacen tareas todo eso a través de las redes sociales porque la plataforma de Moodle no pudimos costearla así que con la red social de Moodle lo estamos haciendo, tenemos las expectativas de que nos financien la otra plataforma, ahora llevo un proyecto hacia el congreso a ver si nos lo aceptan” (Directora, 2014).

En el caso canadiense la estructura curricular de créditos obligatorios y optativos, así como los esquemas de recuperación de créditos se han utilizado como estrategias para lograr que los estudiantes le encuentren sentido a permanecer en la escuela pero sobre todo a concluir la o egresar de ella con un diploma o certificado, en el estudio realizado por Ungerleider (2008), se ha puesto de manifiesto el éxito de la implementación de la flexibilidad de las iniciativas y los participantes del estudio manifiestan que deben mantenerse.

7.6. Participación, comunicación y transparencia

En el Cuadro 35, se muestra que en el caso de Argentina el 60.2% de los estudiantes considera que si participa en la toma de decisiones relacionadas con su formación y para México el 65% consideran que son tomados en cuenta para la realización de actividades relacionadas con la formación. En ambos casos, ellos ven su participación en la elección de sus representantes estudiantiles dentro de la escuela, que en el caso argentino ésta representación se lleva a cabo por un Centro de Estudiantes⁷⁷, conformado por dos delegados de cada grupo. En el bachillerato mexicano que es autónomo y pertenece a una universidad, se eligen jefes de grupo y presidente de la sociedad de alumnos y pueden participar como consejeros universitarios para la toma de decisiones en casos académicos, administrativos y de política educativa universitaria.

⁷⁷ La conformación de los Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias Argentinas es muy reciente, en las escuelas que se visitaron en el ciclo escolar 2014 apenas se inició.

Cuadro 35. Participación juvenil

Nacionalidad * ¿En la escuela te han permitido participar en la toma de decisiones para realizar alguna actividad relacionada con tú formación?

		¿En la escuela te han permitido participar en la toma de decisiones para realizar alguna actividad relacionada con tú formación?					Total	
		A veces	No	No sé	s/r	Si		
Nacionalidad	Argentina	Recuento	0	33	1	1	53	88
		% dentro de Nacionalidad	,0%	37,5%	1,1%	1,1%	60,2%	100,0%
	Bolivia	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% dentro de Nacionalidad	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	Doble nacionalidad	Recuento	0	1	0	0	2	3
		% dentro de Nacionalidad	,0%	33,3%	,0%	,0%	66,7%	100,0%
	Mexicana	Recuento	2	49	1	2	102	156
		% dentro de Nacionalidad	1,3%	31,4%	,6%	1,3%	65,4%	100,0%
	Total	Recuento	2	84	2	3	157	248
		% dentro de Nacionalidad	,8%	33,9%	,8%	1,2%	63,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Los estudiantes canadienses tienen participación en el Consejo Asesor de Estudiantes del Ministro⁷⁸, conformado por aproximadamente sesenta estudiantes de secundaria de todas partes del Ministerio de Educación de Ontario, representantes de las escuelas públicas que se encuentren cursando los grados 7 a 12 de toda la provincia y se reúnen con el Ministro de Educación dos veces al año para compartir sus ideas y perspectivas, así como asesor al ministro en varios temas sobre la educación, es el espacio en donde los estudiantes tienen voz y son escuchados⁷⁹. Los estudiantes son seleccionados para pertenecer a este consejo y su gestión dura un año, en el cual realizan una serie de propuestas sobre su educación⁸⁰, dentro de estas propuestas se establece la atención individualizada y en función de los intereses de los estudiantes, ambientes de aprendizaje inclusivos que consideren los diferentes estilos de aprendizaje y que permitan a los jóvenes participar y expresarse sobre temas como el racismo, la violencia, el acoso escolar y la diversidad, además ellos solicitan que se les forme en habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y comunicación, el empoderamiento del estudiante en las escuelas para hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, entre otras (ver anexo 4). Además se les invita a que

⁷⁸ En 2008, el Ministro de Educación firmó una orden para crear Consejo Asesor de Estudiantes del Ministro, en virtud del artículo 10 (a) de la Ley de Educación. Se celebró la primera reunión del Consejo Asesor de Estudiantes del Ministro el 12 de mayo de 2009.

⁷⁹ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/students/speakup/preMSAC.html>

⁸⁰ El primer consejo planteó una serie de indicadores sobre la formación de los estudiantes. Y cada año cada consejo contribuye con sus ideas a las propuestas del ministro.

participen en Foros Regionales de Estudiantes y participan en las consultas relativas a las políticas o programas que impactan en su formación.

La gran mayoría de los encuestados en ambos países, mencionan que no participan en las estrategias que la escuela ofrece para que no abandonen la escuela, en el caso argentino cerca del 85% y en el mexicano aproximadamente el 70%, como se puede apreciar en el Cuadro 36.

Cuadro 36. Participación en acciones de apoyo

Nacionalidad * Participas en acciones que la escuela haya implementado para evitar que abandones la escuela

		Participas en acciones que la escuela haya implementado para evitar que abandones la escuela				Total	
		No	No dieron respuesta	No sé	Si		
Nacionalidad	Argentina	Recuento	75	1	1	11	88
		% dentro de Nacionalidad	85,2%	1,1%	1,1%	12,5%	100,0%
	Bolivia	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de Nacionalidad	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	Doble nacionalidad	Recuento	3	0	0	0	3
		% dentro de Nacionalidad	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	Mexicana	Recuento	108	0	1	47	156
		% dentro de Nacionalidad	69,2%	,0%	,6%	30,1%	100,0%
	Total	Recuento	187	1	2	58	248
		% dentro de Nacionalidad	75,4%	,4%	,8%	23,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Los estudiantes argentinos y mexicanos consideran que los profesores y directivos de sus escuelas si son capaces de escuchar y estar abiertos a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre como apoyar a los estudiantes, en el caso Argentino 72 estudiantes que corresponden al 80.9% respondieron de manera afirmativa y en el mexicano 126 que son el 79.2% (ver Cuadro 37). Aunque es importante mencionar que algunos estudiantes expresaron situaciones sobre las características institucionales de directivos, profesores y ellos mismos sobre este elemento de comunicación (ver Cuadro 38).

Cuadro 37. Capacidad de escucha de docentes y directivos

Capacidad de escucha de los directivos

		Nacionalidad				Total
		Argentina	Bolivia	Doble nacionalidad	Mexicana	
Los directivos y los docentes son capaces de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre cómo apoyar actividades para los estudiantes que les permita evitar el abandono escolar.	Algunos	5	0	1	15	21
	No	5	0	0	8	13
	No dieron respuesta	1	0	0	0	1
	No sé	6	0	0	9	15
	Si	71	1	2	124	198
Total		88	1	3	156	248

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Cuadro 38. Respuestas de estudiantes sobre capacidad de escucha de docentes y directivos

Docentes	Directivos	Otras
"hay unos cerrados que no lo permiten"	"los docentes sí, pero los directivos algunas veces pero otras veces le falta el respeto o directamente no te escucha"	"este año los alumnos de toda la escuela están creando el centro de estudiantes en donde los directivos están dispuestos a escucharnos"
"la mayoría sólo exigen que asistan a clase siempre"	"los docentes sí, pero los directivos no, hubo algunas veces que nos faltaron al respeto"	"si pero la mayoría de los alumnos no proponen ideas"
"con frecuencia escuchan ideas y las ponen en práctica"		"realizando cuestionarios"
"hay profesores muy mala onda"		"cada curso tiene un "delegado" que habla por todos los integrantes del grado"
"los docentes son capaces de escuchar a cualquier alumno"		"Sí, pero los alumnos no dan ningún comentario, ni ideas y tampoco sugerencias sobre como apoyar actividades para los estudiantes"
"muchos profesores te hablan como a sus hijas"		
"...supongo que sí pero debe sentirse "como de quizás no me tomen en serio"		
"sí, pero hay profesores que lo toma a mal y no les gusta que los corrijan"		"Supongo a través del centro de los estudiantes"

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Con relación a si la escuela mantiene informados a los estudiantes y sus familias sobre su situación escolar los estudiantes respondieron en un 87.6%, en el caso argentino, que si se les informa a través de entrega de calificaciones o el cuaderno de comunicaciones que hacen llegar a sus padres o tutores, cerca del 9% de los estudiantes desconoce la situación. En el caso mexicano los estudiantes que dieron respuesta afirmativa corresponden al 83% de la muestra encuestada y los que aseguran que no hay información y seguimiento son el 15.7% (ver Cuadro 39).

Cuadro 39. Informes a estudiantes sobre sus resultados

		Nacionalidad				Total
		Argentina	Bolivia	Doble nacionalidad	Mexicana	
Se te informa del seguimiento y resultados de las acciones orientadas hacia tú permanencia en la escuela por parte de docentes y directivos.	No	3	0	1	24	28
	No sé	8	0	0	2	20
	Si	77	1	2	130	210
	Total	88	1	3	156	248

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

Los datos anteriores contrastan con la información obtenida por el equipo directivo y director del bachillerato mexicano, ya que ellos mencionan que la estrategia que llevan utilizando desde que inició operaciones la escuela (hace poco más de 30 años) ha sido mantener una relación estrecha y cercana con la familia de los estudiantes a través de tres reuniones al semestre en el caso de estudiantes de primero y dos en el resto de los semestres. Para los padres de familia de estudiantes de reciente ingreso a la escuela se realiza una reunión introductoria donde se les explica la organización escolar, se les explica el reglamento de la escuela y se presenta al equipo directivo que realiza las funciones de apoyo como son los responsables de trabajo social, tutorías, orientación, vinculación, secretaria académica, subdirección administrativa y director.

Las otras reuniones son al final de cada parcial para entregar calificaciones y expediente de exámenes a los padres de familia de cada grupo, ésta reunión es llevada por el maestro designado como tutor de grupo (Director 3, 2014).

En el Cuadro 40 se presentan los datos sobre la difusión de la información que se les ofrece a los estudiantes y encontramos que en el caso de ambos contextos los jóvenes consideran que es adecuada, en el caso argentino en un 62.9% y en el mexicano en un 76.1%

Cuadro 40. Difusión de información

La difusión de información a estudiantes acerca de las acciones orientadas para evitar el abandono escolar es adecuada. * Nacionalidad

Recuento		Nacionalidad				Total
		Argentina	Bolivia	Doble nacionalidad	Mexicana	
La difusión de información a estudiantes acerca de las acciones orientadas para evitar el abandono escolar es adecuada.	No	19	0	2	29	50
	No dieron respuesta	9	0	0	2	11
	No sé	5	0	0	5	10
	Si	55	1	1	120	177
Total		88	1	3	156	248

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario a estudiantes

En Canadá, la implementación en Ontario de Student Success/Learning to 18 (SS/L18) Strategy, ha mejorado la comunicación entre los diferentes actores del sistema, ha habido mayor la flexibilidad en los requisitos para obtener el diploma, otro cambio importante se presentó en la cultura escolar ya que se centró la atención y el énfasis en el seguimiento y monitoreo individual de los estudiantes especialmente en el período de transición entre la primaria y la secundaria, sin dejar de lado el seguimiento durante la estancia de los estudiantes en toda la secundaria, la posibilidad que tienen los estudiantes de cursar programas ampliados y contar al interior de cada escuela con equipos de “Éxito estudiantil” conformados por profesores, estudiantes y personal de apoyo ha mejorado los indicadores de permanencia, eficiencia terminal y obtención de certificados o diplomas (Ungerleider, 2008), como ya se ha venido mencionando.

8. Conclusiones y Recomendaciones de Política y Gestión

Este estudio comparativo de la política educativa y gestión de estos tres grandes contextos, el argentino, canadiense y mexicano, con relación al nivel medio superior nos permite llegar a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1. Los problemas que presentan los jóvenes con relación a sus procesos de escolarización son muy parecidos en los tres países, es decir, aunque Canadá es una de las economías más importantes del mundo, no ha logrado que el 100% de su población joven concluya el nivel secundario, esto habla de que el problema del abandono escolar, independientemente del contexto, está asociado a la característica juvenil y pueda concebirse como una estrategia de los jóvenes para manifestar su desacuerdo con el mundo adulto. Claramente aunque el problema del abandono escolar se da en los tres países el nivel de gradualidad es distinto, los países de América Latina tienen una situación mucho más grave que el país de América del Norte.
2. Cada uno de los países ha implementado una reforma o estrategia que pareciera similar pero que los enfoques ante la problemática se manifiestan de manera diferente, mientras que para Canadá el enfoque está en lograr el “Éxito Estudiantil”, Argentina muestra programas para resolver el problema y no para prevenirlo y en el caso de México la propuesta de reforma educativa no tiene por objetivo resolver el problema, sino que más bien se plantea un programa que no se está operando en todo el subsistema de educación media superior, según los datos estadísticos, al momento se han mejorado cifras o indicadores de cobertura, pero esto ha generado que el indicador de abandono escolar se incremente.
3. De manera general, los programas o proyectos implementados son vistos como “paliativo” o “ayuda” para intervenir sólo en algunas de las causas del abandono escolar. La disposición a ponderar los programas resulta de las posibilidades de ser “adaptados por la escuela” –esto es, flexibilizados, a la vez que combinados con las iniciativas ya existentes en cada una de las escuelas o subsistemas existentes en el caso mexicano. Esto se da en mayor o menor medida siempre y cuando el equipo directivo tiene cierta autoridad, respaldado en normativas, para tomar decisiones sobre la implementación más acorde a las necesidades de la escuela y a las realidades de sus estudiantes.

4. El margen efectivo que las instituciones educativas poseen para negociar, consensuar, articular y adaptar los programas a las necesidades y realidades institucionales depende de la robustez y consolidación de su modelo organizacional. En los casos mexicano y argentino, los programas en sí mismos no crean estructuras organizativas dentro de la escuela, sino que se añaden a estructuras existentes, pudiendo eventualmente reforzarlas: es decir que se alimentan y se sostienen de una cultura institucional preexistente. En este sentido, se recomienda que los programas tengan una mayor duración y concedan mayor margen de autonomía a sus autoridades para que puedan contribuir a consolidar la institución. Esto es lo que se ha implementado en el caso canadiense y la Estrategia de Éxito Estudiantil, logra consolidarse cada vez más y con mejores resultados (Ungerleider, 2008).
5. Algo que es muy importante para la implementación de cualquier estrategia es que exista la previsión presupuestal para que quienes se encargan de su implementación, reciban retribución por su tarea; ya que sólo de esta forma se podría garantizar que ya no se traten de programas sino de medidas de mediano y largo plazo que permitirían configurar otro modelo institucional para la escuela secundaria. Es importante plantear estrategias con relación al compromiso del trabajo docente con la institución en la que labora, ya que existe un gran número de docentes por horas, sobre todo en México y en el caso de Argentina profesores que tienen repartida su jornada en diferentes instituciones educativas.
6. Por otra parte, frente a la situación particular de desempleo y precarización que se está viviendo actualmente como parte de un fenómeno global en la situación económica, sobre todo en los países de América Latina y con relación a las exigencias del mercado laboral, es importante repensar la universalización de la educación secundaria solo en función de la universidad, para implementar un modelo afín a las escuelas profesionales o de oficios –sin la valoración negativa que de manera tradicional este tipo de oferta ha tenido en los sistemas educativos–, que permita estudiar oficios concretos y aplicables en uno o dos años. Con actividades concretas con salida laboral segura, se evitaría la deserción y la frustración, y permitiría ofrecer oportunidades para ganarse la vida dignamente.
7. De acuerdo con los entrevistados y los datos obtenidos, los programas ocupan un papel comparativamente marginal en relación con las estrategias destinadas a abordar las cuestiones relacionadas con el abandono. Una de las medidas prioritarias sería la constitución de un Equipo que atienda la situación específica

- con diagnósticos e investigaciones locales escolares que les permita la toma de decisiones basada en evidencia.
8. Por último, existe una tendencia dominante entre los docentes de los diversos contextos de atribuir a causas externas el fenómeno del abandono en la escuela media superior que se refleja en el modo en que algunos programas son justificados oficialmente y que los docentes consideran que pueden tener serias repercusiones en la calidad educativa, lo cual indica la necesidad de revisar la consistencia y la definición de sus contenidos, objetivos y resultados esperados.
 9. Ampliar y profundizar el diagnóstico sobre la problemática del abandono escolar en la escuela secundaria en cada uno de los países, sobre todo en México y en Argentina.
 10. Promover el uso de un indicador de credencial que considere el porcentaje de estudiantes que salen o abandonan la escuela sin ningún documento durante el año lectivo, que permita dar seguimiento y monitoreo del nivel de abandono escolar, considerando una perspectiva más individualizada al problema, en los establecimientos educativos que brindan educación secundaria. Este indicador se puede convertir en un insumo importante para el trabajo de los diseñadores de política y tomadores de decisiones en cada uno de los ministerios de educación.
 11. Producir diagnósticos por provincia o estado que permitan percibir la especificidad de cada contexto en función de la composición de la oferta y demanda educativa.
 12. Promover el empleo de las herramientas de georreferenciamiento para incrementar y potenciar la articulación de programas que atienden, desde distintos ángulos, la problemática del abandono escolar.
 13. Incorporar este indicador como insumo para la definición del universo de atención de distintos programas y proyectos orientados a promover la retención escolar.
 14. Profundizar en el análisis sobre distintos factores institucionales que pueden incidir en la probabilidad de que los alumnos de un bachillerato interrumpan su trayectoria escolar.
 15. Promover acciones de articulación interna y entre instituciones que brindan educación secundaria.
 16. Elaborar estrategias de trabajo específicas en instituciones educativas que observan porcentajes severos de estudiantes salidos sin algún documento que

manifieste su estancia en la escuela con la finalidad de definir modelos de organización institucional que promuevan la retención escolar.

17. Resultaría relevante generar experiencias de articulación sistemáticas entre niveles educativos para considerar los procesos de transición entre ellos. En este sentido, Canadá cuenta con un programa de apoyo a la transición entre la escuela elemental y la secundaria y esto ha beneficiado en el seguimiento individualizado de los estudiantes (Ungerleider, 2008), en el caso argentino y canadiense donde los periodos escolares son anuales permite que el estudiante pueda tomar más tiempo para el proceso de adaptación. El caso mexicano que en este nivel educativo se encuentra más cercano al nivel superior, ya que considera periodos semestrales de formación debe implementar estrategias más rápidas y efectivas para lograr la adaptación de los estudiantes a la escuela.

Bibliografía

- ProChile Oficina Comercial Toronto. (2014). *Guía País Canadá*. Canadá.
- Acosta, F. (2011). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 73-83.
- Adeyanju, e. a. (2011). Disarticulation of Schools and Students' Learning Environment: Implications on the Management of Secondary Schools in South- West Nigeria. *European Journal of Social Sciences – Volume 23, Number 2*, 323-328.
- Aguilar Hernández, L. (2011). El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura? *Revista de Educación*, 356, 61-82.
- Aguilar, V. L. (1992). Estudio introductorio en Luis Aguilar Villanueva (coord). . . In V. L. Aguilar, *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, V. L. (1993). Estudio Introductorio. In (. Luis F. Aguilar Villanueva, *La implementación de las políticas*. México: Editorial Porrúa.
- Aguilar, V. L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Aguilar, V. L. (2007). El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, (pp. 1-15). Santo Domingo, República Dominicana.
- Aguilar, V. L. (2012). *Política Pública. Una visión panorámica*. Bolivia: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Aguilar, V. L. (2013). *El gobierno del gobierno*. México: Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.
- Ahmad, I. e. (2012). Teachers' Perceptions of Classroom Management, Problems and its Solutions: Case of Government Secondary Schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 173-181.
- Albornoz, C. C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 133-138.
- Álvarez de Alarcón et al, P. d. (2009). Gestión un aporte para el mejoramiento de las instituciones. *ENTORNOS, No. 22. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social*, 35-52.
- Álvarez, I. y. (jul-dic 2008). Desafíos para la formación en gestión. Experiencias mexicanas. *Investigación Administrativa*, 30-45.

- Álvarez, I., & Casas, M. (2008). Desafíos para la formación en gestión. Experiencias mexicanas. *Investigación Administrativa No. 102*, 30-45.
- Alvariño, C. e. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 15-43.
- Anadón, M. (enero-marzo 2007). La educación secundaria en Québec. Innovación y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12,, 127-138.
- Andrieu, P., & Asencio, M. (2006). Formación gerencial para el Sector Público. Algunas experiencias. In P. A. (coord.), *Estado y Administración Pública en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Areal, S., & Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 513-532.
- Arendt, A. (1993). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- Arroyo, V. J. (2009). Gestión Directiva del Curriculum. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-17.
- Atta, M. A. (January, 2011,). Comparative study of in-service promoted and directly selected subject specialists regarding classroom management at higher secondary school level. *International Journal of Academic Research Vol. 3. No. 1. .*
- Bandur, A. (2012). School-based management developments and partnership: Evidence from Indonesia. *International Journal of Educational Development* 32, 316–328.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Revista Espacios en Blanco*, 77-112.
- Barrientos, A. y. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 113-141.
- Bastidas, E. y. (2007). El Cuadro de Mando Integral en la gestion de organizaciones del sector público. Caso: Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. *Compendium No. 18*, 5-20.
- Bishop, J. H. (2001, mayo 14). La educación secundaria en los Estados Unidos. ¿Qué pueden aprender otros de nuestros errores? . *Cornell University ILR School*, 63-108. Retrieved from Digital Commons: http://works.bepress.com/john_bishop/1,
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-15.
- Botero Chica, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Ibeoramericana de Educación*, 1-11.
- Bourdieu, P. (1994). “La ilusión biográfica”. In P. Bourdieu, *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 74-84). Barcelona: Anagrama.

- Bracho, T. y. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. In M. Martínez Espinosa, *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas* (p. 130 a la 219). México: Fondo de la Cultura Económica.
- Braslavsky, C. y. (2006). La formación en Competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 27-42.
- Braslavsky, C. y. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1-26.
- Cabrero, M. E. (2005). *Acción pública y desarrollo local*. México: FCE.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Carrillo, V. L. (n.d.). *La gestión escolar en las instituciones educativas*.
- Cassal, J., Merino, R., & Maribel, G. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 1141-1162.
- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B (versión preliminar)*. París: UNESCO.
- Castro, N., & Gandini, L. (2008). "La salida de la escuela y la incorporación al mercado de trabajo de tres cohortes de hombres y mujeres en México". In F. (. Vela Peón, *La Dinámica Demográfica y su Impacto en el Mercado Laboral de los Jóvenes* (pp. 199-242). México: UAM-X.
- Cimientos. Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. (Abril 2011). *La educación Argentina en números. Programa de investigación y difusión*. Buenos Aires, Argentina: Cimientos.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2015, 04 20). Ley General de Educación. México: Diario Oficial de la Federación.
- Consejo de Ministros de Educación de Canadá. (2013). *Council of Ministers of Education Canada. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*. Retrieved Noviembre 2013, from <http://www.cmec.ca/>
- Consejo Federal de Educación. (2009, Octubre). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Retrieved Noviembre 8, 2013, from Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2010/01/84-09-anexo01.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2009, Noviembre 27). *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina*. Retrieved Noviembre 8, 2013, from <http://portal.educacion.gov.ar>

- Cruz, L. C. (2006, Octubre 19). La relación entre el logro educativo y el liderazgo transformacional directivo en escuelas de educación primaria del Estado de México. *Tesis de Maestría*. México, Distrito Federal, México: FLACSO.
- De Garay Sánchez, A. (2012). Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- De Hoyos, E. y. (2010). *Determinantes del Logro Escolar en México: Primeros Resultados Utilizando la Prueba ENLACE media superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Director 3, E. (2014, diciembre 8). (E. V. Serrano, Interviewer)
- Directora, E. (2014, septiembre 15). Entrevista. (E. V. Serrano, Interviewer)
- Dussel, I. (2005). La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media. *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates y perspectivas* (pp. 1-6). Huerta Grande, Córdoba: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación .
- EFA Global Monitoring Report 2005. (2004). *Education for All. The Quality Imperative*. París: UNESCO.
- Elizondo, H. A. (2010). *La nueva escuela I y II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México, 2a. reimpresión: Paidós.
- Escorcía, R. y. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educación y Educadores*, 121-133.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* Retrieved 01 01, 2015, from Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado: <http://hdl.handle.net/10481/15197>
- Feixa, C. (1999). Capítulo III. De culturas, subculturas y estilos. In C. Feixa, *De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud* (pp. 84-105). Barcelona: Ariel, S.A.
- Feixa, C. (2002). La ciudad invisible. Territorios de las culturas juveniles. In M. Margulis, & .. et.al, *En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 83-110). Bogotá, Colombia: Universidad Central. DIUC/Siglo del Hombre Editores.
- Ferguson, B., Tilleczeck, K., Boydell, K., Rummens, J., Cote, D., & Roth-Edney, D. (. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Ontario, Canadá: Community Health Systems Resource Group and The Hospital for Sick Children on the Ontario Ministry of Education. Retrieved julio 10, 2015, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schoolleavers.pdf>
- Fernández Enguita, M. (Sep-Dic 2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*, 732-751.
- Flores D'Arcais, P. (1996). *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid: Tecnos.

- Fullan, M. (2010). The BIG Ideas behind whole System Reform. Canadian Education Association. . *Education Canada, Vol 50, 24-27.*
- Gajardo, M. (2009). La educación tras dos décadas de cambio ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? In M. G. (coords), *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina* (pp. 565-620). México: PREAL/SEP.
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid, España: Síntesis.
- García, P. J. (2009, febrero). La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California. *Tesis de maestría*. Ensenada, Baja California, México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- García-Garrido, J. L., García-Ruiz, M. J., & Gavari, S. E. (2012). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gobierno de Argentina, H. C. (2006). *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina*. Retrieved Noviembre 8, 2013, from <http://portal.educacion.gov.ar>
- Gobierno de la Nación Argentina. (2006, 12 27). Ley de Educación Nacional. *Ley 26.206*. Buenos Aires, Argentina. Retrieved noviembre 29, 2013, from http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Gómez Hurtado, I. (2011, Octubre 20). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. *Tesis Doctoral*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Gómez Morin, L., & Miranda López, F. (2010). *Modelo Integral para la Atención y Acompañamiento de Adolescentes y Jóvenes en la Educación Media Superior*. México: Fundación para el impulso social en educación.
- Gómez, E. N. (2010). De lo instituido a lo instituyente: El proceso de apropiación de la Reforma de Bachillerato por parte de los maestros de media superior. *Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.19, n.2, mai./ago., 107-117.*
- Gómez, N. A. (jul-sep 2010). Micropolítica escolar y procesos de cambio. El papel del supervisor en una institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 771-802.*
- Gore, E. (1996). *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires: Granica.
- Govela, R., Mata, L., & Pérez Islas, J. (2013). Diplomado "Mundos Juveniles". *Sujeto, Trayectorias y Ciudadanías. Diplomado*. México, D.F: Seminario de Investigación en Juventud. UNAM.
- Gvirtz Silvina, J. B. (2007). Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina. In PNUD, *Nueva agenda para la cohesión social en américa latina* (pp. 335-370). Santiago de Chile: UNESCO.
- Hernández, F. (2011). Administración de las escuelas públicas de Tlaxcala ¿quiénes son y cómo se perciben los directores de los bachilleratos de Tlaxcala? *Revista Internacional la Nueva Gestión Organizacional, Año 6, núm. 12, enero-junio, 118-138.*

- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 485-511.
- Hopenhayn, M. (2012). El encadenamiento educación y empleo: entre eslabón perdido y reproducción de las desigualdades. *Tendencias En Foco. IIEP. UNESCO*, 1-8.
- Hubard, L., & Martínez, R. L. (2014). Dimensiones del poder de la reforma escolar: las limitaciones de los sistemas de gobernanza. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 86-102. Retrieved mayo 2015, from <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>
- INDEC. (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Retrieved 09 15, 2015, from <http://www.indec.gob.ar>
- Institut Franco-Ontarien. Université Laurentienne. (2005). *Le décrochage au secondaire on Ontario français*. Ontario Canadá: Ontario Ministry of Education. Retrieved julio 10, 2015, from <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/schoolleaversf.pdf>
- Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: OCDE, ONU. Retrieved marzo 15, 2015, from http://www.ug.edu.ec/dipa/senacyt/cepal_manual_marco_logico.pdf
- Jiménez, M. d., & Perales, F. d. (2007). Entre proyectos personales y propuestas operativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1309-1328.
- Joseph, I. (1999). *Retomar la ciudad. El espacio público como lugar de la acción*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Kehm, B. (2012). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Lagos, A. y. (2007). Diseño de una metodología motivacional de un modelo de gestión de la calidad, aplicable a establecimientos educacionales de educación media. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 157-162.
- Lavín, S. (2000). *El proyecto educativo Institucional como herramienta de la transformación de la vida escolar*. Santiago: LOM/ PIIE.
- Leccardi, C., & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 11-32.
- Lê-Thành-Khôi. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 147-158.
- López-Velarde, C. J. (2000). *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*. México: Plaza y Valdés.

- Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria. In G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 125-154). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: FCE, Universidad de Guadalajara, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C. .
- Mansilla, J. C. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos en contextos vulnerables. *Educere. Investigación arbitrada*, 127-136.
- Margulis, M., & Uresti, M. (2002). La construcción social de la concepción de la juventud. In M. Margulis, & .. et.al, *En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá, Colombia: Universidad Central. DIUC/Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero. (2002). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In M. Margulis, & .. et.al, *En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-37). Bogotá, Colombia: Universidad Central. DIUC/Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, E. M. (2012). *La Educación Media Superior en México*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Maubert, I. (2008). Las 5 nuevas familias mexicanas. *Entrepreneur. Octubre (1)*.
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. In E. (. Tenti, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 19-54). Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE.
- McMeekin, R. W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In J. e. Corvalán, *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 19-50). Santiago Chile: San Marino.
- Mehan, B. (2013). *In the front door*. Boulder, CO: Paradigm.
- Mendoza Torres, M. R. (junio 2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 118-134.
- Menezes, M. y. (2011). Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades. *Acta Scientiarum. Education. Maringá*, 119-137.
- Ministerio de Educación de Ontario. (2015). *Ontario Ministry of Education. Secondary Education*. Retrieved from www.edu.gov.on.ca
- Miranda, F. (s/f). Desarrollo histórico y conceptualización de las políticas públicas. Un ensayo de interpretación. *Documento de trabajo*. Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.

- Miranda, L. F. (2008). *Educación Internacional Comparada*. México: Praxis.
- Miranda, L. F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 71-84.
- Miranda, L. F. (2014, febrero). Desescolarizados y desafiados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*. Retrieved 12 20, 2014, from <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=desescolarizados-y-desafiados-nuevas-problematicas-de-los-jovenes-de-educacion-media-superior-en-mexico-2>
- Mitchell, M. &. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 35-52.
- Murillo, E. P. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Nandamuri, P. P. (Jun 2012). The Status of Secondary Education in Andhra Pradesh: Ground Realities and Need for Strategic Reorientation. *IUP Journal of Business Strategy*, 7-21.
- Navarro, R. M. (2002). Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa Núm. 7*, 44-57.
- Navarro, R. M. (2010). La dimensión culturalista de la gestión como estrategia de transformación en las instituciones educativas, ¿una nueva dimensión de la gestión en construcción? *PRAXIS EDUCATIVA ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.* , 5-19.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. OECD publishing.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus: What 15 year olds know and what they can do with what they know*. OECD. Retrieved from www.oecd.org/pisa
- Oficina de Información diplomática . (2014). *Canadá*. Canadá.
- Ogando, F. A. (2004). *Estado de la Investigación en Gestión Escolar, Práctica Pedagógica y Calidad Educativa*. 1-38.
- Olivera, C. (2008). *Introducción a la Educación Comparada*. San José, Costa Rica: EUNED.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. (I. L. (ILPES), Ed.) Retrieved mayo

- 31, 2015, from cepal.org:
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf;jsessionid=FE0DF07FCD6FD00472EABD498A0D21D4?sequence=1
- Ortiz, A., Vázquez, G., Quezada, M. F., Serrano, T., & López, S. (2007). *Compendio demográfico de Hidalgo 2007*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Otero, A. (2011). Escuela Media y Abandono Escolar en Argentina: Aproximaciones a un debate pendiente. *Educação em Revista*, 145-162.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas, una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso, México.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pineda, P. N. (2013, febrero 22). El concepto de política pública: Alcances y limitaciones. In N. P. (coordinador), *Modelos para el análisis de políticas públicas* (pp. 53-79). Hermosillo, Sonora, México: Colegio de Sonora.
- Plecki, J., McCleery, J., & Knapp, M. (2006). *Redefining and improving school district governance*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. The Wallace Foundation. .
- PNUD. (1997, enero). Reconceptualising Governance. *Management Development and Governance Division, Bureau for Policy and Programme Support, Discussion Paper* (2).
- Ponce Grima, V. M. (Octubre-Diciembre 2006). Gestión de la Organización y la Micropolítica Escolar. *Educar*, 69-80.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Pozner, P. (2000). Gestión Educativa Estratégica. In P. Pozner, *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa* (pp. 1-36). Buenos Aires: IIPE.
- Pozner, P. (2010). Avanzar en gestión educativa y gestión escolar o cómo educar sin dejar de aprender. In L. R. (coord), *Experiencias de investigación, intervención e información en Gestión de la Educación Básica* (pp. 11-27). México: UPN-SEP.
- Preceptor, E.-1. (2014, septiembre 18). (EVS, Interviewer)
- Preceptor2, E.-1. (2014, septiembre 16). Entrevista a preceptor Escuela Secundaria 1. (E. V. Serrano, Interviewer)
- Reguillo, R. (2003 mayo-agosto). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 103-118.
- Reguillo, R. (2013). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid España: Morata.

- Rodarte, R., Gutiérrez, M. d., & Galindo, E. (2011). *Hidalgo, Desarrollo y Regionalización: dos estudios para el desarrollo*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rodríguez Martínez, D. (2012, julio 14). *Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas*. Retrieved from REIFOP, 7(1).: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rodríguez, E. (2002). Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. *Última década*, 16, 53-94.
- Rodríguez, M. D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-14.
- Romero, C. A. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-28.
- Romo, L. A. (2010). *Sistemas de Acompañamiento en el Nivel Medio Superior*. México: ANUIES.
- Rose, P. (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Rousseau, J.-J. (2005). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Salazar, M. A. (julio 2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden. *UNIrevista*, 1-12.
- Sánchez, F. e. (2012). Variable y factores que determinan la eficiencia terminal en el bachillerato. *Revista Electrónica Multidisciplinaria Aprendizaje*, 1-12.
- Sánchez, Reyes, & Godínez. (2012). Variable y factores que determinan la eficiencia terminal en el bachillerato. *Revista Electrónica Multidisciplinaria Aprendizaje. Enero - Junio. Vol. I, No. 1*, 1-12.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdez.
- Sarmiento, C. M. (2012). Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar en el bachillerato. *Quaderns de Psicologia Vol. 14, No 2*, 17-23, 17-23.
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Seminario de Investigación en Juventud. (2013). Diplomado "Mundos Juveniles". *Módulo 1. La constitución de lo juvenil: La historia y el concepto*. México, D.F.: UNAM.
- Sendón, A. (2007a). La crisis de la Escuela Media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 84-101.

- Sendón, A. (2007b). La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales. *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis, Argentina*, 25-55.
- SEP. Secretaría de Educación Media Superior. (2015, 09 30). *Construye T*. Retrieved from www.sems.gob.mx/construyet
- Shakibaei, e. a. (2011). Relationship between management and culture of education districts and management and culture of city- public- middle schools in Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2710–2715.
- Simoneta, D. (2010). La estructura escolar inhibidora del aprendizaje organizacional: experiencia derivada de caso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-21.
- Southwell, M. (2012). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. In G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, K. S. (2007). Juventud, Teoría e Historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, 171-192.
- STPS. (2015). *información laboral*. Hidalgo.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Sven, M. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud. El surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica. *JOVENes*, 78-106.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 65-84.
- Taguenca, B. J. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 159-190.
- Tello, C. G. (2009). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política . *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros*, 15-22.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. In G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- UAEH. (2004, Diciembre). Modelo Educativo UAEH. Pachuca de Soto, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- UĞURLU, C. T. (2013). School Management Related Knowledge Levels of Primary School Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice - 13(2) • Spring* , 907-912.

- UNFPA. ONU. CEPAL. ECLAC. (2011). *Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe 2011. Invertir en Juventud*. UNFPA. ONU. CEPAL. ECLAC.
- Ungerleider, C. (2008). *Evaluation of the Ontario Ministry Education's Student Success/Learning to 18 Strategy*. Ontario, Canadá: Canadian Council on Learning/Conseil Canadien sur l'apprentissage.
- Uribe Briceño, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 149-156.
- Uribe, M. (2008). De la Investigación a la práctica efectiva: Aplicaciones del Modelo de Gestión escolar de Calidad de Fundación Chile. *Fundación Chile. Educación Cambio Escolar*, 1-37.
- Urteaga, M. (julio 2011). Construcción juvenil del espacio urbano contemporáneo. *IX Reunión de Antropología del MERCOSUR. Culturas, encuentros y desigualdades*. Brasil.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 115-139.
- Vargas, J. I. (2008). Análisis de los cinco desafíos en el ejercicio de la Administración Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-15.
- Vázquez Recio, R. (2007). Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 137-151.
- Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- Vázquez, R. y. (2006). La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 99-112.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 320-341. Retrieved 06 30, 2014, from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- Villalobos, M. (2002). *Educación Comparada*. México: Publicaciones Cruz O., S.A.
- Weber, M. (1984). *Escritos políticos*. Folios, 2ª ed., Tomo I: México.
- Yañez, J. L. (2006). ¿A dónde va la teoría de la educación? *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 1-28.
- Yurén, T. (2004). SYMPOSIUM : Le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en Education. *El estado del conocimiento. Su estatuto y sus efectos epistémicos y sociales*. París: AECSE Congrès 2004.

- Zibas, D. (2003). La reforma de la Enseñanza Media en Brasil en los años 90: críticas y nuevas perspectivas . *Conferencia en la Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur*, (pp. 121-128). Buenos Aires, Argentina.
- Zibas, F. y. (jan./abr. 2006). Micropolítica escolar e estrategias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, v 36, 51-85.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? In G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Zorrilla, A. J. (2010). *El futuro del Bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*. México: ANUIES.
- Zorrilla, A. J. (2012). La Secretaría de Educación Pública y la conformación Histórica de un Sistema Nacional de Educación Media Superior. In E. M. Martínez, *La Educación Media Superior en México. Balance y Perspectivas* (pp. 17-129). México: Fondo de la Cultura Económica.

Anexos

Anexo 1. Guía de preguntas para la entrevista con directivos

1. Se planifican dentro del centro escolar acciones para garantizar la permanencia de los estudiantes.
2. ¿Cuáles y Cómo se llevan a cabo éstas acciones?
3. Se llevan a cabo acciones de participación colegiada para evitar el abandono escolar
4. ¿Quiénes y cómo se les permite la participación?
5. Si se presentan problemas con los docentes para implementar alguna estrategia que permita mejorar el indicador de la eficiencia terminal ¿cómo lo resuelve?
6. ¿Existen estrategias innovadoras en la escuela que se hayan implementado para evitar el abandono escolar?
7. Es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre cómo apoyar actividades en docentes y estudiantes para evitar el abandono escolar.
8. Existen mecanismos para informar del seguimiento y resultados de las acciones orientadas hacia la permanencia de los estudiantes
9. ¿Cuales son?
10. Asegura la difusión de información a docentes y estudiantes acerca de las acciones orientadas para evitar el abandono escolar (transparencia).
11. Proporciona instancias de actualización y formación docente para el desarrollo de estrategias que favorezcan la permanencia de los estudiantes en el centro escolar.
12. Genera espacios de planificación para definir estrategias de enseñanza innovadoras, acorde con las necesidades de los alumnos. (docente)
13. Genera espacios para determinar criterios y diseñar instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes. (docente)

14. Considera que la normatividad establecida sobre la evaluación de los estudiantes promueve el abandono escolar
15. Asegura que la generación y administración de los recursos (humanos, financieros, materiales y técnicos) apoye la consecución de proyectos elaborados para evitar el abandono escolar.
16. Asegura la disponibilidad de recursos pedagógicos que favorezcan la permanencia de los estudiantes.
17. Promueve y estimula el trabajo colegiado de profesores que busquen estrategias para fomentar la permanencia de los estudiantes.
18. Promueve la relación escuela-familia, instancias de diálogo, con padres o tutores, en cuanto a la participación de los padres en el proceso de formación y para evitar el abandono escolar.
19. Conoce y aplica los programas que a nivel de Secretaría de Educación Pública, aplica la Subdirección de Educación Media para evitar el abandono Escolar, cómo los aplica.

Guía de preguntas para entrevistas y focus group con profesores

1. Se planifican dentro del centro escolar acciones para garantizar la permanencia de los estudiantes.
2. ¿Cuáles y Cómo se llevan a cabo éstas acciones?
3. Se llevan a cabo acciones de participación colegiada para evitar el abandono escolar
4. ¿Quiénes y cómo se les permite la participación?
5. Tiene usted algún conflicto o problema cuando se el pide participar en acciones innovadoras que plantea la escuela
6. Los directivos demuestran creatividad relacionada con la innovación para el desarrollo de sus actividades para evitar el abandono escolar o la deserción.
7. El director y el equipo directivo son capaces de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre cómo apoyar actividades en docentes y estudiantes para evitar el abandono escolar.

8. Se informa del seguimiento y resultados de las acciones orientadas hacia la permanencia de los estudiantes. (rendición de cuentas)
9. ¿De qué forma?
10. La difusión de información a docentes y estudiantes acerca de las acciones orientadas para evitar el abandono escolar es adecuada
11. Se mantiene actualizado o toma cursos de formación para el desarrollo de estrategias que favorezcan la permanencia de los estudiantes en el centro escolar.
12. Los directivos generan espacios de planificación para definir estrategias de enseñanza innovadoras, acorde con las necesidades de los alumnos
13. Los directivos generan espacios para determinar criterios y diseñar instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes
14. Considera que la normatividad establecida sobre la evaluación de los estudiantes promueve el abandono escolar
15. Considera que la generación y administración de los recursos (humanos, financieros, materiales y técnicos) son suficientes para evitar el abandono escolar.
16. Los recursos pedagógicos con los que cuenta le permiten favorecer la incorporación adecuada de los estudiantes a la escuela
17. Participa en grupos colegiados dentro de la escuela que promuevan la permanencia de los estudiantes
18. Promueve la relación escuela-familia, instancias de diálogo, con padres o tutores, en cuanto a la participación de los padres en el proceso de formación y para evitar el abandono escolar.
19. Conoce y aplica los programas que a nivel de Secretaría de Educación Pública, aplica la Subdirección de Educación Media para evitar el abandono Escolar, cómo los aplica.

Anexo 2. Cuestionario para estudiantes



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación



Cuestionario Estudiantes

Estimado(a) estudiante: este cuestionario tiene el propósito de conocer tu opinión acerca de aspectos relevantes de tu escuela, que servirá para la realización del proyecto de tesis doctoral **“Análisis comparado de la política y gestión de estrategias institucionales para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato. México, Argentina y Canadá”**. Contesta con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de tus respuestas. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.


Datos Generales

- | | | | |
|------------------|-----------------------------|------------------------|-------|
| 1. Género | 1) Femenino
2) Masculino | 4. Lugar de nacimiento | _____ |
| 2. Edad | _____ | 5. Nacionalidad | _____ |
| 3. Estado civil | _____ | 6. Vives con: | _____ |
| 7. Grado escolar | _____ | 8. Trabajas: | _____ |
- Si tú respuesta a la pregunta 8 es sí, responde la 9 y la 10
- | | | | |
|-------------------------------|-------|-----------------------------|-------|
| 9. Razón por la que trabajas: | _____ | 10. ¿Cuánto tiempo trabajas | _____ |
|-------------------------------|-------|-----------------------------|-------|

- ¿En algún momento has pensado en abandonar tus estudios? ¿por qué?
- ¿Has tenido algún problema en el último año para acudir a la escuela? ¿De qué tipo?
- ¿Qué actividades que se realizan en tú escuela te gustan? ¿Por qué?
- Conoces si tú escuela realiza actividades o acciones para la permanencia de los estudiantes. ¿Cuáles y Cómo se llevan a cabo éstas acciones?
- ¿En la escuela te han permitido participar en la toma de decisiones para realizar alguna actividad relacionada con tú formación?
- Participas en acciones que la escuela haya implementado para evitar que abandones la escuela. ¿Quiénes y cómo se les permite la participación?
- Los directivos y docentes desarrollan estrategias académicas que favorezcan la permanencia de los estudiantes en el centro escolar

18. Los directivos y los docentes son capaces de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre cómo apoyar actividades para los estudiantes que les permita evitar el abandono escolar.
19. Se te informa del seguimiento y resultados de las acciones orientadas hacia tú permanencia en la escuela por parte de docentes y directivos.
20. La difusión de información a docentes y estudiantes acerca de las acciones orientadas para evitar el abandono escolar es adecuada.
21. El docente contempla dentro del aula estrategias de enseñanza innovadoras, acorde con las necesidades de los estudiantes.
22. Dentro del aula el docente especifica los criterios y diseñan en conjunto estrategias de evaluación que permitan retroalimentar el proceso de aprendizaje.
23. ¿Consideras que las estrategias de enseñanza y evaluación que utilizan los docentes promueven el abandono escolar? ¿cuáles? ¿Por qué?
24. ¿Se promueve el trabajo colegiado (trabajo en equipo) dentro de la institución? ¿En qué actividades?
25. ¿Tú familia participa con la escuela para mejorar el proceso de formación y para evitar el abandono escolar? ¿De qué forma participa?
26. ¿Conoces y/o eres beneficiario de algún programa o beca que se esté implementando en tú escuela?
27. ¿Cómo describirías la relación con tus directivos?
28. ¿Cómo describirías la relación con tus profesores?
29. ¿Cómo describirías la relación con tus compañeros?

Anexo 3. Student Success Credit Tracker



reach every student


Student Success Credit Tracker

Keep track of your credits by filling in the appropriate box with the name or course code for courses you have completed.

Student Name:

School(s):

Ontario.ca/StudentSuccess

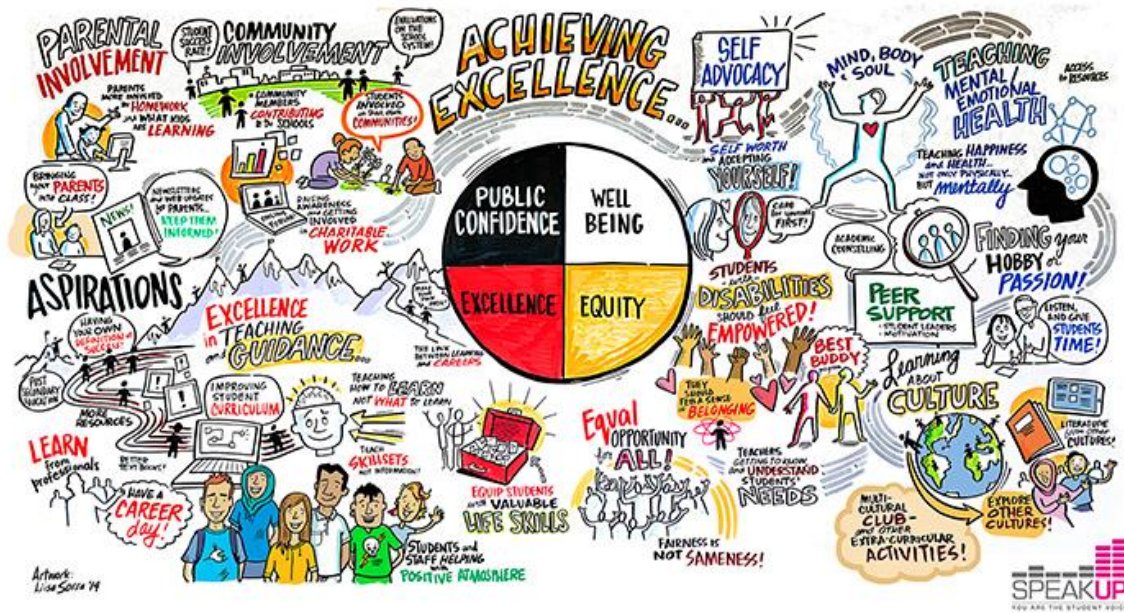


	WHAT I NEED TO GRADUATE	YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4	COMPLETED				
CREDITS	SUBJECT	(FILL IN THE NAME OR COURSE CODE FOR COURSES YOU HAVE COMPLETED)				(CHECK AS COMPLETED)				
COMPULSORY CREDITS	4	English* (1 credit per grade)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3	math (1 credit in Grade 11 or 12)					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	2	science					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	1	Canadian history					<input type="checkbox"/>			
	1	Canadian geography					<input type="checkbox"/>			
	1	the arts					<input type="checkbox"/>			
	1	health and physical education					<input type="checkbox"/>			
	1	French as a second language					<input type="checkbox"/>			
	0.5	career studies					<input type="checkbox"/>			
	0.5	civics					<input type="checkbox"/>			
	Plus one additional credit from each of the following groups:									
	1	Group 1: additional credit in English, or French as a second language,** or a Native language, or a classical or an international language, or social sciences and the humanities, or Canadian and world studies, or guidance and career education, or cooperative education***					<input type="checkbox"/>			
	1	Group 2: additional credit in health and physical education, or the arts, or business studies, or French as a second language,** or cooperative education***					<input type="checkbox"/>			
	1	Group 3: additional credit in science (Grade 11 or 12), or technological education, or French as a second language,** or computer studies, or cooperative education***					<input type="checkbox"/>			
12	OPTIONAL CREDITS†					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	40 hours of community involvement activities				Hours completed per year	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	the provincial literacy requirement					<input type="checkbox"/>				

*A maximum of 3 credits in English as a second language (ESL) or English literacy development (ELD) may be counted towards the 4 compulsory credits in English, but the fourth must be a credit earned for a Grade 12 compulsory English course.
 In groups 1, 2, and 3, a maximum of 2 credits in French as a second language can count as compulsory credits, one from group 1 and one from either group 2 or group 3. *A maximum of 2 credits in cooperative education can count as compulsory credits.
 †The 12 optional credits may include up to 4 credits earned through approved dual credit courses.

Anexo 4. Participación de estudiantes Ontario

Gráfico 28. 2014-15 Minister's Student Advisory Council



Fuente: Tomado de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/students/speakup/index.html>

Gráfico 29. 2013-14 Minister's Student Advisory Council



Fuente: Tomado de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/students/speakup/index.html>

