

El derecho a la educación en el nivel medio superior en México

El derecho a la educación ha exigido políticas públicas y la política educativa ha acogido el derecho a la educación como su bandera. Los resultados, de cualquier manera, siguen siendo reprobables. En el ámbito jurídico internacional, este derecho goza de reconocimiento por parte de los Estados miembro que firman y ratifican varios de estos instrumentos como el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. En esta línea, al hablar del derecho a la educación implica ya no sólo aludir a la gratuidad y la obligatoriedad, sino también la exigibilidad y justiciabilidad. (Ruiz, 2012) Sin embargo, por tratarse de un derecho social o de *segunda generación*, se encuentra en riesgo de “adquirir un mero valor simbólico o político, pero poca virtualidad jurídica.” (Didier, 2012:82) Con el fin de asegurar la práctica de este derecho, no obstante, se han identificado otros factores indispensables, como lo son la calidad, la equidad, la igualdad de oportunidades, la universalidad y el derecho a aprender. (Ruiz, 2012)

Para Tomasevski, (2004) todos estos elementos se resumen en cuatro características de la educación que, por sus iniciales, se identifican como el modelo de las “4 As”. De esta manera, para asegurar el derecho a la educación con base en este esquema, se debe tomar en cuenta la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación. La misma autora correlaciona las diferentes obligaciones que habrá de cumplir un gobierno para garantizar su cumplimiento. Estos parámetros se tomarán como base en el presente documento para determinar la situación del derecho a la educación en nivel medio superior en México.

Antecedentes

Es un hecho que la educación a nivel medio superior en México ha atravesado por importantes cambios en los últimos años, en especial en lo relativo a la obligatoriedad y la gratuidad. También es verdad que las distintas transformaciones en la educación básica permean a este nivel, como este nivel permea a la educación superior. Otro factor clave fue la entrada de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, la cual implicó la participación de nuestro sistema educativo en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que se realizó por primera vez en el año 2000 y marcó un parteaguas en la historia de la educación en México. Ambos factores echaron a andar un engranaje que dejó al descubierto la innegable necesidad de una profunda reforma en el sistema educativo, el ANMEB culminando en la promulgación de la Ley General de Educación en julio de 1993 y los

resultados del Informe PISA ejerciendo la presión necesaria hasta la inclusión del derecho a la educación de calidad en la Constitución casi diez años después, el 23 de febrero de 2013.

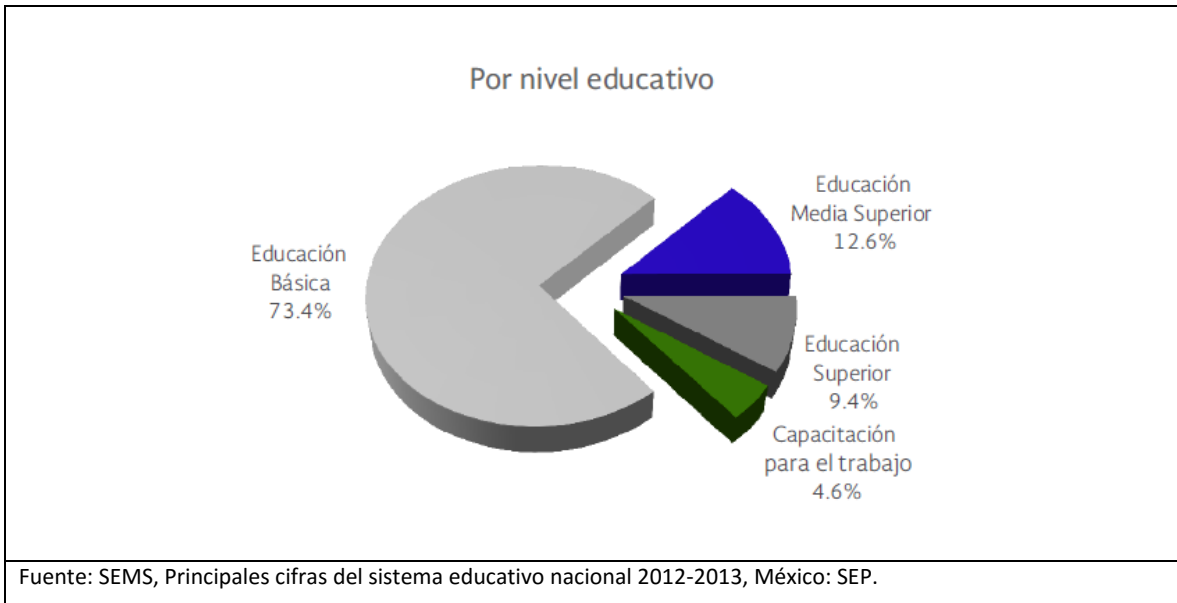
En paralelo a estos cambios, también se fueron dando otros más profundos que tocaban la educación media superior en sus aspectos más estructurales. En principio, durante el gobierno de Vicente Fox, en 2005, se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior. Al inicio de la administración de Felipe Calderón, el 9 de mayo de 2007 se anunció la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) “a fin de atender la demanda, calidad, equidad y pertinencia del nivel, así como la necesidad de imprimirle una identidad propia” (Hamui y Villa, 2010). Nace así el Sistema Nacional de Bachillerato, que comparte un Marco Curricular Común (MCC) para todas las modalidades y subsistemas de la EMS. El MCC se compone de tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales con el objetivo de dotar a los egresados de igualdad de oportunidades. Al final de su sexenio, se realizaron algunas modificaciones al artículo 3° Constitucional a través del artículo Segundo Transitorio, con las cuales se determinaba la obligatoriedad de la educación media superior de manera escalonada, iniciando a partir del ciclo escolar 2012-2013 y “se cumpliría hasta el ciclo 2021-2022, cuando debería alcanzarse la cobertura total.” (Andere, 2013:86) Sin embargo, con la reforma al artículo 3° Constitucional de 2013, la obligatoriedad de dicho nivel se dio de facto y se vio reflejada en la Ley General de Educación el 10 de junio de ese mismo año.

La situación de la educación media superior y el derecho a la educación

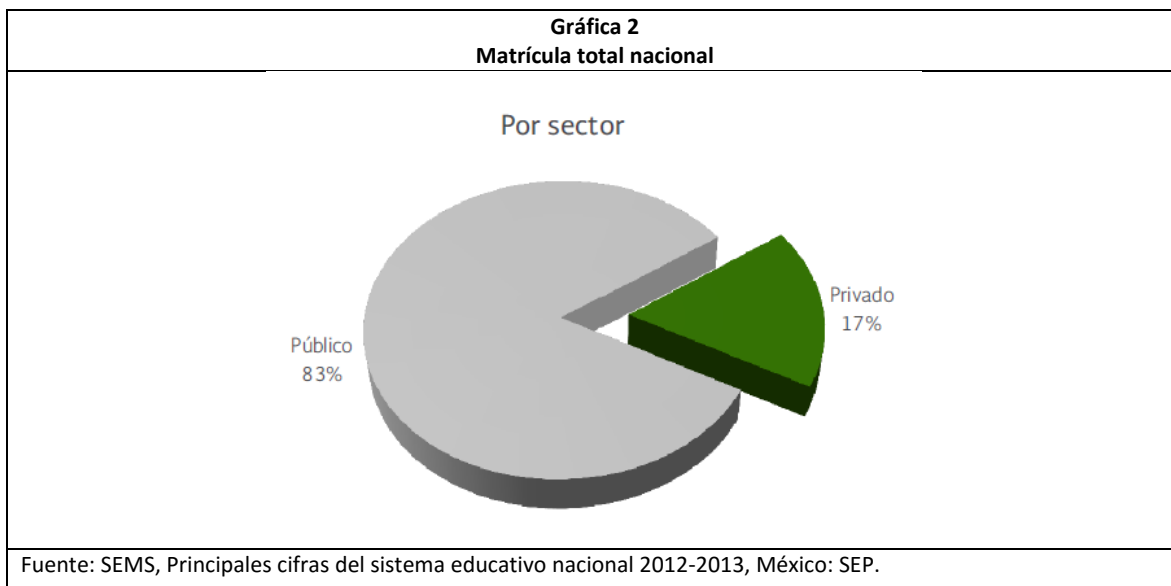
Las recientes reformas han representado avances en cuanto a la formulación jurídica del derecho a la educación, la gratuidad y la obligatoriedad de la misma. Sin embargo, en la práctica queda mucho trabajo por delante. Hasta el ciclo escolar 2012-2013, la matrícula en educación media superior correspondía a 12.6% de la matrícula total nacional.¹ (véase gráfica 1) La población se encuentra dividida en 49% de hombres y 51% de mujeres.

Gráfica 1
Matrícula total nacional

¹ Desde preescolar hasta nivel superior, incluida capacitación para el trabajo.



En alineación con las políticas educativas implementadas para este nivel, uno de los aspectos que llama la atención en el marco del derecho a la educación es la cobertura. El Sistema Nacional de Indicadores Educativos (SNIE, 2013) refleja una cobertura en el ciclo actual (2016-2017) de 77.8%. Se calcula así que se encuentran en el sistema educativo a nivel medio superior casi 78 de cada 100. Sin embargo, datos de la OCDE señalan que la tasa de matriculación en México entre jóvenes de 15 a 19 años es la tercera más baja entre los países miembro, 55.6 %, ubicada en el lugar 39 de 41. (OCDE, 2016a) Dicha cobertura, de cualquier manera, no ha equivalido a gratuidad en todos los casos. De la matrícula total nacional, 83% pertenece al sector público y 17% al privado. (Véase gráfica 2.) La atención en cada uno de los tipos de sostenimiento tampoco es equitativa. Los datos más recientes de la SEP reportan tasas de una escuela por cada 347 educandos, un grupo por cada 36 estudiantes y un docente por cada 19 alumnos en régimen público, y una escuela por cada 141 educandos, un grupo por cada 21 estudiantes y un docente por cada 8 alumnos en sostenimiento privado. (Véase gráfica 3)



Asimismo, si bien la cobertura se relaciona con una distribución equitativa del bien social que significa la educación y, en términos de Pablo Latapí (1993), esto corresponde a cierto grado de justicia educativa, ésta de hecho no equivale ni garantiza el acceso a la educación u otras dimensiones del derecho a la educación, como la calidad, la igualdad de oportunidades, la eficacia –relacionada con el derecho a aprender–, la equidad, entre otras. De estos aspectos pueden dar cuenta otros indicadores educativos como el rezago, los porcentajes de reprobación y de deserción y la tasa de terminación.

En cuanto al rezago educativo, el INEE ofrece datos a 2014 que indican que 23% de los alumnos en edad de cursar el nivel medio superior se encontraban en rezago ligero (un grado escolar inferior al que deberían estar cursando según su edad idónea o típica), mientras que 7.9% se encontraban en rezago grave y aún seguían cursando algún grado de secundaria. Además, señala que 15.5% de la población en media superior se encuentra en extraedad grave. (INEE, 2015) (Véase cuadro 1)

Cuadro 1
Porcentaje de alumnos con extraedad grave en educación media superior por sostenimiento, tamaño de localidad y grado de marginación¹ (2013-2014)

Sostenimiento	Urbano		Rural		No clasificado	Total
	Baja marginación	Alta marginación	Baja marginación	Alta marginación		
Público	13.3	11.7	12.6	13.9	12.0	13.0
Privado	26.6	22.2	13.6	16.8	14.5	26.0
Total	16.7	12.4	12.7	14.0	12.3	15.5

Fuente: Síntesis de la tabla “Porcentaje de alumnos con extraedad grave en educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tamaño de localidad y grado de marginación” en INEE, (2015). Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

Los datos del cuadro 1 muestran una mayor incidencia de extraedad grave en centros educativos privados en localidades urbanas de baja marginación lo cual siembra la inquietud de saber tanto las causas del rezago de esos alumnos como las de la absorción de los mismos en el régimen privado. En zonas rurales de alta marginación se puede observar asimismo que la mayor incidencia de extraedad grave recae de nuevo en el sector privado, planteando las mismas dudas.

Por otro lado, la tasa de aprobación nacional para el ciclo 2012-2013 en nivel medio superior fue de 85.3% (INEE, 2015) lo cual indicaría que 15 de cada 100 alumnos no aprueban el grado escolar que cursan. Empero, los pronósticos del SNIE para el ciclo escolar 2016-2017 expresan un porcentaje de reprobación mucho mayor, de 29.9% (SNIE, 2013)

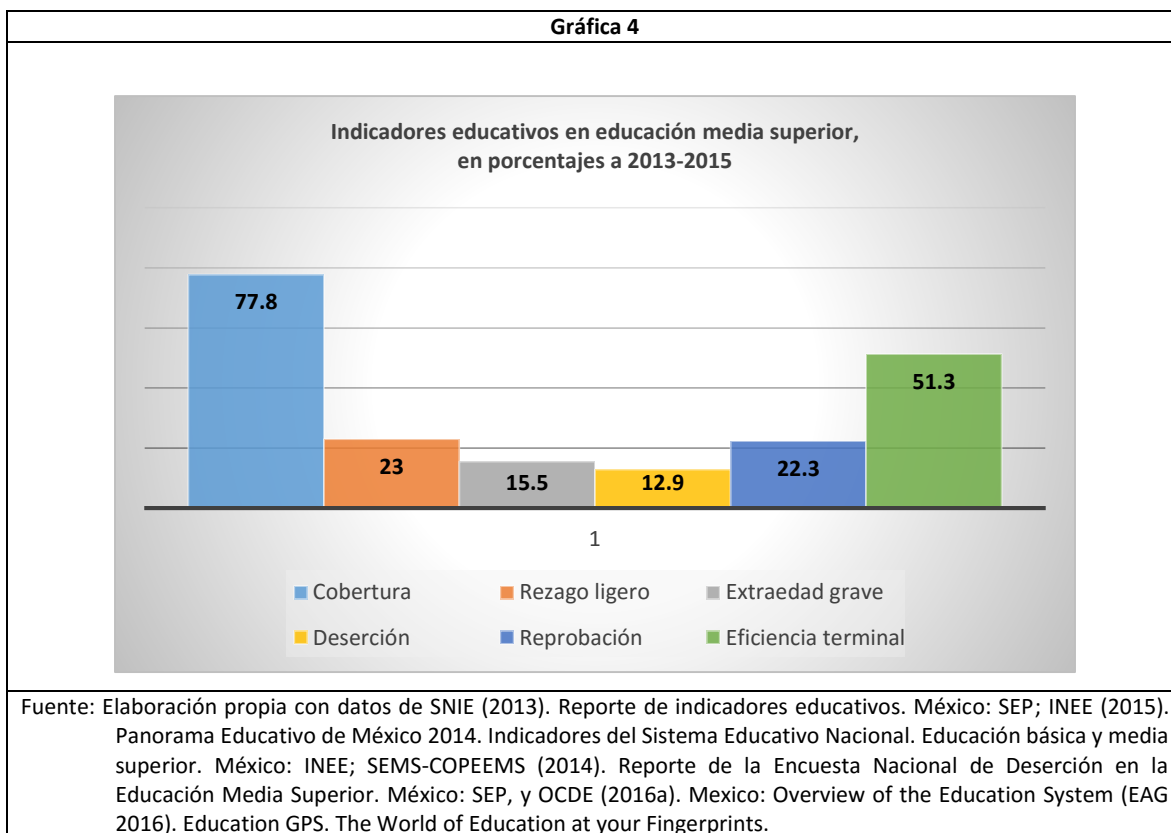
Datos de la OCDE señalan que el porcentaje de jóvenes que se espera que se gradúen del nivel medio superior es uno de los más bajos, 51.3%, ubicado en el lugar 35 de 37 naciones. (OCDE, 2016a) Asimismo, informa que, aunque la población de 25 a 34 años en México que alcanzó la educación media superior ha aumentado en los últimos años, de 38% a 46%, “este porcentaje es mucho menor que el promedio de la OCDE de 83%. Sólo uno de tres adultos de 25 a 64 años de edad terminó ese nivel de educación.” (OCDE, 2016b) Este último dato es muy cercano al de eficiencia terminal reportado por el SNIE, que es de 67.2%. (SNIE, 2013)

A estos datos, se agregan los referentes a la deserción escolar. El Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEMS-COPEEMS, 2014) muestra que sólo 36 de cada 100 alumnos culminan su trayectoria escolar de manera satisfactoria. En cuanto a la tasa de deserción en nivel medio superior, es de 14.9%. El mismo reporte de la SEMS-COPEEMS da cuenta de las principales causas de la deserción. A saber, la situación económica es la razón dominante manifiesta para abandonar la escuela, independientemente de sector social, edad o género. Le siguen el embarazo, tener un hijo o casarse, la reprobación de materias y el disgusto por el estudio. Quienes desertaron contaban con menor promedio que quienes no lo hicieron. El 69.7% de los jóvenes que desertaron considera que fue una mala o muy mala decisión dejar de ir a la escuela. El 42.8% percibe que la confianza en sí mismo fue afectada negativamente por haber dejado de estudiar. El 60.5% piensa que la posibilidad de encontrar trabajo fue afectada negativamente por haber dejado de estudiar. Los incentivos más mencionados por los desertores para continuar con

sus estudios fueron recibir un apoyo económico, tener un programa de estudios interesante y contar con opciones educativas con horarios y programas flexibles.

Si bien la tasa de absorción que se expresa en el mismo reporte es de 99.5%, cabe señalar que las cifras consideran a los rezagados de otros ciclos de secundaria, por lo que hay que tomarlas con cautela y sin falso optimismo. Tan sólo en la Ciudad de México, por ejemplo, Yanes y Peralta (2016) refieren que a 2005, del 10% de la población entre 15 y 19 años hablante de alguna lengua indígena, 72.4% no asistía a la escuela, entre los cuales se encontraban 8 de cada 10 mujeres. Asimismo, del 6.9% de la población con alguna discapacidad en esa entidad, más de la mitad no asistía a la escuela.

En la gráfica 4 se observa que en materia de cobertura se enfrenta el enorme reto de mejorar la eficiencia terminal y evitar el importante rezago que existe al integrar los indicadores de rezago ligero y extraedad grave. Los datos sobre deserción, las causas de ella y sus efectos en el ámbito personal y laboral dan cuenta de la problemática educativa de este nivel, los cuales deben considerarse como asuntos de primordial relevancia para las políticas públicas en general y no sólo la educativa, recordando que “las desigualdades educativas se originan en reductos del tejido social, [en ocasiones] inaccesibles a la acción del poder central.” (Latapí, 1993)



Por su parte, el índice de reprobación remite ineludiblemente a los resultados del Informe PISA 2015, en los que 33.8% de los evaluados obtuvo un rendimiento bajo. (OCDE, 2016c) Esto equivaldría a pensar que, de los 36 alumnos en promedio en un grupo de preparatoria pública, 12 no realizan operaciones matemáticas básicas, no leen de manera eficiente ni cuentan con conocimientos básicos de ciencias. Los resultados de la prueba PLANEA (SPEC, 2016) son incluso más desfavorables. En el nivel más bajo en matemáticas se encuentra 49.2% de los jóvenes, y en el más bajo de lenguaje y comunicación, 45% de ellos. Chiapas se caracteriza por ser el estado con mayor porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo (65.2%) y el menor porcentaje en el nivel más alto (3.5%). Ante estos hechos, se abren importantes cuestionamientos en torno a los beneficios de la cobertura resultante de la obligatoriedad del nivel medio superior. Zorrilla (2005) apunta a la importancia de darle un sentido formativo al bachillerato, un sentido propio y no uno como “de paso”. El sistema educativo, de acuerdo al mismo autor, tal como está divide a la sociedad y no queda una clase media educada, sólo la élite que logra egresar del nivel medio superior y los que son menospreciados por considerar que “no sirven para nada”.

Es innegable que la educación, en especial la media superior, se encuentra inserta en un proceso de evaluación acumulativa neto. Los alumnos lo enfrentan desde el examen de ingreso (EXANI-I) gestionado por una instancia privada como lo es el Ceneval, las evaluaciones nacionales e internacionales (PLANEA y PISA, respectivamente), la seriación de materias que determina la aprobación de grado y en su conjunto, la obtención del certificado. Por su parte, los docentes en este nivel ya están jurídicamente vinculados a la evaluación como los de nivel básico, mediante el Artículo 52 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, el cual señala que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Media Superior, y que se realizará por lo menos cada cuatro años.

Las dimensiones del derecho a la educación según el esquema de las “4 As” y su correlación con las obligaciones del gobierno ante los datos de la educación media superior

Al confrontar los datos que arroja el estado de la educación media superior en nuestro país con las dimensiones del derecho a la educación a la luz del esquema de las “4 As” de Tomasevski (2004), se identifica con mayor claridad cómo interactúan y conforman el complejo y profundo problema al que se enfrenta este nivel educativo.

Asequibilidad

De acuerdo con Tomasevski (2004), en esta dimensión el gobierno tiene la obligación de asegurar la educación gratuita y obligatoria a todos los jóvenes en edad escolar y hasta, por lo menos, la edad mínima para emplearse; así como la de respetar la libertad de los padres para escoger la educación de sus hijos.

La gratuidad vinculada al derecho a la educación tiene como fundamento el ofrecer igualdad de oportunidades, en especial en el acceso a la misma. Sin embargo, sus efectos para el ejercicio de ese derecho quedan en entredicho cuando se identifica que quienes presentan rezago educativo por extraedad grave y se encuentran en localidades rurales de alta marginación se ubican en su mayoría dentro del sector privado. (Véase cuadro 1) Parte del 17% de cobertura de que da cuenta el sector privado no representó de inicio la primera opción de los alumnos y sus padres, sino que fue resultado del rechazo de aquéllos en su centro de elección. El desembolso en colegiaturas en estos casos representa un gasto excedente al presupuesto familiar que en ocasiones tendrá que subsanar el propio estudiante dedicando parte de su tiempo a trabajar y cayendo así en mayor riesgo de reprobación, rezago o deserción definitiva.

La obligatoriedad presenta una circunstancia similar. Las altas tasas de absorción y cobertura ocultan, respectivamente, un proceso de rezago grave y una tasa neta de cobertura por parte del sector público de 65%.² (Véase gráfica 2) Asimismo, tendría que responder en parte al 14.9% de alumnos que deserta y a quienes no se les aseguraron las condiciones necesarias para su permanencia. De la mano de este punto va la exigibilidad del derecho a la educación, en ambas vías, tanto para el Estado como garante de los derechos de sus ciudadanos, como para los alumnos como ejecutores de los mismos. Si bien la deserción en educación media superior puede llegar a ser una decisión tomada en libertad, el arrepentimiento posterior y el enfrentarse a un limitado campo de trabajo como consecuencia de la misma³ llama a cuestionar cuáles son las herramientas y las estrategias para dar viabilidad y cause a la exigibilidad de ese derecho. Del mismo modo, los resultados de las pruebas estandarizadas vinculan este aspecto con el de la justiciabilidad. A quién se le exigen los resultados y a quién y cómo se exige que se hagan patentes. Ante qué autoridad se pone la queja de no estar recibiendo la educación que se requiere, a pesar incluso de haber migrado al sector privado y haber renunciado ya al derecho a la gratuidad en la educación. El presupuesto

² Resultado de 77.8% del 83%.

³ El 69.7% de los jóvenes que desertaron considera que fue una mala o muy mala decisión dejar de ir a la escuela. El 42.8% percibe que la confianza en sí mismo fue afectada negativamente por haber dejado de estudiar. El 60.5% piensa que la posibilidad de encontrar trabajo fue afectada negativamente por haber dejado de estudiar.

en inversión social asignado a educación no contempla una partida para defensoría de los derechos de los alumnos. No existe un órgano rector al respecto. Al parecer se ha dejado la tarea para los órganos defensores de los derechos humanos, de los derechos de las niñas, niños y adolescentes o, en ocasiones, defensores de los pueblos.

El alumno de nivel medio superior ha recorrido ya por lo menos la media de escolaridad del resto de los mexicanos, es decir, nueve años. Su experiencia le ha conformado una actitud de vida y una actitud ante el estudio y el entorno escolar. ¿Cómo se ha construido su experiencia hasta ese momento? El reporte de la SEMS-COPEEMS (2014) grafica un dato abrumador: 30.1% de los desertores entrevistados y 17.9% de los no desertores entrevistados declararon tener problemas para entenderle a los maestros, lo cual de manera agregada nos da un aproximado a 20% del total de la matrícula con esa incidencia, además de permear que en términos numéricos son muchos más los no desertores que así lo afirmaron.

Accesibilidad y aceptabilidad

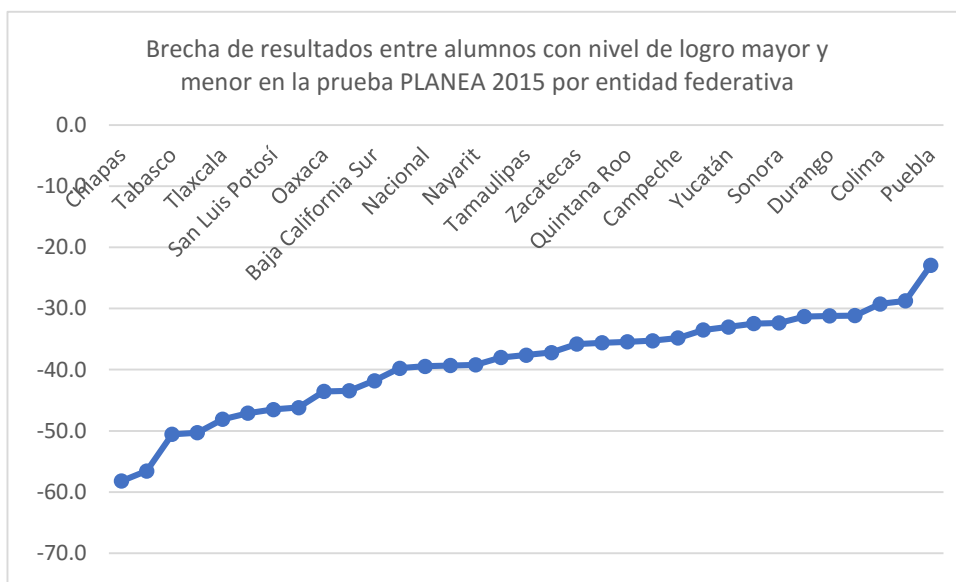
En opinión de Tomasevski (2004), en la dimensión de accesibilidad el gobierno tiene la obligación de eliminar la exclusión de la escuela por razones internacionalmente prohibidas (raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política, posición económica, entre otras); así como la de eliminar la discriminación racial y de género, asegurando en la práctica el disfrute igual de los derechos humanos. Por su parte, la aceptabilidad requiere del gobierno la obligación de establecer estándares mínimos para la educación, incluyendo los medios de instrucción, contenidos y métodos de enseñanza, asegurando que todas las instituciones cumplan con esos estándares; así como la de mejorar la calidad de la educación, asegurando que el sistema educativo sea acorde con los derechos humanos. Ambos aspectos se consideran en este apartado dado que los mismos indicadores educativos dan cuenta de uno y otro, así como por estar integrados en la política educativa actual.

La política educativa retomó de la agenda pública los elementos básicos del derecho a la educación: la equidad, la calidad, la igualdad de oportunidades, la universalidad y el derecho a aprender. Si se parte de que la equidad educativa supone “que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente”, (Bolívar, 2005) se le puede considerar un concepto que engloba al resto. De cualquier manera, es preciso puntuar las deficiencias en cada uno de ellos. Asimismo, identificar que, si bien

entre estas dimensiones a la que se le ha brindado más atención pública ha sido a la calidad educativa, la que representa mayores retos es la igualdad de oportunidades.

Los productos de las pruebas estandarizadas reflejan asimismo una importante brecha en los resultados educativos que nace de la desigualdad de oportunidades. En el caso de PLANEA, por ejemplo, al hacer una deducción simple de los alumnos en nivel satisfactorio frente a los del nivel más bajo, se da una diferencia de -39.5 puntos en escala nacional. Para el caso de Chiapas, sin embargo, la misma deducción da un resultado de -58.2 puntos. (Véase gráfica 5) En cuanto al tipo de subsistema, el bachillerato intercultural presenta una diferencia de -73.6 puntos. La diferencia en sector privado sigue siendo negativa, pero menor que la nacional, de -33.8 puntos. Cabe mencionar que el único subsistema en el país con diferencia positiva, y muy pronunciada, es el CETI, con 21.3 puntos.

Gráfica 5



Fuente: Elaboración propia con datos de SPEC (2016). Planea. Publicación de resultados 2016. México: SEP.

Adaptabilidad

Según Tomasevski (2004), en esta dimensión el gobierno tiene la obligación de diseñar e implementar educación para atender a los jóvenes excluidos de la educación formal (migrantes, trabajadores, etc.); la de adaptar la educación para los jóvenes con discapacidad, las minorías y los indígenas; así como la de garantizar todos los derechos humanos dentro de la educación y mejorar los derechos humanos a través de la educación.

Este aspecto está íntimamente relacionado con el derecho humano a aprender. El enfoque por competencias del MCC tuvo como objetivo fomentar “aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los estudiantes” por medio de competencias genéricas clave, transversales y transferibles. Las competencias definidas como clave son aquellas aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios; así como las relevantes a lo largo de la vida. Las competencias se consideran transversales cuando son relevantes a todas las disciplinas académicas, así como a las actividades complementarias y procesos escolares de apoyo a los estudiantes. Por su parte, son transferibles las que refuerzan la capacidad de adquirir otras. (DOF, 2008) No obstante, al contrastarlas con las causas de la deserción y las tasas de reprobación ya revisadas, se puede observar que sus alcances reales han sido limitados.

La universalidad, explica Tomasevski (2004), es un concepto que parte de la legislación internacional y que se basa en la cooperación internacional, con el objetivo de alcanzar la igualdad

de oportunidades para disfrutar el derecho a la educación. Para cumplir dicho fin, se asignan recursos adicionales a los países, comunidades y familias más pobres. Sin embargo, la autora deja claro que para que este concepto se logre es indispensable que las correspondientes obligaciones gubernamentales, individuales y colectivas también sean universales. En este sentido de corresponsabilidad, resulta muy interesante la experiencia del colectivo Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES, 2015), el cual identifica como su objetivo fundamental “la transformación de la política educativa vigente [en lucha] por otro país y por un futuro que nos incluya a todos los jóvenes, por la defensa de la educación pública y por el derecho a recibir educación media superior y superior gratuita y de alto nivel académico” y que desde 2006 han logrado avances importantes, como conseguir “que cientos de jóvenes ingresen a la UNAM, al Politécnico, la UPN, la UAEM y la UACM por otra vía que no es la del examen de admisión”. Un primer paso para afirmar la universalidad del derecho a la educación, así, sería vetar las prácticas discriminatorias. Por desgracia, los distintos indicadores educativos (véase gráfica)revisados dejan claro que, desde nivel escolar hasta el gubernamental e internacional, no se ha alcanzado este ideal.

Reflexiones para abrir el debate

El derecho a la educación en nivel medio superior representa un campo de la acción político-pedagógica a través de la exigibilidad y la justiciabilidad, relacionada con la conformación o constitución de los sujetos de derecho. El modelo de las “4 As” sirve de apoyo para hacer una revisión de la situación real del derecho a la educación en nivel medio superior en México. La atención generalizada en el nivel básico ha soslayado los esfuerzos hacia la educación media superior. El nivel medio superior estuvo inserto en procesos de reforma desde 1992 y su última modificación fue en 2013. De estos cambios los más relevantes fueron los relativos al modelo por competencias, al marco curricular común y el que hizo obligatoria la educación media superior. La estructura de los distintos subsistemas no tuvo grandes cambios, sólo se anexaron las modalidades de tecnólogo y la capacitación para el trabajo. Tampoco hubo cambios importantes en cuanto a los requisitos de ingreso y egreso.

A diez años de la RIEMS, sus cuatro pilares —la construcción de un marco curricular común, la definición y reconocimiento de las opciones de oferta, la profesionalización de los servicios educativos y la certificación nacional complementaria—no han alcanzado los cuatro objetivos básicos de identidad, calidad, pertinencia y menor deserción.

La asequibilidad es la dimensión del derecho a la educación que enfrenta enormes retos en cuanto a la obligatoriedad en este nivel. Aún se observa un déficit en materia de cobertura y

distribución equitativa. Los indicadores educativos en nivel medio superior –el rezago, los porcentajes de reprobación y de deserción y la tasa de terminación—, determinan que las áreas con más oportunidad de desarrollo son mejorar la eficiencia terminal y evitar el rezago, así como paliar las causas de la deserción con políticas públicas que reduzcan la desigualdad de oportunidades. Otro reto importante es la reducción de las brechas educativas, la transparencia en la asignación de los recursos públicos destinados a educación media superior, la profesionalización docente, la mejora de la propuesta curricular, metodológica y del equipamiento e infraestructura escolar. Por otra parte, es importante revisar las prácticas de evaluación con miras a un modelo más formativo y menos meritocrático que ha permeado todo el nivel medio superior en todas sus etapas: ingreso, permanencia y egreso.

En cuanto a otras dimensiones del derecho a la educación en este nivel –la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad— su análisis invita a una reflexión más profunda sobre las orientaciones y los objetivos de la política educativa actual. Asimismo, abre importantes cuestionamientos sobre los alcances y la falta de focalización de los programas sociales que podrían repercutir en mayor igualdad de oportunidades y, a su vez, en una mejoría del logro educativo en escala nacional.

Por otro lado, se hace patente la necesidad de una formación escolar, no desde el punto de vista curricular sino didáctico y pedagógico, que logre en los estudiantes el desarrollo de hábitos y valores de estudio. Tal formación resultaría en una invaluable herencia del sistema de educación básica para la media superior, la superior y la vida profesional. Asimismo, para lograr una sociedad que sepa exigir el derecho a la educación debe formarse a ciudadanos en derechos humanos.

Ligas:

<http://www.educacionfutura.org/el-derecho-a-la-educacion-media-superior-de-buena-calidad-de-los-jovenes-de-sectores-populares-urbanos-y-rurales/>

<http://www.educacionfutura.org/category/opinion/>

Fuentes:

- Aboites, Hugo. (2012). “El derecho a la educación en México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 17. Núm. 53. Pp. 361-389.
- Amézquita Quintana, Constanza. (2014). “El derecho a la educación: su valoración desde las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en el contexto escolar”. *Educación y Ciudad*. Jul-dic. Núm. 27. Pp. 99-107.

- Andere, E. (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid: Redalyc. Consultado el 20 de enero de 2017. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>
- Cesop. (2015). Evaluación del gasto educativo en México. Reporte de Investigación. Núm 9. México: Cámara de Diputados. LXIII Legislatura. Consultado el 18 de enero de 2017. Recuperado de file:///D:/Users/Alejandra.luna/Downloads/Reporte-9_Evaluacion%20Gasto%20Educativo.pdf
- Chizzotti, Antonio (2016). "Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa". *Revista Práxis Educativa*. Sep-dic 2016, Vol. 11. Núm. 3. Pp561-576.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2008) Acuerdo 444. Consultado el 30 de enero de 2017. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial
- DOF, 2013. Ley General del Servicio Profesional Docente. Consultado el 24 de enero de 2017. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2000). La estructura del sistema educativo mexicano. México: SEP. Consultado el 11 de enero de 2017. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- Ibagón Martín, Nilson Javier. (2015) "La educación, un derecho que cuesta: dimensión fiscal y su relación con la política educativa en América Latina". *Educación y Humanismo*; jul-dic 2015, Vol. 17 Núm. 29. Pp. 29-37. Consultado el 13 de enero de 2017. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/ehost/command/detail?vid=35&sid=5a299e73-5457-4455-b967-1a1a29fcc42b%40sessionmgr4006&hid=4105&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=120098982&db=eue>
- INEE (2015). Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE
- Latapí Sarre, Pablo (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIII. No. 2. México. pp. 9-41.
- Loyo, Aurora (2010). "Política educativa y actores sociales", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México: Tomo VII Educación*. México: DF., COLMEX. pp. 185-208.
- MAES (2015), "Historia". Recuperado de <http://aspirantesexcluidos.blogspot.mx/p/historia.html>. Consultado el 14 de febrero de 2017.
- Muñoz, C. y Núñez, M. (2004). "Algunas consideraciones en torno al derecho a la educación y a sus beneficios socioeconómicos: el caso de México". En Auping, J. (coord.) *El análisis económico de los derechos humanos*. México: Universidad Iberoamericana. Consultado el 10 de enero de 2017. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=wZxaG8BRbosC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- OCDE (2016a). Mexico: Overview of the education system (EAG 2016). Education GPS. The World of Education at your Fingerprints. Consultado el 11 de enero de 2017. Recuperado de <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=MEX&treshold=10&topic=E>

- OCDE (2016b) Panorama de la educación 2015. Nota de país: México. Consultado el 11 de enero de 2017. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- OCDE (2016c). PISA 2015. Resultados Clave. Consultado el 18 de enero de 2017. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-esp.pdf>
- Ruiz, M. (2012). "Derecho a la educación: política y configuración discursiva". *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 17. Núm. 52. Pp. 39-64.
- SEMS (2013a). "Estructura". México: SEP. Consultado el 16 de enero de 2017. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems
- SEMS (2013b). "La educación media superior en el sistema educativo mexicano." México: SEP. Consultado el 16 de enero de 2017. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- SEMS (2013c). "Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013." México: SEP. Consultado el 11 de enero de 2017. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf
- SEMS-COPEEMS (2014). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México: SEP. Consultado el 11 de enero de 2017. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SNIE (2013). Reporte de indicadores educativos. México: SEP. Consultado el 17 de enero de 2017. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html
- Solís, P. (2010). "La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad". En Arnaut, A. y S. Giorguli (coords.) *Los grandes problemas de México. Vol. VII. Educación*. México: El Colegio de México. Pp. 599-622.
- SPEC (2016). Planea. Publicación de resultados 2016. México: SEP. Consultado el 18 de enero de 2017. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf
- Tomasevski, K. (2004) "Indicadores del derecho a la educación". *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Vol. 40. San José de Costa Rica. Pp. 341-388.
- Yanes, P. y Peralta, J. (coords.) (2006). *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D. F.* México: Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Consultado el 27 de enero de 2017. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_exclusiones\(2\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_exclusiones(2).pdf)
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. (2005) "La importancia del sentido formativo del bachillerato". En Agüera, Vázquez y de Vries (coords.) *Retos y perspectivas de la educación superior*. México: BUAP.