



Cinvestav-Sede Sur

Departamento de
Investigaciones
Educativas

**LA ACREDITACIÓN DE ASIGNATURAS EN LA VIDA
COTIDIANA ESCOLAR. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO
EN EL CONTEXTO DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Tesis que presenta

Mercedes Saccone

para obtener el Grado de

Maestría en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Director de Tesis: Dr. Eduard Johann Weiss Horz

Ciudad de México

Agosto, 2016

“Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca de Conacyt”

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco al Dr. Eduardo Weiss su acompañamiento, dedicación y apoyo en todo momento durante estos dos años. Gracias por las horas de discusión de textos, por las lecturas atentas y revisiones minuciosas, pero sobre todo por la paciencia y compromiso que demostró hacia mi formación.

A las Doctoras María de Ibarrola e Inés Dussel por aceptar ser sinodales de esta tesis. A la Dra. Inés Dussel también agradezco las lecturas de seguimiento de los avances y las recomendaciones tan útiles para mi estancia en México.

A los profesores del Departamento de Investigaciones Educativas en general por el gran aporte que brindaron a mi formación, por los intercambios y buenos consejos, porque hicieron de mi estancia en esta institución una experiencia amena y posible. En especial a la Dra. Elsie Rockwell, Dra. Alicia Civera, Dra. Rosalba Ramírez, Dr. Eduardo Remedi (a quien extrañamos y recordamos a menudo), Dra. Eugenia Roldán, Dra. Iliana Reyes y Dra. Ruth Paradise por el apoyo y la confianza que me permitieron sortear los obstáculos que se presentaron en este camino.

A mis compañeros de Maestría (ahora amigos de la vida) por las vivencias compartidas, por haberme hecho sentir parte y por el cariño que me brindaron. Teresa, Sinaí y Erik, gracias por apoyarme siempre. Y gracias a los compañeros estudiantes del doctorado con quienes hemos compartido espacios académicos y no académicos.

Al personal administrativo del DIE, en especial a Aleida García, Rosa María Martínez y Maribel Guevara por ayudarme en la realización de todo tipo de trámites al inicio y al final de este proceso.

A quienes me recibieron en el plantel del Colegio de Bachilleres donde realicé el trabajo de campo (directivos, coordinadores, docentes, administrativos y estudiantes), por compartir sus experiencias conmigo, permitirme conocer parte de su cotidianidad y enseñarme tanto acerca de la Educación Media Superior mexicana.

A las Doctoras Elena Achilli y Mariana Nemcovsky y a los compañeros del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu, FHyA, UNR) por el sostenimiento y ayuda brindados desde Argentina.

Por último, pero no menos importante, a mi mamá y mi familia que me acompañaron y me apoyaron como siempre lo han hecho.

Sin todos ellos, esta experiencia y la tesis que es su producto sencillamente no habrían sido posible.

Resumen

En esta investigación analizo, desde un enfoque etnográfico, la acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar en un plantel del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México. Esta temática cobra centralidad en tiempos de obligatoriedad de la Educación Media Superior, dada su influencia en la configuración de procesos particulares de aprobación, reprobación y recuperación.

Intento especialmente retomar la diversidad de voces (estudiantes, docentes, administrativos, directivos) y los procesos de negociación y resignificación de distintos aspectos que configuran la acreditación de materias en este plantel.

Sostengo que la acreditación escolar se encuentra atravesada por un mandato presente en las políticas educativas actuales de mejorar los índices en relación al acceso, permanencia y aprobación de los jóvenes en las instituciones del nivel medio superior. Dicho mandato ejerce influencia, pero también es resignificado y hasta tensionado, a nivel de las prácticas y sentidos que construyen los sujetos en la cotidianidad escolar.

Abstract

This research analyzes, from an ethnographic approach, the accreditation of subjects in daily school life in a campus of Colegio de Bachilleres in Mexico City. The theme gains centrality in times of compulsory upper Secondary Education, given its influence on the setting of specific processes of approval, disapproval and recovery.

I build on the diversity of voices (students, teachers, administrative, managers) and the processes of negotiation and redefinition of different aspects that make up the accreditation of subjects in this school.

I argue that the school accreditation is influenced by current educational policies to improve the indexes in relation to the access, permanence and accreditation in institutions of higher middle level. The administrative mandate to improve permanence causes tensions at the level of the practices and senses that construct the subject in everyday life at school.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Referentes de la investigación.....	11
2.1 La reforma de la Educación Media Superior en México.....	12
2.1.1 El contexto latinoamericano: crecimiento con desigualdad	12
2.1.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).....	14
2.1.3 La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México	17
2.2 Construyendo una mirada.....	22
2.2.1 Referentes teóricos y antecedentes de investigación	22
2.2.2 Abordaje metodológico	26
2.3 El plantel Sur del Colegio de Bachilleres.....	29
3. Construyendo estrategias, negociando criterios. La acreditación de asignaturas regulares en la cotidianidad escolar	36
3.1 El dilema de la asistencia a clases.....	37
3.2 Tareas y trabajos escolares ¿hacia la primacía de las “evidencias”?.....	48
3.2.1 Cumplir con las tareas: las estrategias de los estudiantes	59
3.3 La participación en clase como criterio de acreditación escolar	63
3.4 Los exámenes parciales o trabajos finales.....	66
3.5 Las calificaciones.....	70
4. La no acreditación de asignaturas y los mecanismos de recuperación en el Plantel Sur.....	76
4.1 La no acreditación de asignaturas en tiempos de obligatoriedad de la EMS	76
4.2 La recuperación de asignaturas no acreditadas ¿quiénes intervienen?	86
4.2.1 El Coordinador de Modalidades	86
4.2.2 La junta con padres	89
4.3 Mecanismos y programas de recuperación: Grupos de estudio, PAI, exámenes	93
4.3.1 Los Grupos de estudio.....	93
4.3.2 El Programa de Acreditación Intensivo (PAI) y sus modalidades	97
4.3.3 Exámenes extraordinarios y asesorías	100
5. Reflexiones Finales	106
Referencias bibliográficas	116

Capítulo 1

Introducción

En sintonía con tendencias internacionales, en algunos países de América Latina se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa. En México, en el año 2011 el Congreso de la Unión modificó los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para establecer la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS).

Si bien se ha registrado un crecimiento sostenido de la matrícula en este nivel educativo, incluso antes de ser declarado obligatorio, todavía hay quienes se encuentran fuera de la escuela o interrumpen los estudios. Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2015), la tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años de edad en México pasó de 57.9% en el año 2000 a 69.6% para el 2013, con la persistencia de fuertes desigualdades sociales. Y el promedio nacional de deserción escolar en media superior mejoró lentamente de 16.5% en 2005-2006 a 15% en 2011-2012 (Weiss, 2014 y 2015) y a 13.4% en 2013-2014 (Consejo Nacional de Autoridades Educativas-CONAEDU, 2015). Instituciones como el Colegio de Bachilleres –donde realicé esta investigación- presentan tasas de abandono escolar considerablemente mayores al promedio (Solís, Leal y Brunet, 2014).

La preocupación por mejorar estos indicadores se expresa en las metas ambiciosas de aumentar al 80% la tasa de escolarización de los jóvenes de entre 15 y 17 años en la educación media superior fijada para el año 2018 (Weiss, 2014 y 2015) y alcanzar la “cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022” (Diario Oficial de la Federación, 2012). A su vez, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) pretende lograr una tasa de abandono escolar del 9% para el año 2018 (CONAEDU, 2015). Entre las acciones estatales para lograrlo se destacan los programas de becas y el “Movimiento contra el abandono escolar”, así como la revisión y flexibilización de reglamentos y mecanismos de evaluación (CONAEDU, 2015).

Este afán por mejorar los índices puede, sin embargo, correr el riesgo de descuidar la centralidad de los aprendizajes logrados y su calidad. Como advierten investigadores de otros países, la masificación resultante de la incorporación de sectores sociales que antes no tenían acceso a este nivel educativo puede contribuir a la

“devaluación” de los títulos escolares (Dore, 1980) y al traslado de la exclusión hacia el interior mismo del sistema (Bourdieu y Champagne, 2013).

En este contexto de transformaciones, resulta necesario construir conocimientos acerca de las problemáticas del nivel medio superior mexicano, en especial respecto a la permanencia e interrupción escolar de los jóvenes estudiantes y los procesos que se ponen en juego. Aunque se destaca la multiplicidad de factores que intervienen, las investigaciones sobre la temática reconocen que la reprobación es una de las causas principales del abandono escolar¹ (Blanco, Solís y Robles, 2014; Solís et al., 2014; Weiss, 2014 y 2015).

Cobra centralidad, entonces, el estudio de la *acreditación de asignaturas*, proceso a través del cual se certifican y legitiman los aprendizajes de los estudiantes en el trayecto correspondiente a una determinada materia. La acreditación forma parte de la certificación escolar, “proceso permanente de exámenes y registros de los aprendizajes logrados por cada alumno” que culmina con la titulación, en el que confluyen elementos tales como la evaluación y el registro administrativo que confiere validez institucional formal a las evaluaciones (Granja, 1988, p. 24). El carácter legitimador de la escuela se expresa en la acreditación y certificación escolar que contribuyen en cierta medida a los procesos de selección social. Este carácter legitimador y selectivo de la escolarización y los efectos sociales de las evaluaciones y certificaciones escolares fueron indagados por autores como Bourdieu y Passeron (1970/1998), Dore (1980), Jackson (1968/1998), entre otros. Pero son escasos los estudios que aborden la acreditación escolar a nivel de la cotidianidad, que se pregunten sobre los modos concretos en que operan las prácticas de acreditación y cómo son desarrolladas y significadas por los sujetos en el ámbito escolar.

Es por ello que, en esta investigación, me propongo analizar la *acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar en un plantel del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México*.

Pretendo acercarme a conocer la acreditación de asignaturas en la “trama compleja” de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente que constituyen el “proceso escolar” en el sentido de Rockwell (1995), y en el cual participan diferentes

¹ En un estudio realizado en el Colegio de Bachilleres se encontró que “del conjunto de estudiantes de la generación 2013-B que no se reinscribieron en el segundo semestre, dos terceras partes no eran elegibles para reinscribirse debido a problemas de desempeño académico durante el primer semestre. Es decir, no obtuvieron calificaciones aprobatorias en cinco materias o más durante el primer semestre, lo cual implica que, por restricciones reglamentarias, no podían reinscribirse como alumnos regulares al segundo semestre” (Solís et al., 2014, p. 6).

actores. Intento analizar la diversidad de voces y los procesos de negociación y resignificación de distintos aspectos que configuran la acreditación escolar en el contexto actual signado por la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México, donde el acceso y la permanencia escolar de los jóvenes se vuelven preocupaciones centrales.

Al mismo tiempo, considero que este estudio puede resultar un insumo interesante para las políticas públicas que pretenden apuntalar los recorridos escolares de los jóvenes en pos de la universalización del nivel en México.

El proceso de investigación lo desarrollé entre septiembre de 2014 y julio de 2016, a partir de un enfoque etnográfico que retoma las tradiciones del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) (México) y del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Desde este enfoque y a partir de la recuperación de la línea de investigación sobre Jóvenes y escuela dirigida por E. Weiss y los desarrollos de E. Rockwell y J. Ezpeleta sobre el proceso escolar, intento acercarme a “comprender algunos procesos sociales y prácticas culturales, especialmente a escala cotidiana” (Rockwell, 2009, p. 184).

El trabajo de campo lo realicé en el turno vespertino de un plantel del Colegio de Bachilleres de la zona sur de la Ciudad de México, una escuela con altos índices de interrupción escolar. Recurrí fundamentalmente a la observación etnográfica, charlas informales y entrevistas semi-estructuradas con diferentes sujetos (estudiantes, docentes, coordinadores, orientadores, tutores, jefes de materia, entre otros) y también a la revisión de fuentes documentales.

En cuanto a los argumentos centrales que estructuran esta tesis, en primer lugar, planteo que actualmente se puede identificar la presencia de un mandato en las políticas de EMS de mejorar los índices en relación al acceso, permanencia y aprobación de los jóvenes en las instituciones educativas del nivel. Este mandato se traduce y es resignificado de diferentes maneras a nivel de la vida cotidiana escolar. Así, las autoridades de las instituciones de EMS –como el Colegio de Bachilleres en este caso– fomentan entre su personal la necesidad de realizar acciones tendientes a mejorar dichos índices, lo que se expresa por ejemplo en los criterios considerados para el “Programa de estímulos al desempeño del personal docente” (Colegio de Bachilleres, 2015a). Ello podría favorecer la proliferación de prácticas de acreditación escolar que permitan aprobar al estudiante si cumple con un mínimo de condiciones (asistencia,

entrega de trabajos), aunque no se haya apropiado necesariamente de los conocimientos esperables para la asignatura de que se trate. Aunque también puede haber sujetos que planteen no estar de acuerdo con estas prácticas y resistir, negociar, tensionar esas propuestas.

Otras tendencias que identifiqué a nivel de las prácticas cotidianas escolares en este plantel también se pueden relacionar en algún punto con la meta de aumentar rápidamente la cobertura y bajar los índices de deserción, me refiero concretamente a la casi nula exigencia de tareas para realizar en el hogar, la tendencia a evaluar sólo a partir de los trabajos realizados en clase, reduciendo la toma de exámenes, así como la proliferación de mecanismos de recuperación de materias reprobadas –Grupos de estudio, Programa de Acreditación Intensivo intersemestral y sabatino- que permiten la acreditación a partir de un curso intensivo de corta duración. A mi entender, estas tendencias también se vinculan al sentido que la evaluación adquiere en el enfoque por competencias, muy presente desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Un argumento central de la presente tesis es que el bachillerato es significado como un espacio donde los jóvenes deben apropiarse del sentido moral del ejercicio de la libertad con las responsabilidades que implica. En los procesos de apropiación por parte de los jóvenes de este sentido se producen algunas tensiones: por una parte, los estudiantes se quejan del control y vigilancia por considerar que no les permite responsabilizarse de sus actos y de ese modo se estaría restringiendo su libertad de acción y decisión, pero, por otro lado, también consideran que los ayudaría que los obligaran a cumplir con algunas de sus responsabilidades (por ejemplo, entrar a clases). Quizás en estas tensiones se puede estar expresando el deseo por parte de los jóvenes de contar con mayor “libertad” -ligada a la responsabilidad- y, simultáneamente, la necesidad de un acompañamiento en ese proceso formativo.

La tesis se desarrolla en cinco capítulos. En este primer capítulo introductorio presento la problemática de investigación y la relevancia de su estudio en el contexto socio-histórico actual, así como las ideas centrales que desarrollaré a lo largo de la tesis. El segundo capítulo contiene los referentes de la investigación (antecedentes, referentes teóricos, abordaje metodológico, referente empírico), una caracterización de las políticas actuales destinadas al nivel medio superior y una descripción del plantel del Colegio de Bachilleres donde realicé mi trabajo de campo.

En los siguientes dos capítulos (3 y 4) despliego el análisis de la acreditación de asignaturas en la vida cotidiana de este plantel. Primero presento la descripción de los

aspectos que entran en juego en el proceso regular de acreditación de materias – asistencia a clases; entrega de trabajos y tareas escolares; participación en clase; exámenes parciales y calificaciones- y las prácticas y sentidos que los sujetos construyen en relación a ellos. Parto de considerar que los criterios de acreditación se construyen en los procesos de intercambio y negociación entre los sujetos y están influidos, aunque no determinados, por las disposiciones oficiales. Luego me interesa profundizar en la no acreditación de asignaturas retomando la voz de sus protagonistas y las particularidades que adquiere en el contexto actual. Por último, presento los mecanismos y programas de recuperación de asignaturas no acreditadas (por reprobación o inasistencias reiteradas) que se encuentran disponibles en este plantel – Grupos de estudios; Programa de Acreditación Intensiva; exámenes extraordinarios y de acreditación especial-, tratando de considerar la diversidad de sujetos que participan (incluidas las familias de los jóvenes).

En las reflexiones finales de la tesis planteo algunas conclusiones a las que he llegado a partir de este proceso de investigación. Además, retomo allí las discusiones y posibles líneas para continuar indagando a futuro respecto a la tendencia presente en las políticas educativas actuales destinadas a la EMS de mejorar rápidamente los índices en el nivel, así como sus influencias en los procesos de acreditación escolar y los modos en que se traduce y es apropiada a nivel de la cotidianidad escolar.

Capítulo 2

Referentes de la investigación

No hay un *modo único* de hacer esto; pero siempre exige un cuidado y una atención exquisitos para el detalle, la costumbre de ser claro, el examen minucioso y escéptico de los hechos alegados y una infatigable curiosidad acerca de sus posibles significados y su influencia sobre otros hechos y nociones (Wright Mills, 1959/2000, p. 141)

En La imaginación sociológica, C. Wright Mills definía el trabajo del investigador en ciencias sociales como “la práctica de un oficio”, en términos de una verdadera “artesanía intelectual”; con ello pretendía advertir la inexistencia de “un *modo único*” de construcción y la imposibilidad de seguir una “serie rígida de procedimientos metodológicos”, pero sin relegar la rigurosidad, seriedad y cuidado que requiere todo proceso de investigación (Wright Mills, 1959/2000, p. 141 y 206). Con la intención de explicitar cómo procedí en la investigación que dio origen a esta Tesis, en este capítulo describo con algo de detalle la trama contextual, teórico conceptual y metodológica en la que se inscribe la problemática de estudio.

En el primer apartado, ahondo en la caracterización de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la reciente reforma constitucional que legisló la extensión de la obligatoriedad a este nivel educativo. Me interesa indagar allí las particularidades que estos procesos de reforma adquieren en el contexto mexicano en los cruces relacionales con los niveles internacional y regional.

Posteriormente, presento los referentes teóricos y antecedentes centrales de esta investigación, así como el abordaje metodológico (enfoque y estrategias metodológicas elegidas, el trabajo de campo y el proceso de análisis).

Finalmente, describo las características fundamentales de la institución educativa donde realicé el trabajo de campo, mencionando algunos elementos que me parecen relevantes para ubicar este estudio.

2.1 La reforma de la Educación Media Superior en México

2.1.1 El contexto latinoamericano: crecimiento con desigualdad

Una de las metas educativas para el 2021 acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación denominada “Juventud y desarrollo” es “universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior” (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2010, p. 151). De este modo, en los últimos años se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa en países como Chile, Argentina, Uruguay, México y Brasil, lo que podría estar expresando cierta “convergencia” de retórica y problemas en los discursos de políticas globales (Lingard y Sellar, 2013).

“Obligatoria o no, la educación media es tema de preocupación en muchos países y está presente en las agendas de organismos internacionales” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE, 2011, p. 24), cuyas “recomendaciones” –con diferencias según el organismo de que se trate– influyen de modos diversos en la configuración local de las políticas educativas destinadas a este nivel educativo. Se destaca la actuación de la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization-UNESCO, a partir del movimiento “Educación para Todos”, que fuera retomado por diversos gobiernos y organizaciones de la sociedad civil, y que plantea la “necesidad de reformar el sistema educativo en profundidad si aspiran a que la inclusión sea realmente efectiva” (Acedo y Operti, 2012, p. 3).

Se está produciendo así un cambio de definición respecto de la educación media, comenzando a concebirla como “parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio” (Bellei Carvacho, 2012, p. 220).

Según Bellei Carvacho (2012) existen ciertos “lineamientos” de política para el nivel de educación media que actualmente se presentan como dominantes en la región latinoamericana: la propia tendencia a la extensión de la educación obligatoria; la “tendencia hacia suavizar o postergar la canalización segmentada de estudiantes según habilidad o desempeño escolar, y enfatizar en cambio un currículum ‘común’”; además de “un movimiento hacia la descentralización institucional, [...] delegando mayores atribuciones a las propias instituciones escolares” y, al mismo tiempo, “una centralización que otorga mayor autoridad al Estado especialmente en materia curricular y de evaluación externa”; el ofrecimiento no selectivo de acceso a la educación, eliminando

incluso los exámenes de admisión; la creciente eliminación o reducción de dispositivos de selectividad académica como la repetición de grado/semestre; entre otros (Bellei Carvacho, 2012, p. 222).

Si bien estos procesos pueden estar expresando la existencia de la imbricación global/nacional, las especificidades nacionales evidencian las traducciones que pueden sufrir las políticas en el “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004, p. 407) de las que son objeto. De este modo, “las deudas y los desafíos” que conlleva la extensión de la obligatoriedad a la educación media no son iguales “entre países donde el discurso neoliberal de la evaluación y el mérito sigue estructurando las políticas educativas, como en Chile y México, y países donde el discurso público afirma el protagonismo del Estado nacional o la autonomía de las comunidades” (Dussel, 2015, p. 70). En este sentido, y retomando la conceptualización de Popkewitz de la reforma como “una práctica social que sostiene y produce mundos para los individuos” (1994, p. 56), considero que un punto clave para reflexionar es la traducción local del discurso del “derecho a la educación” en relación a la extensión de la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS).

Según datos del SITEAL (2015), México es uno de los países de América Latina con menor tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años de edad, la cual pasó de 57.9% en el año 2000 a 69.6% para el 2013. Y, aunque el promedio nacional de deserción escolar en media superior ha mejorado de 16.5% en 2005-2006 a 13.4% en 2013-2014 (CONAEDU, 2015), hay instituciones que presentan tasas de abandono escolar considerablemente mayores al promedio, como el Colegio de Bachilleres donde se eleva al 22.3% en el primer semestre para el mismo ciclo (Solís, Leal y Brunet, 2014).

Tabla 2.1 Tasa de escolarización entre la población de 15 a 17 años de edad según país. América Latina, 18 países cca.2000-2013

País	2000					2013				
	Nivel socioeconómico		Área geográfica		Total	Nivel socioeconómico		Área geográfica		Total
	Bajo	Alto	Urbana	Rural		Bajo	Alto	Urbana	Rural	
Argentina	66.9	97.3	85.2	*	85.2	65.2	96.8	88.0	*	88.0
Bolivia	55.4	88.5	87.9	52.1	76.4	74.0	92.5	90.2	74.4	84.9
Brasil	74.5	90.8	83.2	71.0	81.1	79.2	91.7	84.4	80.6	83.7
Colombia	53.7	87.5	73.7	52.3	67.8	65.9	89.3	78.4	65.5	75.9
Costa Rica	35.1	92.7	71.5	46.8	58.2	59.1	94.0	86.4	76.1	81.7
Chile	70.5	98.5	90.0	74.5	87.8	85.8	94.4	92.3	90.0	92.0

Rep. Dominicana	74.1	96.6	83.8	*	83.8	83.9	94.2	89.7	85.3	88.3
Ecuador	35.8	89.2	77.0	42.8	63.8	71.0	94.2	88.0	77.9	84.4
El Salvador	48.6	92.0	75.1	48.6	62.8	57.6	94.3	81.6	57.0	71.6
Guatemala	31.8	92.9	61.6	28.9	40.7	43.7	95.5	70.4	42.7	55.5
Honduras	28.5	84.4	59.1	31.3	44.1	33.9	92.4	74.6	37.2	53.4
México	38.5	90.3	65.6	38.9	57.9	49.1	92.4	73.7	56.4	69.6
Nicaragua	46.8	88.5	71.9	40.2	58.9	44.7	75.1	69.1	44.6	57.7
Panamá	46.0	90.7	83.6	62.4	75.1	58.0	94.7	87.1	69.1	80.0
Paraguay	44.2	92.4	77.3	48.3	63.9	58.8	92.7	88.6	72.2	81.4
Perú	57.2	73.3	76.9	58.7	69.9	66.8	81.0	76.2	71.0	74.8
Uruguay	50.2	97.0	77.2	*	77.2	56.3	97.9	81.3	67.4	78.7
Venezuela	45.7	90.8	68.6	*	68.6	60.6	87.8	78.3	*	78.3

(*) Dato no disponible

Tomado de "Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado" de SITEAL, 2015, p. 6.

Como lo vienen documentando distintas investigaciones sobre la temática – véase Blanco, Solís y Robles, 2014; Gentili, 2009; Itzcovich, 2014; Montesinos, 2010; Villa Lever, 2014; entre otros–, si bien el acceso a la educación formal por parte de los jóvenes se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas en América Latina, las desigualdades educativas aún persisten.²

2.1.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

En consonancia con algunas de las tendencias internacionales destacadas en el punto anterior, hace algunos años que el nivel medio superior parece haberse convertido en una prioridad en materia de políticas educativas en México. En enero de 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), "y con ello comenzó una serie de impulsos, esfuerzos y acciones para iniciar la ansiada reforma" (Fonseca, 2011, p. 48). Sobresalen la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y la reforma constitucional de 2012 que establece, entre otros aspectos, la obligatoriedad de dichos estudios (ver apartado 2.1.3 en este capítulo). Estas reformas tienen entre sus precedentes más inmediatos el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), que "admite la necesidad de atender los problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media superior" (INEE, 2011, p.

² Para el año 2000, México contaba con una tasa de escolarización de jóvenes de 15 a 17 años de edad de 38.5% para los sectores de nivel socioeconómico bajo y 90.3% de nivel socioeconómico alto. A pesar del aumento en la cobertura, para el año 2013 la diferencia continuaba siendo ampliamente significativa, alcanzando una tasa del 49.1% para el nivel socioeconómico bajo y 92.4% para el nivel socioeconómico alto (SITEAL, 2015, p. 6).

14), y las reformas que con anterioridad venían sufriendo los tipos de instituciones más representativos de la EMS.³

La preocupación por las fuertes diferencias existentes entre las instituciones y las cuestiones relativas a la “calidad” de la EMS se expresan en la Reforma Integral de la Educación Media Superior que inicia en 2008. Así, en la retórica de esta propuesta, aparecen ciertos “retos” que se pretenden afrontar: “ampliación de la cobertura; mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad” (SEP, 2008, p.7).

De acuerdo con el texto de la RIEMS (SEP, 2008), su objetivo fue crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que nuclea bajo “objetivos comunes” y un “perfil definido” los diversos tipos de servicio y modalidades de la EMS. No olvidemos que además del bachillerato general (de carácter propedéutico y que prepara fundamentalmente para cursar estudios de nivel superior), la EMS cuenta con otras dos opciones: el bachillerato tecnológico bivalente (formación técnica y que también prepara para la continuación de estudios de tipo superiores) y la educación profesional técnica (prepara técnicos en actividades industriales y de servicios). Las modalidades son tres: escolarizada, no escolarizada y mixta; y las opciones educativas pueden ser: presencial, intensiva, mixta, autoplaneada, virtual y no presencial (INEE, 2015, p. 57). Asimismo, las instituciones de EMS se diferencian por el tipo de sostenimiento (federales, estatales, autónomas y privadas) y por su organización administrativa (centralizadas, descentralizadas y desconcentradas) (INEE, 2015).

Se proponen 4 ejes en la RIEMS: 1) construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) definición y reconocimiento de las características de las opciones de la oferta de la EMS integradas en el SNB; 3) mecanismos de gestión para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y la calidad; 4) certificación nacional complementaria (SEP, 2008).

Para avanzar hacia la creación de un “perfil” o “identidad” definidos para el SNB, en la RIEMS se plantea la necesidad de “homologar ciertos saberes como competencias básicas, que marquen una línea a seguir entre las notables diferencias y la diversidad natural de los subsistemas que componen el nivel” (Estrada, 2015, p. 18). El “enfoque de competencias”⁴ se considera como un elemento clave en este proceso, dado que

³ La reforma del bachillerato general que en 2003 dio inicio en escuelas piloto y se instrumentó al año siguiente; en 2004 una reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos; otras instituciones que iniciaron reformas importantes fueron los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de Ciencias y Humanidades (CCH) (López Bonilla y Tinajero Villavicencio, 2009).

⁴ “El enfoque de competencias había sido introducido en los años noventa por el Banco Mundial a un sistema de certificación de habilidades laborales llamado Consejo Nacional de Normalización y Certificación

permitiría identificar los conocimientos considerados básicos y generales (“competencias genéricas” y “competencias disciplinares básicas”), para definir un “perfil básico de egresados” de la EMS y, al mismo tiempo, mantener la diversidad de la “oferta” a partir de la especificidad de las “competencias disciplinares extendidas” y las “competencias profesionales” que brindan ciertas modalidades (SEP, 2008). En este sentido, la RIEMS recupera las experiencias de las reformas de finales de los años noventa en la Unión Europea y, posteriormente, en algunos países sudamericanos como Chile y Argentina (Fonseca, 2011), aunque sin mencionar las críticas de las que fueron objeto.

Además, la pretendida identidad y homologación entre los diferentes tipos de servicio de EMS a partir de la elaboración de un Marco Curricular Común basado en un discurso de circulación global del “enfoque de competencias”, se encuentra para su concreción con ciertos obstáculos. La ya mencionada diferenciación entre instituciones de EMS, que implica un proceso de selección que reproduce las desigualdades sociales al permitir que existan caminos diferentes en el nivel, cada uno con diversas calidades y destinados a los distintos grupos sociales (Villa Lever, 2014) es uno de ellos. En México, como en otros países latinoamericanos, “las escuelas a las que ingresan los jóvenes pobres tienen en muchos casos serios problemas de equipamiento, recursos docentes inestables y estrategias pedagógicas pobres” (Dussel, 2015, p. 69). De hecho, son estas escuelas donde se concentran también las peores condiciones del trabajo docente, profesores con “trabajo supercompleto” (36 a 40 horas frente a grupo) y los denominados “profesores taxi”, con tiempos parciales en diferentes escuelas (Weiss, 2014b). Además, el alcance de la RIEMS está limitado a las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública y no incluye aquellas instituciones dependientes de las universidades.

En relación a la traducción de la RIEMS a nivel de la construcción de los planes y programas de estudio, algunos investigadores indican que no hubo mayor transformación, debido a que se mantienen los contenidos anteriores (Weiss, 2016a). Respecto a la formación de los docentes, se destaca la creación del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior de PROFORDEMS. Como lo señalan Bracho y Miranda el “enfoque de competencias” se difundió entre los docentes de EMS a partir de este “programa masivo de formación docente realizado ‘en cascada’, el primero que abarca todo el nivel en la historia de la educación media superior del país

(CONOCER) y de ahí a la formación de técnicos del sistema CONALEP. En el sexenio 2000-2006 fue extendido a los bachilleratos tecnológicos federales, aunque de manera superficial [...] En 2008 se extendió el enfoque de competencias a todo el sistema” (Weiss, 2012b, pp. 14-15).

fuera de los esfuerzos realizados por algunas instituciones” (en Weiss, 2012b, p. 15). Pero desde las investigaciones se señala también que primó la utilización de “referencias bibliográficas abstractas sobre competencias” y “centradas en las competencias genéricas sin relación con las asignaturas que imparten los docentes” (Weiss, 2016, p. 6).

2.1.3 La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México

La ampliación de la cobertura se ha convertido en eje de la política educativa actual destinada a la Educación Media Superior. Con la intención de avanzar en esa dirección, en febrero del 2012 se reformó el artículo 3º constitucional para establecer la obligatoriedad de los estudios de dicho nivel educativo.⁵ Como desarrollé en el primer apartado del presente capítulo, México cuenta con una de las tasas de escolarización de jóvenes de 15 a 17 años más bajas de la región, 69.6% en 2013 (véase la Tabla 2.1).

Un elemento que sirve como disparador para reflexionar sobre el sentido de la obligatoriedad en este contexto particular es el cambio del término “universalización” por el de “cobertura”, que se produjera en la propuesta de reforma constitucional aprobada por diputados cuando fue tratada en el Senado (INEE, 2011). Luego de este cambio en el decreto de reforma de los artículos constitucionales, en el segundo artículo transitorio queda establecida:

La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la *cobertura* total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022 (Diario Oficial de la Federación, 2012, la cursiva es mía).

La obligatoriedad de la EMS aparece fuertemente ligada al compromiso del Estado de “ofrecer un lugar para cursarla” y así poder “lograr la cobertura total”. Se expresa la clara preocupación por mejorar estos índices que se prevé realizar “de manera gradual” “hasta lograr la cobertura total” en 2021-2022 (Diario Oficial de la

⁵ La obligatoriedad de la EMS se inscribe en un movimiento de reforma de más amplio alcance que pretende modificar el sistema educativo mexicano en su conjunto a partir de la reforma constitucional ya mencionada y complementada en 2013 con la reforma de la Ley General de Educación, la sanción de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Federación, 2012). Esta meta también está presente en otros documentos oficiales, como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, donde se establece que “el crecimiento en el número de jóvenes que completa la educación media superior será un factor que favorezca la igualdad” y se destaca la necesidad del “aumento de la cobertura educativa” y de “acciones” para evitar el abandono (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 30). También en el Pacto por México, donde confluyeron diversas fuerzas políticas y representantes del gobierno federal al inicio del sexenio actual, se propuso como uno de los “compromisos” “incrementar la calidad y garantizar la cobertura en al menos al 80% en educación media superior” (Pacto por México, 2012, p. 4).

Para lograr una mayor cobertura y permanencia en la EMS también adquirió fuerza en los últimos años el mandato de disminuir los índices de abandono. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública sobre la trayectoria educativa de la generación 1999-2010, “si consideramos a los alumnos que ingresaron a la media superior como un 100%, sólo 60.6% la concluyó, lo que significa que un 40% de quienes ingresaron no terminaron sus estudios”, pero además, “el 61% de los estudiantes que dejan la escuela lo hace durante el primer año” (Weiss, 2015^a, p. 89-90). Sin embargo, el abandono escolar en la EMS a escala nacional disminuyó de 15% en 2011-2012 a 13.4% en 2013-2014, siendo la meta alcanzar el 9% para el año 2018 (CONAEDU, 2015).

Entre las principales estrategias que se han implementado en ese sentido se destacan los programas de becas y el “Movimiento Contra el Abandono Escolar” (CONAEDU, 2015), “pero no se ha discutido con claridad un problema central, el abandono escolar por falta de competencias académicas” (Weiss, 2014b, p. 3).

Dos son los programas federales que otorgan la mayoría de becas a estudiantes en la EMS a nivel nacional, el programa “Oportunidades (ahora Prospera), de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Programa de Becas de Educación Media Superior de la SEP (PROBEMS)” (Weiss, 2015, p. 132). Hay otros programas estatales en las diferentes entidades del país (como “Prepa Sí” dependiente del gobierno de la Ciudad de México) (Weiss, 2015).

El programa “Síguele”⁶ se convirtió, en el presente sexenio, en el “Movimiento contra el abandono escolar”, el cual parte de considerar que las medidas más

⁶ “Este Programa surge de los lineamientos establecidos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, como una estrategia para contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, a incrementar la tasa de eficiencia terminal y a disminuir los índices de deserción y reprobación” (SEMS-SEP, 2011, p. 6).

pertinentes en pos de disminuir el abandono se deben tomar en los planteles, por lo que el eje del programa está puesto en los directivos (Weiss, 2015a). Como parte de esta política “se capacitó a más de 12 mil directivos y docentes en 2013 y 2014; se elaboró y actualizó una Caja de Herramientas (con 6 manuales en 2013 y 12 manuales⁷ en 2014); y se asignaron más de 216 mil becas contra el abandono escolar en el ciclo 2013-2014” (CONAEDU, 2015, p. 29). Este programa prevé la elaboración por parte de los equipos directivos, docentes y padres de cada plantel de un Plan contra el abandono escolar, con acciones concretas (Weiss, 2015a).

Otro aspecto importante de la política actual es la revisión y flexibilización de los reglamentos escolares y los mecanismos de evaluación para que no limiten la posibilidad de regularización y permanencia de los jóvenes (CONAEDU, 2015).

No debemos perder de vista además las implicancias que la extensión de la obligatoriedad y la ampliación de la cobertura pueden tener en un nivel educativo desigual como el de la EMS en México. En otros países, las investigaciones advierten que la masificación puede tener como corolario un proceso de devaluación de los títulos académicos que traslade la “exclusión” hacia el interior mismo del sistema. Dore (1980) plantea que el nivel de formación requerido para cualquier trabajo tiende a aumentar con el tiempo, entonces hay cada vez más y mayor escolaridad por razones que no tienen que ver necesariamente con la adquisición de conocimiento real para trabajar, lo que contribuye a devaluar las certificaciones escolares. Por su parte, Bourdieu y Champagne afirman que en Francia a partir de los años cincuenta del siglo XX se produjo “la entrada en el juego escolar de categorías sociales que antes se excluían” y con ello la modificación del “valor económico y simbólico de los diplomas”, “devaluación resultante de la multiplicación de los títulos y de sus poseedores” (2013, p. 363-364).

Además, la reforma constitucional que extiende la obligatoriedad a la EMS en México se enfrenta, en el “contexto de la práctica” (Ball en Lingard y Sellar, 2013), con la persistencia de mecanismos que refuerzan y reproducen las desigualdades sociales en la oferta de instituciones para este nivel educativo, como la misma existencia del sistema de selección y distribución mediante el examen organizado por la Comisión

⁷ Los manuales son: 1. Prevenir los riesgos del abandono escolar; 2. Recibir a los nuevos estudiantes; 3. Impulsar mejores hábitos de estudio; 4. Implementar la tutoría entre pares; 5. Acompañar las decisiones de los estudiantes; 6. Orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida; 7. Apoyar la orientación educativa; 8. Incentivar el diálogo con los padres de familia; 9. Ser un mejor tutor; 10. Redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar; 11. Desarrollo de habilidades socioemocionales; y 12. Proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar (SEMS-SEP, 2015).

Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) para el ingreso al bachillerato en la zona metropolitana⁸, que no fueron revisados.

A su vez, como advierte E. Weiss, puede ocurrir algo similar a lo que sucede actualmente en las escuelas secundarias, ya que dada su obligatoriedad hay que retener a todos los estudiantes, presionando a “directivos y profesores para mejorar los índices de aprobación”, y dando lugar a que en muchas escuelas los estudiantes sean “promovidos independientemente de sus logros académicos” (2014b, p. 4); así “se corre el peligro que las acciones se limiten a lo más fácil, mejorar los indicadores de permanencia al pasar a los estudiantes al siguiente semestre sin garantizar el aprendizaje” (Weiss, 2015, p. 147).

En síntesis, considero que la extensión de la obligatoriedad en términos de ampliación de la cobertura y la garantía de un lugar a todos los jóvenes en “edad teórica de cursarlo”, no producen por sí mismos una “trayectoria escolar equivalente” (Dussel, 2015), dado que la “realización plena de este derecho [...] implica también el logro efectivo de los aprendizajes” (INEE, 2011, p. 13). Como lo señalan también otros investigadores en la temática, “hay evidencias de que no basta con abrir lugares en el sistema educativo, sino que es necesario garantizar una educación de calidad y buenos resultados educativos” (Guzmán y Serrano, 2011, p. 34). En ese sentido, se podría decir que hay un avance hacia “una democratización cuantitativa de la enseñanza”, en tanto cada vez son más los jóvenes de 15 a 17 años que accede a la educación media superior, “mas no se puede hablar de una democratización cualitativa, pues no se ha logrado que la igualdad de oportunidades frente a la escuela sea una realidad” (Villa Lever, 2014, p. 39).

Aunque la obligatoriedad de la EMS aparece fuertemente ligada a la ampliación de la cobertura y los mayores esfuerzos parecen ir en esa dirección, también se menciona la preocupación por la cuestión de la “calidad”. En el artículo 3° de la Constitución se establece que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Diario Oficial de la Federación, 2013).

⁸ En otras partes del país, la distribución también es desigual y ocurre “por el escalonamiento que hacen las instituciones en la calendarización de sus exámenes de admisión” (Weiss, 2014b, p. 4).

Pero, ¿cómo se piensa garantizar la calidad de la educación obligatoria? y ¿cómo se está concibiendo dicha “calidad”?

La noción de “calidad” ha estado presente en las reformas de la región desde hace cuatro décadas, aunque resignificada (Granja, 1997). El término “calidad” surge en el campo de la administración asociado al “modelo de eficiencia económica” con un claro énfasis en los resultados y, posteriormente, este significado “es trasladado al campo educativo sin mayores cuestionamientos” (Ramírez y Remedi, 2015, p. 167). Allí cobra un rol central la “evaluación” de los resultados.

En la reforma educativa actual en México, la calidad aparece fundamentalmente vinculada a la evaluación, sobre todo del desempeño de los docentes, aunque también se asentó en la generación de pruebas estandarizadas para “medir” los aprendizajes de los estudiantes (Ramírez y Remedi, 2015). En la página oficial del Gobierno de la República se afirma por ejemplo que “calidad es que los alumnos tengan mejores maestros y pasen más tiempo en las escuelas” (Gobierno de la República, 2016). Así, la reforma constitucional plantea la “profesionalización” docente a partir de la creación del Servicio Profesional Docente. Y se agrega que “para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, bajo la coordinación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo que será “autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (Diario Oficial de la Federación, 2013). Quizás se esté expresando allí cierta coincidencia con los cuestionamientos a la institución escolar que se están produciendo a nivel regional “que confluye en un discurso público de desconfianza hacia la escuela y particularmente hacia los docentes, a quienes se ve como los más claros representantes del conservadurismo cultural y de la defensa de intereses burocráticos y corporativos” (Dussel, 2015, p. 68).

Sin embargo, en la retórica de la reforma constitucional conviven concepciones disímiles acerca de la “evaluación como diagnóstico para decidir acciones de mejoramiento y una evaluación con consecuencias ‘fuertes’ que decide el destino laboral de los sustentantes” (Ramírez, 2013b, p. 132). Las formas de concreción que está asumiendo la evaluación docente inclinan la balanza hacia el segundo sentido asignado a la misma. Muchos investigadores advierten los riesgos de “apostar únicamente a la evaluación” para mejorar la calidad de la educación, indicando que ésta puede constituirse en una “herramienta” para las políticas pero “no la política pública en sí misma” (Del Castillo, 2013, p. 75), dado que “la información sobre aquello que fue

evaluado tiene una limitada funcionalidad para conocer y mejorar las prácticas educativas” (Ramírez y Remedi, 2015, p. 167); sin mencionar los problemas y dificultades en la construcción que implica ese tipo de “evaluación” (ver De Ibarrola, 2012; Rockwell, 2013).

2.2 Construyendo una mirada

2.2.1 Referentes teóricos y antecedentes de investigación

Un conjunto de investigaciones aborda la problemática del abandono escolar (Binstock y Cerrutti, 2004; Blanco, Solís y Robles, 2014; Didou y Martínez, 2000; ENDEMS, 2012; Estrada, 2015; Guerra, 2008; Solís, Leal y Brunet, 2014; Weiss, 2014), destacan fundamentalmente sus causas y los factores que intervienen. Algunas son críticas de las instituciones educativas (como Briscioli y Canciano, 2012 o Miranda, 2012). Aunque desde diferentes perspectivas, estas investigaciones coinciden en que son múltiples los factores que intervienen en la interrupción de los estudios. La reprobación es reconocida como una de las principales causas del abandono escolar (Weiss, 2014a) y también se señala la gran incidencia del origen socioeconómico en estos procesos (Blanco et al., 2014).⁹

Los estudios de la línea de investigación “Jóvenes y escuela” que dirige E. Weiss en el Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV muestran que el bachillerato en México es considerado como un bien apreciado por la mayoría de los estudiantes y sus familias (Weiss, 2012, 2015). A la vez, para muchos estudiantes la escuela es sobre todo un espacio de vida juvenil y por ello, muchas veces, faltan a clases y dedican poco tiempo a las tareas académicas (Ávalos, 2009; Grijalva, 2011; Guerra y Guerrero, 2004; Weiss, 2012, 2015).

En relación a las experiencias y trayectorias escolares de jóvenes, relevé investigaciones que documentan cómo la desigualdad social influye en la construcción de esas experiencias y la existencia de circuitos escolares diferenciados según los sectores sociales de pertenencia de los jóvenes (Alvarado, 2011; Blanco, 2014; Briscioli,

⁹ En algunos países, como Argentina, encontramos una proliferación de estudios sobre políticas que intentan abatir el abandono y contribuir a la universalización del nivel medio (Montesinos y Schoo, 2014; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009; Nemcovsky, 2014; Tiramonti, 2007, 2012). Algunos analizan propuestas que se presentan como “alternativas” a la escuela oficial para jóvenes que abandonaron sus estudios formales (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2012; Fattore y Bernardi, 2014; Krichesky, 2007; Tiramonti, 2007, 2012; Vanella y Maldonado, 2013; entre otros). El estudio coordinado por Dabenigno (2010) en Buenos Aires intenta explorar la interrelación entre los “abordajes institucionales” y las acciones estudiantiles en función de sostener la permanencia en la escuela, y la influencia del involucramiento escolar de los estudiantes.

2009; Foglino, Falconi y López, 2008; Guerra, 2008; Guerrero, 2008; Guzmán y Saucedo, 2007; Ibarra, Escalante y Fonseca, 2013; Kessler, 2002; Llinás, 2009; Perazza, 2012; Villa Lever, 2014; Weiss, 2012, 2014; entre otros). También destacan la fragmentación que caracteriza las experiencias escolares de los jóvenes, sobre todo de sectores populares, marcadas por ausencias y abandonos, pero también por reconsideraciones y retornos a la escuela (Blanco, 2014b; Bosio, 2012; Kessler, 2002; Guerra, 2008; Weiss, 2012, 2015b).

En el estudio de la experiencia escolar, no puedo evitar hacer referencia a la investigación de Dubet y Martuccelli (1998) en Francia, por su gran influencia en el campo de la investigación educativa latinoamericana. Para estos investigadores, los jóvenes liceístas se convierten en “estrategas”, establecen un vínculo de utilidad instrumental con los estudios, su experiencia se caracteriza por la competencia y la selección (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 319). Meo (2011) analiza, por su parte, estrategias (como “zafar”) que construyen jóvenes para hacer frente a las expectativas institucionales educativas y lograr la aprobación de sus cursos con la inversión de un mínimo esfuerzo, en escuelas de clase media en Argentina.

También en México algunas investigaciones abordan a los estudiantes como estrategas, como los estudios de Quiroz (1994), quien plantea la existencia de contradicciones entre las “estrategias de sobrevivencia en la escuela” que despliegan los estudiantes y la apropiación de los contenidos académicos. Los estudios de Ramírez (2012) y de Grijalva (2011) señalan que también se construyen estrategias colectivas para sobrevivir a las demandas académicas. Las investigaciones sobre Jóvenes y escuela del DIE-CINVESTAV destacan, para el caso de los jóvenes estudiantes mexicanos, que éstos construyen estrategias para cumplir con las exigencias escolares sin sacrificar necesariamente su vida juvenil, pero notan también que se expresan asuntos morales, no sólo utilitaristas (Ávalos, 2012; Guerra, 2008; Guerrero, 2008; Grijalva, 2011; Hernández, 2008; Vega Cruz, 2013; Weiss, 2012, 2015b).

La temática de la evaluación ha sido abordada ampliamente y desde diversas miradas (pedagógicas, didácticas, históricas, sociológicas). Abundan en los últimos años las producciones vinculadas a la evaluación de políticas educativas (Amador, 2008; Escudero, 2010; Kisilevsky, 2009; entre otros); la cuestión de la evaluación de la “calidad” de los sistemas educativos (Calero y Choi, 2012; Martínez Rizo, 2009; Martinic, 2010; Poggi, 2008; Roca, 2009) y la evaluación docente (Ravela, 2009; Rockwell, 2013;

Rueda, 2009; Schmelkes, 2013; entre otros), destacándose fuertes polémicas al respecto.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos escolares, sobresalen los estudios sobre las “pruebas estandarizadas de rendimiento” (Campos y Urbina, 2011; Froemel, 2009; Gómez, 2004; Martínez Rizo, 2009a; Treviño, 2006) y el predominio actual del “enfoque de competencias” (Díaz Barriga, 2006). Algunos estudiosos retoman el clásico planteo de Bourdieu y Passeron respecto al examen en tanto procedimiento de selección que expresa “las relaciones entre el sistema de enseñanza y la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase” (1970/1998), sobre todo vinculado a los procesos de interrupción escolar ya reseñados. Otros, desde perspectivas psicológicas, indagan acerca de la ansiedad ante la situación de examen, sobre todo entre estudiantes universitarios (Furlán, Sánchez, Heredia, Piemontesi e Illbele, 2009; Serrano, 1985).

Respecto a los estudios sobre acreditación de asignaturas en el nivel medio superior, encuentro que son escasas las investigaciones que aborden el proceso como tal. Granja (1988) estudia, a partir del análisis de normativa institucional de la educación tecnológica agropecuaria de nivel medio superior en México, lo que denomina como “certificación escolar” (diferenciándola de la evaluación), entendiendo que se trata de un proceso amplio de legitimación de los aprendizajes. Otros investigadores también han indagado en el carácter legitimador y selectivo de la escolarización y los efectos sociales de las evaluaciones y certificaciones escolares (véase por ejemplo los clásicos estudios de Bourdieu, 1977; Bourdieu y Passeron, 1998; Dore, 1980; Jackson, 1968/1998; entre otros), sin embargo, aún queda mucho por conocer acerca de la acreditación escolar en la vida cotidiana de las escuelas.

El enfoque teórico de esta investigación se construyó a partir de diferentes aportes. Retomo la noción de *vida cotidiana* de A. Heller entendida como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (1977, p. 19) y la conceptualización de *práctica cultural* que recuerda la actividad productiva del ser humano, tanto material como simbólica (Rockwell, 2001). Siguiendo a Dreier (2010), considero que las prácticas son heterogéneas, contradictorias, complejas y situadas, y están vinculadas a una estructura social. Algunas de estas prácticas pueden configurarse en tanto estrategias; entendiendo que la lógica estratégica generalmente es utilitarista, pero también puede

estar orientada por un marco moral más auténtico y expresivo (Hernández, 2008; Weiss, 2012a, 2015b). Estas prácticas cotidianas se construyen así en el cruce entre los procesos estructurales y la historia particular de cada escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1985). Se trata entonces de abordar un conjunto de prácticas, situaciones y procesos a escala de sus configuraciones cotidianas, entendiendo que se encuentran “impregnados de contenido histórico social” (Achilli, 2010).

Los *sentidos* son una construcción del sujeto que implica la apropiación, a través de sus experiencias, de significados sociales disponibles. Si bien son compartidos por los miembros de un grupo, los sentidos tampoco son homogéneos sino, como lo señalara Gramsci (en Rockwell, 1987), son heterogéneos, contradictorios e históricos.

En cuanto a la *juventud*, considero que se trata de “una forma de la experiencia histórica atravesada por la clase y el género” (Urresti, 2000). Y, en consonancia con la línea de estudios sobre jóvenes y escuela del DIE, concibo a los estudiantes jóvenes desde una perspectiva integral, que tenga en cuenta su condición de ser estudiantes, pero también de ser jóvenes (Weiss, 2012a) y, además, hijas e hijos de familia (Weiss, 2015b).

Sigo los planteos de Rockwell sobre el *proceso escolar* entendido como una “trama compleja”, “un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente” (Rockwell, 1995, p. 14). Como propone J. Ezpeleta, las escuelas son organizaciones pedagógicas (responden a lógicas curriculares), pero también son organizaciones administrativas (son parte y dependen de la “organización de ese orden que opera el nivel y le proporciona las bases materiales para ser tal”); y organizaciones laborales (“integran los maestros, según las normas, las jerarquías, las competencias que definen un espacio de trabajo y por lo cual reciben un salario”) (Ezpeleta, 2004, p. 411). Además, las escuelas son espacios donde los estudiantes se encuentran con otros (novios, amigos, compañeros), en otras palabras, allí se despliega la vida juvenil, en los espacios intersticiales de la actividad académica pero también durante el tiempo de clase (Weiss, 2012a, 2015b).

Retomo, a su vez, la conceptualización del *proceso de certificación escolar* de J. Granja –quien, como mencioné, distingue entre la evaluación y la certificación- para pensar el “proceso permanente de exámenes y registros de los aprendizajes logrados por cada alumno a lo largo de su trayectoria escolar”, donde confluyen

evaluaciones¹⁰ (exámenes y criterios complementarios como asistencia y participación en clase, realización de prácticas, etc.) y el registro administrativo que confiere validez institucional formal a dichas evaluaciones (Granja, 1988, p. 24). Las acreditaciones constituyen uno de los interfaces visibles entre la institución escolar y la sociedad, una especie de certificación de conocimientos y habilidades adquiridas y una legitimación del portador para participar en determinados ámbitos escolares, profesionales y sociales.

Formando parte de ese proceso de certificación escolar, concibo a la *acreditación de asignaturas* en tanto proceso a través del cual se certifican y legitiman los aprendizajes de los estudiantes en el trayecto correspondiente a una determinada materia. Allí la normativa oficial adquiere un lugar relevante, aunque es sólo a través de la “reinterpretación [que] los actores escolares se *apropian* -es decir, filtran, reconstruyen y hacen propias-” de la misma¹¹ (Weiss, 2016, p. 18). Como lo advierte Rockwell, “las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana” y “en general, es improbable que una ley determine por sí sola la orientación y el desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya en la práctica” (2013, p. 77). En ese sentido, creo necesario pensar las políticas educativas en el “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004) a las que van siendo sometidas desde el inicio de su proceso de construcción, que nos permita analizar las políticas “en acto” desde una mirada que considere la relación recursiva entre estructura y agencia en todo el “ciclo de las políticas” (Ball en Lingard y Sellar, 2013).

2.2.2 Abordaje metodológico

He desarrollado esta investigación a partir de un *enfoque etnográfico*, recuperando fundamentalmente las tradiciones del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (México) y del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Este enfoque nos permite, como señala E. Rockwell, “comprender algunos procesos sociales y prácticas culturales,

¹⁰ La “evaluación no sólo versa sobre los aprendizajes logrados y expresados a través de exámenes sino que se valoran las disposiciones actitudinales mostradas por los sujetos en formación” (Granja, 1988, p. 2), planteamiento que ha sido indagado por Bourdieu y Passeron (1998, orig. 1970).

¹¹ E. Rockwell propone que la noción de “apropiación *simultáneamente* conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por las personas” (Rockwell, 1996, p. 2).

especialmente a escala cotidiana” (Rockwell, 2009, p. 184), pero “no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas”, sino reconociendo y recuperando a los sujetos sociales (Achilli, 2005, p. 25). El fin de la etnografía es “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros”, “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009, p. 50).

El referente empírico estuvo conformado por jóvenes estudiantes y diferentes actores (directivos, coordinadores, jefes de materias, docentes, tutores, orientadores) de un plantel del Colegio de Bachilleres ubicado en la zona sur de la Ciudad de México.

El trabajo de campo es de crucial importancia para este enfoque, dado que posibilita al investigador acercarse a los lenguajes y conocimientos locales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Las *estrategias metodológicas* que utilicé fueron la observación etnográfica, la conversación y la entrevista (Achilli, 2005; Guber, 1991; Woods, 1998). Las observaciones las realicé en diferentes espacios escolares (salones, patios, oficinas, biblioteca, cafetería, salón de actos, entre otros). Como propone Guber (1991, p. 205), la entrevista es “una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores”, por lo que realicé entrevistas semi-estructuradas (individuales y grupales) y sostuve conversaciones informales con estudiantes, docentes y otros sujetos de la institución escolar (Orientador, Tutor, Jefe de materia, Coordinador). Además, recurrí a fuentes documentales oficiales (como el texto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el Decreto de Reforma de los artículos 3ro y 73 de la Constitución, entre otros), así como a documentos institucionales que consideré relevantes para la temática de estudio (como el Reglamento general de los alumnos y los Lineamientos de las evaluaciones elaborados por el Colegio de Bachilleres, entre los más importantes).

El trabajo de campo lo realicé mayoritariamente durante el primer semestre de 2015 en el turno vespertino, por cuestiones de accesibilidad. Dadas las reformulaciones en la problemática y la emergencia de nuevos interrogantes, regresé al campo para realizar algunas entrevistas en marzo de 2016.

Listado de registros

ENTREVISTAS	
Estudiantes	5 estudiantes de 2do semestre (Consuelo, Jazmín, Fernanda, Raúl y Edgar) (12-2-15)
	2 estudiantes de 2do semestre (Javier y Daniel) (26-2-15)
	2 estudiantes de 2do semestre (Pablo y Karen) (12-3-15)

	3 estudiantes de 2do semestre (Yayis, Paola y Dulce) (6-5-15)
	2 estudiantes 2do semestre (Celeste y Daniela) (13-5-15)
	2 estudiantes 2do semestre (Ian y Abraham) (18-5-15)
	1 estudiante de 4to semestre (Roxana) (4-6-15)
	1 estudiante de 4to semestre (Brenda) (11-6-15)
	1 estudiante de 2do semestre (Sandra) (24-6-15)
Orientador	Orientador Turno Mañana (10-3-15)
Coordinador de Modalidades	Coordinador de modalidades (9-3-15)
Jefe de Materia	Jefe de materia de Filosofía (26-5-15)
	Jefe de materia de Filosofía (4-6-15)
Tutor/docente	Tutor/profesor de Ética (8-5-15)
Docentes	Profesora de Matemáticas (23-6-15)
	Profesor de Ética (26-2-15)
	Profesora de Biblioteconomía (15-3-16)
	Profesora de Química (15-3-16)
	Profesora de Lenguaje y comunicación (15-3-16)

OBSERVACIONES

Plantel general	Primera visita al plantel (4-2-15)
	Plantel en general (12-2-15)
Clases	Clase de Orientación (charla sobre adicciones) 2do (19-2-15)
	Clase de Ética 2do (5-3-15)
	Clase de Inglés 2do (12-3-15)
	Clase Educación física 4to (8-5-15)
	Clase Habilidades para la vida 2do (9-3-15)
	Clase de Biblioteconomía 6to (15-3-16)
Biblioteca	Biblioteca (5-3-15)
Oficina de orientación	Oficina de orientación (9-3-15)
	Oficina de orientación Turno Mañana (10-3-15)
	Oficina de orientación (26-2-15)
	Oficina de orientación (17-3-15)
	Oficina de orientación (5-3-15)
Patio	Patio (6-5-15)
	Patio (17-3-15)
	Patio (18-5-15)
	Patio (26-5-15)
	Patio (23-6-15)
Salón de actos	Charla sobre dominios profesionales 4to (21-5-15)
Grupo de estudio	Grupo de estudio de Filosofía (11-6-15)
Junta de padres	Junta de padres (23-6-15)
	Junta de padres (24-6-15)

Desde la perspectiva etnográfica, el *proceso de análisis* no es un momento posterior a la construcción de la información empírica, sino que se produce en simultáneo. En el proceso de análisis alterné, entonces, “lectura y escritura, relectura y reescritura” (Rockwell, 2009, p. 68). Estas vueltas de lectura y análisis conducen a una “comprensión creciente, más pertinente y sustentable, a partir de reiteradas aproximaciones” (Weiss, 2011, p. 10). Las nociones provenientes de la tradición hermenéutica de “círculo hermenéutico” (relación dialéctica entre partes y todo) y “espiral hermenéutica” (de una pre-comprensión inicial y difusa, anticipación de sentido, a una comprensión más lograda) (Weiss, 2014b) son pertinentes para dar cuenta de este “diálogo continuo” que se fue dando entre mis “referentes teóricos o personales” y “el sentido de los fenómenos y procesos sociales observables en las interacciones y/o expresados por los actores, un diálogo que genera la interpretación” (Weiss, 2011, p. 8).

Siguiendo esta lógica puse en juego diferentes procedimientos analíticos (identificación de temas en los registros de campo; construcción de posibles relaciones entre la información empírica y referentes conceptuales; triangulación de la información; contextualización; contrastación; entre otros) a partir de los cuales redacté textos descriptivos donde fui tejiendo relaciones entre diversas y heterogéneas informaciones (Achilli, 2005). El punto de llegada, producto de este trabajo analítico, es el presente texto. Se trata de una “descripción”¹² donde se pretenden exponer los resultados del proceso de investigación intentando “conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que se hizo el estudio” (Rockwell, 2009, p. 21).

2.3 El plantel Sur del Colegio de Bachilleres

Este estudio se ubica en el Plantel Sur¹³ del Colegio de Bachilleres, una de las instituciones de bachillerato general de la Educación Media Superior mexicana. Como ya mencioné, dentro de este nivel educativo encontramos una gran variedad de planes y programas de estudio, así como de tipos instituciones que ofrecen diferentes modalidades. El bachillerato general, que históricamente ha sido la modalidad más

¹² Siguiendo a Rockwell, “la descripción de lo particular es, así, consecuencia de la elaboración teórica y no solamente de la observación empírica. Y, a la inversa, la descripción de lo que ocurre en sitios lejanos ha permitido afinar conceptos que luego sirven para comprender realidades cercanas” (2009, p. 24).

¹³ El nombre del plantel ha sido modificado para mantener en el anonimato a quienes me brindaron su testimonio.

prestigiada (Villa Lever, 2007), absorbe actualmente cerca del 62 % de la matrícula del nivel medio superior (INEE, 2015).

La oferta diversa en este nivel educativo presenta fuertes desigualdades (Villa Lever, 2014). En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, la asignación de los egresados de secundaria a los planteles de EMS se realiza mediante el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Esta comisión encomendó al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) la realización de un examen único para el Concurso de Asignación a la EMS. A partir de los resultados de cada estudiante en dicho examen se distribuye a los aspirantes entre las opciones elegidas y disponibles. Dado que hay instituciones más demandadas – como el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria (Universidad Nacional Autónoma de México) y Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (Instituto Politécnico Nacional)– donde "los mínimos se incrementan" (De Ibarrola, 2012, p. 21), el examen de COMIPEMS se convierte en "una instancia fuertemente selectiva en lo social" y "en términos académicos" (Blanco, 2014, p. 267).

Los antecedentes académicos en el nivel medio superior tienen luego un gran peso en la probabilidad de ingresar a la UNAM, en especial el tipo de escuela del que provienen los estudiantes y el promedio obtenido (Blanco, 2014; Blanco, Solís y Robles, 2014; Guzmán y Serrano, 2011). El "pase reglamentado"¹⁴ reserva plazas a los egresados de la escuelas de nivel medio superior de la UNAM misma –de manera parecida ocurre en el Instituto Politécnico Nacional- y los egresados de otras instituciones tienen que competir mediante un examen¹⁵, que se aplica a los aspirantes a ingresar a la universidad.¹⁶

¹⁴ El "pase reglamentado" es un mecanismo de ingreso directo para los estudiantes que concluyeron el bachillerato en las escuelas de nivel medio superior dependientes de la propia UNAM (la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades) y cumplen con los requisitos: un promedio mínimo de siete y un máximo de cuatro años cursados a partir de su ingreso a este nivel (Guzmán y Serrano, 2011).

¹⁵ El examen de selección lo pueden presentar los estudiantes que provienen de cualquier bachillerato que deseen ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Otras instituciones de nivel superior también cuentan con este tipo de mecanismo de selección (el Instituto Politécnico Nacional –IPN- y la Universidad Autónoma Metropolitana –UAM). El ingreso a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México –UACM-, universidad pública de menor prestigio, no requiere la realización de un examen, si no que se recurre a un sorteo entre los aspirantes registrados.

¹⁶ En el ciclo 2014-2015 la demanda de ingreso (tanto en la modalidad escolarizada como a distancia) por "pase reglamentado" fue atendida en su totalidad (ingresaron 26661 por ese medio; lo que equivale al 53.3% de la demanda atendida global); mientras que **de los estudiantes que se presentaron al examen de selección (217563) sólo logró ingresar el 10.7% (23335)** (número que sin embargo representa el 46.7% de la demanda atendida global) (DGAE-UNAM, 2016). Además, si nos detenemos en los datos relativos a la modalidad escolarizada exclusivamente, el número de lugares ofertados para quienes participaron del concurso de selección en el ciclo 2014-2015 fue de tan sólo 11129, lo que representa el 5.1% de quienes participaron de dicho examen (DGAE-UNAM, 2016). Cabe mencionar también que de la demanda global

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado en 1973, durante el gobierno de Echeverría (1970-1976), época de ampliación de la oferta educativa en los niveles de educación media superior y superior (Ulloa, 2011) con la finalidad de atender el crecimiento de la demanda (De Ibarrola, 2012). Con su creación, “se buscaba explícitamente separar la educación media superior de la superior” y poder así “regular el crecimiento acelerado de la UNAM, del IPN y de otras universidades” (Villa Lever, 2010, p. 285), dado que ofrece estudios de bachillerato general pero con una estructura curricular que incluye la formación para el trabajo (actualmente en las áreas de Administración de Recursos Humanos, Biblioteconomía, Contabilidad, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Dibujo Industrial, Empresas Turísticas, Informática, Laboratorista Químico, y Organización y Métodos) (INEE, 2011). Sin embargo, no es una carrera técnica porque no cubre el número de créditos requeridos para serlo (Elizalde López, 2015).

Formalmente ningún tipo de institución de EMS impide continuar con estudios de nivel superior, pero “las distintas modalidades no abren las mismas puertas” (Villa Lever, 2007, p. 109), dado que “no respaldan de la misma manera la calidad del aprendizaje” (De Ibarrola, 2012, p. 18). De hecho, el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) “concentran también –junto con el telebachillerato y las modalidades a distancia- los más bajos resultados en las pruebas de aprovechamiento escolar” (Ramírez y Torres, 2015, p. 223). Entre estas pruebas se destaca la implementada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) del denominado Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) a los estudiantes del último grado de EMS. El desempeño en Lenguaje y Comunicación¹⁷ del Colegio de Bachilleres (nivel I: 46.5%; nivel II: 20.6%; III: 22.6%; IV: 10.3%) es peor que el promedio a nivel nacional (nivel I: 43.3%; II: 20.7%; 23.8%; IV: 12.2%); algo similar ocurre en Matemáticas¹⁸, donde el Colegio de Bachilleres

(tanto en la modalidad escolarizada como a distancia) que recibió la UNAM en ese período (244224) sólo atendió un 20.5% (49996) (DGAE-UNAM, 2016).

¹⁷ El nivel I agruparía estudiantes con “deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan de los egresados de la educación media superior”; mientras que en otro extremo el nivel de logro más elevado (IV) “Evalúan el contenido y la estructura en que se organiza un texto, por lo que son capaces de identificar su sentido global, la intención comunicativa del autor y la secuencia lógica del proceso comunicativo. Adicionalmente, sintetizan el contenido de un texto y reconocen su propósito comunicativo” (INEE-SEP, 2015, diapositiva 11).

¹⁸ Los estudiantes que sólo llegan al nivel I demostrarían “deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan de los egresados de la educación media superior”; los que llegan a obtener resultados del nivel IV serían “capaces de evaluar el entorno e integrar los datos obtenidos mediante diferentes procedimientos matemáticos, para contrastarlos con modelos establecidos o situaciones reales” (INEE-SEP, 2015, diapositiva 12).

(nivel I: 54.7%; II: 28.8%; III: 11.2%; IV: 5.3%) presenta peores resultados en comparación con el desalentador promedio nacional (nivel I: 51.3%; nivel II: 29.9%; III: 12.4%; IV: 6.5%) (INEE-SEP, 2015).

Además, en comparación con otras instituciones de EMS como las pertenecientes a la UNAM, “los jóvenes que ingresan al ColBach poseen en promedio niveles socioeconómicos más bajos [...], y al mismo tiempo suelen no haber tenido a esta institución como su opción preferida para ingresar al bachillerato” en el examen de asignación a cargo de COMIPEMS¹⁹ (Solís, Leal y Brunet, 2014).

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el Colegio de Bachilleres cuenta con 20 planteles que atienden un total de 90 mil estudiantes en el sistema escolarizado y 10 mil en la modalidad no escolarizada (Colegio de Bachilleres, 2016). Las diferencias entre planteles también son significativas. Por ejemplo, la cantidad de aciertos mínimos requeridos en el examen de COMIPEMS para el ingreso 2015 más alta fue la del plantel No. 20 con una línea de corte de 85 aciertos, mientras que la más baja la presenta el plantel No. 12 con 19 aciertos (COMIPEMS, 2016). Aunque vale aclarar que sólo el plantel 12 presenta una cantidad de aciertos mínima tan baja, el resto de los planteles tuvieron como línea de corte desde 52 aciertos hacia arriba.²⁰ En el Plantel Sur donde desarrollé la presente investigación el mínimo requerido para el ingreso en 2015 fue de 71 aciertos.

En cuanto al porcentaje de deserción anual para el ciclo escolar 2013-2014, también se pueden observar diferencias significativas entre los 20 planteles del Colegio de Bachilleres en la zona metropolitana, que van desde un 14.6% en el plantel de mayor prestigio hasta un 30.4% de deserción anual en uno de los menos requeridos. El Plantel Sur se ubica entre aquellos que poseen mayor índice de reprobación, reportando un 27.9% para el ciclo 2013-2014 (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, p. 2).

El Plantel Sur fue creado en 1979 y se localiza en la zona sur-poniente de la Ciudad de México, en una colonia con “una historia de migración, movilización social, pobreza”; donde “el nivel socioeconómico de su población es bajo y con importantes rezagos educativos” (Suárez, 2010, p. 287), pero allí también se emplazan las

¹⁹ En base a las preferencias de los estudiantes en el examen de COMIPEMS, se estima que en el año 2014 “una proporción del 85% del alumnado [...] quizás hubiera preferido asistir a otras instituciones de bachillerato” (Solís et al., 2014, p. 31).

²⁰ Cabe mencionar a modo de comparación que las instituciones de EMS dependientes de la UNAM y el IPN más prestigiosas poseen como línea de corte números mayores a los 80 puntos, incluso muchas de ellas sobrepasan los 100 aciertos como mínimo requerido (COMIPEMS, 2016).

instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México que se constituye en una institución referente para la zona.

Este plantel se encuentra entre los más pequeños del Colegio de Bachilleres, ya que cuenta con una matrícula aproximada de 2500 estudiantes (el 58% asiste al turno matutino y el 42% al vespertino) (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2015), “aunque su capacidad instalada es para la atención de hasta 2000 alumnos” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2012).

Actualmente posee una planta de 143 docentes (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2015). Uno de los problemas básicos del Colegio de Bachilleres en general son las contrataciones, dado que la mayor parte (90%) de los profesores son contratados por horas (Directora General del COBACH, Entrevista realizada por Eduardo Weiss, 9-10-14). El plantel cuenta, además, con 96 administrativos, auxiliares y personal de servicio (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014a).

El Plantel Sur ofrece una formación propedéutica y cuenta con tres capacitaciones laborales (Informática, Contabilidad y Biblioteconomía). Posee laboratorios, una sala de informática y una biblioteca. Sin embargo, al momento en que realicé mi trabajo de campo los laboratorios –usualmente usados como salones- se encontraban en reparación y la biblioteca era utilizada como salón de clases. Las instalaciones son consideradas pequeñas por los estudiantes. Tiene pocos espacios al aire libre y escasos lugares para sentarse en el patio. Las canchas fueron recientemente restauradas y son frecuentemente utilizadas por los jóvenes. También los baños fueron reformados, cuestión muy apreciada por los estudiantes que entrevisté, dadas las malas condiciones en que se encontraban. Cuenta con un salón de actos y una cafetería, aunque durante mi estancia no había concesión de la administración de ésta última.

A partir de mis observaciones pude advertir que el plantel es “de puertas cerradas” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15), dado que el ingreso y egreso de los jóvenes está controlado por dos guardias que revisan la tira de materia y los horarios antes de permitir la salida. Además, es frecuente encontrar grupos de jóvenes en el patio, reunidos, conversando, estudiando, leyendo, escuchando música, etc. No hay un control por parte de personal de la escuela sobre los jóvenes que se encuentran dentro del plantel y no ingresan a clases.

El equipamiento informático es considerado insuficiente por los docentes (en una clase de biblioteconomía observada los jóvenes debían sentarse tres por computadora)

o se encuentra en mal estado (por ejemplo, el proyector no funcionaba, tampoco los micrófonos).

Los salones son amplios y en general se encontraban en buen estado, aunque pude constatar que no eran aseados para el cambio del turno matutino al vespertino. El tamaño de los grupos en promedio es mayor en el turno matutino (para el semestre 2015A había un promedio de 50 estudiantes por grupo en segundo semestre; 46 en cuarto y 40 en sexto) que en el vespertino (38 para segundo semestre; 34 en cuarto y 31 en sexto) (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2015). Sin embargo, en las clases observadas (en su mayoría de 2do semestre en el turno vespertino durante el semestre 2015A) faltaban varios estudiantes y no superaban los 30 alumnos por grupo.

En el período 2013-2014 el 63% de los estudiantes del plantel recibía una beca o algún tipo de ayuda económica (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014a).

En general, los estudiantes del Colegio de Bachilleres, tiene expectativas de continuar estudios en el nivel superior (alrededor del 90%) aunque, como señalé, poseen pocas oportunidades de ingreso a las instituciones de educación superior públicas más prestigiosas (Colegio de Bachilleres, 2011). Los estudiantes del plantel que entrevisté en este estudio manifiestan ser conscientes de esta dificultad, en palabras de Roxana, “estoy consciente que la universidad, bueno la UNAM está muy difícil ¿no? también la UAM, pero yo voy a estar en otra escuela que es de Educación física” (Ent Aa 4to, 4-6-15). Por ello, optan por ingresar a carreras cortas, escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o instituciones privadas, como Pablo que tiene intenciones de seguir “la carrera de piloto, son dos años, puedo trabajar, bueno si voy bien y acabo a los 21 a los 22 ya estoy trabajando” (Ent Aas 2do, 12-3-15) y Abraham que quiere estudiar Odontología en una institución “de paga” (Ent Aas 18-5-15). Otros tienen expectativas de ingresar a la UNAM y plantean realizar nuevamente el examen de COMIPEMS para intentar quedar en alguna de las instituciones de EMS que cuentan con el sistema de “pase reglamentado”: “este año lo voy a volver a hacer a ver si me quedo, si no me quedo pues ya sigo aquí, si no iré a otra” (Celeste, Ent Aas 2do, 13-5-15). Y hay quienes apostarán al ingreso a través del concurso de selección, “mantener una calificación alta así pasar a una universidad que yo quiera y hacer mi examen” (Daniela, Ent Aas 2do, 13-5-15).

Los jóvenes entrevistados en general viven con sus padres y hermanos, aunque varios mencionaron vivir sólo con su madre, como Brenda (Ent Aa 4to, 11-6-15), Daniela (Ent Aas 2do, 13-5-15), Dulce (Ent Aas 2do, 6-5-15) y uno de ellos, Raúl (Ent Aas 2do,

12-2-15) vive actualmente con su abuela. En ese caso las responsabilidades en el hogar son mayores (colaborar en los quehaceres domésticos, cuidado de los hermanos, trabajar). En su mayoría los jóvenes de este estudio no trabajan o lo hacen en “chambas” y trabajos de medio tiempo –de “empacadora” o “cerillo” en un supermercado, como Paola (Ent Aas 2do, 6-5-15) y Fernanda (Ent Aas 2do, 12-2-15) o como Javier que trabaja los fines de semana en un restaurante (Ent Aas 2do, 26-2-15); o también colaborando con algún familiar, tal como comenta Raúl que ayuda en la pinturería de su tío (Ent Aas 2do, 12-2-15).

Los padres de los jóvenes entrevistados poseen mayoritariamente trabajos remunerados (viajante, administrativos, comerciantes); en cambio, algunas mamás son amas de casa y no perciben un salario. Otras madres trabajan realizando limpieza en casas de familia y otras en administración o atendiendo algún comercio. Muy pocos jóvenes comentaron que sus padres son profesionales y, por lo general, los adultos de sus familias cuentan con estudios de secundaria completa.

Luego de situar y presentar los principales referentes de esta investigación me propongo, en los próximos dos capítulos (3 y 4) de esta tesis, desarrollar la problemática de la acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar, así como la no acreditación y las posibilidades de recuperación de cursos reprobados con las cuales cuenta este plantel del Colegio de Bachilleres. Fundamentalmente me interesa describir estos procesos, prácticas y relaciones a escala de la cotidianidad del Plantel Sur atendiendo a la diversidad de voces, discursos y sujetos que intervienen y los atraviesan.

Capítulo 3

Construyendo estrategias, negociando criterios. La acreditación de asignaturas regulares en la cotidianidad escolar

Las instituciones escolares poseen un carácter “legitimador” que se materializa en el proceso de certificaciones escolares y en la emisión de los títulos académicos (Granja, 1988). Como parte de la certificación escolar los jóvenes deben sortear la *acreditación de asignaturas*, proceso a través del cual se certifican y legitiman los aprendizajes de los estudiantes en el trayecto correspondiente a una determinada materia.²¹ Este proceso influye en la posibilidad que tienen de permanecer y concluir el nivel educativo –en este caso la Educación Media Superior.

Con la intención de describir la acreditación escolar en la vida cotidiana del Plantel Sur del Colegio de Bachilleres, me propongo desarrollar dos grandes ejes temáticos: a) la acreditación de asignaturas regulares, a través de criterios como asistencia a clases, exámenes, participación en clase, realización de trabajos y tareas (Capítulo 3); y b) la no acreditación de materias y los mecanismos de recuperación que constituyen una instancia de certificación escolar que se produce cuando los jóvenes reprueban una asignatura determinada (Capítulo 4).

Cabe aclarar que el análisis versa sobre la “modalidad escolarizada”²² y “presencial” que posee el Colegio de Bachilleres, “en la que los estudiantes acuden regularmente a la escuela con una trayectoria escolar curricular fija y horarios y espacios predeterminados” (Colegio de Bachilleres, 2010, p. 8).

De acuerdo con lo establecido en los *Lineamientos de las evaluaciones* del Colegio de Bachilleres (2011) es en el espacio de las Academias²³ donde se deben consensuar los criterios de acreditación de cada curso. Según relata el Jefe de materia

²¹ Cabe aclarar que no sólo se consideran los aprendizajes logrados y expresados a través de exámenes, trabajos, tareas, etc. sino que también se valoran las “disposiciones actitudinales”, ello “conlleva un conjunto de juicios calificadores informales emitidos tanto por los maestros como por los propios alumnos a través de los cuales se estructura una caracterización de cada estudiante a lo largo de su permanencia en la institución” (Granja, 1988, p. 2).

²² El Colegio de Bachilleres cuenta además con la “modalidad no escolarizada” y la “modalidad mixta” que se caracterizan por una mayor flexibilidad en cuanto a tiempos y espacios, pero que no han sido retomadas en esta investigación.

²³ La Academia es el “órgano colegiado de profesores cuyo objetivo es reflexionar sobre su campo de conocimiento, su práctica educativa, enriquecer y transformar su quehacer docente y acordar estrategias didácticas y de evaluación, que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, con base en los programas de estudio” (Colegio de Bachilleres, 2011, p. 13).

de la Academia de Filosofía, al iniciar el semestre cada academia tiene una reunión de todos los profesores que la integran donde acuerdan los criterios de evaluación y estrategias didácticas comunes “con tal de que los muchachos pues puedan tener un aprendizaje bastante óptimo ¿no? y que pasen al siguiente semestre” (Ent. Jefe Filosofía, 26-5-15). Cada profesor tiene la responsabilidad de comunicar a sus estudiantes cómo serán evaluados, así como los resultados que obtengan durante y al final de cada curso (Art. 77, Colegio de Bachilleres, 2010).

Si bien son las Academias las que definen los criterios de acreditación, existen ciertos elementos establecidos en las reglamentaciones vigentes de la institución, sobre todo lo plasmado en los *Lineamientos de las evaluaciones*²⁴, tales como los “exámenes (escritos o en línea), portafolios de evidencias, rúbricas, reportes de estudios de caso, reportes de prácticas y entrevistas” (Colegio de Bachilleres, 2011, p. 4). Estos criterios son apropiados, resignificados y sometidos a constantes negociaciones entre los sujetos en la cotidianidad escolar.

A continuación, describiré los criterios de acreditación de asignaturas regulares más relevantes que pude identificar a partir de mis observaciones en este plantel: la asistencia a clases (apartado 3.1); tareas y trabajos escolares (3.2); la participación en clase (3.3); y los exámenes parciales y trabajos finales (3.4).

3.1 El dilema de la asistencia a clases

Entre los criterios de acreditación regular de cursos se encuentra la *asistencia a clases*. A partir del trabajo de campo realizado pude observar que la asistencia a clases constituye una preocupación central en la vida cotidiana de esta escuela; en palabras del Jefe de Filosofía: “lo que más nos interesa es esta situación [...] que el alumno pues pueda... seguir concurriendo ¿no? que su asistencia se haga efectiva [...] disminuir el ausentismo” (Ent. Jefe Filosofía, 4-6-15). Un tutor y profesor del plantel destacaba:

[...] la condición estadística de aprobación, reprobación o permanencia, ¿qué es la permanencia? Es la asistencia a clases de los alumnos ¿por qué? porque es lo que tenemos que demostrar, que estamos al pendiente de ellos, es lo que tenemos que demostrar (Ent Tutor-Prof. Ética, 8-5-15).

²⁴ El documento “Lineamientos de las evaluaciones” (Colegio de Bachilleres, 2011a) publicado en 2011 presenta similitudes con algunas propuestas el documento “Lineamientos de evaluación del aprendizaje” (DGB-SEP, 2011) vinculadas a la recuperación de las teoría constructivistas y la evaluación de competencias.

Incluso los estudiantes reconocen que la asistencia “es lo que más importa porque [...] hay mucha deserción de la escuela” (Karen, Ent. Aos 2do, 10-03-15).

La preocupación por la asistencia/inasistencia a clases, destacada en los registros citados, se entrelaza con la necesidad de disminuir los índices de abandono escolar. Como desarrollé en el capítulo anterior (Capítulo 2), la preocupación por mejorar los índices de acceso y permanencia de los jóvenes en el nivel medio superior es un eje central de las políticas educativas actuales y permea las prácticas escolares en estos tiempos.

En consonancia con esas preocupaciones, al iniciar su gestión el actual equipo directivo del plantel decidió que una vez que los jóvenes ingresan al establecimiento no tienen permitido salir hasta que se haya cumplido el horario de clases, salvo algunas excepciones (como la ausencia del profesor que dicta la última materia; enfermedad; permiso para retirarse por motivos personales). Pero el ingreso al salón de clases no está igualmente controlado y es el propio joven quien decide si asiste o no a cada clase.

Aquellos jóvenes que entran al plantel pero no asisten a clases suelen quedarse en los espacios comunes que posee la escuela (biblioteca, patios, cafetería) y, según las observaciones y entrevistas que realicé, nadie les exigirá su ingreso al salón. El plantel cuenta con dos prefectos para cada turno quienes “supervisan a los maestros, que lleguen, que no lleguen, reubican los salones, están al pendiente de los chicos, qué hacen, qué no hacen”, pero no se encargan de exigir a los estudiantes el ingreso a clases, “se le deja al libre albedrío del alumno pues que entre al salón y los maestros lo dicen ‘el que quiere estar en mi clase que entre’” (Ent Coordinador de modalidades, 9-3-15).

Según el *Reglamento general de los alumnos* vigente, el 80% es el mínimo porcentaje de asistencia requerido para acreditar un curso (Art. 85, Colegio de Bachilleres, 2010). Este criterio puede ser más o menos flexible y su ponderación porcentual respecto a la calificación final puede variar de un maestro a otro –como lo constató también en otras instituciones J. Granja (1988)- e inclusive de materia a materia o de una academia a otra.

Hay docentes que no le otorgan tanta relevancia al control de la asistencia de los estudiantes a clases, planteando que “la asistencia no garantiza, o el que permanece el alumno no garantiza que aprende o que va a salir, no me garantiza nada de eso” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16). Sin embargo, los jóvenes relatan que para muchos

docentes del plantel la asistencia es lo más importante, al punto de aprobar con “pura asistencia” en algunos casos:

Y: evaluaba más con la asistencia que con otra cosa

P: sí, era como... tu seis lo sacabas de pura asistencia

E: ¿si querías más nota...?

P: ajá, ya eran los trabajos, tareas (Yayis, Dulce y Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15).

En palabras de Celeste, “hay materias en que sí tienes que entrar a fuerza” (Ent Aas 2do, 13-5-15). Según los jóvenes, estos profesores consideran el criterio de la asistencia como requisito fundamental para poder continuar cursando la materia, porque “si tienes ya tres faltas ya te dicen ‘ya no entras’” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15), o como condición para tener derecho al examen parcial. Los docentes argumentan que “como el trabajo se hace aquí entonces la asistencia tiene muchísimo peso” (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16) y “es importante [porque] si viniendo, aunque están en calidad de bulto, no aprenden, menos si no entran. Entonces ya entrando ellos tienen oportunidad de participar” (Ent Prof. Química, 15-3-16).

Sobre la puntualidad, pude notar en las observaciones realizadas, que tanto docentes como estudiantes llegan después del horario establecido. En parte quizás se deba a que no existe formalmente un espacio temporal que considere el traslado de un salón a otro o tomar un descanso entre una clase y otra. Tampoco hay oficialmente recesos. Generalmente los docentes finalizan su clase cinco o diez minutos antes o comienzan minutos después del horario establecido.

Los profesores pueden otorgar algunos minutos de tolerancia –habitualmente entre 10 y 15 minutos- para la llegada de los estudiantes. Aunque en las clases observadas hubo jóvenes que ingresaron hasta 40 minutos después del inicio. Y en una entrevista comentaban:

D: depende de los maestros, algunos te dan diez minutos, otros quince

P: hasta veinte minutos

E: ¿hasta veinte te dan?

D: pero si llegas después te dicen “ya no, adiós”

P: hay unos que sí te dan oportunidad, te dan toda la clase. Puedes entrar cinco minutos antes de que acabe su clase

D: y te deja entrar, pero son muy pocos (Dulce y Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15).

Hay otros profesores que si llegas tarde “ya no te aceptan la tarea” (Consuelo, Ent Aas 2do, 12-02-15) o no te permiten ingresar directamente a la clase, e incluso los jóvenes plantean que si llegas tarde puede ocurrir que te “regañan” y “luego te andan exhibiendo” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15). Teniendo en cuenta estas situaciones, los estudiantes pueden decidir no entrar a clase si llegan tarde: “uno solito se hace la idea, no me va a dejar pasar mejor ya no entro... como para evitarse el regaño” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15).

Si bien existen diferencias entre los docentes respecto a los criterios de puntualidad y asistencia, la rigidez y exigencia de ciertos profesores era cuestionada por algunos coordinadores, al considerarlo un posible factor de “exclusión”. Así, el Jefe de materia de Filosofía decía que “hay criterios y hay también flexibilidad en ese sentido ¿no? porque sí, hay una tendencia muy estricta a veces a ya no dejar entrar al salón al alumno” (Ent Jefe Filo, 26-5-15). En ese mismo sentido el Coordinador de modalidades afirmaba: “los maestros somos muy exigentes... exigimos mucho, pedimos mucho [...] no los dejamos entrar a clases por ejemplo” (Ent Coord. Mod, 9-3-15) y un Orientador comentaba al respecto: “no veo bien que el maestro le diga al joven ‘yo ya no te quiero en mi clase’, a veces uno lo entiende, otras lo excluyen del todo” (Ent Orient TM, 10-3-15).

Ciertos jóvenes comprendían la posición de algunos de sus maestros, como explica Brenda:

Llegaba tarde y yo así de... “y no te puedo permitir pasar porque si te dejo a ti ya después tus compañeros van a querer pasar y van a querer hacer lo que quieran” y es como que se pierde ese método de trabajo que... hasta el momento va funcionando (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15).

Estos planteamientos podrían estar dando cuenta de la complejidad de las relaciones intergeneracionales, entre los adultos de la institución y los estudiantes, y de los múltiples cruces y apropiaciones que no pueden ser reducidas a dicotomías u oposiciones absolutas entre el mundo de los jóvenes y el de los adultos o entre “la cultura juvenil” y “la cultura escolar”.

En cuanto a los *motivos* que señalan los jóvenes por los cuales llegan tarde o faltan a clases se encuentran: el vivir lejos del plantel (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15); “que ya es final [del semestre], como ya ha dado calificaciones antes entonces ya casi nadie entra” (Yayis, Ent Aas 2do, 6-5-15); o porque tienen otras actividades que se superponen con alguna clase (un campeonato de fútbol, por ejemplo).

Se destacan especialmente aquellos motivos vinculados a los estilos y exigencias de los docentes. Los jóvenes a veces deciden no entrar a clases para evitar ser regañados –como vimos párrafos atrás- porque no acuerdan con el estilo de docencia: “es muy enojona la maestra” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15), “muy estricta” o “mal maestro” (Ao, Ob. Of. Orient, 26-2-15). También aluden a que las clases con algunos profesores “son algo aburridas” (Sandra, Ent Aa 2do, 24-6-15) y la “forma de trabajo” puede ser desalentadora si “nada más es como de ‘lean eso y hagan esto’” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15). Hay jóvenes que al no cumplir con los requisitos docentes deciden no ingresar al salón, como Raúl que decidió no entrar a una de sus clases “porque no tenía la tarea” (Ent Aos 2do, 12-2-15). Paola relataba: “a mí se me hacía fácil no entrar de repente ¿no? yo decía ‘ay no sé este tema, no entro’, pero así me la iba a llevar ¿no? entonces jamás la iba a pasar” (Ent Aas 2do, 6-5-15).

A veces sucede lo contrario, que los jóvenes deciden entrar a clases justamente para cumplir con las exigencias docentes. Consuelo cuenta que ella entra especialmente a clases cuando tiene que entregar algún trabajo (Ent Aos 2do, 12-2-15) y Karen, que no estaba asistiendo, empezó a hacerlo y decidió “echarle ganas” porque “ya venían los exámenes” (Ent Aos 2do, 12-3-15). Hay jóvenes que son conscientes de las consecuencias que puede traer el no asistir:

[En el patio] pasan cuatro jóvenes caminando y uno le dice al otro “¡no manches güey!, si me salgo me sacan un punto” mientras levanta un dedo de la mano (Ob. patio, 18-5-15).

Otro motivo para no ingresar a clase destacado en las entrevistas por los estudiantes es la “flojera”, significada como no tener ganas. Esto se asocia a veces al día viernes, al horario vespertino, a las últimas semanas del semestre o al estado de ánimo. Este último motivo se puede relacionar también con problemas personales de los jóvenes, como comentaba Abraham: “no entraba a mis clases por unos problemas que tenía, no tenía ganas de entrar a mis clases así que no, no entraba” (Ent Aos 2do, 18-5-

15). En el momento de decidir no entrar a clases, puede suceder que los jóvenes no reflexionen detenidamente en las consecuencias, “porque al estar afuera de la casa o la escuela con los amigos y compañeros siempre se tiene la expectativa de que pasarán un momento divertido” (Hernández, 2008, p. 243).

Entre los docentes esto puede ser interpretado como desinterés por parte de los estudiantes. Según un docente de Ética: “faltan mucho, no entran a la clase, no les importa, se van de fiesta, es un problema que hay que atender” (Ent Prof. Ética, 26-2-15). Los jóvenes reconocen que a veces se dejan ganar por el “desmadre” (Edgar, Ob. clase Inglés, 12-3-15) y ya analizándolo en retrospectiva puede surgir el arrepentimiento, como Javier que reprobó “11 materias, era muy chavo... te vas a tomar, a cotorrear, me valió madre” (Ent Aos 2do, 26-2-15).

Otro factor interesante es la influencia de los amigos (y novios) en la decisión de entrar o no a clases y, por ende, en la permanencia en la escuela. Los grupos de pares son una importante influencia a lo largo de la vida de una persona, y fuertemente durante la juventud (Grijalva, 2011). Es frecuente observar en el patio del plantel situaciones como la siguiente:

Llegan dos chicos con las dos jóvenes sentadas a mi lado en el cantero.

Alumno 1: “¿no tienen clase?”

Alumna 1: “sí, Química”

Alumno 1: “nosotros también teníamos Química, pero nos metimos para salirnos”
(risas) “entonces están aquí ¿haciendo?”

Alumna 1 y Alumna 2: “nada” (Ob. patio, 18-5-15).

Los jóvenes deciden no ingresar a clases para pasar el rato con sus amigos “o los amigos que te dicen que vamos a una fiesta o vamos a dar la vuelta o algo así” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15) o con sus novios, como Edgar que afirmaba: “yo tengo novia en el plantel, pero por la diferencia de horarios no nos vemos. A veces me salto y después recupero” (Edgar, Ent Aos 2do, 12-2-15). Como proponen los estudios de la línea de investigación sobre jóvenes y escuela del DIE, la escuela también es vivida y significada por los estudiantes como “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012, 2015). La sociabilidad, en el sentido que le asigna Simmel es importante para los jóvenes que disfrutan estar juntos (Ávalos, 2009; Hernández, 2008; Grijalva, 2011; Weiss, 2012, 2015). Puede ocurrir que las posibilidades de la vida juvenil compitan con los

requerimientos escolares (Weiss, 2012, 2015), como cuando el grupo de amigos invita a faltar a clases (Guerrero, 2008; Hernández, 2008).

Las escuelas son espacios privilegiados para ser jóvenes y establecer contacto con otros jóvenes, pero éstas no siempre lo favorecen (Weiss, 2012, 2015). Un procedimiento que caracteriza este plantel, ante el cual los jóvenes muchas veces plantean rechazo, consiste en la redistribución de los grupos al iniciar el segundo semestre. Esta redistribución se realiza, según explicaciones del Coordinador de Modalidades, porque “va disminuyendo la cantidad de alumnos [...] entonces lo que hacemos es volver a armar los grupos de 40 otra vez y pues ya empezamos a jalar de otros salones” sin un criterio preestablecido (Ent Coord mod, 9-3-15). Sin embargo, los jóvenes señalaban que los cambian porque “no quieren que los grupos que se hicieron sigan, porque a veces los grupos son demasiado desastrosos [...] entonces prefieren revolver todo” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15). También pueden ver el lado positivo, como Celeste que lo consideraba “mal porque te separan, bueno, aunque también conocemos a otros” (Ent Aas 2do, 13-5-15). Pero algunos estudiantes afirmaban que “nos remueven del grupo por eso nos saltamos de clase” (Raúl, Ent Aas 2do, 12-2-15), mostrando la posible influencia de ese procedimiento escolar en la decisión de optar por faltar a clase.

Las amistades no sólo influyen en la decisión de no asistir a clase, también pueden incidir en forma contraria:

Y: a veces las amistades influyen mucho [...] por ejemplo, ella [Dulce] me dice “no, hay que entrar y ve” y “haz esto” y “ve” y “no, no”

E: ¿ella es la que te dice que entres? (risas)

Y: me lleva literalmente de la mano al salón “vamos” y yo digo “sí, vamos” y voy (riéndose) (Yayis, Ent Aas 2do, 6-5-15).

Siguiendo a Weiss, “las experiencias de los jóvenes no se limitan al hedonismo ni a la sociabilidad”, dado que “los estudiantes tienen obligaciones escolares y aún la convivencia juvenil y los encuentros con compañeros, amigos y parejas significan más que sólo vibrar juntos” (Weiss, 2015, p. 10). Los estudiantes se encuentran atravesados por la necesidad de responder a las demandas escolares y, al mismo tiempo, son atraídos por la vida juvenil (Grijalva, 2011). Así, la condición de ser joven y de ser estudiante no necesariamente siempre se oponen (Weiss, 2012, p. 328).

La importancia de los grupos de pares en las experiencias escolares de los jóvenes es destacada por diversos autores (Dubet y Martuccelli, 1998; Guerrero, 2008; Grijalva, 2011; Hernández, 2008; Kantor, 2015; Ramírez, 2012; Weiss, 2012, 2015). Considero que, a la hora de decidir si se ingresa o no a clases, la influencia de los amigos/as, compañeros/as y novios/as es fundamental. Los jóvenes reconocen la influencia de los pares y afirman que “pues ya decides tú con quien te juntas y con quién no ¿no?” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15).

En las entrevistas con los jóvenes, la decisión de entrar o no a clases aparecía atravesada por el sentido, asociado al bachillerato, del “ejercicio de la libertad con responsabilidad” (Guerrero, 2008). “Tanto las familias como los establecimientos escolares suelen otorgar a los estudiantes del nivel medio superior mayor libertad para decidir sobre el uso de su tiempo” (Weiss, 2015, p. 20). Como lo expresan Dubet y Martuccelli (1998) para el caso de los jóvenes liceístas franceses, sobre todo en las clases medias, se encuentran sometidos a un imperativo de libertad y el control social directo se debilita llegando a reducirse a la exigencia única de las calificaciones.

Sabemos que en las escuelas se transmiten concepciones del mundo, “una serie de interpretaciones de la realidad y de ordenaciones valorativas” (Rockwell, 1995, p. 45) y que históricamente se ha expresado una “preocupación porque los educandos adquieran principios morales que les ayuden a conformar sus conductas de acuerdo a determinados modelos de moralidad que se consideran deseables” (Latapí, 1999, p. 19). Este sentido de la “libertad con responsabilidad” se relaciona con un modelo de moralidad para el cual los seres humanos tienen la “capacidad de elegir, de modo libre y responsable, entre opiniones diferentes” (Latapí, 1999, p. 27).

En el plantel donde realicé mi trabajo de campo, los jóvenes señalaban que, a diferencia de la secundaria, en el bachillerato cuentan con mayor margen de “libertad” para decidir si entrar o no a clases. Algo similar documentan investigaciones desarrolladas en otras instituciones de educación media superior en México (en el CCH Guerrero, 2008 y Hernández, 2008; en CONALEP Saucedo, 1998) y en Francia (Dubet y Martuccelli, 1998). Así lo explicaba una estudiante de 4to semestre del Plantel Sur:

Más libre ¿no? yo creo porque en la secundaria pues obviamente era de escuela cerrada ¿no? y aquí en el Bachilleres si quieres entras y si quieres no. No le hablan a tus papás para andarle diciendo “no llegó su hija” o “¿por qué no ha venido su hija?”. En la secundaria le marcan a tus papás si no vienen a la firma

de tus calificaciones ¿no? aquí ya decides tú si entras o no entras... no te dicen nada (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15).

Los estudiantes entrevistados consideran que en secundaria había un mayor control por parte de los adultos para que entraran a sus clases, “te saltabas de clase y ya venía el prefecto ‘métete a tu clase’ y aquí puedes estar aquí [en el patio] y pasan los maestros, el director” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15) “no te dicen nada” (Yayis, Ent Aas 2do, 6-5-15). La “libertad” es significada como la posibilidad de decidir por sí mismos, en este caso decidir si entrar o no a clases, y no ser sancionados por ello. Algunos jóvenes valoran positivamente esta “libertad” y la mayor autonomía o independencia con que cuentan en el bachillerato, porque:

[...] ahora es como que es tu vida, tú sabes lo que haces, si entras o no, si entregas trabajo... nadie te obliga a nada. Ellos ponen los maestros, la educación y el plantel y tú pones lo demás [...] te va formando para un futuro, no todo el tiempo van a estar tras de ti, entonces está bien que te vuelvas más... independiente (Abraham, Ent Aas 2do, 18-5-15).

Esta mayor libertad que brinda el bachillerato aparece asociada a la responsabilidad y maduración/formación de los estudiantes. De acuerdo con Guerrero (2008) el ambiente de libertad trae aparejada la posibilidad de asumir la responsabilidad en las decisiones que se toman y reconocer que nuestras acciones tienen consecuencias. Los propios jóvenes consideran que “es responsabilidad de cada uno, si tú quieres ir a embriagarte o estar afuera todo el día sentado, o no entrar a tus clases, eso ya es algo que cada quien debe de pensarlo” (Abraham, Ent Aas 2do, 18-5-15).

Pero esta “libertad” varía de acuerdo a las tradiciones y características de la institución de que se trate. En el Colegio de Ciencias y Humanidades dependiente de la UNAM, por ejemplo, además de la posibilidad de dejar de asistir a clases y de vestir de manera particular como ocurre en el Colegio de Bachilleres, los jóvenes pueden entrar o salir del plantel en cualquier momento y hasta fumar o probar alcohol al interior de sus instalaciones (ver Guerrero, 2008). Según lo señalaban algunos jóvenes, la “libertad” en este plantel del Colegio de Bachilleres es más restringida, “como está más chico te tienen más vigilada ¿no? no te dejan salir, es escuela cerrada” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15).

Recurrentes son las críticas de los jóvenes respecto a que el plantel sea “de puertas cerradas”, mostrando las tensiones que algunas decisiones tomadas en el marco de la obligatoriedad de la EMS pueden producir en estos sentidos asociados al bachillerato que, al parecer, se encuentran más o menos sedimentados entre los sujetos de la institución. Argumentan que esa medida no los deja “razonar” por sí mismos y, en cierto modo, hacerse responsables:

Este Bachilleres nos sigue tratando como niños, eso de que cierran las puertas y cosas así, es como que no dejan que los chavos empiecen a razonar y quieran entrar y cosas así, los están mimando un poco. Entonces no me parece que cierren las puertas, ya no te formas de... es así como de “ah pues tengo que entrar porque qué voy a hacer” y no así de “tengo que entrar güey, aunque esté la puerta abierta y pueda hacer otras cosas”, no sé cosas así (Abraham, Ent Aos 2do, 18-5-15).

También algunos docentes se manifestaban en contra de esta medida, por considerar que “son factores que han influido en la irresponsabilidad de los jóvenes [...] entonces ahorita una manera de tener permanencia es cerrar puertas [...] es así como obligado” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16). Incluso plantean que desde que se “cerró las puertas, no pueden salir, desde entonces esto es un desbarajuste porque los muchachos se drogan acá atrás y entonces no pues” (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

Los jóvenes del plantel se apropian, en el sentido de Rockwell (2005), de este “discurso moral” de la libertad como relativa a las consecuencias de lo que uno hace (Hernández, 2008). Pero hay matices -y algunas tensiones- entre las perspectivas de los estudiantes al respecto. Como vimos, hay quienes se quejan del control y vigilancia por considerarlos excesivos. Otros que también lo consideran negativo, como Roxana, pero al mismo tiempo plantean que es mejor que el plantel “no sea de puertas abiertas porque obviamente no van a llegar” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15). Algunos piensan incluso que sería “necesario” que si “te ven aquí [en la cafetería], te lleven a tu salón, algo así”, como Sandra que comentaba que eso la “hubiera ayudado mucho” para no reprobar tantas materias (Ent Aa 2do, 24-6-15). También Pablo planteaba que es mejor que sea un plantel de “puertas cerradas”, “pues porque te obligan a que de cierta manera entres a clase”, y agregaba que “hay que tener mucha madurez para llevar la libertad, porque si no la agarras como libertinaje y pues ya” (Pablo, Ent Aos 2do, 12-3-15).

Entre los jóvenes que entrevisté que interrumpieron²⁵ en algún momento su trayectoria escolar pero retornaron a los estudios, aparece la idea de que la responsabilidad se aprende en la práctica, en el ejercicio de la libertad de decidir (Hernández, 2008), muchas veces a partir de lo que reconocen como las propias equivocaciones. Se trata de estudiantes que “a través del ejercicio de la libertad adquirieron responsabilidad” (Guerrero, 2008, p. 145). Es ese sentido, Raúl contaba: “la primera vez no me quedé, tampoco le eché ganas, después aprendí que sí tenía que estudiar” (Raúl, Ent Aos 2do, 12-2-15). Y Pablo relataba: “tomé malas decisiones [...] tuve que empezar a trabajar para ayudar en la casa [...] y aprendí que tengo que estudiar porque neta la vida no está fácil” (Pablo, En Aos 2do, 12-3-15).

Guerrero (2006, 2008) denomina “turning point” (punto de retorno) a aquel giro que experimentan en su experiencia escolar algunos jóvenes de bachillerato que se alejaron de la vida académica (no de la escuela) pero retornaron, que sentaría las bases para este significado: “el ejercicio de la libertad con responsabilidad” (Guerrero, 2006, p. 483).

Los jóvenes del plantel resaltan algunos aprendizajes que van construyendo en sus experiencias, como comenzar a valorar los estudios o aprender a separar los problemas personales de las responsabilidades académicas:

Tenía novia (se ríe) y fue así de lo más importante, me gustaba más estar con ella que estar en mis clases y ahí fue cuando empecé a dejar de entrar, yo sí entraba más pero después hubo el rompimiento y fue cuando de todas maneras no quise venir y no quería hacer nada. Y fue cuando el maestro de Ética habló conmigo, se dio cuenta de que no entraba y eso (silencio) y ¡qué bueno que se dio cuenta! porque no me había pasado nunca esto de caer tanto (silencio) pues bueno ya sé que no debo de hacer eso otra vez, sí tengo que separar las cosas (Abraham, Ent Aos 2do, 18-5-15).

La “apropiación” (Rockwell, 1995, 2005) del sentido de la “libertad con responsabilidad” entre estos jóvenes se produce fundamentalmente a través de la

²⁵ Entendemos la “interrupción” como “cualquier evento que suponga un corte en la continuidad de la trayectoria escolar” (Blanco, 2014, p. 39). La “interrupción temporal” se diferencia de la “definitiva” en tanto implica que el estudiante no asiste durante un tiempo, pero luego reingresa al sistema (Blanco, 2014b). Además, en este trabajo, se consideran dentro de las “interrupciones temporales” aquellas que implican la no asistencia a clases durante un lapso de tiempo determinado, aunque no necesariamente conlleve el no ingreso a las instalaciones del plantel.

práctica. Allí puede jugar un papel relevante un adulto que “se dio cuenta” y supo aconsejar al joven.

Pero la apropiación del sentido de la “libertad con responsabilidad” también se produce a partir del intercambio o contrastación de vivencias con los pares, ya sean amigos, compañeros o familiares. Como le sucedió a Paola:

Por ver experiencias de mis primos que no entraban dije “yo no quiero ser así, yo quiero tener pues así como... valor o más responsabilidad de yo entrar a mis clases por mí misma”, entonces también más que nada por eso he sacado la escuela [...] lo hago más por mí no porque venga mi mamá así diario y que tenga que aventarme a la escuela, no, yo solita, me gusta, me gusta la libertad (Ent Aas 2do, 6-5-15).

Sabemos que el “otro” –en este caso un adulto o un par- es central en el proceso de “formación” (*Bildung*) y “subjetivación” de los jóvenes. Estos conceptos “describen el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de (auto)formación en el contexto de la interacción intersubjetiva” (Weiss, 2015, p. 9). Interacción con pares como en la experiencia de Paola o, como señalé anteriormente, con educadores que pueden apoyar a los jóvenes en ese proceso de crecimiento, “un apoyo que requiere también exigirles el cumplimiento de tareas y el señalamiento de límites” (Weiss, 2015, p. 10).

3.2 Tareas y trabajos escolares ¿hacia la primacía de las “evidencias”?

De acuerdo con los jóvenes entrevistados, las tareas a realizar fuera del horario escolar no tienen una presencia significativa entre los criterios de acreditación regular de cursos en este plantel. Como comentan Paola y Dulce:

P: casi no dejan tarea

D: mi mami siempre se enoja por eso, me dice “es que nunca haces tarea” y yo “es que nunca me dejan”, a veces no, y cuando me dan me dice “milagro que estás haciendo tarea, para mí que no entras” y yo “es que no me dejan tarea” (Ent Aas 2do, 6-5-15).

En este fragmento de registro citado se puede apreciar que la existencia de las tareas para realizar en horario extraescolar se encuentra en cierto modo naturalizada

por parte de los jóvenes y de sus familias, en tanto aparece como signo visible de la escolarización. Pero como allí lo señalan las estudiantes, en este plantel actualmente “es muy raro el profesor que deja” tareas (Sandra, Ent Aa 2do, 24-6-15) o dejan “muy poco” (Daniel, Ent Aa 2do, 26-2-15).

Los jóvenes advierten que es más común que los docentes asignen tareas para realizar fuera del horario de clases recién “al final” (Dulce, Ent Aa 2do, 6-5-15), cuando deben elaborar un “proyecto final” (Sandra, Ent Aa 2do, 24-6-15) para aprobar una determinada materia. Este proyecto puede consistir, por ejemplo, en un trabajo “a base de investigaciones” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15) o “un folder” (Dulce, Ent Aa 2do, 6-5-15).

Algunos docentes sí dejan actividades para que los jóvenes las realicen en sus hogares, aunque no requieren mucha elaboración, “materiales que les apoye [...] videos, cosas ahí en internet” (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

Una de las cuestiones desatada por los profesores es el incumplimiento de la entrega de tareas por parte de los jóvenes, “porque les da flojera, pero les da flojera todo, entonces les da flojera hacer la tarea, estudiar” (Ent Prof. Química, 15-3-16). El Coordinador de Modalidades manifestaba que hay “alumnos que les pido una tarea de un día para el otro y me la llevan y hay algunos que no te la llevan ni en una semana” (Ent Coord. Mod., 9-3-15). Los docentes y orientadores que entrevisté consideran que, en parte, este incumplimiento se debe a la falta de “hábitos de estudio” y las dificultades académicas que los jóvenes estudiantes arrastran de los niveles anteriores, de “las primeras experiencias de primaria y secundaria [...] no se generaron hábitos de estudio”, “es el tema de la autorregulación, se supone que en bachillerato ellos deben administrar su tiempo de estudio, generar hábitos de estudio” (Orientador, Ent TM Orient., 10-3-15). Subyace cierta idea generalizada en el campo educativo respecto a que “las tareas escolares permiten desarrollar hábitos de trabajo, orden y responsabilidad; permiten reforzar destrezas básicas en el aprendizaje, consolidar los contenidos trabajados en el colegio y desarrollar la autonomía” (Jiménez, 2010, p. 52). En ese sentido, la Profesora de Matemáticas entrevistada proponía:

Profesora: quería hacer el test de autorregulación del aprendizaje, que permite que los jóvenes identifiquen sus oportunidades [...]

E: ¿y por qué decidió hacerles ese test?

Profesora: yo soy muy inquieta y estaba llevando la especialidad de Competencias (Ent Prof. Mat., 23-6-15).

En estos planteamientos encontramos huellas del discurso sobre la “autorregulación del aprendizaje”²⁶ que a su vez se enlaza con el enfoque del aprendizaje por competencias, fuertemente recuperado en la RIEMS.²⁷ Y que, además, se articula al sentido de la “libertad con responsabilidad” asociado al bachillerato dado que la centralidad está puesta en un sujeto del aprendizaje “activo” que sabe “planificar” y “controlar” su tiempo y el uso de “estrategias” en la consecución de “metas de aprendizaje” (Torrano y González, 2004). Esta exigencia hacia los sujetos de “hacer un uso permanente de la reflexividad” para orientarse en la vida social constituye, según la tesis de la individualización, una característica central de las sociedades contemporáneas (Martuccelli, 2006). Aunque con diferencias entre ellos, autores como Beck, Giddens, Bauman, Lash, plantean que el incremento generalizado de la reflexividad de los actores sería un rasgo de la segunda modernidad, dado que las instituciones tienden a responsabilizarnos cada vez más de todo lo que nos acaece y la tradición y hábitos heredados ya no nos sirven más de guía ordinaria para la acción (Martuccelli, 2006).

Entre los docentes que deciden pedir tareas a los jóvenes se expresan diferencias en cuanto al nivel de exigencia en la entrega de la misma.

E: ¿y hay profes que exijan mucho la tarea?

Brenda: mmm no

E: ¿o que si no tienes la tarea no te dejan entrar?

Brenda: unos sí no te dejan entrar, pero después de cierto tiempo que no dejan, porque es como que cierto respeto a su trabajo y si uno no respeta eso pues entonces qué esperas que respeten (Ent Aa 4to, 11-6-15).

²⁶ De acuerdo con Torrano y González “los profundos cambios que ha experimentado el contexto de la Psicología de la Educación durante los últimos 30 años han llevado a que el aprendizaje autorregulado se convierta, actualmente, en tema central de la investigación y en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa. A partir de la publicación de Zimmerman y Schunk (1989), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, se ha puesto en marcha un gran número de investigaciones sobre aprendizaje autorregulado” (2004, p. 1).

²⁷ Desde la Dirección General de Bachillerato se afirma que “las propuestas educativas recientes se han planteado formar, en el estudiantado, competencias para la vida que los conduzcan a ser autónomos y autorregulados en su aprendizaje permanente, eficaces y profesionales en su desempeño profesional, y participativos, respetuosos, colaborativos y propositivos en su rol de ciudadanos” (DGB-SEP, 2008).

De acuerdo con los estudiantes entrevistados, si llegas tarde los docentes más exigentes “ya no te aceptan la tarea” (Consuelo, Ent Aos 2do, 12-2-15). Hay profesores, como un docente de Lenguaje, que “si no traías la tarea de plano no entrabas a sus clases, sus clases tenían cinco o seis alumnos” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15). Jazmín señalaba que ya había perdido “un punto por la tarea” (Ent Aos 2do, 12-2-15), al no entregarla a tiempo. Se trata de algunas de las sanciones que esos docentes aplican ante el incumplimiento de las tareas.

Pero otros profesores manifiestan que tienen como criterio aceptar la tarea aun fuera del plazo estipulado, aunque ya no en las mismas condiciones. Un docente de Ética afirma: “yo sí les acepto, pero ya no vale igual, me gusta que trabajen” (Ent Prof. ética, 26-2-15). Por su parte, el Jefe de la academia de Filosofía sostiene que si un estudiante “no hizo la tarea que la haga para la próxima clase ¿no? qué problema me puede generar a mí” (Ent Jefe Filo, 26-5-15), y agrega:

[...] cuando ya saben que van a reprobar ya quieren hacer todo el curso ¿no? [risas] entonces es un buen motivo ¿no? quizás el profesor anterior o las anteriores generaciones, el profesor ya lo daba como un caso perdido, pero yo creo que no, que esos síntomas o esas manifestaciones más bien deben de servirnos para hacerles ver a los muchachos ¿no? o sea que sí es posible hacer la tarea, pero ya no con las mismas características (Ent Jefe Filo, 4-6-15).

En estos fragmentos de registros recuperados aparece una diferenciación interesante, en relación a la rigidez o permisividades y posibilidades extras que se le brindan al estudiante, entre el “profesor anterior” o “generaciones anteriores” y las actuales. Circulan ciertas ideas respecto a que hay “profesores ya muy grandes [...] se cansan más, son más intolerantes y a veces son tan cuadrados que no quieren entender a la juventud ¿no? y cuando yo te hablaba de la vieja escuela ¿no? ellos quisieran que fuera igual” (Coordinador de modalidades, Ent Coord. Mod. 9-3-15). En ese mismo sentido, un Orientador comenta: “tenemos profesores que su ciclo ya está llegando al final [...] hay un choque de generaciones” y “hay un desconocimiento de los adolescentes por parte de los maestros” (TM Ent Orient., 10-3-15). Es por ello que señalan la necesidad de “estarte renovando, tienes que investigar, no puedes entender a los chavos si no entiendes a la sociedad” (Orientador, TM Ent Orient., 10-3-15), y de

comprender que los estudiantes “están pasando por una etapa difícil, la adolescencia, hay que ser incluyente” (Profesor Ética, Ent Prof. ética, 26-2-15).

Esta diferencia entre generaciones de docentes también es señalada por algunos de los jóvenes en las entrevistas. Para Celeste “los viejitos son más enojones” y, según Daniela, los profesores jóvenes “nos entienden más” (Ent Aas 2do, 13-5-15). También Roxana cree que “porque son más jóvenes así se llevan más con los alumnos al momento de explicar [...] le sabe explicar al grupo” (Ent Aa 4to, 4-6-15).

En cuanto al momento y lugar donde realizan las tareas que sus profesores les encargan fuera del horario escolar, algunos estudiantes del turno vespertino cuentan que pueden hacerlas “en la mañana o en la noche” (Dulce, Ent Aas 2do, 13-5-15), antes o después de la jornada escolar y, en ese caso, el lugar para realizarlas es “en mi casa” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15). Si bien hay jóvenes que asisten a la escuela con sus tareas ya resueltas, muchos optan por realizarlas en el plantel:

Alumno B: “ya, vamos a hacer la guía, a estudiar”

Alumno C: “faltan 15” [minutos]

Alumno A: “ya la hice, está fácil” (Ob. Of. Orientación, 5-3-15).

Puede que aprovechen algún momento libre o el espacio temporal – generalmente muy corto– entre una clase y otra para “ir a hacer algunas cosas que nos faltaron o hacer la tarea que nos toca en la otra clase” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15).

En las observaciones que realicé en el patio noté que los jóvenes usan frecuentemente las instalaciones con las que cuenta la escuela (sólo tres mesas con sillas de metal, algunas bancas, los canteros de los árboles o las escaleras) para leer, escribir, copiar e intercambiar sobre algún tema en particular con sus compañeros o amigos.

El hecho de que puedan hacer la tarea en el plantel 15 minutos antes de clases o en un rato que tienen libre puede estar expresando facilidad y/o escasa cantidad de las tareas a realizar.

Otro espacio privilegiado por los jóvenes para trabajar, individualmente o en pequeños grupos, es la biblioteca:

Abraham: las tareas siempre las hago aquí en la escuela, llego más temprano y las pongo a hacer

E: ¿dónde?

Abraham: en la biblioteca (Ent Aos 2do, 18-5-15).

Durante el período que realicé observaciones en el plantel –el primer semestre de 2015– la biblioteca se usaba generalmente como salón para impartir clases, ya que los laboratorios (que usualmente se usan como salones) estaban siendo remodelados. Pero en los momentos en que este espacio se encontraba libre era utilizado por jóvenes que se sentaban en las mesas “escribiendo, con cuadernos y hojas sueltas a su alrededor”, algunos leyendo y también explicando algo o trabajando con un compañero (Ob. biblioteca, 6-5-15).

Como lo señala una estudiante de 4to semestre, también pueden realizar sus tareas en un salón vacío o en los pasillos “entre salones” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15).

Al comenzar este apartado (3.2) señalaba que, según los jóvenes, son pocas las tareas extra clase que les dejan sus profesores, ocupando un lugar secundario entre los criterios de acreditación de asignaturas regulares. No sucede lo mismo con los trabajos para realizar durante el horario de cursado, “el trabajo en clases es el que tiene más peso porque es ahí donde están haciendo realmente el trabajo porque si les dejo la lectura en casa no la hacen [...] yo tengo que estar ahí con ellos trabajando la lectura” (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

El trabajo en clase es un criterio de acreditación de asignaturas central para los docentes entrevistados. Esto se ve reflejado en el valor porcentual que adquiere para la calificación final del curso, en la Academia de Filosofía por ejemplo, “el 50 % conforma las evidencias” y “el otro 50 % es con el examen”, “el alumno necesitaría que le vaya bien en un examen y una buena acumulación de evidencias o de tareas para que pueda aprobar el curso”, “tiene mucho peso la realización de la tarea”, “si él saca 10 en el examen pero no hizo ninguna tarea entonces no aprueba la asignatura” (Ent Jefe Filosofía, 26-5-15). Para una profesora de Química incluso tiene mayor valor que el examen, según me comenta van realizando actividades en clase en torno a diferentes temas y “todo esto [señala el tema del agua, elemento compuesto, átomo y molécula, métodos de separación, exposición] se suma, se promedia y es el 50%, laboratorio 10% y 40 [el examen]” (Ent Prof. Química, 15-3-16).

Entre los docentes del plantel que entrevisté predomina una visión de las “evidencias” como “todas aquellas tareas, actividades que el joven realiza a solicitud del profesor en la clase” (Ent Jefe Filo, 26-5-15); “o sea un trabajo de clase, una tarea o un

ejercicio que lo mejoran y se convierte en evidencia” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16). Porque consideran que “realmente ellos [los estudiantes] me demuestran que sí saben hacer cuando están haciendo, cuando aquí escriben, cuando trabajamos comprensión de textos entonces eso es lo que a mí me da, eso es la evidencia para mí” (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16), en palabras de otra docente “demuestran que lo saben hacer, esa es su evidencia de que lo saben hacer” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16).

Esas tareas que constituyen “evidencias” pueden ser: “comentarios a un libro, un debate que se haga en la clase sobre lo que el alumno escribe” (Ent Jefe Filo, 26-5-15); “un trabajo de todo el tiempo de análisis de textos, producción escrita” (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16); “algún trabajo por ejemplo el préstamo en sala y ya su evidencia es hacer un pequeño guion de teatro donde ellos representen el préstamo en una biblioteca universitaria, en una biblioteca pública o en una biblioteca escolar” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16); “exposiciones, trabajo colaborativo y trabajo individual [...] Investigaciones, lecturas” (Ent Prof. Química, 15-3-16). El término “evidencias” también es utilizado por los jóvenes estudiantes:

E: ¿y qué es eso de las evidencias?

Pablo: ah es como trabajos de los que hacemos en clase para ver cuánto has aprendido se supone que eso son las evidencias (Ent Aos 2do, 12-3-15).

Los docentes también recurren, aunque en menor medida, a otras estrategias de evaluación recomendadas oficialmente, como una docente de Biblioteconomía que utiliza las denominadas “rúbricas”, que “permiten describir el grado de desempeño que muestra una persona en el desarrollo de una actividad o problema, es una matriz que contiene los indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro” (DGB-SEP, 2008, p. 45).

P: ah, todo lo que sea autoevaluación, la coevaluación es entre iguales y para ello utilizo lo que son las rúbricas

E: ¿y así un ejemplo?

P: ah aquí lo que hacemos es por ejemplo promoción de servicios, promocionamos el servicio de fomento a la lectura en la escuela del Colegio de Bachilleres, o sea cómo lo hacemos en el Colegio de Bachilleres, entonces ellos arman un cartel y en ese cartel mi rúbrica viene siendo: ¿el material que presentó fue atractivo?, ¿presenta todas las... (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16).

En las clases observadas (Inglés, Ética, Habilidades para la vida, Biblioteconomía) los docentes pedían a los jóvenes que al finalizar la actividad se acercaran con sus carpetas o cuadernillos para revisarlos. De ese modo constataban lo trabajado durante la clase, las “evidencias”:

Orientador 2: “quiero que hagan el esquema o mapa conceptual de la página 21-22. Los que estuvieron conmigo el semestre pasado lo saben hacer” (dibuja un esquema en la pizarra) “posteriormente viene esta pequeña tabla de lo que ustedes hacen para reducir el estrés” (proporciona ejemplos, mientras les muestra la página del cuadernillo donde se encuentra el ejercicio. Una joven se pinta los labios) “ya saben, lo hacen, vienen, lo firmo y se pueden ir” (Ob. Hab. p vida, 9-3-15).

Los docentes poseen diferentes formas de dejar asentado que la tarea fue realizada. Por lo general firman las hojas de los trabajos realizados por sus estudiantes durante la clase. También pueden sellarlas o, como en clase de Biblioteconomía (Ob. clase Bibliot., 15-3-16), la docente pasa computadora por computadora fotografiando el producto del trabajo de los estudiantes en clase.

Frecuentemente los profesores señalan las limitaciones que tienen para poder concretizar algunas propuestas de trabajo desde el enfoque de competencias, en palabras de una docente, “no tienes infraestructura o sea todo lo que te exigen sin infraestructura, sin materiales, sin equipos entonces cuál reforma ¿no?” (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16). Como señala Ezpeleta (2004: 405) es necesario atender al “contexto institucional de las escuelas sobre el cual se despliegan los llamados de la reforma y sus innovaciones”, en especial “las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles”. Las limitaciones de infraestructura en este plantel van desde la falta de nuevas tecnologías, porque “no hay cañón, no es cada uno tiene su computadora, [se comparte] de a dos, tres [...] ‘ustedes vean mi kit educativo: una franela, un borrador y plumón y somos privilegiados’ eso es lo que yo recibo cada semestre, nada más” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16); hasta la imposibilidad de trabajar en Laboratorio (actualmente en reparación, pero usualmente utilizados como salones por falta de espacio físico en el plantel), “les hago práctica de laboratorio, pero tengo que subir una

práctica a la página web, buscar en internet algo que con materiales caseros puedan hacer, para que lo hagan en su casa” (Ent Prof. Química, 15-3-16).

Yo digo ya estoy harta de esa narrativa porque los maestros tienen que ser apóstoles y que con un corcho tú puedes hacer todo, no ya no [...] si estamos en esta reforma pues no, el corcho ya no, necesitas apoyo, necesitas recursos, necesitas materiales, aquí ni siquiera nos permiten, no nos dan una fotocopia, no podemos imprimir un documento [...] imagínate el 1er semestre que tienes que hacer además diagnóstico de estilo de aprendizaje con casi cincuenta y pico de alumnos (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

Algunos docentes se han apropiado selectivamente (Rockwell, 2005) del discurso sobre las “competencias” que circula con fuerza en el campo educativo desde hace algunos años. En ese sentido, se relacionan “competencia” y “evidencia”, y se reconoce que se establece en la “normatividad ya a nivel de la educación, que se evalúe [lo] que el alumno ha hecho ¿no? su trabajo, le llamamos nosotros, evidencias” (Ent Jefe Filo, 26-5-15).

Un análisis más profundo requeriría otra investigación²⁸, pero a partir de las entrevistas con los docentes pude percatar que la apropiación del “enfoque del aprendizaje por competencias” y la evaluación de las competencias ha sido mediada por la capacitación de PROFORDEMS²⁹ a la que estos profesores concurren:

E: ¿y siempre trabajó así con las evidencias?

P: mm no bueno lo aprendí porque estuve en la especialidad, tomé la Especialidad de Competencias Docentes y sí cada vez más trato de adecuar, hay

²⁸ Un tema que se desprende y a mi entender sería interesante indagar con mayor profundidad es cómo se estarían traduciendo en el trabajo en las aulas las denominadas “actividades significativas” y los lineamientos que para su elaboración se proponen en los documentos oficiales (véase por ejemplo DGB-SEP, 2008, p. 51-56).

²⁹ El Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior que ofrece la SEMS con la participación de la ANUIES se enmarca en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que “surge para dar respuesta a las necesidades de formación y capacitación dentro de la RIEMS” (ANUIES, 2015). Este Diplomado establece como propósito: “Formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias” (ANUIES-SEP, 2013).

cosas con las que no estoy de acuerdo, pero sí, sí me ha servido muchísimo para organizar el trabajo

E: ¿y entre las cosas que le parecen que le sirven?

P: sí, los instrumentos de evaluación sí me sirven mucho porque yo trabajo con rúbricas siempre, con listas de cotejo, el portafolio de evidencias (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

También tiene su papel mediador en estos procesos de apropiación el fuerte impulso de la RIEMS que viene promoviendo el Colegio de Bachilleres en sus planteles.³⁰ En el Plantel Sur, una docente plantea al respecto:

E: ¿y eso es a partir de los lineamientos que establece la escuela o...?

P: [asiente con la cabeza] porque ahora trabajamos por competencias

E: ¿y sí les exigen que cambien algunas cosas?

P: nos lo comentan y nos lo sugieren [risas] pero los profes hacen lo que quieren (Ent Prof. Química, 15-3-16).

Como advierte Rockwell (2013, p. 77) “las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana” y “en general, es improbable que una ley determine por sí sola la orientación y el desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya en la práctica”. Considero que en algunas de las prácticas de los docentes del Plantel Sur –como esta tendencia a ponderar el criterio de las “evidencias” en la acreditación de los cursos regulares- se pueden identificar ciertas influencias de las orientaciones oficiales vinculadas a la evaluación de los aprendizajes. Me refiero especialmente a la declarada necesidad de “alejarse de la evaluación tradicional, que únicamente aborda conocimientos declarativos (conocimientos sobre qué es algo, por ejemplo, las definiciones) mediante pruebas objetivas o de lápiz y papel” (DGB-SEP, 2008, p. 6) y poner en práctica “estrategias de evaluación auténtica, como son la recolección de evidencias para un portafolios, ejercicios de coevaluación y autoevaluación, etc. Este tipo de información cualitativa no puede brindarse con la sola asignación de una calificación mediante exámenes de conocimientos” (DGB-SEP, 2008, p. 10). Aunque no

³⁰ Para ello se elaboraron una serie de documentaciones y encuentros con personal de los planteles, ver por ejemplo los documentos: *Reunión de trabajo con Jefes de Materia del Colegio de Bachilleres “Compromiso con la Reforma Académica”* (Colegio de Bachilleres, 2009); *Lineamientos de las evaluaciones* (Colegio de Bachilleres, 2011a); *Modelo académico* (Colegio de Bachilleres, 2011b).

se recomienda abandonar totalmente la toma de exámenes, se propone ponderar otro tipo de estrategias a la hora de evaluar los aprendizajes desde el enfoque de competencias. Según el Jefe de la Academia de Filosofía del plantel:

Antes por ejemplo una clase se impartía en el salón y un examen era el criterio suficiente para saber que el alumno pues había entendido la clase ¿no? pero ahora más bien esos conocimientos que ellos han podido aprender en la clase, ahora se trata que ellos los apliquen en una problemática que se llama problemática situada ¿no? entonces qué tanto lo que él aprendió lo puede aplicar en su vida y en una situación concreta, una problemática ¿no? Eso se llama competencias, eso se llama competencias con las nuevas reformas (Ent Jefe Filo, 26-5-15).

Para la recopilación y evaluación de los trabajos realizados por los estudiantes, a lo largo de la unidad temática o al final del curso, se recurre al “portafolio de evidencias” también presentado en los *Lineamientos de evaluación del aprendizaje* de la Dirección General de Bachillerato como “un sistema alternativo de evaluación que comprende la compilación sistemática de trabajos, materiales y actividades que desarrolla el estudiante durante un periodo determinado, y que demuestra evidencias y vivencias de aprendizaje que facilitan la apreciación de su progreso y apropiación de determinados conocimientos (Ahumada, 2005; p. 141)” (DGB-SEP, 2008, p. 68). De este modo una docente comenta:

[...] hay un portafolio de evidencias, se dejan actividades, hay cosas que tienen ellos que realizar [...] mapas conceptuales sobre las lecturas también y todo eso se va yendo a un portafolio, resúmenes, se tiene que ir a un portafolio de evidencias y se revisa al final en coevaluación, lo que se llama coevaluación con una lista de cotejo, intercambiamos los trabajos y ellos van checando, entre ellos con la lista van checando todo lo que se tenía que entregar ¿no? Trabajo mucho también el vocabulario, ellos tienen que, las palabras tienen que buscar la definición y hacer enunciados para utilizar esa palabra o composiciones también utilizando las palabras del vocabulario... todo eso va al portafolio y también la revisión del libro de texto que esté todo trabajado (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

A pesar de la advertencia de la DGB respecto a que la elaboración de un portafolios de evidencias no es una simple “colección azarosa de trabajos, ni de un inventario, ni de una recopilación de ‘todos’ los trabajos elaborados por cada estudiante” (DGB-Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 69), el énfasis parece estar en las “evidencias”. Y, por lo visto hasta aquí, pareciera que se podría correr el riesgo de reducir la evaluación a la recolección de las mismas. De hecho, en cierto modo contradiciendo la advertencia de la DGB, en el Acuerdo n° 8 firmado por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato donde se establecen las “orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje bajo un enfoque de competencias” se define a la evaluación directamente como “la generación de evidencias sobre los aprendizajes asociados al desarrollo progresivo de las competencias que establece el marco Curricular Común” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2009, p. 1).

3.2.1 Cumplir con las tareas: las estrategias de los estudiantes

Existen investigaciones que documentan las estrategias de los estudiantes de bachillerato. Dubet y Martuccelli (1998, p. 315) caracterizan a los liceístas franceses como verdaderos “estrategas” que “se ven comprometidos en un vínculo de utilidad con sus estudios”; es decir, los estudiantes deben hacer elecciones en función de los recursos de que disponen (“instrumentalismo escolar”). Para el caso argentino, Meo (2011) analiza estrategias (como “zafar”) en tanto “disposición general” –retomando a P. Bourdieu- de los jóvenes para hacer frente a las expectativas institucionales educativas de nivel medio y lograr la aprobación de sus cursos con la inversión de un mínimo esfuerzo. En el contexto mexicano, desde la línea de estudios sobre Jóvenes y escuela del Departamento de Investigaciones Educativas del CINESTAV se destaca que los jóvenes estudiantes mexicanos construyen estrategias para cumplir con las exigencias escolares sin sacrificar necesariamente su vida juvenil (Ávalos, 2012; Guerra, 2008; Guerrero, 2008; Grijalva, 2011; Hernández, 2008; Vega Cruz, 2013; Weiss, 2012) y que, si bien la lógica estratégica suele ser utilitarista, otras veces puede estar orientada por un marco moral más auténtico y expresivo (Hernández, 2008).

En el Plantel Sur, los jóvenes estudiantes construyen algunas prácticas que se configuran en tanto estrategias para cumplir con las tareas y trabajos escolares exigidos para acreditar un curso determinado. Entre las estrategias estudiantiles más comunes se encuentra la copia. En las observaciones que realicé, de clases y otros espacios

escolares, advertí que recurrentemente los jóvenes piden u ofrecen la tarea a un compañero para copiarla:

Dos jóvenes se sientan en el cantero a mi lado.

Alumna 1: ¿lo hiciste? (con un cuadernillo en la mano)

Alumna 2: no, ya nada más me faltarían tres sellos

Alumna 1: si quieres cópialo (le da su cuadernillo)

La Alumna 2 saca una carpeta y comienza a copiar del cuadernillo de la compañera. Mientras la Alumna 1 le cuenta que su gato la rasguñó, la Alumna 2 copia y a veces para y le contesta a su compañera (Ob. patio, 4-6-15).

La estrategia de copiar la tarea “pidiéndole a un compañero” (Daniela, Ent Aas 2do, 13-5-15) también es utilizada cuando los jóvenes faltan a una clase. Quiroz (1994) señala que algunas de estas “estrategias de sobrevivencia en la escuela”, como copiar la tarea resuelta por un compañero, pueden convertirse en obstáculos para el proceso de apropiación de contenidos académicos.

Algunas estudiantes reconocen que a veces “utilizan” a compañeros para que les pasen las tareas resueltas, “para lo único que lo hablábamos era ‘Juan ¿me pasas la tarea?’” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15); o que también hay jóvenes que se juntan con otros por conveniencia, “porque o sea hacían la tarea, compartían muchas cosas, entonces ni modo que se juntara con uno que no entra y así” (Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15). En esos casos, “las relaciones con los otros pueden servir para conseguir sus objetivos” (Grijalva Martínez, 2011, p. 11). Incluso hay quienes llegan a comprar las tareas resueltas:

Paola: pero a otra chica le hacía todo, todo

Dulce: pero ella le pagaba

Paola: ella sí le pagaba, le pagaba como treinta pesos

Dulce: pero le hacía todo, todas, todas las tareas

Paola: todas las tareas

Yayis: le traía las cosas, “esto es para esto y esto para esto y eso para esto y lo entregas y ya”

P: ahí sí estaba bien, pero... para qué pagar por algo que puedes hacer (Ent Aas 2do, 6-5-15).

Otra estrategia de los jóvenes es realizar las tareas unos minutos antes de entrar al salón o durante la clase de otra materia.

Pedir ayuda para resolver las tareas escolares es una estrategia también privilegiada por los estudiantes. Puede que recurran a un amigo/a o hermano/a para que les explique “cualquier cosa que no entienda” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15). También pueden “buscar ayuda o entre los compañeros o entre otros profesores”, como Brenda que cuando no comprende las explicaciones de un docente recurre a “otro maestro que ya le haya entendido para que sea más fácil” (Ent Aa 4to, 11-6-15).

Si bien los jóvenes entrevistados destacan la relevancia de la colaboración de los pares en la realización de los trabajos y tareas escolares, el trabajo en equipo no es una opción muy apreciada. Hay quienes consideran que “son demasiadas ideas” y si ocurre que una persona miembro del equipo “es como muy competitiva [...] simplemente no va a querer que sus ideas se plasmen, sino va a querer las suyas y nada más las suyas” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15). En ese mismo sentido Dulce manifiesta que no le gusta trabajar en equipo con compañeros que se toman la atribución de organizar e indicar las actividades a realizar por cada miembro del grupo: “era como de ‘el trabajo va a ser así y tú vas a hacer esto y tú esto, yo voy a hacer esto y ya va a estar el trabajo” (Ent Aas 2do, 6-5-15). También puede ocurrir que uno de los miembros del equipo se enoje y decida no trabajar más con el equipo asignado. Los jóvenes también destacan que “en equipo es más complicado por cuestiones de ‘es que no puedo tal día’, ‘porque estoy ocupado” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15). Algunos de estos conflictos se disipan cuando los jóvenes deciden con qué compañeros formar equipo.

Según los estudiantes entrevistados, los trabajos grupales se realizan mayoritariamente durante las clases y no en horario extraescolar:

E: bueno, ¿hacen trabajos en grupo?

Pablo: sí, la maestra nos dice que escojamos equipos y nosotros elegimos con quién

E: ¿después de clase no?

Pablo: mmm no, solamente acá en clase, después de clase casi no

Karen: no

Pablo: solamente que nos haga ir a...

Karen: a un museo (Ent Aas 2do, 12-3-15).

Los jóvenes saben que, con algunos docentes más que otros, pueden negociar el criterio de acreditación vinculado a la entrega en determinado tiempo y forma de tareas y/o trabajos escolares. Hay docentes más exigentes, pero que por lo general prima cierta permisividad al respecto.

Una de las cuestiones que negocian es la posibilidad de entregar el trabajo fuera del plazo establecido por el profesor:

[...] no entregas ciertas hojas con procedimientos o algo así, pero entregas el trabajo bien y todo, pero es como de que “no te lo puedo recibir porque no tienes el...” te muestra, o te muestran las cosas que no tienes, “ah”, “pero es que estás fuera de tiempo”, “pero maestro no importa que lo ponga con menor calificación, acéptemelo”. Pero hay unos compañeros que sí se pasan, que lo quieren entregar dos semanas después y eso pues tampoco como que no... no se vale (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15).

También es frecuente negociar la posibilidad de entregar trabajos extras, “ya a final de parcial o de semestre exposiciones, cositas así, extras” (Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15). Esta estrategia se utiliza cuando los jóvenes quieren “salvar” materias o subir sus calificaciones, “puntos extras que te dan ya igual para ayudarte” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15). Por lo general para no reprobado, “entregar algunas cosas para que te pasen, aunque sea con el 6” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15). Como Karen que estuvo un par de semanas sin asistir a clases y cuando decidió “echarle ganas” negoció con algunos profesores la entrega de trabajos extras y así evitar reprobado las materias:

Y entré y salvé materias. Por ejemplo, en la de física, me había puesto cuatro la, la maestra y dije “no, no puede ser” y ya le dije “pues no, le entrego trabajos y así” y ya me dijo “no, sí” y me dijo “haz esto y esto” y ya me dio indicaciones y a fin de cuentas me subió a siete... si ya la salvé, me subió a siete. Así con las que puedo las subo (Ent Aas 2do, 12-3-15).

Los jóvenes saben que la negociación en estos casos usualmente funciona como último recurso y que probablemente los docentes no acepten la propuesta, como planteaba Yayis “algunos te dicen ‘no, ya reprobaste y te vas a extraordinario’” (Ent Aas 2do, 6-5-15).

También son conscientes de que, en caso de salir favorecidos en la negociación, no será en las mismas condiciones y, por ejemplo, les asignarán menor calificación o sólo el 6. Ese es el resultado de la negociación esperado generalmente por los estudiantes, que incluso no consideran válido que si entregan “todos los trabajos de jalón al final” el docente les otorgue calificaciones altas, como el profesor de Física de Yayis y Dulce que, según ellas, “nos hubiera puesto el seis o siete, pero nos puso nueve” (Ent Aas 2do, 6-5-15).

En el proceso de negociación, los estudiantes toman como estrategia tratar de convencer a sus docentes de que realmente quieren “echarle ganas” para que les den otra oportunidad:

E: ¿y qué le dijiste para que te deje?

Karen: este... que tenía problemas y que me dejara, bueno que no había entrado y como sí le había entregado trabajos completos, entonces como que vio que sí le quería echar ganas me dejó, me dijo “sí, hazlo” y ya los hice y ya me dijo “tienen siete”, le dije “gracias” (Ent Aas 2do, 12-3-15).

Los estudiantes comentaban que también “negociamos con los maestros los temas, pues si sale mal que no nos reprobemos, cada equipo un tema o sorteamos” (Edgar, Ent Aas 2do, 12-2-15).

Según los comentarios de los estudiantes, la negociación en relación a la entrega de trabajos y tareas muchas veces termina en acuerdos entre docentes y alumnos que favorecen a éstos últimos. Incluso los mismos docentes reconocen que “generalmente llegan a acuerdos por inasistencias, por trabajos” con sus estudiantes (Ent Prof. Ética, 26-2-15).

3.3 La participación en clase como criterio de acreditación escolar

A partir de observaciones que realicé advertí que hay docentes del plantel que fomentan activamente la participación de los jóvenes en clase. En materias como Ética y Habilidades para la vida se trata de impulsar la participación de los estudiantes fundamentalmente al inicio de la clase, movilizandolos los conocimientos que los estudiantes traen sobre el tema a través de preguntas:

Orientador 2: hola chavos, buenas tardes [...] los que traen su material sáquenlo, los que no, no obviamente, saquen una hoja [...] página 20 [...] ¿alguien ha vivido una situación de estrés?

Alumna 1: depresión

Orientador 2: ¿cuándo?

Alumna 1: cuando mi mamá ve mi calificación [...]

El docente continúa con su explicación de las etapas de una situación de estrés y alternando con preguntas a los estudiantes (Ob. clase Hab. para la vida, 9-3-15).

Luego de la introducción al tema y participación de los estudiantes, en algunas clases los docentes continúan su explicación y, posteriormente, encargan un trabajo a realizarse en el momento. Mientras los estudiantes resuelven la actividad, el docente recorre las bancas respondiendo las dudas que le plantean. Cuando finalizan el trabajo, los jóvenes pasan con el docente para que les firme, o selle, la “evidencia” de lo trabajado. Ciertos maestros no sellan o firman las participaciones, sólo los trabajos realizados en clase.

Otros docentes sí cuentan las participaciones en clase y las consideran como uno de los criterios a tener en cuenta para la acreditación del curso, en consonancia con la propuesta de evaluar el “proceso” que se viene fomentando a nivel oficial. Se argumenta que “entrando ellos tienen oportunidad de participar, yo me voy dando cuenta qué carencias tienen y trato de trabajarlas” (Ent Prof. Química, 15-3-16). Aunque, según una docente de Matemáticas, se torna “muy difícil con los que no manifiestan dudas, están en silencio” y más aún “entre 50 chicos, no se puede saber cuál es la falla si no hablan” (Ob. asesoría Mat., 25-6-15).

Una estudiante de 2do semestre comenta que su maestra de Matemáticas “si participas en la clase te anota participación” y “si no tenemos las suficientes participaciones [...] si no tenemos las calificaciones para pasar y al final, si no las cubres, eh... nos hace un examen” (Daniela, Ent Aas 2do, 13-5-15). También Pablo decía que la docente de Matemáticas de su grupo evaluaba “unos ejercicios de participación” y que en Inglés “cada vez que participas te pone un sello y después es un punto extra” (Ent Aas 2do, 12-3-15).

Durante una clase de Inglés en un grupo de 2do semestre, observé que la docente propone una actividad tras otra casi sin pausas entre ellas. Por lo general la

dinámica consiste en que los jóvenes resuelvan la actividad, previamente explicada por la docente, mientras ella pasa controlando por los bancos y aclarando dudas individualmente y, a veces, hace extensivas esas explicaciones a todo el grupo. Luego pueden compartir las respuestas (los alumnos levantan la mano y la docente asigna participaciones) y van corrigiendo entre todos; o también individualmente mostrando su cuaderno a la profesora. A veces pasan al pizarrón y anotan allí las respuestas. Cada vez que un alumno participa (oralmente o en la pizarra) la docente sella su cuaderno. Esas participaciones son contabilizadas para la calificación final del curso (dos puntos):

Prof. Inglés: están platicando mucho, chicos, ¿quieren que asigne participaciones?

Alumna 1: yo, yo, yo (varios levanten la mano, asigna cada pregunta a un alumno. Pasa un joven escribe la respuesta en la pizarra, luego pasa un segundo joven)

Prof. Inglés: ¿number three? (Pase un joven al frente)

Alumno: yo (pasa y escribe la respuesta en la pizarra)

Prof. Inglés: tu participación (el joven se levanta y va hacia el escritorio de la docente, que le pone un sello en su cuaderno. El joven se sienta nuevamente) (Ob. clase Inglés, 12-3-15).

Prácticamente toda la clase se estructura en relación a las participaciones, estrategia que le permitía a la docente mantener la atención de los jóvenes. Cuando le pregunté al respecto, dijo que para ella “sirve mucho lo de las participaciones porque si no están tan apáticos” (Prof. Inglés, Ob. clase Inglés, 12-3-15). Como se aprecia en el fragmento del registro citado y como lo reconocen algunos estudiantes, esta estrategia de la docente de Inglés tiene el efecto esperado, ya que “todos quieren participar” (Karen, Ent Aos 2do, 12-3-15).

Aunque el criterio de la participación en clase no tiene el mismo lugar relevante en la acreditación de las diferentes asignaturas en este plantel, se constituye en una de las “prácticas de valoración del desempeño escolar” (Granja, 1988) puesta en juego por ciertos maestros. Estas prácticas se caracterizan por ser “espontáneas”, dado que no se encuentran tan fuertemente reguladas y son más “abiertamente subjetivas” (Granja, 1988), a diferencia de los exámenes.

3.4 Los exámenes parciales o trabajos finales

De acuerdo con los estudiantes entrevistados, cuando llegas al bachillerato, “en el primer semestre tienes que aprender, es diferente a la secundaria que eran cinco bimestres, ahora cada dos meses hay un parcial” (Consuelo, Ent Aos 2do, 12-2-15). En total, tendrían tres exámenes parciales por materia en cada semestre, entre los cuales “debes sacar 18” (Jazmín, Ent Aos 2do, 12-2-15), es decir, “6 por parcial” (Consuelo, Ent Aos 2do, 12-2-15) para poder acreditar las asignaturas en forma regular. Como plantea Granja el examen³¹ “objetiviza lo individual en tanto la apropiación subjetiva de saberes se materializa (se hace objetiva) en una calificación” (1988, p. 29). Además, estas exámenes se realizan de manera cíclica, fijando temporalidades: al término de cada unidad temática, cada mes o semestre, etc. (Granja, 1988).

P: tomamos una evaluación por unidad, son tres unidades, tres evaluaciones

E: ¿bimestrales?

P: bimestrales más o menos [...] es que es el mes y medio lo que dura una unidad, ahorita ya una unidad dura un mes y una semana y ya tuvimos que evaluar y ahorita la segunda evaluación va a ser regresando de vacaciones a la segunda semana (Ent Prof. Química, 15-3-16).

Sin embargo, los jóvenes entrevistados también manifiestan que hay profesores que no toman exámenes parciales. Celeste y Daniela (Ent Aas 2do, 13-5-15) afirman que uno de los docentes que no les toma examen es su profesor de Ética. Dulce comenta que la profesora de Lenguaje “no hace examen” sino que les pide la realización de un trabajo final y “con el trabajo evalúa y si no está bien ya” (Ent Aas 2do, 6-5-15). Al respecto, Paola agrega que: “no hacemos examen, pero este... con los trabajos, con los trabajos y exposiciones y, más que nada que te vea ahí en su clase, la asistencia y que te vea es lo que cuenta con ella, hoy me toca exponer” (Dulce y Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15). La profesora de Biblioteconomía también planteaba que “examen ya casi no les tomo” (Ent Prof. Bibliot., 15-3-16). Los docentes que no toman exámenes parciales o lo hacen sólo en contadas ocasiones, argumentan que no constituye una herramienta

³¹ El examen constituye un “campo donde se forma un saber legítimo y se marcan relaciones con él” (Granja, 1988), que pretende constatar los aprendizajes logrados, pero que no deja de contener “juicios de valor” intrínsecos a las prácticas evaluativas que “se traslucen como acciones cuyos significados se inscriben en campos específicos de relaciones sociales de poder” (Granja, 1991, p. 224).

interesante para evaluar los conocimientos de los jóvenes por lo que prefieren recurrir a otro tipo de estrategias.

E: ajá ¿y exámenes?

P: a veces, dependiendo cómo... pero casi no ¿eh? [...] depende de cuando hay conocimientos que necesito recuperar sino no, es un trabajo de todo el tiempo de análisis de textos, producción escrita (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

Como adelanté en el apartado 3.2, aquellos maestros que no toman exámenes parciales evalúan fundamentalmente a partir de las “evidencias” (trabajos y actividades que realizan en clase) y/o trabajos/proyectos finales que pueden consistir en la investigación sobre algún tema en especial. Además, pueden tener en consideración la asistencia a clases y las participaciones de los estudiantes en las actividades que se realizan.

En ocasiones, los docentes pueden decidir realizar un examen para evaluar los conocimientos de un joven “sólo si no tenemos las calificaciones para pasar”, como comenta una estudiante respecto a una docente de Matemáticas que, si no alcanzabas el mínimo para aprobar su materia con las evaluaciones que realizaba durante las clases, “al final, si no las cubres, eh... nos hace un examen” (Daniela, Ent Aas 2do, 13-5-15).

Aunque seguramente algunas de estas prácticas flexibles en relación a la toma de exámenes se puedan rastrear en el pasado de la institución (para lo cual sería necesario complementar este estudio con otro de corte histórico), considero que en el contexto actual adquieren mayor relevancia dado que son impulsadas explícitamente por la reglamentación oficial que apoya la RIEMS. Así, entre los *Lineamientos de evaluación del aprendizaje* elaborados por la SEP en 2008 se establece –y se repite en reiteradas ocasiones- que “la evaluación no debe limitarse a evaluar a los estudiantes con pruebas escritas, mucho menos, que éstas sean aplicadas al final de un curso o unidad temática porque se estaría privilegiando el carácter sumativo de la evaluación” (DGB-SEP, 2008, p. 29). Y se agrega que “no se rechaza el uso de pruebas objetivas, pero no se deben considerar como único criterio de evaluación, ni como el más importante; pues el enfoque de competencias requiere que, además de conocimientos, se evalúen habilidades y actitudes” (DGB-SEP, 2008, p. 10).

Según el Jefe de la academia de Filosofía, los docentes acordaron que para la acreditación de las asignaturas de esta academia el examen tiene un valor del 50% en

la calificación final (Jefe Filosofía, Ent Jefe Filo, 26-5-15), en Matemáticas, una profesora afirmaba que en su asignatura “el examen vale 60%” (Profesora Matemáticas, Ob. asesoría Mat, 25-6-15); y para una docente de Química de 2do semestre, vale “40 [el examen]” sobre 100% (Ent. Prof. Química, 15-3-16).

El contenido de los exámenes parciales “son a criterio del profesor”, “por ejemplo me faltó un tema que no terminé porque se tardaron mucho en exponer, entonces ese tema lo voy a incluir en la unidad 2” (Ent Prof. Química, 15-3-16); en palabras de otra docente, “lo arma cada profesor”, tienen libertad para hacerlo, a diferencia del “examen extraordinario [que] es único” (Profesora Matemáticas, Ob. asesoría Mat., 25-6-15).

Al parecer, se encuentra bastante naturalizado entre los estudiantes que los docentes establezcan entre los criterios de acreditación de una asignatura otros elementos (como trabajos, exposiciones, asistencia, participaciones, etc.) además del/los examen/es parcial/es. Pablo expresa su disconformidad ante la decisión de una docente de “calificar nada más con el examen” y no haberlo aclarado desde el inicio:

Pablo: lo que no se me hizo justo es que sólo me calificó el examen, saqué seis en el examen y me calificó nomás lo que habíamos hecho en el examen, ni la exposición, y saqué seis, saqué seis ahí

E: o sea que sólo toma en cuenta lo del examen

Pablo: nada más. No, ella nunca había dicho que iba a calificar nada más con el examen y calificó nada más con el examen. Expuse y no me puso la nota (Ent Aos 2do, 12-3-15).

Respecto a la práctica de estudiar para los exámenes, algunos jóvenes reconocen que “a veces sí estudio, otras veces no” o que “es muy rara la vez que estudie” (Sandra, Ent Aa 2do, 24-6-15). Algunos estudian “un día antes los temas” (Daniela, Ent Aas 2do, 13-5-15), pero otros como Sandra lo hacen “cinco minutos antes”, aunque deciden cambiar la estrategia cuando “los temas que tengo como que me causan más conflicto esos sí los estudio más” (Sandra, Ent Aa 2do, 24-6-15).

Los jóvenes estudiantes de bachillerato desarrollan estrategias para aprobar las materias y copiar se vuelve una actividad común sobre todo en periodos de evaluación (Grijalva, 2010). En el Plantel Sur hay jóvenes que recurren a la estrategia de copiarse entre compañeros durante sus exámenes, lo que es significado como un modo de “cooperar”:

Dulce: ahorita por ejemplo estaba en examen de Ética yo y estábamos, así como de “¿quién se acuerda?, ¿quién se acuerda?” y de repente era así como de (en voz baja) “pásame la respuesta” y ya me la pasaba y ya

Paola: ajá todos se las pasaban, pero a eso es a lo que me refiero, ya no es así como te vi su examen y lo anoto³², sino es así como de cooperar con todos

Dulce: pero depende de la materia porque no te va a poner a “pásame la respuesta” con un maestro que sabes que te va a reprobar (Dulce y Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15).

Se trata de una estrategia común entre “los jóvenes que se inclinan por la vida juvenil, [que] busquen opciones para obtener una calificación aprobatoria sin estudiar o sin esforzarse lo suficiente” (Grijalva, 2010, p. 166). Pero, como lo advierte Dulce, no se puede copiar en un examen ante cualquier docente, algunos son más estrictos que otro en relación a ello. Hay docentes que asumen la estrategia de separar y ordenar el modo en que los estudiantes deben sentarse durante el examen, “se ponen en la entrada y ‘tú siéntate acá, tú acá y tú acá’” (Yayis, Ent Aas 2do, 6-5-15) o “te sentabas en las bancas de dos, uno aquí y el otro acá (señala los dos extremos de la mesa) y te decía cómo sentarte y era examen A y examen B, para que no copiaras” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15).

De acuerdo con los jóvenes entrevistados, una de las estrategias utilizada por sus docentes como sanción es la quita del derecho a examen. Pueden recurrir a ella para sancionar un comportamiento de un estudiante en clase considerado erróneo:

Mario: la de TIC me canceló mi examen

Orientador 1: ¿por qué?

Mario: dice que me salí del salón. Yo me salí para ir a comer y ya se enojó conmigo y no me dejó hacerlo (Ob. Of. Orientación, 17-3-15).

Además, puede ser usado como mecanismo de sanción cuando un estudiante hace caso omiso a otros castigos, como por ejemplo el echarlos del salón. Allí, la pérdida del derecho a realizar el examen funge como sanción de mayor gravedad. Por el

³² Se refiere a mirar el examen del compañero que está sentado cerca y copiarle sin que necesariamente se dé cuenta.

contrario, “sacarlos del salón” es una sanción que se encuentra más naturalizada y los jóvenes consideran que “es normal (risas) tenemos la culpa nosotros a veces por estar hablando o hacer otras cosas que no deben de ser y se hartan de estarte diciendo y ya te sacan” (Abraham, Ent Aas 2do, 18-5-15).

Los jóvenes comentan que también puede ocurrir que pierdan el derecho a examen cuando el docente establece como requisito un mínimo de asistencias.

Y cuando era examen se ponía así en la banca de la entrada y pasabas y te decía “nombre” y tú “tal”, “tienes muchas faltas, no tienes derecho a examen” y te sacaba ¿verdad? Así a muchos les pasó (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15).

El examen puede también ser usado como herramienta de sanción en otro sentido, cuando un docente amenaza a sus estudiantes con tomar un examen dando el tema por visto sin haberlo desarrollado en clase. Como un docente de Filosofía que, según jóvenes entrevistadas, “se salió del salón y dijo ‘doy tema por visto y la siguiente clase hay examen de este tema’”, porque se enojó con sus estudiantes cuando “estaba escribiendo en el pizarrón” y se reían y hablaban entre ellos, “dijo que eso era apuñalar por la espalda” (Yayis, Paola y Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15). Según las estudiantes, el docente tomó el examen “pero en realidad del salón casi nadie lo contestó por lo mismo de que estaban enojados, así como que le ponían el nombre y algunos hasta le escribían ‘esto no es justo’, así y se lo entregaban” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15). Sin embargo, el profesor “no lo contó” para la calificación final, como dice Yayis, “más bien nos espantó” (Ent Aas 2do, 6-5-15).

3.5 Las calificaciones

En el Colegio de Bachilleres las asignaturas se aprueban con 6 de calificación.³³ Las calificaciones se registran y asientan en estos códigos que “formalizan lo individual al consignar en un documento (actas, historia académica) los resultados logrados en el trayecto de exámenes recorrido” (Granja, 1988, p. 29). Como desarrollé hasta aquí, en el Plantel Sur, los principales criterios para acreditarlas son: el 80% de asistencia (que puede ser variable); entrega de trabajos y tareas escolares (algunos docentes también

³³ De acuerdo con los Lineamientos de las evaluaciones: “La escala que se usará para asignar calificaciones en todas las opciones educativas será de 0 a 10. Para efecto de calificaciones finales sólo se utilizarán números enteros de 5 a 10, siendo 6 la mínima aprobatoria” (Colegio de Bachilleres, 2011, p. 5).

consideran la participación en clase) y los exámenes parciales (aunque algunos no recurren a esta herramienta). La aplicación de éstos y otros criterios pueden ser establecidos en las juntas semestrales por materia que organizan los jefes de materias con los docentes y son objeto de negociaciones constantes en la cotidianidad escolar. “Hay que recordar que son tres períodos de calificaciones” (Ent Tutor-Prof. Ética, 8-5-15), es decir, cada dos meses los docentes deben entregar calificaciones. De este modo, el estudiante se vuelve en cierto modo un “sujeto susceptible de ser cuantificado y calificado” (Granja, 1988, p. 28).

Las calificaciones son fundamentales para los estudiantes y frecuentemente conversan al respecto (Vega Cruz, 2013). En el patio, generalmente los jóvenes se encuentran con compañeros o amigos y las calificaciones suele ser un tema de intercambio:

Alumna 1: ¡güey, no mames, la de Apreciación me puso 5! [...] igual con el de Ética, en el primer parcial saqué 4 y en este 2, 3, 2 y Juan sacó [...] y le puso un 6 [...] en Apreciación saqué 7 y me puso 5 porque no tengo la puta asistencia [...] en Sociales saqué 5 y me puso el 6 y no me revisó nada ni nada

Alumna 2: ¿cuáles son las que más te importan?

La Alumna 1 hace cuentas de cuánto le falta en cada materia para llegar al 6 (Ob. Patio, 26-5-15).

Uno de los motivos por los cuales las calificaciones son relevantes para los estudiantes es que deben contar con “una calificación alta” (Daniela, Ent Aas 2do, 13-5-15) si desean estudiar en la Universidad, ya que uno de los requisitos que algunas carreras establecen para ingresar es contar con un promedio determinado en el bachillerato, que varía de acuerdo a la carrera de que se trate.

Los docentes son conscientes de la importancia que las calificaciones tienen para los estudiantes y pueden usarlas para mantener la atención del grupo en las clases (prometiendo “puntos extras” o amenazando con bajarles la calificación), aunque una profesora de Inglés señalaba que esta estrategia no tiene el mismo efecto entre los jóvenes de primer semestre ya que “no les importa la calificación porque dicen que se van a ir, no le gusta estar en la escuela, después se van”³⁴ (Ob. clase Inglés, 12-3-15).

³⁴ La docente se refiere a la situación que frecuentemente se produce porque el Colegio de Bachilleres no suele estar entre las primeras opciones de los jóvenes en su examen de ingreso al bachillerato. Algunos

Los jóvenes estudiantes negocian con sus docentes por sus calificaciones, comportándose “como estrategias para lograr sus fines, en especial obtener calificaciones aprobatorias y regatear sus notas a los profesores” (Weiss y Vega, 2014, p. 474). Aunque Fernanda señala que “algunos [docentes] son muy estrictos”, Raúl opina que “algunos [son] demasiado accesibles” (Ent Aas 2do, 12-2-5), también Paola considera que “hay unos de plano que te regalan tus puntos, por ejemplo si sacaste cinco y necesitabas un seis para pasar te lo ponen al seis, también a ellos les conviene” (Ent Aas 2do, 6-5-5).

Según los estudiantes para subir sus calificaciones “realmente es más que le hables a los maestros para que te puedan pasar” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15), intentar convencerlo y comprometerse a “echarle ganas”. “Echarle ganas” implica “entregar algunas cosas” (Roxana, Ent Aa 4to, 4-6-15), “entrar a las clases, hacer las tareas, participar en clase” (Daniela, Ent Aas 2do, 13-5-15) “entrar a mis clases y hacer los trabajos” (Abraham, Ent Aas 2do, 18-5-15).

Cualquier oportunidad para pedir un punto extra es aprovechada por algunos estudiantes:

Tres chicos y dos chicas responden casi todas las preguntas. Una no la saben y un chico la contesta bien, la docente le dice “very good” y el joven le contesta “un punto extra” (Ob. clase Inglés, 12-3-15).

Cuando los docentes consideran que el joven está esforzándose pueden ceder y otorgar un punto extra. Una docente relataba que un joven la ayudó a barrer, entonces le prometió revisar su examen, “tiene 5 y le dije que le iba a regalar un punto, pero no me gusta poner 6” (Ent Prof. Matemáticas, 23-6-15).

También los padres asisten a la escuela a negociar la calificación de sus hijos, como en una oportunidad cuando la Coordinadora de orientación y tutoría acudía al Jefe de Filosofía porque:

[...] unos papás cuya hija va mal, o sea no le fue bueno adecuadamente [...] pasaron a hablar con la directora [...] y la maestra me dice que los acompañe

deciden volver a hacer su examen para cambiarse de institución (generalmente a escuelas dependientes de la UNAM o el IPN) donde comenzarán el primer semestre de cero, pero tienen la posibilidad de acceder mediante el “pase reglamentado” a las instituciones de educación superior.

para que pudieran hablar con los profesores y ver si le pueden cambiar la W por un 5 para tener derecho al grupo de estudio (Coord. Orient. y Tutoría, Ent Jefe Filo, 26-5-15).

Recurrentemente este tipo de negociaciones se resuelven a favor del joven estudiante.

Los tutores de grupo son los encargados de informar las calificaciones a los padres de los estudiantes y en algunos casos a los propios estudiantes. De los tres períodos de calificaciones, a las familias “nada más se les entrega un período, el primer período, después ya no da tiempo, no podemos entregar calificaciones posteriores, sin embargo los papás pueden estar pendientes desde el sistema, por internet, para saber cuáles son las calificaciones de los muchachos” (Ent Tutor-Prof. Ética, 8-5-15). También pueden solicitar la elaboración de un informe de “seguimiento académico” por parte del Orientador con las calificaciones parciales, asistencias y observaciones de los docentes de cada materia en cualquier momento del semestre (Ob. Of. Orientación, 17-3-15). Como ampliaré en el próximo capítulo, actualmente se está requiriendo un mayor involucramiento de las familias de los estudiantes de bachillerato en la escuela sobre todo al momento de informar calificaciones, inasistencias reiteradas o asignaturas no acreditadas. Incluso, “el diálogo constructivo con padres de familia” es considerado uno de mecanismos para “prevenir riesgos de abandono escolar” en una de las políticas centrales de este sexenio que pretende mejorar los índices de permanencia en la EMS, el Movimiento contra el abandono escolar.

En este capítulo pretendí caracterizar la acreditación de asignaturas regulares en la vida cotidiana del Plantel Sur del Colegio de Bachilleres, intentando conocer cómo se construyen y operan en lo cotidiano las prácticas vinculadas a la acreditación. Entiendo que, si bien la acreditación escolar se concretiza y cobra vida en las prácticas de los sujetos, estas prácticas cotidianas se construyen en el cruce entre los “procesos estructurales y la historia particular de cada escuela” (Rockwell y Ezpeleta, 1985). En ese sentido, me interesó desarrollar cuáles son y qué características adquieren en este plantel los criterios considerados para acreditar una asignatura regular (asistencia y participación en clases; entrega de trabajos y tareas escolares; exámenes parciales o trabajos finales). Los describí tratando de reducir lo menos posible su complejidad y poder así dar cuenta de los sentidos compartidos y heterogéneos que construyen los

diferentes sujetos (docentes, coordinadores, orientadores, estudiantes) que participan, negocian y protagonizan su concreción.

Identifiqué el sentido asociado al bachillerato como espacio donde los jóvenes deben apropiarse del sentido moral del ejercicio de la libertad con las responsabilidades que implica, sentido que permea estas prácticas de acreditación, en especial la asistencia a clases y el cumplimiento con tareas, actividades y trabajos escolares. Como afirma Guerrero, la condición y biografía de cada estudiante influye en cómo es significada esta mayor libertad que se presenta en el paso de la secundaria al bachillerato, “mientras que para algunos se convierte en un reto para el ejercicio de la libertad y para la conquista de su independencia personal, para otros representa un estado de inseguridad, una sensación de abandono, desamparo e incertidumbre” (Guerrero, 2008, pp. 120-121).

Como desarrollé, los jóvenes del Plantel Sur valoran positivamente el mayor margen de libertad que les brinda el bachillerato, lo que les permite ir apropiándose de este discurso moral del ejercicio de la libertad con responsabilidad y, en ese sentido, rescatan que van madurando, formándose. Siguiendo a Weiss, “esta mayor libertad es consecuencia y requisito de un creciente proceso de subjetivación de los jóvenes, del desarrollo de gustos, intereses y capacidades, de la emancipación de normas y valores, de la creciente reflexión sobre las exigencias y necesidades de otros, y de la creciente capacidad de elección y decisión” (2015, p. 20).

Pero, al mismo tiempo, se plantean tensiones en ese proceso: por una parte, hay quienes se quejan del control y vigilancia (por ejemplo, el control del ingreso/egreso del plantel) por considerar que no les permite responsabilizarse de sus actos y, por otro lado, están quienes consideran que los ayudaría que los obligaran a cumplir con sus responsabilidades, como en el caso de la asistencia a clases. Quizás en estas tensiones se puede estar expresando el deseo por parte de los jóvenes de contar con mayor libertad -acompañada de la responsabilidad que para ellos implica- y, simultáneamente, la necesidad de un acompañamiento en ese proceso formativo. En ese sentido, se puede destacar la relevancia que tienen, para la permanencia escolar de los jóvenes, tanto el intercambio de vivencias con los pares en el proceso de construcción y apropiación del sentido de “la libertad con responsabilidad” como el acompañamiento de los adultos y la institución en esos procesos de aprendizaje y subjetivación.

En este capítulo también pude advertir cómo algunos elementos presentes en la actualmente vigente RIEMS y cómo la traducción a nivel local de la ampliación de la

obligatoriedad a la Educación Media Superior “influy[en] en la práctica” (Rockwell, 2013, p. 77), tratando de no perder de vista el “carácter *procesual* de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción *contextual*” (Ezpeleta, 2004, p. 405).

Respecto a los criterios de acreditación de cursos regulares en el plantel, en términos generales, percibo cierta tendencia a la flexibilidad y permisividad, sobre todo en lo referido a la asistencia y la puntualidad en el ingreso a clases, pero también en la casi nula exigencia de tareas para realizar en horario extraescolar y la evaluación fundamentalmente a partir de los trabajos realizados en clase reduciendo la toma de exámenes. Esta tendencia se inscribe en el contexto actual fuertemente signado por la meta de aumentar la cobertura y bajar los índices de deserción en un lapso de tiempo reducido que está orientando las políticas destinadas a la EMS, ahora obligatoria. A mi entender, esta tendencia también se vincula al sentido que la evaluación adquiere en la RIEMS, una perspectiva de la “evaluación auténtica”, focalizada en el “proceso” no tanto en el “producto” y con un énfasis en la “aplicación”, el “saber hacer” que al parecer se estaría traduciendo en la proliferación de las denominadas “evidencias” y en la evaluación a partir del “portafolio de evidencias”. Los docentes del plantel se apropian selectivamente de estos elementos de la RIEMS, hay quienes combinan distintas formas de evaluación y otros que afirman haber modificado su práctica para apearse más a los criterios y mecanismos propuestos desde la reforma –y fuertemente impulsados por las autoridades del Colegio de Bachilleres-, a los cuales también se han acercado a través de la capacitación de PROFORDEMS.

En el siguiente capítulo me propongo describir las prácticas y procesos que caracterizan la recuperación de asignaturas no acreditadas en la cotidianidad de este plantel. Para ello, presento dos actores que cobran relevancia en relación con los procesos de recuperación: el Coordinador de Modalidades y las familias de los estudiantes. Luego desarrollo los “mecanismos y programas remediales” del plantel (Grupo de estudio; Programa de Acreditación Intensiva; exámenes extraordinarios), intentando describir los modos concretos en que se configuran y son significados por los sujetos en el ámbito escolar.

Capítulo 4

La no acreditación de asignaturas y los mecanismos de recuperación en el Plantel Sur

Luego de haber descripto en el capítulo anterior la acreditación de asignaturas regulares en la cotidianidad de esta escuela, me propongo desarrollar aquí la no acreditación de materias y los mecanismos de recuperación con los que cuenta el Plantel Sur del Colegio de Bachilleres.

En un primer apartado, describo cómo se configura la no acreditación de asignaturas en este plantel en el contexto de la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) a partir de las prácticas y sentidos de los jóvenes y adultos de la institución.

Posteriormente, presento a la figura encargada de coordinar y organizar los mecanismos de recuperación de materias pendientes en esta institución: el Coordinador de modalidades. Otro actor relevante lo constituyen las familias de los jóvenes, quienes son convocadas por la escuela al final del semestre para informarles acerca de la situación de sus hijos en relación a las asignaturas reprobadas y los mecanismos que posibilitarían acreditarlas.

Por último, describo los “mecanismos y programas remediales” que se encuentran funcionando actualmente en el Plantel Sur: los Grupos de estudio, el Programa de Acreditación Intensivo (PAI) en sus dos modalidades (intersemestral y sabatino) y los exámenes extraordinarios.

4.1 La no acreditación de asignaturas en tiempos de obligatoriedad de la EMS

Según los Lineamientos de las evaluaciones del Colegio de Bachilleres “cada asignatura se cursará en una sola ocasión, por lo que si un alumno no acredita podrá hacerlo a través de exámenes extraordinarios o programas institucionales de apoyo a la acreditación” (Colegio de Bachilleres, 2011, p. 4). Para poder cursar el semestre siguiente se pueden tener reprobadas hasta cuatro materias como máximo, de lo contrario la institución declarará al joven en “baja temporal” hasta que regularice su situación (Colegio de Bachilleres, 2010b). Es decir, si el estudiante adeuda cinco materias de semestres anteriores “no tiene otra opción más que interrumpir sus estudios hasta acreditar materias pendientes, lo que en la práctica implica una salida –en

ocasiones temporal, pero casi siempre definitiva- de la escuela” (Solís, Leal y Brunet, 2014, p. 19).

Formalmente, en el Colegio de Bachilleres existen dos maneras de no acreditar una materia determinada: la reprobación (5 de calificación final) y la ausencia de calificación (código “W”). La no acreditación por reprobación implica que el joven asistió regularmente a clases, pero no logró cumplir con los demás criterios para aprobar la materia. En cuanto a la no acreditación por ausencia de calificación, el Reglamento General de los Alumnos, establece que “cuando un alumno no haya cumplido con el porcentaje de asistencia” (80%) requerido, “se le asignará ‘W’ (ausente) al finalizar el curso, lo que significa no acreditado” (Colegio de Bachilleres, 2010, p. 20).

Lo relevante de dicha distinción radica en las consecuencias diferentes que produce. Cuando se reprueba una asignatura con calificación 5 el estudiante tiene derecho a recuperarla a través de cualquiera de los programas y mecanismos con que cuenta el plantel. En cambio, con la no acreditación por código W las opciones para recuperar la asignatura se reducen, sólo pueden ser acreditadas mediante el Programa de Acreditación Intensiva (que tiene un costo de inscripción mucho más elevado que el resto de los mecanismos remediales³⁵) o a través de los exámenes de acreditación especial que únicamente “aplica a los alumnos que adeudan asignaturas de 5° y 6° semestre” (Coordinación de Modalidades, 2015). Otro mecanismo de recuperación al que pueden acceder quienes tengan asignado código W que también ofrece el Colegio de Bachilleres, pero dadas las dimensiones del Plantel Sur no se implementa en esta escuela, es el “Grupo de recursadores” (Coordinación de Modalidades, 2015).

Siendo actualmente obligatoria la EMS, esta imposibilidad de recuperar las materias no acreditadas por inasistencias (W) a partir de los Grupos de estudio y los exámenes extraordinarios en el Colegio de Bachilleres se torna motivo de preocupación entre las autoridades de la institución, por lo que están tratando de eliminar el requisito del 80% de asistencia para tener derecho a examen.³⁶

Según el Coordinador de Modalidades del plantel, “un alumno que reprobó con W es porque no entró a clases” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). Los jóvenes entrevistados³⁷

³⁵ La inscripción al Programa de Acreditación Intensivo (PAI) “salía \$480, ahorita ya lo bajaron [...] no pasa de \$250” (Orientador 2, Ob. junta padres, 24-6-15). Mientras que, según el Coordinador de Modalidades, la inscripción al Grupo de Estudios es de \$76 (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

³⁶ Entrevista con Sylvia Ortega, Directora General del Colegio de Bachilleres, realizada por E. Weiss, 9-10-2014.

³⁷ Los motivos por los cuales los jóvenes manifiestan que no asisten a clases han sido desarrollados detalladamente en el apartado 3.1 El dilema de la asistencia a clases.

son conscientes de que “si te dejas llevar por no entrar, sí repruebas”, “...si no eres responsable y no entras a tus clases te pasa lo mismo y sacas W” (Sandra, Ent Aa 2do, 24-6-15), evocando el sentido asociado al bachillerato de la libertad con responsabilidad que abordé con detenimiento en el capítulo anterior. El Coordinador de Modalidades señala como motivo de no acreditación frecuente que el estudiante “se dispersa mucho, o sea se dispersa cuando ‘maestro, voy al baño’ y la ida al baño ya es una hora, ya no regresa, se queda con los amigos o la novia cotorreando” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). También los docentes plantean su preocupación en relación a la no acreditación por inasistencias, tal como lo relataba una profesora de Química:

[...] el semestre pasado me fue muy mal con los de la tarde, porque les da flojera, pero les da flojera todo, entonces les da flojera hacer la tarea, estudiar. Me fue muy mal, tuve un índice de reprobación elevadísimo en la tarde-noche y los jóvenes allá afuera y no entraban. Hice junta con los padres de familia, vinieron tres papás, no, no, no, con la directora, con orientación, con tutoría, todo lo posible y no rescaté a los chamacos (Ent Prof. Quim, 15-3-16).

En cuanto a la no acreditación por reprobación, los estudiantes entrevistados mencionan como factor central las dificultades académicas. Varios jóvenes señalan que “a todos les cuesta Matemáticas” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15) y que “Matemáticas, Física y Química son como las tres más complicadas, es donde reprueban más” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15). Según comenta Karen, una estudiante de 2do semestre, “las matemáticas como que se me dificultan muchísimo, no puedo, no puedo... quién sabe por qué” (Ent Aas 2do, 12-3-15) y Javier aclara que “no es que no me gusta, me cuesta trabajo” (Ent Aas 2do, 26-2-15).

Daniela: pues... en mate está algo difícil pero no mucho, para mí sí, pero es cosa de estudiar (riéndose), sí

E: ¿y para vos cuál es la más difícil?

Celeste: igual, matemáticas, se me dificultan mucho los números

E: ¿por qué sienten que es la que más les cuesta?

Daniela: es que bueno, se tiene que hacer un procedimiento ¿no? para hacer... bueno, lo que es el problema y con un resultado que, que esté mal, ya todo ya lo arruina (se ríe) (Ent Aas 2do, 13-5-15).

Una de las profesoras de Matemáticas del plantel, con varios grupos a cargo, señala que los jóvenes “tienen procesos algebraicos mal y no saben trabajar con fracciones” y que “los chicos en general lo que no han superado es que invierten los números”, además advertía que “esta parte viene de la secundaria, pero se puede superar” (Ent Prof. Mat, 23-6-15).

Algunos estudiantes manifiestan tener también dificultades en otras asignaturas, que pueden desembocar en la no acreditación, como Natalia que reprobó Taller de lectura y redacción de 2do semestre porque “me cuesta concentrarme” y “no entregaba los trabajos” (Ob. junta padres, 23-6-15) o Yayis que tiene que recuperar Filosofía porque “me cuesta trabajo, las teorías y todo eso” (Ent Aas 2do, 6-5-15).

De acuerdo con datos oficiales del plantel, en el semestre 2014-B la Academia con mayor porcentaje de reprobados fue Matemáticas (25%), a lo que se suma el 7% de ausentes (W); le sigue la Academia de Lenguaje y Comunicación con un 19% de reprobados y 7% de ausentes (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 4). Y la prueba PLANEA 2015 también arroja resultados desalentadores en el desempeño de los estudiantes en estas áreas.³⁸

Al igual que la docente de Matemáticas, el Orientador del turno mañana considera que las dificultades académicas de los jóvenes provienen en parte de su formación previa, “es un tema estructural [...] las primeras experiencias de primaria y secundaria [...] no se generaron hábitos de estudio” (Ent Orient. TM, 10-3-15). Nuevamente aparece “el tema de la autorregulación, se supone que en bachillerato ellos deben administrar su tiempo de estudio, generar hábitos de estudio” (Ent Orient. TM, 10-3-15). Otro de los orientadores del plantel sostiene algo similar, que “el problema es que los chicos no tienen estrategias, vienen pasando y pasando y llegan sin los conocimientos necesarios y acá no los dejamos pasar así nomás” (Orientador 2, Ob. 1ra visita 4-2-15). Las insuficiencias en la formación académica previa de los estudiantes de bachillerato es una cuestión ya señalada por algunas investigaciones que, además, destacan la influencia de este factor en los altos índices de reprobación y deserción en el nivel medio

³⁸ De los estudiantes del turno matutino del plantel que realizaron la prueba el 36.4% alcanzó el nivel de desempeño más bajo en Lenguaje y Comunicación, el 29.8% el nivel II, el 27.6 el III y sólo 6.3% el más alto; mientras que en Matemáticas el 51.8% obtuvo los peores resultados, el 41.2% el nivel II, el 7% el III y nadie el IV (SEP, 2016). En cuanto a los resultados del turno vespertino en Lenguaje y comunicación el 31% en el nivel I, 36.3% el nivel II, 27.5% el III y 5.3%; y en Matemáticas el 56.9% de los estudiantes obtuvo el peor desempeño, 38.5% el nivel II, 3.4% el III y 1.1% el más alto nivel (SEP, 2016).

superior en el contexto nacional (Blanco, Solís y Robles, 2014; Didou y Martínez, 2000; Weiss, 2015).

Otro conjunto de factores que aparecen asociados a la reprobación en las entrevistas a los estudiantes del plantel son: problemas de salud, económicos, familiares, sentimentales. Ian relata que en “este parcial no salí muy bien”, “en Sociales”, porque “como me hicieron una operación de los ojos no veía bien y una semana de faltas” (Ent Aos 2do, 18-5-15). Abraham también presentó dificultades en sus materias luego del rompimiento de una relación de noviazgo que lo afectó mucho emocionalmente (Ent Aos 2do, 18-5-15) y Pablo cuenta que tuvo que empezar a trabajar para ayudar económicamente a su familia lo que le dificultó sostener sus materias regularmente (Ent Aos 2do, 12-3-15). Según el Coordinador de Modalidades además hay “problemas de drogas, problemas de delincuencia, problemas de embarazos no deseados” (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

Un conflicto con un docente puede desembocar en la reprobación de una asignatura:

Quando somos muy duros, a veces cuando nos sacan de quicio porque eso puede suceder, soy humano y cometo errores, con una llamada de atención injusta y dura los chicos pueden irse de aquí [...] Algunos profesores también lo han reconocido “este chico se fue porque yo le llamé la atención y lo regañé muy fuerte”. A veces no están dispuestos a soportar situaciones tan dolorosas y los comprendemos y lo lamentamos (Ent Tutor-Prof. Ética, 8-5-15).

Como describe el Profesor-tutor en el pasaje de la entrevista citado, el llamado de atención o regaño por parte del docente puede desencadenar el abandono del cursado de la materia. Brenda, una estudiante de 4to semestre, relataba una experiencia de ese tipo que culminó con la reprobación de la asignatura Inglés, aunque no llegó a abandonar la escuela:

[...] eso fue más como de cuestión mía porque... fue en Inglés de hecho, o sea la maestra me cae muy bien, me gusta cómo enseña pero esa vez por un compañero que dijo algo y yo... como de una manera medio brusca le dije que se callara, la maestra se enojó y dijo que si a los demás les interesaba y a nosotros no que nos podía hacer un examen y con eso pasarnos, este... ver si

pasábamos o no. Y fue como de “nunca me ha regañado ¿por qué ahora?, ¿qué le hice?”, no sé, me indigné y ya no quise entrar [...] fue tanto que pensé ya no lo hago porque... si sigo pensando así voy a reprobar todas [...] hablé con ella y dijo “es que si tu compañero está haciendo eso déjalo, ya él nada más después se las tendrá que arreglar conmigo o no sé” pero... que no dejara que me perjudicara (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15).

Las investigaciones sobre interrupción de los estudios de nivel medio superior reconocen que se trata de un fenómeno en el que intervienen múltiples factores y se construye poco a poco, pero la reprobación es destacada como una de las causas principales del abandono escolar (Weiss, 2014, 2015). Según el Coordinador de Modalidades, en este plantel interrumpen sus estudios “alrededor de unos 400 alumnos” cada semestre (Ent Coord. Mod, 9-3-15). La tasa de abandono escolar en el Colegio de Bachilleres llegaba en 2013 al 22.3% en el primer semestre (Solís, Leal y Brunet, 2014), porcentaje considerablemente mayor al promedio nacional (15% en 2011-2012) (Weiss, 2014a). Dos jóvenes estudiantes describen, de manera algo exagerada, cómo perciben este proceso:

Pablo (P): al principio entran como 40 y al final ya quedan como 10 nada más

Karen (K): tan sólo de primero a segundo semestre como 20 se fueron

P: (al mismo tiempo) exactamente, todo el mundo reprueba

E: ¿ustedes ven que se van porque reprueban o por qué?

K: algunos se van porque reprueban

P: no la verdad porque no tienen otra posibilidad, no les gusta estudiar y sólo se van o reprueban muchas materias y ya no se pueden anotar

K: o vuelven a hacer su examen para prepa para ver si alcanzan algo más, otra escuela

P: otra escuela mejor

K: otros porque reprueban o porque ya no quieren y así (Ent Aos 2do, 12-3-15).

De hecho, Pablo comenta en esta entrevista que él mismo tuvo que interrumpir el cursado de las materias: “reprobé muchas materias, no me pude reinscribir y tuve que esperar hasta el siguiente semestre para que me pudieran inscribir” (Ent Aos 2do, 12-3-15). Esto es así porque la distribución del cursado regular en la modalidad presencial se

divide entre semestres pares (durante la primera mitad del año) y semestres impares (segunda mitad del año).

Sandra afirma que también hay quienes “reprobaron materias y sus papás ya no los iban a seguir apoyando” (Ent Aa 2do, 24-6-15), en este caso se dificulta poder retomar los estudios y la interrupción se puede tornar definitiva.

La reprobación está estrechamente vinculada a la interrupción de los estudios (Solís et al., 2014) y, en este plantel, es una preocupación central. De hecho, la Iniciativa para la mejora educativa del Plantel Sur para el año 2015 se elaboró, como su nombre lo indica, teniendo como foco el “Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014b). En este documento se presentan algunas de las acciones de las Academias en pos de ese objetivo. En la Academia de Formación Laboral, una de las estrategias es:

En las reuniones de academia se solicita que para evitar la deserción se debe informar sobre los alumnos que no están asistiendo y llevar a cabo reuniones con sus padres, esto es para mejorar los índices de Permanencia, pero también impacte en la aprobación (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 17).

En otras academias también se propone por ejemplo “establece[r] por común acuerdo de los profesores de la academia una meta de permanencia y de aprobación” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 10). Incluso para los estudiantes que no pudieron asistir regularmente a las asignaturas de la Academia de Actividades Paraescolares, como Actividades Físicas y Deportivas, “se realiza la recuperación de clases en el horario de interturno (13:00 a 15:00 horas)” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 19). Y, en Academias centrales como Matemáticas, “se tiene una constante comunicación con los docentes que tienen un alto índice de deserción y reprobación para sensibilizarlos a que mejoren sus estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 21).

Como desarrollé en el capítulo 2, estas problemáticas cobraron mayor visibilidad a partir de las reformas que viene sufriendo la Educación Media Superior en los últimos años. Las políticas actuales tienen como objetivo explícito e inmediato reducir los altos índices de abandono, aprobación y mejorar la cobertura en este nivel educativo que ahora es de carácter obligatorio. Los dos pilares fundamentales del presente sexenio

para disminuir los índices de deserción son las becas y el Movimiento contra el Abandono Escolar; y “el motor de este movimiento son el subsecretario mismo y el asesor responsable del movimiento”, quienes difunden directamente a todos los directores de escuelas de los diferentes estados mediante conferencias “el mensaje de las dimensiones actuales del abandono, sus causas y las medidas para disminuirlas³⁹” (Weiss, 2015, p. 142).

Pero este mandato por mejorar los índices de reprobación, ausentismo y abandono, ¿influye de algún modo en la aprobación/reprobación de materias a nivel de la vida cotidiana escolar?

Las posiciones docentes en relación a este mandato son variadas. Hay quienes denuncian que ciertos mecanismos, como el sistema de estímulos al desempeño docente, favorecen la práctica de “hacer pasar” o aprobar a los estudiantes sin que cumplan necesariamente con los requisitos preestablecidos, cuestión que se vincularía a esta necesidad de “mejorar los números”:

Profesora: yo sí los repruebo porque también te exigen que los tienes que aprobar, yo no. Y ahorita los tengo a esos que reprobaron como soldaditos, pero no se la creían porque nadie los reprueba

E: ¿y por qué?, ¿cómo les dicen que no los tienen que reprobar?

Profesora: pues porque si no, no entras a programas de estímulos si no tienes una tasa, si tienes una alta tasa de reprobación no entras a estímulos, entonces no les importa más que, a la directora no le importa más que tener bien los números y a la hora que hacen el examen PLANEA en 6to reprueban todos. Tienen una tasa súper alta de aprobación no sé qué, pero a la hora de la hora pues ahí están los resultados, porque lo único que les importa son los números, porque también a ella, a los directivos les dan ciertos presupuestos y todo dependiendo de la cantidad de aprobación que tengan (Ent Prof. Lenguaje, 15-3-16).

La docente entrevistada refuerza su crítica a estos mecanismos planteando la importancia que para ella tiene el hecho de que los estudiantes puedan aprender, porque “a mí no me interesa aprobarlos o reprobarlos, sino que los conceptos los tengamos

³⁹ Entrevista con Daniel Hernández, asesor del subsecretario realizada por Eduardo Weiss, 13-10-2014.

claros y hacemos una revisión, si, no, no, a mí lo que me interesa es que sepan hacer” (Ent Prof. Leng, 15-3-16).

En la Convocatoria al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (2015-2016) del Colegio de Bachilleres (2015) se llama a los profesores de los 20 planteles a participar de este concurso para obtener uno de los “beneficios económicos” de los 898 disponibles. Según este documento podrán participar aquellos docentes que cumplan con todos los requisitos y se le asignará el estímulo en función de la carga horaria y el puntaje obtenido al aplicarse el “Modelo de evaluación” de la convocatoria (Colegio de Bachilleres, 2015a). En el caso de la docencia frente a grupo, los criterios a evaluar son: I. Calidad en el desempeño de la función académica (puntaje máximo 480); II. Dedicación en el desempeño de la función académica (puntaje máximo 240); y III. Permanencia en las actividades académicas (puntaje máximo 80) (Colegio de Bachilleres, 2015). Lo interesante es que, dentro del primer punto que es el de mayor valor, 320 puntos corresponden a:

Permanencia en curso normal: porcentaje de permanencia de los alumnos atendidos por el docente, comparado con el porcentaje de permanencia del plantel en la asignatura correspondiente.

Aprobación en curso normal: porcentaje de aprobación de los alumnos atendidos por el docente, comparado con el porcentaje de aprobación del plantel en la asignatura correspondiente.

Nivel de aprendizaje: porcentaje de alumnos atendidos por el profesor con calificación final entre 8 y 10, comparado con el porcentaje de alumnos del plantel con estas calificaciones, en la asignatura correspondiente (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 4, el subrayado es nuestro).

Otra docente opinaba que “el cambio de la reforma educativa ha repercutido en la cuestión emocional del profesor” y para ella “entonces viene el desaliento o la falta de interés hacia los alumnos” lo que a su entender afectaría “la permanencia de los alumnos porque entonces ‘ay ya no hago nada, los califico con lo que sea y los resultados son: los paso’. La parte esta ¿cómo se dice? de ética” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16).

Los estudiantes entrevistados planteaban que “hay unos [docentes] de plano que te regalan tus puntos. Por ejemplo, si sacaste cinco y necesitabas un seis para pasar te lo ponen al seis, también a ellos les conviene” (Yayis, Ent Aas 2do, 6-5-15),

argumentando que así los docentes “ya no tienen más reprobados, ya no tienen que venir a hacer el examen, ya no tienen que estar ellos ahí revisando a sus alumnos reprobados” (Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15) y “si reprueban a muchos alumnos tienen que ir a cursos porque algo no está funcionando en sus clases y todo eso” (Yayis, Ent Aas 2do, 6-5-15). Pero también hay estudiantes que consideran que a diferencia de la secundaria donde “te daban más oportunidades para pasar la materia y aquí como que ya no, si pasaste bien, sino no” (Celeste, Ent Aas 2do, 13-5-15).

Algunos coordinadores y docentes critican la rigidez de quienes no dan mayores oportunidades de aprobar a los jóvenes. Consideran que se trata de “profesores ya muy grandes” y quisieran volver a la “vieja escuela”, “si no es así pues reprueban” (Coordinador de Modalidades, Ent Coord. Mod, 9-3-15). Entonces al estudiante que en “las anteriores generaciones el profesor ya lo daba como un caso perdido” se considera que ahora “hay que rescatar lo más posible, lo que más, lo más mínimo que sea rescatarlo” (Jefe de Filosofía, Ent Jefe Filo, 4-6-15).

Un tutor señala que hay “profesores demasiado exigentes”, “maestros muy difíciles, tienen un estilo muy difícil de trabajo y los alumnos están muy estresados, entonces tenemos que mediar”, porque:

[...] hay profesores que son demasiado rígidos y que no se salen de esa normatividad que establecen y entonces los alumnos se sienten no apoyados, se sienten incomprendidos y nos comunican esa situación y nosotros tenemos que hablar con los jefes de materia para ver si hay una forma de evaluación diferente para poder dar... digamos, satisfacer las necesidades de los alumnos ¿no? dar seguimiento y establecer mejores condiciones de trabajo académico (Ent Tutor-Prof. Ética, 8-5-15).

En estos procesos de apropiación (y en algunos momentos resistencia) por parte de los docentes en relación a este mandato de mejorar los índices de aprobación en el plantel seguramente estarán interviniendo “tendencias genéricas diversas que han prevalecido en los ámbitos de formación y de trabajo docente a lo largo de sus vidas” (Rockwell, 2007, p. 179). Aunque su indagación trasciende los límites de este trabajo, no hay que olvidar que en las prácticas y discursos de cada maestro entran en juego las huellas o influencias “de diversas reformas y consignas educativas, así como los efectos de la introducción de dispositivos pedagógicos” y “la incorporación de recursos culturales

y discursivos propios de la región” (Rockwell, 2007, p. 177) e, incluso, huellas de las tradiciones disciplinares del campo de formación básica.

4.2 La recuperación de asignaturas no acreditadas ¿quiénes intervienen?

Como vengo señalando, en el contexto actual la preocupación por mejorar los índices de abandono y aprobación tiñe las prácticas y relaciones a nivel de la cotidianidad escolar. En ese sentido, la recuperación de asignaturas no acreditadas se vuelve una cuestión central. Antes de pasar a describir los “programas y mecanismos remediales” con los que cuenta el Plantel Sur, me interesa aquí retomar dos actores que –sin desconocer la multiplicidad de sujetos que intervienen- actualmente se presentan como fundamentales en este proceso: el Coordinador de modalidades y las familias de los estudiantes.

4.2.1 El Coordinador de Modalidades

La figura del *Coordinador de modalidades* surge en el Colegio de Bachilleres “cuando se da la reforma en 2009” (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15), conjuntamente con otra figura, la Coordinación de orientación y tutoría (Colegio de Bachilleres, 2011b). Así:

[...] cuando surge la figura empieza a haber la necesidad de cómo se le va a hacer para regularizar a todos los chavos ¿no? y ya nos asignan a nosotros la actividad de hacer la difusión, a través de esos carteles y del folleto, hacer la... apoyar la inscripción en control escolar [...] a buscar a los profesores con el apoyo de los jefes de materia, a elaborar los horarios [...] los grupos y esteee y empezar a trabajar con los profesores y con los alumnos (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

Aunque en el Estatuto del personal académico del Colegio de Bachilleres se establece que esta figura es la encargada de “operar los servicios académicos derivados de las opciones educativas que imparte el Colegio”, es decir, “coordinar los servicios institucionales que ofrecen los planteles en relación con las opciones educativas” (Colegio de Bachilleres, 2010, Artículo 87) y no se precisan demasiado otras funciones, en la cotidianidad del plantel esta figura “se encarga de ayudar a los chicos, orientarlos cuando reprobaban y deben rendir exámenes, entonces por eso lo buscan mucho y habla mucho con los chicos” (Coordinador de Modalidades, Ob. 1ra. visita, 4-2-15). Y, en concordancia con lo manifestado por el Coordinador, los *Lineamientos para la operación*

de los mecanismos remediales del Colegio de Bachilleres, establecen que “será responsabilidad de la (el) CM [Coordinador de Modalidades], en el plantel la operación y seguimiento de los programas y mecanismos remediales” (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 22).

El Coordinador de modalidades del Plantel Sur cuenta con una pequeña oficina donde trabaja de lunes a viernes, de 9 a 13 y de 17 a 21 horas. Allí los jóvenes estudiantes (y a veces sus familiares) van a inscribirse y buscar información acerca de los exámenes extraordinarios o programas institucionales de apoyo a la acreditación (Colegio de Bachilleres, 2011). Por ello lo apodan “Twitter”, porque “los chicos lo buscan, tiene muchos seguidores” (Coordinadora de orient. y tutoría, Ob. 1ra. visita, 4-2-15). Según lo establecen los Lineamientos, debe hacer la difusión y registrar a los estudiantes interesados, “sensibilizar” a los docentes para que quieran participar en los mecanismos de recuperación, elaborar un diagnóstico de la situación de reprobación y ausentismo en cada materia, gestionar espacios y recursos para su desarrollo (Colegio de Bachilleres, 2015b). Además, el Coordinador de Modalidades será el responsable de atender la solicitud de estudiantes provenientes de otros planteles que tengan interés en recuperar alguna asignatura a través de los “mecanismos y programas remediales” que ofrece el plantel (Colegio de Bachilleres, 2015b).

La tarea primordial de la Coordinación de modalidades es entonces tratar de “que los chicos se regularicen, a través de los programas y los mecanismos que ya están establecidos” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). El trabajo consiste fundamentalmente en organizar, difundir, informar y apoyar el desenvolvimiento de los mecanismos de recuperación, actividades que se realizan “con el apoyo de la maestra [Coordinadora de orientación y tutoría], de los orientadores [...] de los tutores, de la difusión, de los carteles, del Face[book], del blog”, con el fin de “regularizar a la mayor cantidad de alumnos” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). Durante el proceso se encarga de solicitar la apertura de los grupos, verificar la correcta inscripción de los estudiantes, “indicar a las(os) docentes participantes que deberán integrar y entregar, en tiempo y forma, los portafolios de evidencias del trabajo de los y las alumnos/as, así como el propio” y solicitarles las constancias académicas correspondientes (Colegio de Bachilleres, 2015b).

El trabajo del Coordinador de modalidades presenta diferente intensidad según el momento del semestre, “dependiendo de la temporada” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). Si bien existen mecanismos de recuperación que inician en los primeros meses, como el

Programa de Acreditación Intensivo (PAI) sabatino o el primer Grupo de Estudios, cuando está comenzando el semestre es “temporada baja” y, según el Coordinador, “el chico dice ‘bueno, va iniciando el semestre, tengo yo todo el semestre para regularizarme’ ¿no? Si no lo mete en grupo de estudio 1, lo mete en grupo de estudio 2 y sino en recuperación ¿no? Esa es la filosofía del chico” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). En cambio, hacia finales del semestre “tú los ves aquí formados en grandes colas, a los papás y a los chavos para que les de la información. Y entonces así hemos tenido hasta... casi 500 alumnos inscriptos, 600 alumno”, porque “el chico ya se ve más presionado a regularizar su situación académica” (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

Además, promueve la labor de difusión que realizan los tutores en cada grupo y que los orientadores suban a “salonear”, es decir, pasar por los salones informado a los estudiantes sobre determinado tema (Orientador 1, Ob. of orient, 26-2-15). El Coordinador de modalidades utiliza las redes sociales para difundir la información vinculada a los mecanismos de recuperación y otros temas de interés para los jóvenes.

Entonces acá hay información de las becas, de los grupos de estudio, del seguro facultativo, de las... torneos que hace la maestra [Coordinadora Orient. y Tutoría], de todas las actividades que se llevan a cabo aquí en el plantel, todas las dudas [...] ese es con el Face[book] pero también creamos aquí bueno un blog [...] entonces aquí les pongo casi la misma información [...] lo de becas, los tipos de becas, la información de control escolar. Yo tengo también aquí una nube, un espacio en la nube que es mío, pero lo utilizo también para subir la información de control escolar en este caso y también información de los jefes de materia (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

Durante la “temporada baja”, aprovechando el menor volumen de trabajo, el Coordinador se dedica también a analizar los datos sobre reprobación del Sistema de Información Integral Académico Administrativo (SIIAA) y elabora listados con la información de los estudiantes que reprobaron por cada asignatura. Esa información es transmitida a los directivos quienes luego hablarán con cada jefe de materia, “y entonces el plan es que ellos al ver que sus alumnos, que por ejemplo las materias de su academia tienen un índice de reprobación alto, él implemente una estrategia con sus profesores” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). También se transmiten estos datos a la Coordinadora de orientación y tutoría, quien “la imprime por grupos, se la da a los tutores y los tutores

llegan al salón 'a ver fulanito debe tantas materias' ¿no? 'tienes que ir a ver al maestro [se refiere a sí mismo] para grupo de estudio'" (Ent Coord. Mod, 9-3-15). Los orientadores también pueden colaborar en esa tarea, "entonces empiezo a tener aquí el movimiento de alumnos. Y así trabajamos la regularidad académica" (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

4.2.2 La junta con padres

Hacia fines del semestre se realiza una reunión con los padres de los estudiantes donde "se les dice a los papás que sus hijos deben materias", "les decimos qué es lo que tienen que hacer" (Ent Coordinador Modalidades, 9-3-15) y se les informa sobre los mecanismos de recuperación de asignaturas no acreditadas disponibles y los requisitos para la reinscripción.

Cuando se hacen las juntas con padres de familia, para la reinscripción, ahí nosotros abordamos a los papás y les decimos que sus hijos deben materias y que tienen que regularizar su situación académica para que, si deben cinco al término del semestre, para que mínimo pasen una o pasen todas ¿no?, qué crees que hasta me han tocado casos de chicos que hasta han pasado siete materias [...] Y bueno se reincorporan o no a su semestre (Ent Coordinador Modalidades, 9-3-15).

Según pude observar a fines del primer semestre de 2015 se realizaron las juntas con los padres de los jóvenes con asignaturas pendientes, desdobladas en dos días y en grupos diferentes por la cantidad de personas que asistieron. A las reuniones concurren los estudiantes con algún familiar. Los coordinadores y orientadores son quienes explican los requisitos y cómo funciona cada uno de los mecanismos de recuperación de materias, las fechas y los procesos de inscripción, además se aclaran las dudas que planteen los familiares (Ob. junta padres, 24-6-15). Al final de la junta, una persona de "seguridad pública" explica el "operativo de mochilas seguras" (que consiste en revisar las mochilas de los jóvenes) y dice que "se debe hacer en casa" porque "todos debemos estar al pendiente de las drogas" y luego pide a los presentes que le digan "a sus jóvenes que si no están haciendo nada se vayan a sus casas, que no se queden allá afuera" del plantel (Ob. junta padres, 24-6-15). Por último, el orientador va llamando por lista y entregando a cada familiar un comprobante de la asistencia a la reunión que los

jóvenes deben presentar cuando realicen su inscripción al mecanismo de recuperación correspondiente.

Antes de la reforma del plan de estudios de 2009, “no había reunión de papás, antes no, ahora sí” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16). De acuerdo con uno de los orientadores, se decidió implementar estas juntas “porque [los estudiantes] no le decían a los padres” que habían reprobado materias (Ob. junta padres, 23-6-15). En una de las reuniones, el Orientador 1 explica:

[...] no puede venir cualquiera, tienen que venir los papás, los chicos empiezan “Orientador, ya soy independiente”, “Orientador, ya vivo solo” [...] entonces la invitación es: mamás, papás, escuchemos a nuestros hijos [...] cuando el joven llega y se encierra en su cuarto días y días, eso es una atención, sepamos escuchar [...] faltan pocos días para que termine el semestre (Ob. junta padres, 23-6-15).

El llamado a los padres es una de las estrategias centrales para disminuir el abandono escolar que proponen casi todas las Academias del plantel en la “Iniciativa para la mejora educativa 2015” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014b). De hecho, uno de los propósitos generales de dicha Iniciativa es “involucrar a los padres de familia en el seguimiento del aprovechamiento académico de sus hijos” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 2). Además, “la comunicación directa y permanente con los padres de familia es uno de los pilares de apoyo más importantes del Movimiento contra el Abandono Escolar” (SEMS-SEP, 2014, p. 7), a tal punto que uno de sus manuales está exclusivamente dedicado ello (“Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de educación media superior”⁴⁰). Entre las sugerencias que se hacen en este documento se destacan las reuniones individuales entre padres y directivos; comunicaciones escritas; boletines periódicos; invitarlos a actividades y reuniones grupales o plenarias, porque se considera que “para que los jóvenes tengan buenos resultados y terminen sus estudios de educación media superior es muy importante que los padres no dejen de motivar y acompañar sus esfuerzos” (SEMS-SEP, 2014, p. 23).

⁴⁰ Disponible en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/2/images/yna_manual_8.pdf

Es frecuente que coordinadores, tutores, orientadores y directivos consideren problemática la “poca intervención de los papás” (Orientador 1, Ob. 1ra visita, 4-2-15) y enfatizan en la relevancia del apoyo familiar para el rendimiento académico de los jóvenes. Un tutor plantea que la junta de padres es sumamente importante porque allí “los intentan concientizar” (Ob. junta padres, 23-6-15). Por lo general, relacionan la “falta de padres” con las condiciones de vida que exigen el ingreso al mercado de trabajo de las mujeres, aunque se puede percibir cierta culpabilización porque se considera que “a veces no les rinden el cuidado adecuado a los hijos. Si trabajan algunos no los atienden, no los escuchan y eso deteriora el progreso académico” (Ent Tutor-Prof. Ética, 8-5-15). El Coordinador de modalidades señala al respecto:

[...] yo lo llamo el caso de los padres fantasmas ¿no? porque los dos trabajan, trabaja la mamá y el papá y el chico se queda en la casa todo el día. El chico se viene de la casa a la escuela y no ve a sus papás, a la tarde llega a su casa y tampoco los ve, los ve hasta en la noche. Entonces el chico está solito en casa, come lo que quiere, si quiere comer, y aparte los papás para compensar la falta física empiezan con darle todo lo que ellos quieren, lo que les piden los chavos, que la tele, que el dvd, que el iphone, que el smartphone, que la tableta, que la computadora ¿no? para cubrir la falta de padres (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

Sobre la posibilidad de apoyar a sus hijos en sus responsabilidades escolares, una madre comenta que para ella “los maestros y la escuela no consideran que trabajamos [...] los maestros no tienen tolerancia con los padres que trabajan, pero cuando ellos llegan tarde ‘son 15 minutos’, el sindicato quiere que tengamos en cuenta que son trabajadores” (Ob. junta padres, 23-6-15). Esta mamá plantea que apoya a sus hijos en sus estudios y que este apoyo consiste fundamentalmente en ofrecerles “la oportunidad a mis hijos para que estudien y no tengan que hacer otras cosas”, diferente a su propia experiencia ya que no contó con esa posibilidad para hacer el bachillerato (Ob. junta padres, 23-6-15).

La situación de los jóvenes que entrevisté en relación con el apoyo de sus familias es heterogénea. Algunos plantean que estudiar el bachillerato “es para mí beneficio, ellos [familia] me van a dar como las herramientas y ya depende de mí si las aprovecho o no” (Sandra, Ent Aa 2do, 24-6-15). Otros como Abraham reconocen que “aunque no he tenido buenas calificaciones me siguen apoyando”, “me ayudan en lo que pueden, no

sé, me inscriben a cursos, me ayudan explicándome las cosas que no entiendo o... de repente sí me dicen ‘no, ¿ya hiciste la tarea?’, ‘¿ya estudiaste?’” (Ent Aos 2do, 18-5-15). También hay estudiantes que tienen algunas dificultades en casa o responsabilidades domésticas que atender, como Dulce que cuida a sus hermanas (una de ellas con una discapacidad) cuando su mamá trabaja como empleada doméstica (Ent Aas 2do, 6-5-15).

El reclamo por la mayor presencia de los adultos en la vida de los jóvenes que realizan algunos adultos del plantel a veces aparece asociado al sentido del estudiante de bachillerato como “adolescente”⁴¹ (sic) en tanto “carente” y “en proceso de maduración”:

El adole[s]cente es una persona con una etapa difícil. No se los decimos directamente porque no los queremos hacer sentir mal ni tampoco que se sientan apapachados por decir así, pero el adole[s]cente está pasando por una etapa muy difícil. Adolecer es carecer, están en proceso de maduración y no se sienten comprendidos (Ent Tutor-Prof. Ética, 8-5-15).

Aunque este sentido vinculado a ser estudiante de bachillerato circula entre algunos de los adultos de la institución, también se construyen otros sentidos que consideran a los jóvenes como personas que deben contar con mayor margen de libertad para tomar sus decisiones y así poder hacerse “responsables” de sus propios actos, acordes con el sentido asociado al bachillerato de la “libertad con responsabilidad”. Aquí subyace una concepción de evolución de la formación moral, en tanto se piensa que ésta seguiría un progreso que va de un uso indispensable del “recurso a normas externas, mandatos, prohibiciones, castigos y recompensas” en la infancia a otros estadios, a partir de la adolescencia, donde se van “elaborando con mayor autonomía las propias convicciones” (Latapí, 1999, p. 46). Desde esta posición, se interpreta como contraproducente el llamado a una mayor intervención de los padres en la vida escolar de los jóvenes de bachillerato. En palabras de una profesora:

[...] ¿qué está pasando?, ¿ha funcionado o no? Los papás les resuelven, ellos no los hacen responsables de su estudio, el papá tiene que estar detrás todavía,

⁴¹ Obiols y Di Segni señalan que “adolescente” refiere al que adolece de madurez y “adolescencia” significa crecer (en Weiss, 2012).

o sea esas son cositas que aparentemente no se ven pero que sí influyen ¿eh? O sea puede estar el papá, ¿pero hasta qué grado puede estar el papá? Porque en qué momento él se va a hacer responsable de... porque te cierro la puerta⁴² entonces se va más hacia adentro, hacia ver la responsabilidad y la importancia que tiene el prepararse, son los valores ¿no? (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16).

A mi entender, el planteo de esta docente puede servir de disparador para pensar que, en el contexto actual de reforma de la EMS, ciertas transformaciones que se van produciendo a nivel de la cotidianidad escolar (como por ejemplo, hacer el plantel de “puertas cerradas” con el control del ingreso y egreso de los estudiantes y los nuevos procedimientos que se están implementando para prevenir el abandono como la junta de padres de estudiantes que reprobaron) pueden llegar a modificar algunos valores que se intentan transmitir en la educación de nivel medio superior como la “autonomía”, “responsabilidad” y “autorregulación” asociados al sentido de la “libertad con responsabilidad”, al contraer en cierto modo los márgenes de autonomía de los jóvenes.

4.3 Mecanismos y programas de recuperación: Grupos de estudio, PAI, exámenes

Luego de caracterizar la no acreditación de materias en la vida cotidiana escolar y presentar a dos actores centrales en el proceso de recuperación de asignaturas no acreditadas, en este apartado me interesa describir tres formas de recuperación con las cuales cuenta el Plantel Sur: los Grupos de Estudio (GE), el Programa de Acreditación Intensivo (PAI) y los exámenes extraordinarios y de acreditación especial. Antes de pasar a su caracterización, cabe aclarar que, mientras los exámenes extraordinarios constituyen una forma tradicional de recuperación en esta institución educativa, las primeras dos opciones (GE y PAI) fueron implementadas a partir de la modificación del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres de 2009, luego de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008).

4.3.1 Los Grupos de estudio

El Grupo de Estudio (GE) es uno de los “mecanismos remediales” que ha implementado el Colegio de Bachilleres desde el año 2009, con la reforma del plan de

⁴² Hace referencia a la medida de convertir el plantel en una escuela de “puertas cerradas”.

estudios y “en atención a Ley General de Educación” (Colegio de Bachilleres, 2015b). El GE es definido en los *Lineamientos para la operación de los programas y mecanismos remediales* de la institución como un “mecanismo remedial” que consiste en brindar “apoyo académico para las(os) alumnos que obtuvieron 5 de calificación final en la asignatura, en él se estudian contenidos fundamentales que favorezcan su aprobación y así contribuir a la regularización de su situación académica tanto presencial como con actividades extra clase” (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 6):

[...] en el grupo de estudio los alumnos son aquellos que reprobaron con 5, entraban a clases pero platicaban, entraban a clases pero no hacían tarea, llegaban tarde ¿no? pero estuvieron en el curso, tienen apuntes, estuvieron presentes [...] o les fue mal por el pánico escénico que se ponen así nerviosos, entonces esos alumnos son los que inscribimos al grupo de estudios (Ent Coordinador Modalidades, 9-3-15).

No todas las materias cuentan con la posibilidad de ser acreditadas a partir del Grupo de Estudio, sólo es para “las básicas, para las que tienen más índice de reprobación” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16), porque uno de los requisitos para poder abrir un GE es “la cantidad de alumnos que son mínimo diez para abrir los grupos de estudios y se abren las materias que ellos pidan. Son preinscripciones, el que tenga mayor demanda”, de este modo pueden llegar a conformarse grupos de “entre 40 y 50” chicos (Ent Coordinador Modalidades, 9-3-15) y, como menciona una estudiante, al parecer “un grupo normal, [tiene] cuarenta y tantos” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15), aunque los Lineamientos establecen como límite 40 estudiantes (Colegio de Bachilleres, 2015b). Cuando no hay suficiente demanda o docentes para conformar el GE, “pues uno se va a tener que esperar o... presentarla de otra manera” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15), o ir “de plantel en plantel” en busca del GE de la asignatura requerida (Orientador 2, Ob. junta padres, 24-6-15).

Cada semestre se organizan dos períodos de Grupos de Estudio, el primero (GE-1) se convoca a principios del semestre y el segundo (GE-2) a mediados del mismo (Colegio de Bachilleres, 2015b). De acuerdo con los Lineamientos “este mecanismo se impartirá en un total de 30 horas distribuidas en doce sesiones presenciales de 2 horas cada una y con 6 horas de trabajo extra clase durante un período de tres semanas” (Colegio de Bachilleres, 2015b). Sin embargo, en las entrevistas realizadas en el plantel,

las informaciones respecto a la duración de los GE son divergentes. Hay quienes plantean que el GE “se da en un mes, dos horas durante tres días a la semana”, “a partir del lunes, de 13 a 15 horas” (Orientador 1, Ob. Of. Orient, 26-2-15). Otros que afirman que “si no faltan en 20 días rinden y si cumplen su trabajo pasan” (Ent Prof. Ética, 26-2-15). Pero la mayoría de los entrevistados mencionaban que su duración “son dos semanas” (Orientador 2, Ob. junta padres, 24-6-15), como “el grupo de estudio 1 fue del 2 al 18 de marzo” de 2015 (Ent Coordinador Modalidades, 9-3-15). Los jóvenes también comentan que “solamente son dos semanas” (Consuelo, Ent Aos 2do, 12-2-15), “dos horas al día por sólo dos semanas” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15).

Las “preinscripciones” permiten conocer “qué materias son las que quieren los chavos. Es como preguntarle a cada alumno qué materia quiere que le abra” (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15). A partir de ese sondeo se establece qué GE se abrirán y los jóvenes deben acudir a la Coordinación de modalidades del plantel para “consultar la oferta de asignaturas en el plantel” (Colegio de Bachilleres, 2015b), luego abonar 76 pesos y así finalizar el proceso de inscripción (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

Respecto a los docentes encargados de los GE, algunos son “profesores que tienen muchos años pero por los reacomodos que ha habido de las reformas se quedaron con horas frente a grupo y horas que no son frente a grupo, sino que son de actividad académica”, entonces destinan sus “horas de actividad académica” a los GE (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15). Pero fundamentalmente los docentes de los GE:

[...] son jóvenes, bueno son profesores que no tienen, en la mayoría de los que están dando, no tienen horas de actividad académica [...] son maestros nuevos [...] son gratis. Lo único que se les da a los maestros son las cartas de aportación [constancia de aportación académica] tiene un valor curricular para los eventos que se programa en el plantel que son las promociones por ejemplo, para los concursos que vienen (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15).

Debido a que el tiempo de duración del GE es reducido, no se llega a abarcar la totalidad de los temas “porque en el grupo de estudios no son muchas horas, o sea no es el 100% del programa”, entonces la estrategia es “ver la mayor cantidad de temas” posibles, “los que tienen mayor problema los chicos” (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15), “porque solamente son dos semanas, como que los resumen así” (Consuelo, Ent Aos 2do, 12-2-15).

Según lo establecen los Lineamientos, “para tener derecho a las evaluaciones y calificación final de la asignatura cursada en este mecanismo, es requisito indispensable que la (el) alumno cubra el 100% de asistencia a las sesiones de trabajo” (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 16). Este requisito parece no ser negociable, según el Coordinador de modalidades: “como les dije que 100% de asistencia y este es el petate del muerto, el petate del muerto es ‘ah no viniste a tu 100%, ah estás reprobado’, por eso ellos sí están viniendo” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). Además de que “no pueden faltar” deben contar con el “100% de trabajos y acreditar el examen, así acreditan la materia” (Orientador 1, Ob. Of. Orient, 26-2-15). También se considera “el portafolio de evidencias elaborado por la (el) alumno que contenga todas las tareas” (Colegio de Bachilleres, 2015b, p. 16).

Una estudiante señala que la evaluación de un GE es similar a las clases regulares, “vas entregando la firma, entregas las firmas y, si no tienes todas, pues ya” (Consuelo, Ent Aas 2do, 12-2-15). Es fuerte el énfasis en la presencia, en el trabajo en clase, “estar constante en el trabajo, entregar, que se vea que hay interés” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15). Según los estudiantes, no siempre se toma examen al final del cursado del GE⁴³, “es como estar en clase normal y ya lo que saques de las clases. Te piden tareas, trabajos y todo y ya te califican” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15).

El GE es una forma de recuperación de asignaturas valorada por los jóvenes. Algunos consideran positivo que “te explican súper bien todo. Entendí más en ese círculo de estudios que en todo el semestre de Sociales” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15) y te permite “entender algo, no tanto de que ‘voy a pasarla y ya’” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15). Pero también es valorado porque el “círculo de estudio es más fácil” (Sandra, Ent Aa 2do 24-6-15). Según un estudiante:

⁴³ A diferencia de lo que mencionan los entrevistados, en los Lineamientos para la operación de los programas y mecanismos remediales del Colegio de Bachilleres, se establecen dos exámenes que deben ser considerados para la “calificación final de la (el) alumno en cada grupo de estudio”: “un examen global de la asignatura” que “tendrá un valor de 40%”, diseñado y aplicado por el docente, y “una evaluación de recuperación global, elaborada por la SE [Subdirección de Evaluación], con un valor específico de 30% de la calificación total de la asignatura” (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 16). Pero, en los Lineamientos de evaluación extraordinaria elaborados por la SEMS, parece primar mayor flexibilidad ya que se afirma que para los cursos de evaluación extraordinaria inter o intra semestrales “los Instrumentos de evaluación y las evidencias para respaldar la calificación final serán: 1. Examen diagnóstico (y como evidencia el diagnóstico escrito por el docente); 2. Portafolio de evidencias con las actividades de aprendizaje calificadas y con observaciones y comentarios por parte del docente; 3. Otros exámenes o instrumentos considerados por el docente” (DGB-SEP, 2013, p. 5).

[...] muchos se confían porque de todo un semestre pasarlo en dos semanas pues es más fácil pasarlo en dos semanas que un semestre ¿no? Dejan pasar el año ya para al final inscribirte al círculo y ya lo pasas en dos semanas (Raúl, Ent Aos 2do, 12-2-15).

Desde la Coordinación de modalidades se advierte esta situación y se plantea para contrarrestarla que:

[...] le ponemos nosotros una calificación al alumno pero es una calificación tal que no queremos que el alumno en lugar de asistir al curso normal se venga con nosotros a los grupos de estudio ¿no? que diga “ya no vengo a curso normal porque voy a pasarla en grupo de estudio”, no, entonces tenemos que poner restricciones y una de ellas es la calificación ¿no? no le puedo poner 10 al alumno que vino a grupo de estudio ¿por qué? porque si no al rato ya no voy a tener alumnos en el curso normal, los voy a tener a todos conmigo en grupo de estudios (Ent Coord. Mod, 9-3-15).

4.3.2 El Programa de Acreditación Intensivo (PAI) y sus modalidades

Uno de los denominados “programas remediales” que se ofrecen en el plantel es el Programa de Acreditación Intensivo (PAI). Este “apoyo académico consiste en fortalecer a las(os) alumnos para acreditar asignaturas” reprobadas y tiene dos modalidades: intersemestral y sabatino (Colegio de Bachilleres, 2015b).

Como su nombre lo indica el PAI sabatino se realiza durante el semestre en sesiones sabatinas y, según los Lineamientos para la operación de los programas y mecanismos remediales, se debe “cubrir con la carga horaria del programa de asignatura, no deberá exceder 50 horas presenciales y, entre doce y quince sábados durante el semestre” (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 11).

La otra modalidad que presenta el PAI es la intersemestral que se realiza “entre la primera y segunda semana después de concluidos los cursos de la modalidad escolarizada”, se cursa “en sesiones de lunes a viernes de cuatro a cinco horas de duración, hasta cubrir con la carga horaria del programa de asignatura”, no debiendo exceder las “50 horas presenciales” (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 11).

En este plantel, el PAI es la forma de recuperar las materias reprobadas por inasistencias reiteradas, “si tienen W, es PAI a fuerza”⁴⁴ (Orientador 2, Ob. junta padres, 24-6-15), porque “de plano el maestro ni te conoce, entonces ahí no te dicen ‘puedes hacer el extraordinario’, ahí tienes que recurrar toda la materia” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15):

[...] como nunca vino le pusieron W, entonces ese alumno no lo puedes incorporar a un grupo de estudios porque nunca vino a clases, no entró, no conoce, no sabe nada, por eso lo mandamos al PAI, porque el PAI te cubre casi el 100% del programa porque son una mayor cantidad de horas (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15).

Los Lineamientos establecen que se podrán cursar un máximo de dos asignaturas en esta opción remedial, es decir, “un chico puede meter dos materias, una en la mañana y otra en la tarde ¿no? porque no le va a alcanzar el tiempo para hacer tres o cuatro” (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15).

Al igual que en los GE, los docentes del PAI en su modalidad intersemestral reciben una constancia de aportación académica como retribución por su trabajo, pero en la modalidad del PAI sabatino sí se les abona las horas de trabajo:

[...] la ventaja que tiene el PAI es que el PAI sabatino se paga [...] viene los sábados y se le paga sus horas. El PAI intersemestral no porque es entre semana, ese se le da una carta de aportación, así como en el grupo de estudio, la carta de aportación nada más (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15).

El pago a los docentes del “PAI sabatino estará sujeto al presupuesto establecido para su operación” (Colegio de Bachilleres, 2015b, p. 11).

La información que se les presenta a los estudiantes y sus familiares en la junta de padres de estudiantes que reprobaron asignaturas es que para aprobar la materia a través de este programa remedial se debe contar con “100% de asistencia [...] si faltan o llegan tarde pierden el PAI [...] si no traen la tarea pierden el PAI [...] la calificación

⁴⁴ Como ya mencioné, otra forma de recuperación de materias no acreditadas por W con la que cuenta el Plantel Sur es el examen de acreditación especial, pero sólo corre para las asignaturas de 5to y 6to semestre.

mínima para pasar es 8” (Orientador 2, Ob. junta padres, 24-6-15). Pero en los Lineamientos se precisa que “las(os) alumnos deberán cubrir como mínimo el 90% de asistencia a las sesiones de trabajo para tener derecho a la evaluación y calificación final de la asignatura cursada” y que “será posible la justificación de alguna inasistencia siempre y cuando se presente el comprobante oficial correspondiente (médico, escolar o laboral)” (Colegio de Bachilleres, 2015, p. 12).

Dos son los inconvenientes que los jóvenes entrevistados encuentran en este programa de acreditación de asignaturas que se cursa en forma intensiva. Uno de ellos, que también ocurre con los GE, es la falta de oferta de cursos. Brenda relataba lo que le sucedió cuando tuvo que averiguar sobre el PAI en el plantel:

[...] bueno yo creo que es igual en diferentes Bachilleres, hay un grupo que se llama PAI, si no pasaste la materia como normal, por las asistencias pero... en este plantel creo que no la han abierto, desde primero o segundo, y uno dice “¿por qué?” y te dicen “no, pues ve a investigar a otros planteles para ver si en alguno se abrió” [...] de hecho son dos de las que debo, la mayoría de otros planteles venían y decían “no, es que aquí no se abrieron” o “vayan al 4” o algo así. Uno cuando ya va a investigar al 4 ya resulta que estaban en, ya pasaron las inscripciones y quién sabe qué (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15).

Entonces “si no se abre en este plantel tienen que estar buscando en los otros 19 planteles [...] si tienen que ir a otro plantel tienen que ir tempranito como en el ISSSTE” (Orientador 2, Ob. junta padres, 24-6-15) o, como comentaba una estudiante, “hay veces que no hay y tienes que ir arrastrando la materia” (Consuelo, Ent Aas 2do, 13-5-15). Esta situación se relaciona con las dimensiones de los planteles, dado que se exige un mínimo de estudiantes para poder habilitar un grupo y “no en todos tiene la demanda que tiene en los planteles grandes, por las características de su... plantilla académica digamos. No es igual un plantel chico que un plantel grande” (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15).

El otro problema señalado por los estudiantes en relación al PAI es que “está muy caro” (Raúl, Ent Aas 2do, 12-2-5). Durante la realización del trabajo de campo el costo de la inscripción había disminuido, “salía \$480, ahorita ya lo bajaron [...] no pasa de \$250” (Orientador 2, Ob. junta padres, 24-6-15), aunque en comparación al GE (\$76) por ejemplo sigue siendo significativamente más elevado. El Coordinador de modalidades,

responsable de apoyar a los jóvenes en la inscripción, afirma que “a los chicos les duele pagar 500 pesos ¿no?” y “los chavos luego vienen ‘ay es que está muy caro maestro” (Ent Coord. Modalidades, 9-3-15). Una estudiante considera que “es como un costo”:

[...] porque los maestros están yendo ahí porque de plano no la pasaste y están haciendo su esfuerzo, bueno yo siento que es también por eso, pero no estoy segura... es por las inasistencias que uno tiene, o sea sí le entregas constante, pero las faltas es lo que afecta (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15).

4.3.3 Exámenes extraordinarios y asesorías

Aquellos estudiantes que obtengan una calificación final de curso de 5 tienen derecho a los exámenes extraordinarios⁴⁵, también denominados “exámenes de recuperación” (Coordinación de modalidades, 2015), pudiendo “programar un máximo de nueve (9) evaluaciones para regularizar su situación académica y continuar en la opción presencial escolarizada” (Colegio de Bachilleres, 2015b, p. 19).

Los períodos de evaluación extraordinarias que se establecen oficialmente pueden ser “Inter-semestral”, es decir “al término de cada semestre regular” (en las 2ª y 3ª semana de enero y 2ª y 3ª semana de julio) o “Intra-semestral”, “durante cada semestre regular” (2ª y 3ª semana de octubre y 2ª y 3ª semana de mayo) (DGB-SEP, 2013, p. 3). De acuerdo con el Coordinador de modalidades, antes “teníamos hasta tres rondas de exámenes de acreditación y de recuperación. Y sin embargo ahorita ya se ha... por el lineamiento que tenemos ¿no? se ha establecido ya la cantidad de programas y de mecanismos” (Ent Coord. Mod, 9-3-15). La reglamentación de la SEP presenta cierta flexibilidad que podría ser aprovechada, dado que también se menciona, para el caso de los exámenes extraordinarios, que “el plantel podrá ofrecer su aplicación en periodos adicionales a los mencionados en estos lineamientos, dando prioridad a las UAC [Unidad de Aprendizaje Curricular] que presenten mayor índice de reprobación” (DGB-SEP, 2013, p. 3).

Todas las asignaturas cuentan con la opción de la instancia de recuperación a través del examen extraordinario, a diferencia de otros mecanismos (PAI, Grupo de Estudio) que son sólo para “las básicas, para las que tienen más índice de reprobación”

⁴⁵ Entre las evaluaciones extraordinarios existe una modalidad especial denominada “examen o evaluación de acreditación especial”, “sólo para los alumnos de 5to, de 6to, egresados y de baja temporal que sean de 5to y de 6to, nada más” (Coordinador de modalidades, Ent Coord. Mod., 9-3-15), se trata de una instancia de recuperación extra para aquellos que están próximos a egresar y que adeudan materias con 5 o W.

(Prof. Biblioteconomía, 15-3-16). De acuerdo con estudiantes entrevistados, entonces “hay materias que tienen grupo de estudio a fuerza como Sociales y hay otras que no puedes elegir grupo de estudio y tienes que ir a extraordinario” (Dulce, Ent Aas 2do, 6-5-15).

El “examen extraordinario es único” (Prof. Matemáticas, Ob. asesoría Mat., 25-6-15), es decir que se elabora un mismo examen (y algunas variantes) en forma colegiada (Colegio de Bachilleres, 2011a, p. 13).

Los Jefes de materias junto con la Coordinación de modalidades se encargan de la organización y difusión de la información correspondiente a los exámenes extraordinarios. Los carteles informativos (horarios, profesores, salones de asesorías y exámenes) abundan hacia fines del semestre y se pueden consultar en la zona de Jefaturas (Ob. patio, 23-6-15).

Según un orientador del plantel:

[...] un extraordinario funciona así: hay un blog, bajan el papel, van con el Jefe de materia, le firma las asesorías y después vienen a pagar el examen [...] 1, 2 y... de julio son los días de pago [...] 7, 8, 9 y 13 de julio es la aplicación de exámenes extraordinarios (Orientador 1, Ob. junta padres, 23-6-15).

Actualmente los estudiantes deben pagar una cuota de recuperación por cada examen extraordinario, aunque “antes no cobraban, eran gratuitos” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16).

Un elemento interesante de estos exámenes de recuperación es el requisito de la asistencia a asesorías previas:

Son diálogos con profesores, es donde harían tareas, de tal manera que el profesor tenga una visión de que el alumno sabe estudiar ¿no? que está preparado para el examen, si no estuviera convencido de que el alumno ha estudiado entonces el profesor no autoriza que haga el examen [...] también es un proceso ¿no? en donde el alumno asiste pero también él está aprendiendo cómo estudiar para el examen (Jefe Filosofía, Ent Jefe Filo, 26-5-15).

Algunas asignaturas cuentan con asesorías “desde que inicia el semestre hasta cuando termina”, “si tienen alguna duda de la asignatura que están cursando ellos se

pueden acercar a las asesorías”, sin embargo este apoyo es muy poco utilizado por los estudiantes “porque más que nada las asesorías son básicamente para hacer el examen” (Jefe Filosofía, Ent Jefe Filo, 26-5-15). Los estudiantes reconocen la relevancia de las asesorías durante el período de clases, como Brenda que fue “con un maestro, también de Matemáticas, eso fue en 1ro, ‘no le entiendo a este tema, no sé cómo’ y trató de buscar como métodos más factibles como para que lo entendiera” (Ent Aa 4to, 11-6-15). Pero también manifiestan la incomodidad de tener “que buscar un horario que se te facilite y como que venir antes, como que no y pues no tenemos una hora libre” (Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15).

En cuanto a la cantidad de asesorías, en la junta con padres de estudiantes que deben recuperar materias uno de los orientadores explica que para poder acceder al examen extraordinario necesitan como requisito tener cinco asesorías y en el caso de la asignatura TIC son seis las que se piden (Ob. junta padres, 24-6-15). La cantidad de asesorías requeridas parece variar según la Academia de que se trate. Por ejemplo, en Filosofía también se establecen 5 asesorías (Ent Jefe Filo, 26-5-15), mientras que “en Mate son... 10 asesorías” (Ob. asesoría Matemáticas, 25-6-15) y en Biblioteconomía “te entregan evidencias también, sus tres evidencias o dos donde abarca todo y sus tres, sí sus tres asesorías. Si no presentan sus guías, sus asesorías y sus evidencias pues no presentan examen” (Ent Prof. Biblioteconomía, 15-3-16).

A las asesorías asisten pocos estudiantes, lo que favorece un trabajo “más de tipo personal, individual”, “ahí el profesor atiende uno por uno y va avanzando con cada uno de los alumnos” (Ent Jefe Filosofía, 26-5-15). En una asesoría de Matemáticas, pude observar que la docente trabaja con tres o cuatro estudiantes y se detiene a explicarle a cada uno de ellos más de una vez y de diferentes maneras si es necesario:

La profesora se acerca, el joven le muestra su cuaderno. La maestra le explica y escribe en la pizarra [...]

Profesora: [a otra estudiante] ¿cómo vas?

Alumna 3: no me da

Profesora: pasa a la pizarra

La joven dice que no, la maestra le insiste hasta que la joven se para. La chica comienza a revolver el ejercicio en la pizarra, mira su cuaderno de a ratos.

Profesora: [a mí] esta es una retroalimentación, pero si tienes 50 chavos de dónde sacas fuerza [...]

La maestra le indica algunas cosas del ejercicio que la joven está haciendo mal, luego le dice que lo resuelva (Ob. asesoría Mat., 25-6-15).

Dada la posibilidad que brindan para el trabajo personalizado, las asesorías también fungen como un espacio propicio para que el docente pueda identificar los problemas o debilidades en el proceso de apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes:

Profesora: ¿cuánto te dio?

Alumna 3: 2 y 4

Profesora: no [la maestra le explica el ejercicio a la joven] ¿ya?, ¿más o menos?

Alumna 3: más o menos

Profesora: fundamentalmente tu problema es las tablas, eso es conocimiento de primaria (Ob. asesoría Mat., 25-6-15).

Entre los estudiantes hay opiniones encontradas respecto a la opción de los exámenes extraordinarios. Hay quienes precavidamente se esfuerzan por “sacar todas mis materias para no irme a ningún extraordinario y así... también para no venir en vacaciones” (Paola, Ent Aas 2do, 6-5-15). En caso de haber reprobado alguna asignatura, hay jóvenes a los que no les agrada esta forma de recuperación porque consideran que implica “nada más buscar y leer libros [...] sin saber qué es lo que tiene que buscar” (Brenda, Ent Aa 4to, 11-6-15). Pero también hay quienes la prefieren, como Dulce que plantea que tiene dificultades en Lenguaje y comunicación: “no se me da y en vacaciones tengo a una amiga que me ayuda entonces prefiero como más hacer el extraordinario” y, además, asegura que para ella “muchas veces es mejor hacer el extraordinario [...] porque sacas seis en la materia y con el extraordinario con un examen te sacas ocho, nueve y hasta diez si quieres” (Ent Aas 2do, 6-5-15).

A lo largo de este capítulo intenté describir y caracterizar la contracara de la acreditación de asignaturas: la no acreditación. No podía, entonces, dejar de indagar lo que sucede respecto a los mecanismos y programas institucionales para la recuperación de materias no acreditadas que posee este plantel del Colegio de Bachilleres.

En ese recorrido aparecieron dos actores que cobran centralidad en los procesos de acreditación de materias reprobadas a nivel de la cotidianidad escolar, la figura del

Coordinador de modalidades y las familias de los estudiantes. Noté que el llamado a una mayor intervención de las familias en los procesos de escolarización de los jóvenes puede llegar a producir algunas tensiones que ponen de relieve los diferentes sentidos sobre el estudiante de bachillerato que circulan entre los adultos del plantel.

Como vengo señalando, el mandato actual de mejorar los índices de acceso, permanencia, aprobación y egreso de los jóvenes en las escuelas de EMS se traduce y es resignificado de diferentes maneras a nivel de la vida cotidiana escolar. Así, las autoridades del Colegio de Bachilleres en este caso, fomentan entre su personal la necesidad de realizar acciones tendientes a mejorar los índices, lo que se expresa por ejemplo en los criterios considerados para el “Programa de estímulos al desempeño del personal docente” (Colegio de Bachilleres, 2015a). Según lo desarrollé en el capítulo anterior, a nivel de la cotidianidad del plantel se construyen algunas prácticas de acreditación escolar más flexibles y permisivas, pero como documenté en este capítulo también hay docentes que plantean no estar de acuerdo con esta tendencia a facilitar la aprobación.

Además, en este plantel he documentado la existencia de mecanismos de recuperación de materias reprobadas –Grupos de estudio, Programa de Acreditación Intensiva intersemestral y sabatino- que permiten la acreditación a partir de un curso intensivo de corta duración y que, según algunos estudiantes, se caracterizan por su facilidad. Asimismo, en la Iniciativa de mejora 2015 del Plantel Sur se expresa que esta oferta de alternativas diversas para acreditar las asignaturas reprobadas tiene como finalidad “promover la permanencia, aumentar la aprobación, fomentar la regularidad y conjuntamente mejorar la eficiencia terminal” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 31).

Dichas alternativas de acreditación se presentan como “flexibles para adaptarse a distintas condiciones de la trayectoria académica que los estudiantes presentan” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 31). La flexibilización de los reglamentos escolares es un aspecto importante de la política actual (Weiss, 2015a). Incluso, una de las líneas de trabajo presentada en la XLII Reunión de la CONAEDU de 2013, “señala la revisión de normas y procesos administrativos para favorecer la permanencia escolar, en especial asegurarse que las normas y/o reglamentos de control escolar no limiten las oportunidades de los estudiantes para regularizarse” (Weiss, 2015, p. 144). Según lo señalado por la Directora General del Colegio de Bachilleres, “hay diversos mecanismos y dispositivos remediales para promover que los estudiantes

aprueben, pero aun así, no se logran los resultados deseados” (Directora General del COBACH, Entrevista realizada por Eduardo Weiss, 9-10-14).

A mi entender, mediante estas posibilidades más flexibles de acreditación de cursos no aprobados se puede contribuir a mejorar la permanencia y aprobación, pero también se puede fomentar el desarrollo de estrategias estudiantiles tales como dejar materias para acreditarlas directamente en las instancias de recuperación, por considerarlas opciones más fáciles, desalentando el cursado regular.

Capítulo 5

Reflexiones Finales

[...] el fenómeno normal es que, tras la tesis, surja un gran frenesí de trabajo. Se quiere profundizar en todos los puntos que habían sido dejados de lado, se quiere seguir las ideas acudidas a la mente pero que tuvieron que ser apartadas, se quiere leer otros libros, escribir ensayos. Y esto es señal de que la tesis ha activado el metabolismo intelectual, que ha sido una experiencia positiva (Eco, 1977/1998, p. 266)

Como nos advierte Umberto Eco (1977/1998) en este pasaje, la tesis es un trabajo que abre interrogantes, moviliza inquietudes, activa el “metabolismo intelectual”. En ese sentido, en estas Reflexiones finales me interesar presentar aquellas conclusiones provisorias que he llegado a construir en este recorrido y también las líneas factibles de indagación futura.

Como advertí a lo largo de esta tesis, asistimos a un momento clave –por las transformaciones a nivel de las políticas educativas-, para investigar lo que está sucediendo con la Educación Media Superior (EMS) en México. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la reforma constitucional que establece la obligatoriedad de este nivel educativo plantean nuevos desafíos. Los indicadores nacionales están entre los peores de América Latina. La tasa de escolarización de jóvenes de 15 a 17 años -69.6% para el 2013 (SITEAL, 2015)- y los índices de deserción escolar -13.4% en 2013-2014 (CONAEDU, 2015)- son preocupantes; al tiempo que las metas oficiales parecen ser ambiciosas –80% de cobertura (Weiss, 2015) y una tasa de abandono del 9% (CONAEDU, 2015) para el año 2018. Como lo documentan las investigaciones sobre la temática, en la interrupción escolar intervienen diversos factores, destacándose la reprobación como uno de los más relevantes (Blanco, Solís y Robles, 2014; Weiss, 2014, 2015a; entre otros).

Estas transformaciones y la centralidad de la EMS en la agenda política mexicana se inscriben en procesos a escala latinoamericana de ampliación de la cobertura en este nivel que está cambiando su sentido, como afirma Bellei Carbacho (2012, p. 220) la educación media ya no se concibe como un privilegio, ahora es considerada parte constitutiva de la educación que todo ciudadano debiera poseer.

En mi indagación respecto a las políticas actuales destinadas a la EMS en México advertí que existe cierta tendencia a priorizar la mejora rápida de los índices de

cobertura, permanencia y aprobación. Esto conlleva algunos peligros ya señalados por los investigadores, como la sobrevaloración de la mejora cuantitativa en detrimento de la calidad de los aprendizajes. No obstante, la calidad también se presenta como una preocupación desde las políticas educativas. Entre las acciones tendientes a mejorar la calidad se encuentra el impulso a la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato, propuesto en la RIEMS (2008), que, en la práctica, pareciera constituirse en un ideal difícil de alcanzar dada la persistencia de fuertes desigualdades entre instituciones. Además, las propuestas impulsadas para mejorar la calidad tienden a focalizarse en la denominada “profesionalización” docente, cuya instrumentalización se pretende alcanzar a partir de la aplicación de evaluaciones del desempeño con fuertes consecuencias laborales.

En este complejo escenario, me acerqué a conocer cómo se configura la *acreditación escolar* en un plantel del Colegio de Bachilleres, aspecto central para la permanencia en la escuela de los jóvenes, ya que favorece particulares procesos de aprobación, reprobación y recuperación de asignaturas. Indagué cómo algunos de estos procesos se están configurando en la cotidianidad escolar, tratando de no perder de vista el “carácter procesual de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción contextual” (Ezpeleta, 2004, p. 405).

Los criterios de acreditación de asignaturas regulares más relevantes que identifiqué en este plantel son: la asistencia y participación en clases; la entrega de tareas y trabajos escolares; exámenes parciales y trabajos finales. Estos criterios son producto de los intercambios y negociaciones entre sujetos en la institución escolar; y no todos tienen el mismo peso relativo en la acreditación de asignaturas.

A partir del trabajo de campo realizado advertí que la *asistencia a clases* es un criterio de acreditación fundamental y constituye una preocupación central en la vida cotidiana de esta escuela. Dicha preocupación se inscribe en la tendencia más general de tratar de disminuir los índices de abandono escolar. En el Plantel Sur se tomaron medidas en pos de mejorar los niveles de asistencia a clases, como controlar el ingreso/egreso de los jóvenes al plantel o llamar a los padres de los estudiantes que tienen inasistencias reiteradas. También hay docentes que no le otorgan tal relevancia al control de la asistencia, planteando que por sí misma ésta no garantiza el aprendizaje. Sin embargo, percibí, sobre todo entre los coordinadores, el predominio de una mirada reprobatoria hacia la rigidez y exigencia de algunos docentes a propósito de la asistencia y puntualidad de los jóvenes.

Los motivos por los cuales los estudiantes manifiestan que no ingresan o llegan tarde a clases incluyen: la distancia del hogar al plantel; que el docente ya entregó calificaciones; otras actividades que se superponen; los estilos y exigencias de los docentes; la “flojera” (simplemente no tener ganas); preferir pasar el rato con sus amigos y novios. Este último motivo ha sido indagado por los estudios de la línea de investigación sobre Jóvenes y escuela del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, que ponen de relieve que la escuela también es vivida y significada por los estudiantes como “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012, 2015). A veces las posibilidades de la vida juvenil compiten con las exigencias escolares, pero no siempre es así (Weiss, 2012, 2015). Como he documentado en esta investigación, las amistades influyen en la decisión de faltar, pero también pueden incidir en forma contraria, convenciendo a los amigos de asistir a clase.

Respecto a las *tareas* para realizar en horario extraescolar los jóvenes entrevistados mencionan que no tienen una presencia significativa entre los criterios de acreditación de cursos en este plantel. Algunos docentes plantean que los jóvenes no cumplen con la entrega de tareas y por eso prefieren no exigirlos, aunque también hay quienes todavía las demandan.

Uno de los principales hallazgos de este trabajo es que la realización de *actividades y trabajos durante la clase* es el criterio más importante para la acreditación de asignaturas a nivel de la vida cotidiana en este plantel. Esto se ve reflejado en el valor porcentual que adquiere para la calificación final de los cursos, por lo general 50% o más. Esta ponderación de evaluar lo que hace el estudiante en clase a partir de las denominadas “evidencias” se vincula con un proceso de apropiación por parte de los docentes del “enfoque del aprendizaje por competencias”, predominante desde la RIEMS. Cabe aclarar que la mayoría de estos docentes había cursado la capacitación de PROFORDEMS, a partir de la cual declaraban haber comenzado a tomar estos criterios de evaluación.

Como advierte Rockwell (2013) las leyes no determinan por sí mismas el desempeño de los docentes, pero sí pueden influir en sus prácticas cotidianas. Desde las orientaciones oficiales explícitamente se llama a los profesores a “alejarse de la evaluación tradicional, que únicamente aborda conocimientos declarativos” a partir de exámenes y ponderar las “estrategias de evaluación auténtica, como son la recolección de evidencias para un portafolios” (DGB-SEP, 2008, p. 10). Ello podría estar

favoreciendo una idea, un tanto reduccionista, de la evaluación de los aprendizajes en términos de la recolección de “evidencias”.

Otro de los criterios de acreditación que identifiqué es la *participación en clase*. Si bien es un criterio no siempre tomado en cuenta por los docentes, algunos le otorgan tal relevancia que estructuran su clase en torno a él, como en una clase de Inglés donde la docente contabilizaba las participaciones como estrategia para mantener constante la atención de los jóvenes.

En el estudio realizado por J. Granja acerca de los procesos formales de certificación de los aprendizajes escolares en la enseñanza tecnológica agropecuaria en México, el sistema de exámenes aparecía como el “mecanismo privilegiado de la certificación escolar” (1988, p. 24). En el plantel del Colegio de Bachilleres donde realicé esta investigación, por el contrario, los *exámenes parciales* no revisten tal importancia, e incluso pueden no formar parte de los criterios de acreditación de algunas asignaturas. Varios docentes manifiestan que casi no toman exámenes porque, coincidentemente con los lineamientos que establece la Subsecretaría de Educación Media Superior (DGB-SEP, 2008), no los consideran una herramienta interesante para evaluar los conocimientos de los jóvenes. Esta situación se encuentra bastante naturalizada entre los jóvenes, quienes se sorprenden si un docente califica nada más con la toma de un examen sin considerar otras actividades realizadas en clase.

Queda pendiente para futuros estudios el análisis histórico que permita establecer con mayor precisión la continuidad o discontinuidad en el tiempo de estas prácticas flexibles de acreditación escolar en el Colegio de Bachilleres.

En esta investigación además documenté las estrategias que construyen algunos jóvenes para cumplir con los criterios de acreditación mencionados. Hallé que una de las estrategias estudiantiles más comunes en el Plantel Sur es la copia de trabajos o tareas escolares. Otra estrategia consiste en realizar las tareas unos minutos antes o durante la clase de otra materia. Al respecto pude advertir que, si bien es remarcada la colaboración de los pares para resolver/copiar tareas, el trabajo en equipo no es una opción apreciada por los jóvenes entrevistados que a veces lo consideran una pérdida de tiempo y prefieren resolver sus actividades en solitario.

Otra estrategia juvenil importante es la negociación de los criterios de acreditación con los docentes. En estos procesos de negociación, los estudiantes tratan de convencer a sus profesores de que quieren “echarle ganas” para que les den otra oportunidad. Según los estudiantes, “echarle ganas” implica la entrega de trabajos,

entrar a las clases, hacer las tareas y participar. Por lo general prima cierta permisividad al respecto y los jóvenes salen favorecidos de estas negociaciones.

Vinculado a esta cuestión de la permisividad, en las entrevistas que realicé (tanto a jóvenes como a algunos adultos de la institución) aparecía recurrentemente una distinción entre el “profesor anterior” o “generaciones anteriores” (más exigentes) y las actuales (más comprensivas), incluso nombrada como “choque de generaciones”. Al mismo tiempo, documenté la empatía de algunos estudiantes con sus profesores, sobre todo al asumir como propia la culpa ante algunos castigos. A mi entender, ello estaría expresando la complejidad de las relaciones intergeneracionales y de los múltiples cruces y apropiaciones que no pueden reducirse a dicotomías entre “la cultura juvenil” y “la cultura escolar”. En este sentido, es iluminadora la concepción de formación/*Bildung* de Gadamer para pensar estos procesos en términos de “diálogo entre la tradición cultural y las nuevas generaciones”, en el que se “modifica mi horizonte de vida actual” (Gadamer en Weiss, 2015, p. 13).

En el estudio de las estrategias estudiantiles, prima la interpretación de Dubet y Martuccelli (1998, p. 315) de los liceístas franceses como verdaderos “estrategas” “comprometidos en un vínculo de utilidad con sus estudios” (“instrumentalismo escolar”). También se pueden analizar en términos de una “disposición general” de los jóvenes para hacer frente a las expectativas institucionales y lograr la aprobación con la inversión de un mínimo esfuerzo, como las estrategias de estudiantes de clase media (como “zafar”) analizadas por A. Meo (2011) en Argentina. Desde la línea de estudios sobre Jóvenes y escuela del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV se han documentado algunas estrategias de los estudiantes mexicanos para cumplir con las exigencias escolares sin sacrificar necesariamente su vida juvenil, pero destacándose que la lógica estratégica utilitarista que generalmente guía estas prácticas también puede estar orientada por un marco moral (Hernández, 2008; Weiss, 2012).

En las entrevistas con los jóvenes del Plantel Sur, la decisión de entrar o no a clases y la entrega de trabajos y tareas escolares aparecían atravesadas por el sentido moral, asociado al bachillerato, del “ejercicio de la libertad con responsabilidad”. La “libertad” es significada como la posibilidad de decidir por sí mismos.

Los jóvenes se apropian (Rockwell, 2005) de este “discurso moral” de la libertad como relativa a las consecuencias de lo que uno hace (Hernández, 2008), pero no sin tensiones. Hay estudiantes que se quejan del control y vigilancia por considerarlos excesivos y otros consideran que sería necesario, para no reprobado tantas materias, que

los obligaran a entrar a clases. Estas tensiones podrían estar expresando el deseo de los jóvenes de contar con un mayor margen de libertad y autonomía en la toma de decisiones, pero también la necesidad de un acompañamiento en ese proceso de “formación” (*Bildung*) y “subjektivación”.

Este sentido del bachillerato como un espacio donde los jóvenes deben apropiarse del sentido moral de la libertad con responsabilidad también se encuentra presente en el discurso de algunos docentes y coordinadores del plantel. Allí aparece ligado a la idea de la “autorregulación del aprendizaje” que a su vez se enlaza con el enfoque del aprendizaje por competencias recuperado en la RIEMS. Esa exigencia hacia los sujetos de “hacer un uso permanente de la reflexividad” para orientarse en la vida social se constituye, según la tesis de la individualización (Beck, Giddens, Bauman, Lash), como una característica central de las sociedades contemporáneas donde las instituciones tienden a responsabilizarnos cada vez más de lo que nos acontece y la tradición y hábitos heredados ya no sirven más de guía para la acción (Martuccelli, 2006). En esta investigación, sin embargo, la tesis de la individualización podría entrar en tensión con ciertas transformaciones que se van produciendo a nivel de la cotidianidad escolar –como hacer el plantel de “puertas cerradas” y los nuevos procedimientos implementados para prevenir el abandono como la junta de padres de estudiantes que reprobaban- y que apuntan a cumplir con la “obligatoriedad” de la EMS.

Relacionado con la meta de aumentar la cobertura y bajar la deserción, encontré que actualmente se cuenta con varios mecanismos de recuperación de materias reprobadas en el Colegio de Bachilleres –por ejemplo, Grupos de estudio, Programa de Acreditación Intensivo (PAI) intersemestral y sabatino. Existen dos maneras de no acreditar una materia determinada en esta institución: reprobación (5 de calificación final) y ausencia de calificación (código “W”) por reiteradas inasistencias, las cuales favorecen procesos diferenciales de recuperación. Las materias reprobadas con 5 pueden ser recuperadas a través de los Grupos de estudio y los exámenes extraordinarios. Pero la no acreditación por W reduce las posibilidades de recuperación –sólo a partir del PAI.⁴⁶ Esta imposibilidad de recuperar las materias no acreditadas por inasistencias (W) a partir

⁴⁶ Otro mecanismo de recuperación para materias reprobadas por código W que ofrece el Colegio de Bachilleres es el “Grupo de recursadores”, pero por las dimensiones pequeñas del Plantel Sur no se implementa (Coordinación de Modalidades, 2015). También existen exámenes de acreditación especial que aplica a los alumnos que no acreditaron (por W o calificación 5) asignaturas de 5° y 6° semestre (Coordinación de Modalidades, 2015).

de exámenes extraordinarios en el Colegio de Bachilleres es fuente de preocupación y está tratando de ser eliminada.⁴⁷

Entre los factores que influyen en la reprobación más destacados por los coordinadores y docentes se encuentran las dificultades académicas asociadas a la formación previa de los jóvenes, especialmente en Matemáticas, academia con mayor porcentaje de reprobados en el plantel y con peores resultados en el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), prueba estandarizada para evaluar la calidad de los aprendizajes implementada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) a los estudiantes del último grado de EMS.

En las investigaciones se reconoce que la reprobación es además una de las causas principales de la interrupción de los estudios de nivel medio superior (Weiss, 2014, 2015). La reprobación se constituye así en una preocupación central y se expresa, por ejemplo, en la Iniciativa para la mejora educativa del Plantel Sur “Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015”, donde se presentan líneas de acción de las Academias en pos de ese objetivo, tales como informar sobre los alumnos que no están asistiendo y llevar a cabo reuniones con sus padres; establecer una meta de permanencia y de aprobación; recuperación de clases de la Academia de Actividades Paraescolares en el horario de interturno; “sensibilización” de los docentes con alto índice de deserción y reprobación (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014b).

En este proceso de investigación reconocí dos actores fundamentales en los procesos de recuperación de asignaturas no acreditadas: el Coordinador de modalidades y las familias de los estudiantes.

La figura del Coordinador de modalidades surge en el Colegio de Bachilleres a partir de la RIEMS, es quien se encarga de ayudar a los jóvenes que reprobaron y organizar los “mecanismos y programas remediales”, por ello lo apodan “Twitter” ya que “tiene muchos seguidores” (Coordinadora de orient. y tutoría, Ob. 1ra. visita, 4-2-15).

Otro actor relevante en este proceso lo constituyen las familias de los estudiantes que reprobaron, que son convocadas a una reunión para informarles sobre los mecanismos de recuperación disponibles, los requisitos de la reinscripción y “concientizarlos” para que apoyen a sus hijos. El llamado a los padres es una de las estrategias centrales para disminuir el abandono escolar en la “Iniciativa para la mejora

⁴⁷ Entrevista con Sylvia Ortega, Directora General del Colegio de Bachilleres, realizada por E. Weiss, 9-10-2014.

educativa 2015” (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014b) y es uno de los pilares de apoyo más importantes del Movimiento contra el Abandono Escolar (SEMS-SEP, 2014).

Detrás de este reclamo por la mayor presencia de los padres subyace un sentido del estudiante de bachillerato como “adolescente” (sic) en tanto “carente” y “en proceso de maduración”. Como advierten Obiols y Di Segni la idea de “adolescente” refiere al que adolece de madurez, en cambio “adolescencia” significa crecer (en Weiss, 2012). También circula en la cotidianidad escolar otro sentido más acorde con una concepción de evolución de la formación moral, que considera a los jóvenes como personas que deben contar con mayor margen de libertad para tomar sus decisiones y así poder hacerse “responsables” de sus actos por sí mismos y no ya a partir de la imposición de normas externas, mandatos, prohibiciones, castigos y recompensas (Latapí, 1999).

Tres son las formas de recuperación más relevantes del Plantel Sur: los Grupos de Estudio (GE), el Programa de Acreditación Intensivo (PAI) y los exámenes extraordinarios. El GE es uno de los “mecanismos remediales” que ha implementado el Colegio de Bachilleres desde el año 2009 para estudiantes con 5 de calificación final. Consiste en un curso de corta duración donde no se llegan a trabajar la totalidad de los temas de la asignatura. Para acreditarlo se exige el 100% de asistencia y, según los estudiantes, es similar a las clases regulares donde se aprueba con la entrega de trabajos realizados y no siempre se toma examen. Estas flexibilidades hacen del GE una instancia de recuperación de asignaturas valorada por los jóvenes, incluso hay quienes “se confían” y optan por ese modo de acreditación antes que el cursado regular.

Otro programa remedial relevado es el Programa de Acreditación Intensivo (PAI). Es un curso intensivo, con dos modalidades: intersemestral y sabatino. En este plantel, el PAI es la forma de recuperar las materias no acreditadas por inasistencias reiteradas (código W). Los inconvenientes del PAI, señalados por los jóvenes entrevistados, son la falta de oferta de cursos y su alto costo.

También existe la opción de los exámenes extraordinarios, sólo para las asignaturas reprobadas con 5 de calificación. Una cuestión interesante que encontré es que estos exámenes de recuperación presentan como requisito la asistencia a asesorías previas. La instancia de asesorías es destacada por los docentes por la ventaja que supone el trabajo intensivo y personalizado al contar con pocos estudiantes. También existen asesorías durante el período de cursado, valoradas positivamente por los estudiantes, pero poco aprovechadas porque requieren de la asistencia en horario extra escolar.

Considero que la proliferación de estos mecanismos de recuperación se vincula con el mandato por mejorar los índices de reprobación y abandono presente en las políticas educativas actuales. Este mandato se traduce y es resignificado de diferentes maneras en la cotidianidad escolar. Las posiciones de los docentes entrevistados en relación al mismo son variadas. Algunos profesores denuncian abiertamente que ciertos mecanismos favorecen la práctica de “hacer pasar” o aprobar a los estudiantes sin que cumplan necesariamente con los requisitos preestablecidos. Esto se puede identificar en la normativa que regula el sistema de estímulos al desempeño docente en el Colegio de Bachilleres, donde el “Modelo de evaluación” que determina la asignación de dichos estímulos incluye entre sus criterios más importantes el “porcentaje de permanencia de los alumnos atendidos por el docente”; el “porcentaje de aprobación de los alumnos atendidos por el docente” y el “porcentaje de alumnos atendidos por el profesor con calificación final entre 8 y 10” (Colegio de Bachilleres, 2015a). Los jóvenes entrevistados afirman que algunos docentes “te regalan” puntos. Y la rigidez de quienes no dan oportunidades extras a los estudiantes es objeto de crítica por parte de coordinadores.

La apropiación de este mandato en diferentes sentidos por parte de los docentes del plantel nos habla de las tradiciones y huellas diversas en sus procesos de formación y experiencias de trabajo (Rockwell, 2007), huellas e influencias que podrían ser también estudiadas en futuras investigaciones.

Como mencioné algunas prácticas cotidianas escolares vinculadas a la acreditación de asignaturas regulares –la flexibilidad y permisividad en la asistencia y puntualidad; la escasa exigencia de tareas escolares; la tendencia a evaluar sólo a partir de los trabajos realizados en clase, reduciendo la toma de exámenes-, también se relacionan a esta tendencia. La flexibilización y revisión de los reglamentos escolares en pos de mejorar la aprobación de hecho fue una de las líneas de trabajo presentada en la XLII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) de 2013 (Weiss, 2015, p. 144).

Quizás estas posibilidades más flexibles de acreditación contribuyan a mejorar los índices de permanencia y aprobación en la EMS, pero no debemos perder de vista los “efectos no deseados” (Popkewitz, 1994) que estas orientaciones pueden llegar a producir. Aunque, como he tratado de documentar en esta investigación, este mandato no se impone en forma lineal, uno de los peligros señalados en las investigaciones sobre la temática es que se produzca algo similar a lo que sucede en el nivel secundario donde “se otorgan a casi todos calificaciones aprobatorias y se renuncia crecientemente a la

tarea formativa”, ofreciendo una educación de calidad deficiente para la mayoría (Weiss, 2012, p. 17). De este modo, en la EMS superior –que ahora es también obligatoria- se puede favorecer la proliferación de prácticas de acreditación escolar que permitan aprobar a los estudiantes, aunque no se hayan apropiado necesariamente de los conocimientos esperables. En palabras de Latapí, “se hermosearán ciertamente las estadísticas escolares, pero tener más alumnos aprobados no significará un mejor sistema educativo” (1980, p. 98).

Estudios realizados en otros países advierten que la masificación resultante de la incorporación de sectores sociales que antes no tenían acceso a la educación de nivel medio puede contribuir a la “devaluación” de los títulos escolares (Dore, 1980), al traslado de la selección y exclusión hacia el interior mismo del sistema (Bourdieu y Champagne, 2013) al reforzar las desigualdades existentes entre instituciones. En este sentido, el carácter legitimador de la escuela, que se expresa en la acreditación y certificación escolar, contribuye a esos procesos de selección social, no sólo por las posibilidades que brinda de obtener un título escolar, sino también por el tipo de título al que se pueda acceder.

No basta entonces con ampliar la cobertura para garantizar el derecho a una educación media superior de calidad (Dussel, 2015; Guzmán y Serrano, 2011; INEE, 2011; Villa Lever, 2014), los desafíos actuales amplían el interrogante hacia la problemática de la “calidad” de los aprendizajes. Como he señalado, la calidad aparece en la reforma educativa actual en México fundamentalmente vinculada a la evaluación, sobre todo del desempeño de los docentes. Ello supone una asociación algo lineal entre evaluación del desempeño docente y mejora de la calidad que no se problematiza oficialmente y que ha sido puesta en cuestión por los especialistas en la temática (ver De Ibarrola, 2012; Del Castillo, 2013; Rockwell, 2013; entre otros).

El riesgo mayor es que, en vez de avanzar hacia la democratización del acceso al conocimiento, la obligatoriedad de la EMS en México contribuya a un reforzamiento de las ya marcadas desigualdades sociales existentes en la oferta de instituciones en este nivel educativo.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. y Operti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). En *La Educación para Todos de América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Alvarado Vázquez, R. I. (2011). *La construcción de la identidad d los estudiantes de bachillerato*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Amador Hernández, J. C. (2008). *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Recuperado a partir de www3.diputados.gob.mx/camara/content/.../Educacion_docto_35.pdf
- ANUIES. (2015). Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. *Página oficial de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado a partir de <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/programa-de-formacion-docente-de-educacion-media-superior-profords>
- ANUIES-SEP. (2013). Propósito. Diplomado PROFORDEMS. *Página oficial del PROFORDEMS*. Recuperado a partir de <http://profords.anuies.mx/?page=proposito>
- Ávalos, J. (2009). La vida juvenil en el Bachillerato. Una mirada etnográfica. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado a partir de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0996-F.pdf
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en blanco, Serie Indagaciones*, 22, 77-112. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a04.pdf>
- Bellei Carvacho, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIEP-

UNESCO.

- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2004). Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. *Actas del I Congreso ALAP (Asociación Latinoamericana de Población)*. Recuperado a partir de http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/alap2004_291.PDF
- Blanco, E. (2014a). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11231067009>
- Blanco, E. (2014b). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios sociológicos*, XXXII(96), 477-503. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59840009001>
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-EI Colegio de México.
- Bosio, A. (2012). Los desafíos de la desigualdad social en la escuela media. Experiencias y trayectorias escolares de alumnos del turno noche. *Actas del II Seminario-Taller de Antropología y Educación*.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En J. Karabel y A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford V. P.
- Bourdieu, P. y Champagne, P. (2013). Los excluidos del interior. En P. Bourdieu (Ed.), *La miseria del mundo* (pp. 363-442). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamarrá.
- Briscioli, B. (2009). Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares. *III Congreso de Educación Construcciones y Perspectivas*. Recuperado a partir de [http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje 1/41 - briscioli.pdf](http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%201/41-briscioli.pdf)
- Briscioli, B. y Canciano, E. (2012). Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria. *VII Jornadas de Sociología*. Recuperado a partir de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/10/Revisando-algunas-conocidas-explicaciones-sobre-por-que-C3%A9-adolescentes-y-j%C3%B3venes-dejan-la-escuela-secundaria.pdf

- Calero, J. y Choi, Á. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 29-41. Recuperado a partir de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/GASTO_PUBLICO-67-02_CALERO.pdf
- Campos Vázquez, R. y Urbina Romero, F. (2011). Desempeño educativo en México: la prueba Enlace. *Estudios Económicos*, 26(2), 249-292. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59720807004>
- Colegio de Bachilleres (2009). Reunión de trabajo con Jefes de Materia del Colegio de Bachilleres «Compromiso con la Reforma Académica». En *Página oficial del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Presentaciones/1._Reforma_Integral_JM.pdf
- Colegio de Bachilleres (2010a). Estatuto del Personal Académico del Colegio de Bachilleres. En *Página oficial del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/transparencia/marco_juridico/pdf/interno/personal_academico/PrEstPerAcad.pdf
- Colegio de Bachilleres (2010b). Reglamento general de los alumnos. México: Colegio de Bachilleres. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/enlaces_internos/Reglamentogeneralcb.pdf
- Colegio de Bachilleres (2011a). Lineamientos de las evaluaciones. México: Colegio de Bachilleres. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/transparencia/marco_juridico/pdf/interno/Manuales_organizacion_procedimientos/CAESA/SUB_ADMINISTRACION_ESCOLAR/Lineamientos_de_las_evaluaciones.pdf
- Colegio de Bachilleres (2011b). Modelo académico. En *Página oficial del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/MODELO_ACADEMICO.pdf
- Colegio de Bachilleres (2015a). Convocatoria. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2015-2016. México: Colegio de Bachilleres, SEP. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/convocatorias/2015/Personal_Docente/convocatoria_estimulos_2015-2016.pdf

- Colegio de Bachilleres (2015b). *Lineamientos para la operación de los programas y mecanismos remediales*. México: Colegio de Bachilleres, SEP. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/normativa/normateca/proyectos_normativos/LINEAMIENTOS_PARA_LA_OPERACION_DE_LOS_PROGRAMAS_Y_MECANISMOS_REMEDIALES.pdf
- Colegio de Bachilleres (2016). Información general. *Página oficial del Colegio de Bachilleres*. Recuperado a partir de <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/alumnos/278>
- COMIPEMS (2016). Listado de opciones educativas. *Página oficial de COMIPEMS*. Recuperado a partir de <http://opciones.comipems.org.mx/>
- CONAEDU (2015). *LII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas- Capítulo EMS*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12125/52_CONAEDU_EM_S.pdf
- Coordinación de Modalidades (2015). *Regularízate. Programas y mecanismos remediales (Semestre 2015-A)*. México: Colegio de Bachilleres, SEP.
- Dabenigno, V. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 16-28. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959003>
- Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad? En R. Ramírez (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 57-76). México: Instituto Belisario Domínguez.
- DGB-Secretaría de Educación Pública (2011). *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DGB-SEP (2008). *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado a partir de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf>
- DGB-SEP (2013). *Lineamientos de Evaluación Extraordinaria*. México: Dirección

General de Bachillerato-Secretaría de Educación Pública. Recuperado a partir de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/Lineamientos_eval_extraordinaria.pdf

Diario Oficial de la Federación (2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación-Secretaría de Gobernación. Recuperado a partir de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true

Diario Oficial de la Federación (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de lo*. México: Diario Oficial de la Federación-Secretaría de Gobernación. Recuperado a partir de <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1602-decreto-de-reforma-al-articulo-3-de-la-constitucion>

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002

Didou, S. y Martínez, S. (2000). *Evaluación de las políticas de Educación Media Superior y Superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*. México: SEIT-COSNET.

Dirección General de Administración Escolar (DGAE-UNAM) (2016). UNAM. Demanda e ingreso a la licenciatura. *Portal de estadística universitaria*. Recuperado a partir de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

Dore, R. (1980). The Diploma Disease Revisited. *Institute of Development Studies Bulletin*, 11(2). Recuperado a partir de <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/dore11.2final.pdf>

Dreier, O. (2010). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En G. Pérez Campos, L. Alarcón Delgado, J. Yoseff Bernal y M. Salgero Velázquez (Eds.), *Psicología cultural, Volumen 1*. México: UNAM, FES-Iztacala.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Dussel, I. (2015). Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. *Revista Nueva Sociedad*, (258), 65-76. Recuperado a partir de <http://nuso.org/articulo/embudeudas-y-desafios-de-una-nueva-agenda-en-educacion/>
- Eco, U. (1998). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Elizalde López, M. M. (2015). Condiciones institucionales y psíquicas y la construcción de un proyecto identificatorio. El caso de dos estudiantes del Colegio de Bachilleres, plantel 20 "Del Valle". *Tesis de doctorado*. México: Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, UNAM.
- ENDEMS (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Escudero Muñoz, J. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31. Recuperado a partir de <http://www.revistafuentes.es>
- Estrada Ruiz, M. J. (2015). *Educación superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*. Hermosillo, México: El Colegio de Sonora.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 404-423. Recuperado a partir de http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf
- Fattore, N. y Bernardi, G. (2014). *Programa Joven de Inclusión Socioeducativa*. Rosario: UNICEF/FHyA, UNR.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación*, 6(6), 227-243. Recuperado a partir de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/755/712>
- Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*. Universidad Autónoma del Estado de

Morelos. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3636128&info=resumen&idioma=SPA>

- Froemel, J. E. (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 10-28. Recuperado a partir de <http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art1.html>
- Furlán, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111899009>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57. Recuperado a partir de www.rieoei.org/rie49a01.pdf
- Gobierno de la República (2016). Reforma educativa en 40 caracteres. En *Página oficial del Gobierno de la República*. México: Gobierno de la República de México. Recuperado a partir de <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>
- Gómez Yepes, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), 75-89. Recuperado a partir de <http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art1.html>
- Granja Castro, J. (1988). Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior. *Tesis de Maestría*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Granja Castro, J. (1991). Evaluación institucional y procesos de legitimación. *Revista Avances y Perspectiva*, 10, 221-225.
- Granja Castro, J. (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 59(3), 161-188. Recuperado a partir de <http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-sociologia/articulo/los-desplazamientos-en-el-discurso-educativo-para-america-latina>
- Grijalva Martínez, O. (2010). Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares. *Tesis de Doctorado*. México: Departamento de Investigaciones Educativas,

- CINVESTAV. Recuperado a partir de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TD octorado/AparienciasenConstrucciondelidentidades.pdf?ver=2013-02-01-113906-000>
- Grijalva Martínez, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado a partir de <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/grijalva-diversion-trabajo.html>
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Guerra Ramírez, M. I. (2008). Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. *Tesis doctoral*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Guerra Ramírez, M. I. y Guerrero Salinas, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero Salinas, M. E. (2006). El punto de retorno. Una experiencia de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002908>
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil. *Tesis doctoral*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior*, 40(157), 31-53. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (C. Guzmán y C. Saucedo, Eds.). México: UNAM/Ediciones Pomares.
- Heller, A. (1977). Sobre el concepto abstracto de «vida cotidiana». En *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes

- de bachillerato. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 21(60), 1-28. Recuperado a partir de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/983>
- INEE (2011). La educación media superior en México. Informe 2010-2011. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado a partir de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/68-publicaciones/informes-anales-capitulos/406-la-educacion-media-superior-en-mexico>
- INEE (2015). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- INEE-SEP (2015). Publicación de resultados. Primera aplicación 2015. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes -PLANEA- en la Educación Media Superior*. Recuperado a partir de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf
- Itzcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina 2000-2010*. Buenos Aires/Madrid: SITEAL, IIPE-UNESCO y OEI.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez Becerra, A. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. *Pedagogía y saberes*, (33), 51-61. Recuperado a partir de revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/1247/1237
- Kantor, D. (2015). Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos. Clase 9: Escuela secundaria y condición juvenil ¿Cómo es posible estar en la escuela? Estrategias que promueven o desalientan esa permanencia. En *Curso de posgrado «La educación secundaria: temas y problemas en perspectiva latinoamericana»*. Buenos Aires: FLACSO.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Krichesky, M. (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Red ETIS-UNESCO.
- Latapí, P. (1980). Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. *Nueva Imagen*, 93-153.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela: reflexiones sobre la ética en la*

educación mexicana. México: UNAM.

- Lingard, B. y Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265-280. <http://doi.org/10.1080/14748460.2013.840986>
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos sobre la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, 32. Recuperado a partir de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>
- López Bonilla, G. y Tinajero Villavicencio, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218. Recuperado a partir de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>
- Martínez Rizo, F. (2009a). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>
- Martínez Rizo, F. (2009b). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 27-40). México: OEI-Fundación Santillana. Recuperado a partir de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9225>
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 31-43. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art2.html>
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del individuo*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales.
- Meo, A. (2011). Zafar, so good. Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 349-367. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.559338>
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 71, 71-84. Recuperado a partir de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>
- Montesinos, M. P. (2010). Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009. En *1er Seminario Taller de Antropología y Educación «La Antropología de la Educación en*

la Argentina. Problemas, prácticas Y regulaciones políticas». Huerta Grande, Córdoba.

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2014). *La implementación de los planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)-Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado a partir de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/10/Informes-Investigaci%C3%B3n-9.pdf>

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la «obligatoriedad» de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 149-162. Recuperado a partir de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/205/202>

OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado a partir de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

Pacto por México (2012). *Pacto por México*. México. Recuperado a partir de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>

Perazza, R. (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado a partir de www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf

Plantel Sur-Colegio de Bachilleres (2012). *Plan de Mejora Continua 2012-2013*. Recuperado a partir de www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/eym2/tdocs/653_6985_2012plan_academico.12_02.docx+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=mx

Plantel Sur-Colegio de Bachilleres (2014a). Informe de actividades y rendición de cuentas del director del Plantel Sur. *Página oficial del Colegio de Bachilleres*. Recuperado a partir de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/Informe_de_Actividades_y_Rendicion_de_Cue

ntas/Plantel_17.pdf

- Plantel Sur-Colegio de Bachilleres (2014b). *Iniciativa para la mejora educativa: «Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015»*. México: Plantel Sur-Colegio de Bachilleres.
- Plantel Sur-Colegio de Bachilleres (2015). *Total de grupos/alumnos, semestre 2015A*. México: Plantel Sur-Colegio de Bachilleres.
- Poggi, M. (2008). Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 35-48). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago y LLECE. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Quiroz, R. (1994). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En A. Candela, E. Rockwell, R. Quiroz, R. Mercado y R. Paradise (Eds.), *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico* (pp. 39-51). México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Ramírez García, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: ANUIES.
- Ramírez García, R. y Remedi, E. (2015). La calidad de la Educación Media Superior ¿Qué sabemos hoy? En R. Ramírez (Ed.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 161-218). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Ramírez, R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa: ¿una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica? En R. Ramírez (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 123-140). México: Instituto Belisario Domínguez.
- Ramírez, R. y Torres, M. C. (2015). Desafíos cetrales y avances de la política educativa hacia la Educación Media Superior. En R. Ramírez (Ed.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 219-236). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 113-126). México: OEI-Fundación

- Santillana. Recuperado a partir de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9225>
- Roca, E. (2009). Las evaluaciones internacionales. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 41-52). México: OEI-Fundación Santillana. Recuperado a partir de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9225>
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento de trabajo*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado a partir de <http://books.google.com/books?id=rRhtPgAACAAJ{&}pgis=1>
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: escolarización rural en México. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: State of New York University Press.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Barcelona: Pomares.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). México: Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1985). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social* (pp. 151-172). São Paulo: Cortez Editora - Editora Autores Asociados.
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación*

- Educativa*, 11(2), 1-16. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200005
- Saucedo, R. (1998). Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP. *Tesis de Maestría*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Schmelkes, S. (2013). La evaluación del desempeño profesional docente. En R. Ramírez (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 111-122). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. Recuperado a partir de http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado a partir de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEMS-SEP (2011). Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de la Educación Media Superior. *Página oficial del Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/siguele
- SEMS-SEP (2015). Yo no abandono. *Página oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono
- SEP (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEMS-SEP. Recuperado a partir de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>
- SEP (2016). Resultados PLANEA 2015. Base de datos completa. Distrito Federal. *Página oficial de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado a partir de http://planea.sep.gob.mx/ms/base_datos_2015/
- Serrano, J. (1985). Autoestima y ansiedad ante los exámenes. *Cuadernos de Psicología*, II, 37-43. Recuperado a partir de www.quadernsdepsicologia.cat/article/download/584/556
- SITEAL (2015). Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado. En *Resúmenes estadísticos comentados*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO

- Sede Regional Buenos Aires-OEI. Recuperado a partir de http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf
- Solís, P., Leal, A. y Brunet, N. (2014). *Abandono escolar del primer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres. Informe final*. México: Área de Investigación y Prospectiva-Dirección General del Colegio de Bachilleres.
- Suárez, H. (2010). El pluralismo religioso en la colonia El Ajusco (México D.F.). *Estudios Sociales - Centro de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad de Sonora*, 4(6), 286-309. Recuperado a partir de http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_6/19.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2009). *ACUERDO número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_8_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP (2014). 8. Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de educación media superior. En *Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/2/images/yna_manual_8.pdf
- Tiramonti, G. (2007). *Informe final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional, Fundación Carolina y FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. (2012). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. del C. (2004). El aprendizaje autregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. Recuperado a partir de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Treviño Villarreal, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002812>

- Ulloa, M. (2011). El ejercicio del derecho a la educación en México: de la segunda etapa del Plan de Once Años a los programas y metas del sector educativo. En *La educación pública: patrimonio social de México. Vol. III: Legado, huellas y cambios* (pp. 65-108). México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, M. (2000). *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba (Argentina)*. Córdoba: UNICEF y FFyH-UNC.
- Vega Cruz, A. B. (2013). Las conversaciones de los jóvenes estudiantes en el transporte público. *Tesis de Maestría*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Villa Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(141), 93-110. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414105>
- Villa Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Educación VII* (pp. 271-312). México: El Colegio de México.
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64). Recuperado a partir de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/18499>
- Weiss, E. (2011). La hermenéutica. Un enfoque para comprender al otro y para interpretar textos y significados culturales. En *Documento de trabajo*. México: DIE-Cinvestav.
- Weiss, E. (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, E. (2012b). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Recuperado a partir de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a03>
- Weiss, E. (2014a). *El abandono escolar en la educación media superior. Informe de investigación para la Dirección General de Investigación Estratégica del Instituto Belisario Domínguez*. México: Instituto Belisario Domínguez.
- Weiss, E. (2014b). Hermenéutica y «descripción densa» versus «grounded theory» y «Atlas.ti». *Actas del Congreso Internacional «Epistemologías y metodologías de la*

Investigación educativa».

- Weiss, E. (2014c). La educación media superior ante el reto de la obligatoriedad. En *¿Funcionará la Reforma Educativa? Jornada de debate COMIE*. México: COMIE. Recuperado a partir de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2014-LaEducacionMediaSuperiorAnteElRetoDeLaObligatoriedad.pdf?ver=2014-05-26-152013-070>
- Weiss, E. (2015a). El abandono escolar en la Educación Media Superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (Ed.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-159). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Weiss, E. (2015b). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Revista Educação e pesquisa*, 41.
- Weiss, E. (2016a). Mesa Educación Superior. *Foro Balance crítico de la política educativa a tres años de gobierno*.
- Weiss, E. (2016b, enero 28). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136/1350>
- Weiss, E. y Vega Cruz, A. B. (2014). Las conversaciones de jóvenes estudiantes en el transporte público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 455-481. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a6.pdf>
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós/MEC.
- Wright Mills, C. (2000). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.