

Los sentidos formativos del bachillerato mexicano: Reflexiones en torno a lo real y lo posible.

The formative senses of Mexican High School: reflections on the real and possible.

Socorro Imelda Domínguez Ayala¹

dominguezayala@hotmail.com

Resumen.

De una investigación doctoral respecto a los *sentidos formativos de las prácticas docentes* del bachillerato mexicano, se desprende la ponencia cuyo centro de atención es discutir en torno a la *escolarización*, la *educación* y la *formación* en el bachillerato, teniendo como mirada de intelección la hermenéutica habermasiana con sus categorías *sistema* y *mundo de la vida*. La pregunta que guía las reflexiones es ¿Cuáles son los sentidos formativos del bachillerato y cómo ellos acontecen en lo que los docentes hacen en las aulas entre el *sistema* y el *mundo de la vida*? Esta cuestión condujo a realizar una investigación de campo en dos planteles de bachillerato mexicano cuyos indicadores estadísticos les colocaban por encima de la media de sus pares.

Palabras clave: bachillerato mexicano, sentidos formativos, Habermas, sistema, mundo de vida.

Abstract

This paper concerns for schooling, education and training in Mexican high school, from the Habermasian hermeneutic perspective. The categories are system and world of the life. The main question that guides the reflections is: what are formative Mexican high school senses and how they occur in what teachers do in the classroom, between the system and the world of life? This issue led to conduct a field study at two campuses of Mexican high school, whose statistical indicators placed them above the average of their peers.

Keywords: mexican high school, formative senses, Habermas, system, world of life.

Recibido: 12/11/2015 - Aprobado: 13/01/2016

El trabajo que se reporta siguió un camino metodológico a la vez hermenéutico y crítico con fundamentos en la teoría social y teoría de los actos del habla² en interlocución con estudios críticos

¹ Profesora adscrita a la Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México, México

² Véase a Habermas, Jürgen en sus obras: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1985; *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, Taurus, 1987; 1990b). *Pensamiento posmetafísico*. México: Taurus, 1990; *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus, 1992; *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Madrid: Tecnos, 2002.

y herramientas de la pedagogía constructivista de Sacristán, de Pérez Gómez y Hargreaves.³ El trabajo, al discutir la relación entre *escolarización*, *educación* y *formación*, muestra a la primera, como mera práctica política, lejana de la pertinencia, ocupada en tácticas de control social o sostenimiento de índices de eficiencia escolar. Argumenta que la educación que se ofrece en el bachillerato mexicano, por ahora acontece en la ausencia de *formación pertinente*⁴; el análisis realizado muestra las contradicciones de los discursos del *sistema* y cómo estos han colocado al docente en una posición endeble para acompañar la formación pertinente desde el *mundo de la vida*. Finalmente desnuda la insuficiencia de las políticas educativas como elementos que guíen las prácticas docentes (lo real) y muestra algunos esfuerzos por apoyar la formación pertinente en el bachillerato mexicano (lo posible).

1. Sentidos formativos del bachillerato mexicano

La escolarización aumenta su presencia en la dinámica de las sociedades actuales y ocupa un lugar cada vez más prominente en la vida de los individuos. Pocos esperan que la educación inicial básica obligatoria –que para el caso mexicano incluye preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, es decir 15 años– sea suficiente para alcanzar el éxito en las modernas sociedades capitalistas. Paralelamente, la relación «educación y progreso», que arribó al pensamiento social mexicano en el siglo XIX con la filosofía positiva comtiana y, aunque cuestionada, se sostiene en pie con el propósito de educar a las futuras generaciones, a los niños, a los jóvenes, es indispensable en la actualidad tanto por aspiraciones de justicia social como por necesidades económicas, pero vale preguntar ¿cuál es la relación *escolarización* y *formación*?

La formación se entiende y deriva en *prácticas docentes*⁵ en el nivel que nos interesa, desde las políticas educativas del moderno Estado mexicano en sus diversos niveles: nacional estatal y de subsistema⁶. Este trabajo sostiene la tesis de que *escolarización* y *formación* son situaciones asociadas a la educación que no avanzan con el mismo dinamismo y que, las políticas educativas no parecen prestarle atención a este fenómeno.

Se presentan cuatro momentos analíticos: un panorama sobre las contradicciones que se viven en el bachillerato mexicano como *desencuentros en los discursos* normativos con la situación vivida, las contradicciones en política educativa y los sentidos formativos contenidos en sus discursos como prefiguraciones de una realidad confusa; una mirada a lo necesario en un ámbito denominado *formación pertinente* (lo necesario) y, el develamiento de distancias entre lo real y lo necesario en el estudio empírico de las *prácticas docentes* (elementos poco considerado por las políticas educativas). Para el cierre de este trabajo se analizan la forma en que ocurre la construcción de *prácticas docentes*

³ Véase a Sacristán, J. Gimeno. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2002; y *La reforma necesaria*. Madrid: Morata, 2006; y Pérez Gómez, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata Porter, 2004; y Hargreaves, Andy, *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro, 2002.

⁴ Posibilidad ampliada del desarrollo de las capacidades, cualidades, conocimientos y actitudes sociales necesarias para la comprensión del mundo social y natural, así como la convivencia social en la emancipación

⁵ Se define a la *práctica docente* como el conjunto de actividades que el profesor ejecuta, induce, recupera o valora en un entorno institucional, con intención de contribuir, inducir, provocar o generar aprendizajes en sus alumnos, ya sea en el aula o fuera de ella; al conjunto de actividades que realiza en el entorno escolar y que tienen una intención educativa. Dada su diversidad en este trabajo se pluraliza el concepto.

⁶ Se hace referencia a *subsistema* como el conjunto de planteles que comparten planes y programas de estudio, modalidad, organización y normatividad. Para el caso las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México.

con sentido formativo con base en datos de observación en trabajo de campo en escuelas preparatorias del centro de México.

Esta investigación interpreta a la práctica docente, como acción social con sentido intersubjetivo, reconoce que la docencia –lo mismo que el saber– es una cuestión social, cultural, pedagógica y epistémica, que se construye en la intersubjetividad y de la que podemos encontrar esfuerzos que nos relatan experiencias de *formación pertinente*⁷ o de éxito en el logro de las metas requeridas por las comunidades en que se insertan (lo que no siempre es análogo a las metas del sistema). Estamos mirando las tareas, funciones y responsabilidades que asume el maestro ante las consignas de la política educativa del nivel medio superior o bachillerato⁸, la manera en que elementos específicos se destacan como portadores de sentido en la construcción de dichas prácticas.

2. Escolarización, educación y formación: Lo real.

Los sistemas educativos en el mundo están revisando su eficiencia y eficacia⁹ y transforman continuamente el funcionamiento, estructura, metas, procedimientos y currículum a través de decisiones en las políticas educativas.¹⁰ El mundo académico, sin embargo, ha identificado algunos factores presentes en las decisiones de hoy, como emergentes incómodos para los sistemas educativos que, pese a todo, forman parte del nuevo panorama de la educación y sus instituciones:

- En todos los ámbitos se observa una multiplicación de posibilidades de aprendizaje fuera del ámbito escolar (todo lo que ha de saberse se califica por su valor práctico y puede hallarse en la red, los libros de bolsillo, los manuales y los hipertextos). La escuela es una institución para el aprendizaje, sin canonjías de exclusividad, su oferta ha de ir más allá del conocimiento.¹¹

⁷ Referiremos a *formación* como posibilidad ampliada del desarrollo de las capacidades, cualidades, conocimientos y actitudes sociales necesarias para la comprensión del mundo social y natural, así como la convivencia social en la emancipación (en términos de la teoría crítica) que lo mismo ocurre en contextos escolares como fuera de ellos y se caracteriza por la *pertinencia*. Conservaremos el término *educación* para referirnos a los procesos formales para la *formación*.

⁸ En el año 2009 en México se establece la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que integrara a las más de 20 modalidades del nivel a través de la denominada Reforma Integral de Educación Média Superior (RIEMS). Véase a SECRETARÍA de Educación Pública. Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad. Diario oficial de la Federación. México, 2009.

⁹ Véase a Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes*. México: OCDE, 2009a. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes_9789264079717-es#; y OCDE. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, 2009b. Disponible en: www.oecd.org/edu/talis; y OCDE. Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE, 2012a. OECD Publishing. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Avances_en_las_reformas_de_la_educacion_basica_en_Mexico_UNA_PERSPECTIVA_DESDE_LA_OCDE#.VGaJEPmG-UI; y OCDE, (2012b). Education at a glance 2012. 2012b. Disponible en: www.oecd.org/edu/Corrigendum_EAG2012_EN.pdf; y OCDE, (2012c). Nota-País: PISA 2012, Resultados México, 2012d. Disponible en: OCDE: <http://www.oecd.org/edu/pisa>; y OCDE, (2012d). Perspectivas OCDE: México, reformas para el cambio México, 2012d. Disponible en: www.oecd.org/mexico/49363879.pdf

¹⁰ Véase Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad. Diario oficial de la Federación. México, 2009.

¹¹ Véase a Bauman, Zygmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2007; y *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa, 2008, y también a Castells, Manuel. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza, 1994; Sacristán, J. Gimeno. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.

- Hoy todo lo que se sabe está en tela de juicio, se ha perdido lo invariable del saber científico y con ello la educación pierde vigencia no bien se ha culminado el ciclo o terminado la carrera. El conocimiento se vuelve inaprensible, ha de actualizarse diariamente, vivir con lo recelosamente incierto, contrastablemente“...el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo que era duradero”.¹² Hoy los servidores y las redes poseen y pueden proporcionar todo lo que hay que saber, por lo tanto la figura del *maestro* pierde fuerza y la del *aprendiz escolar* es muchas veces un sinsentido; por ello los procedimientos escolares han de ser diferentes que antaño, se necesita una forma de ejercicio docente que vaya más allá de la memoria y la repetición.
- Escolarización y *formación* están más distantes que nunca, pues la escuela como institución social, ha dejado de ser el lugar privilegiado del aprendizaje. La escuela está creciendo, pero la educación centrada en la transmisión del saber está en crisis (sus indicadores, aun con disimulo, lo dicen).
- La información se produce, se distribuye, se consume y se abandona a un ritmo, absolutamente, endiablado y eso condiciona la imagen de fragilidad y de precariedad de la vida de los seres humanos. No hace ni un siglo que el conocimiento permanecía, prácticamente, inalterable durante varias generaciones (...) a partir del año 2010, se calcula (que el conocimiento se duplicará) cada 80 días.¹³
- La saturación de información causa desconcierto y desinformación, la escuela que solo ofrece un lugar para informar, no educa más.¹⁴
- La noción de aprendizaje en el sentido tradicional como adquisición de conocimientos ha sido reemplazada por la de desarrollo de competencias, modelo polisémico y en discusión, pues hay quien interpreta al modelo como de racionalidad técnica, quienes miran con recelo una perorata que incluye nuevos términos de viejos discursos,¹⁵ hasta quienes ven en ella la más completa visión por incluir posibilidades de formación integral necesarias.¹⁶

Desde hace tres décadas México mantiene políticas sociales y acciones tendientes a prolongar los momentos de *escolarización* de la niñez y la juventud. En febrero del año 2012, el gobierno mexicano publicó la normatividad para que los estudios de bachillerato (nivel escolar de EMS al que acuden

¹² Bauman, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa, 2008, p.36

¹³ Sacristán, J. Gimeno. *La reforma necesaria...*, p. 97.

¹⁴ La obra de Henry Giroux es abundante y aguda al respecto. Siguiendo el pensamiento europeo –y la teoría crítica frankfurtiana–, proclama la necesidad de volver a concebir a las escuelas como esferas públicas, entidades democráticas donde profesores y estudiantes colaboren en la forja de una visión emancipadora de lo que *debe ser* la comunidad y la sociedad. Su pedagogía crítica se resiste al carácter dependiente y reproductor de la escuela descubierto por Althusser y Bourdieu. Sobre el trabajo y la función de los profesores véase Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990. Sobre los fines de la escuela y su sentido ciudadanizante democrático véase *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993; y también *Cultura Política y práctica educativa*. Barcelona: Gráo, 2001.

¹⁵ Véase a Pérez Gómez, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal...*; y a Sacristán, J. Gimeno. *Educación y convivir en la cultura global...*

¹⁶ Véase a GEM-SEMSS-DGEMS-DBG. *Plan de Estudios Bachillerato General*. México: GEM, 2009; y también a Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad...*

comúnmente jóvenes de entre 15 y 18 años) se hiciera obligatoria¹⁷ (Secretaría de Gobernación, 2012) tal medida hace posible solo el crecimiento de la *escolarización* –pues pretende que más de seis millones y medio de jóvenes sean atendidos por las escuelas de EMS–, y no necesariamente la construcción de un proyecto educativo para dirigir la *formación pertinente*, pues ésta va más allá de la matriculación de los jóvenes a la escuela o de ampliar la cobertura escolar a atender la real correspondencia entre la *educación* recibida en la escuela, con las aspiraciones y necesidades sociales del educando en un contexto amplio.

Tabla 1. Incremento de la matrícula de Educación Media Superior por década en México

AÑO	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
POBLACIÓN EN MÉXICO (1)	19,653,552	25,791,017	34,923,129	48,225,238	66,846,833	81,249,645	100,349,800	112,468,900
INSCRIPCIÓN TOTAL NACIONAL AL SEN (2)	S/D	3,249,200	5,941,536	11,538,871	21,464,927	25,091,966	29,621,175	34,384,971
% DE LA POBLACIÓN EN LA ESCUELA (2/1)		12.6 %	17 %	23.9 %	32.1 %	30.9 %	29.5 %	30.6 %
INSCRIPCIÓN TOTAL NACIONAL a EMS (3)	10,109	17,694	31,682	279,495	1 057 744	1,721,626	2,572,655	3,811,473
INCREMENTO % RESPECTO A LA DÉCADA ANTERIOR		175 %	179 %	882 %	378 %	163 %	149 %	148 %
% DE LA POBLACIÓN ESCOLAR INSCRITA EN EMS (3/2)		0.5 %	0.5 %	2.4%	4.9 %	6.7 %	8.7 %	11.1 %

Fuente: Elaboración propia¹⁸

En el medio siglo precedente, la población en México ha crecido 3.2 veces, el número de alumnos atendidos por el sistema educativo nacional 5.8 veces y la EMS, 120.3 veces.¹⁹ Entre 1990 y 2010 el promedio de escolaridad del mexicano se movió de 6.5 a 8.5 grados en promedio²⁰; a la par del crecimiento encontramos la diversificación de opciones en sistemas y subsistemas como prestadores de la misma²¹. En cambio su centralidad en las discusiones políticas, sociales y académicas apenas ha ocurrido en la última década²². La definición, propósitos y origen de la EMS mexicana se fueron

¹⁷ Véase a Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012...*

¹⁸ Con datos de: (1) <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>; (2)http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html; (3) Construido con datos citados por Castrejón, Jaime. *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. México: Colegio de Bachilleres, 1985; el Anuario estadístico del Estado de México (1998) y <http://dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm> (2013).

¹⁹ Secretaría de Educación Pública. *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*, 2013. Disponible en: http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

²⁰ Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Censo de población 2010. 2011. Disponible en: <http://www.censo2010.org.mx/>

²¹ La EMS en México, abarca siete modalidades: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, certificación por exámenes parciales y certificación por examen global, que se ofrecen en 23 tipos y subsistemas distintos de bachillerato. Ver (SEP-DOF, 2008).

²² La literatura que da cuenta de la investigación y el estado de la EMS mexicana va en aumento, aunque aún no está suficientemente organizada, prueba de ello es la escasa presencia de ellas en los estados del conocimiento actuales Ver (Ducoing, 2013). Los documentos normativos o estadísticos son los que nos dan cuenta de su situación y diagnóstico. La discusión académica y crítica sobre el estado de la EMS y sus procesos

prefigurando desde perspectivas diversas, con discusiones que anclan en desiguales resultados y este apartado lo muestra.

Los indicadores de la creciente atención en la EMS mexicana, presentados en la tabla 1, dibujan un panorama educativo halagüeño, reportan el crecimiento del servicio y el incremento de la escolaridad, pero no dan cuenta de las *prácticas docentes* en ella desplegadas, ni del nivel de satisfacción por la educación recibida por parte de sus egresados o de aquello que ocurre como obstáculos a la *formación* en los bachilleratos. La información disponible –solo desde los indicadores objetivos y cuantificadores del crecimiento de la EMS mexicana– nada dice de los cambios que han ocurrido en el aula y la manera en que la escolaridad contribuye a la pertinente formación ciudadana. Esos son grandes pendientes por atender e indagar. ¿Por qué? Veamos. Según cifras oficiales del Sistema Nacional de Información Educativa, el 94.8% de la población menor de 15 años asiste a la escuela, pero apenas un 22.4% de la población de 15 años o más cuenta con estudios concluidos de bachillerato y, aunque en las últimas décadas la atención educativa a la población ha crecido exponencialmente, 40% de quienes inician el ciclo medio superior, lo abandonan.²³ Si pensamos que el 60% de asistentes restante está en la escuela porque encuentra en ella una *formación pertinente*, hallaremos pronto que otros datos provenientes del mismo sistema nos indican que sólo el 25.7% de los jóvenes mexicanos evalúan a la escuela como institución de confianza.²⁴ Lo que quiere decir que, aun cuando se participe del proceso de *escolarización*, no se reconocen en ella amplias posibilidades de crecimiento por sus efectos. En tal circunstancia, la condición actual de la EMS mexicana es de precariedad e indefinición.²⁵

Solamente permanece en este nivel el 58% de la población en edad de cursarla, aun cuando su tasa de absorción con respecto a los egresados de secundaria es del 98.3% (otro nivel que apenas en 1994 fue asumido como responsabilidad del estado mexicano). Además no es desconocida –aunque si quizá poco difundida– la escasa conformidad (de los jóvenes en particular y de la sociedad en general) sobre lo que la preparatoria les ofrece, y la falta de equidad para acceder a ella.²⁶ Se sabe, por datos compartidos internacionalmente, que quienes estudiaron la preparatoria tienen ingresos 35% más altos que aquellos que sólo terminaron la secundaria y por ello el gobierno mexicano aspira a mejorar la EMS con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) de 2009 y la Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Se aspira a más educación, educación para más ciudadanos, a que la escuela sea el espacio de educación de mayor cobertura, calidad y equidad²⁷ ¿Qué acompañan a estas aspiraciones políticas?

carece aún de organización y amplia difusión. Ver Lozano (2010); Yáñez (2002) y Zorrilla (2008, 2010 y 2012a).

²³ Véase a Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad...*

²⁴ Véase a García, Nestor. Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? Pensamiento Iberoamericano, 5-19.SEP, 2008c y 2012, 2008; y también a Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México, 2012; y a la SEP. Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad. Diario oficial de la Federación. México, 2009.

²⁵ Véase a Zorrilla, Juan F. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*. México: IISUE, 2008.

²⁶ Véase a Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Censo de población 2010...*

²⁷ Según la Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad...*

La escolarización es necesaria, solo como condición a la *educación para la formación pertinente* ¿Qué educación ofrecen las políticas educativas para EMS?²⁸

Del análisis respecto a la suficiencia, pertinencia y resultado de las decisiones políticas y la situación de la EMS encontramos la siguiente caracterización del nivel medio superior mexicano que ilustra el desencuentro entre ampliación de posibilidades para matricularse en la escuela y nivel de satisfacción por lo que se aprende, niveles de logro del aprendizaje y relación de lo aprendido con las expectativas y necesidades del educando y la sociedad que le alberga:

- A partir de los años 80 del siglo XX la EMS en México ha tenido un crecimiento sostenido, habiéndose multiplicado ampliamente la matrícula, los subsistemas, las modalidades y las instituciones, pero los esfuerzos y logros, aún son insuficientes para la sociedad mexicana en el contexto global vigente. Una eficiencia terminal de apenas el 60%, la reprobación de 40% de promedio y la deserción de 40% (SEP, 2009)²⁹ nos dicen que escolarización y formación van por caminos diferentes: “la operación de este nivel educativo (...) funciona como transición hacia la educación superior por un lado, y como mecanismo de selección de estudiantes que egresan de la educación secundaria”.³⁰ Con ello la escolarización funciona como mecanismo para justificar la exclusión a la formación en educación superior o bien, “un (...) desperdicio”.³¹

El nivel medio superior se convirtió en un canal habitual al que se accede, pues la responsabilidad de educación como formación o capacitación es de los *buenos gobiernos* que preocupados por sus pueblos promueven los servicios así sea en las comunidades marginales y distanciadas de los centros urbanos, creando instituciones y promoviendo programas compensatorios³². La educación se desclasa, las instituciones no, parece ser una nueva condición debido a que el acceso a las instituciones de educación media superior es popular, pero el tipo de institución a la que se accede aún no es lugar de elección. Abrir mayor cantidad de escuelas, diversificar las modalidades, aceptar a todos los egresados de secundaria no es equivalente a formar ciudadanos de modo pertinente, sino solo *popularización del acceso al nivel*. Por lo que se ha afirmado: “La educación está en medio de esta encrucijada. Entre los resultados mediocres y enormes desafíos; intenciones de los problemas no resueltos del siglo XX y los retos emergentes que vienen con el siglo XXI”.³³

²⁸ De Ibarrola al analizar los problemas del sistema educativo mexicano dice categóricamente, y concordamos con ella, “no basta el incremento en los años de escolaridad, los “años banca” los denominaría algún crítico (en clara alusión a Freire). Lo importante es asegurar el aprendizaje propuesto...” De Ibarrola Nicolín, María. Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, XXXIV (Especial), 16-28, 2012, p.19.

²⁹ Según la Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad...*

³⁰ Castrejón. *Op. cit.*, p. 193.

³¹ Brunner, José J. *Educación Superior en América Latina*. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990, p.4.

³² La permanencia en la EMS ha sido apoyada por una serie de estrategias de las correspondientes políticas compensatorias, sobre todo una vez que el censo poblacional 2010 indicara que de la segunda razón en importancia para la deserción del bachillerato era la cuestión económica (SEP, 2009). Dos programas compensatorios que proporcionan apoyo económico a las familias de jóvenes preparatorianos son PRONABES y OPORTUNIDADES aunque su eficiencia ha sido polémica.

³³ Brunner, José, J. (2000) . Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información. Santiago: PREAL, 2000, p.4. Disponible en: <http://www.preal.cl>

Circunstancias tanto económicas como sociales exigen cambios en los currícula de EMS y diversidad de subsistemas (Domínguez, 2009).³⁴ Las percepciones y expectativas de educandos, educadores e instituciones aparecen mediatizadas ante la diversidad de opciones, a las que la tradición de la elección por los bachilleratos universitarios se impone. No son claras las justificaciones para mantener la diversidad de sistemas y subsistemas en México, que parecen continuar la inercia de la indefinición en el nivel y a la comodidad de conservarle en la tradición. Pese a la diversificación de opciones, los alumnos en el centro del país prefieren las escuelas de mayor tradición, las universitarias. Los demandantes la mayoría de las veces no distinguen la diferencia entre las opciones: “Se trata en apariencia de dos mundos diferentes: uno, el de las expectativas de estudios de los jóvenes, y otro conformado por la oferta escolar”.³⁵ Su *diversificación curricular* no es una cualidad que *de facto* abone a la equidad.³⁶

Los bachilleratos propedéuticos que ofrecen preparar al educando para la universidad y los que capacitan para el desempeño de los egresados en el mercado laboral son las dos modalidades de mayor presencia (las instituciones de EMS que solo ofrecen capacitación técnica atienden al 9% del total de la matrícula) dado que:

Una gran mayoría de los jóvenes que participan (en el proceso de selección para ingresar a la EMS) cada año tienen el propósito de estudiar en alguna modalidad propedéutica, lo cual es comprensible, pues, por una parte, la oferta es mayoritariamente de este tipo y, por otra, en el imaginario de los habitantes de la Ciudad de México y su Zona Metropolitana el discurso histórico de la educación como elemento de movilidad social apunta a definir los estudios superiores como paradigma de éxito.³⁷

Las demandas de capacitación laboral y desarrollo de competencias han propiciado que la educación técnica terminal en el nivel se desplace hacia la bivalencia, sin embargo los sitios para la preparación universitaria son escasos y el contexto económico de México demanda trabajadores operarios y dispone de escasas fuentes de empleo para los profesionistas. La cuestión es que egresan con bachillerato más de los alumnos que la universidad puede atender y no se capacita a los técnicos con las habilidades demandadas por el mercado laboral:

...la insistencia en la empleabilidad como objetivo educativo no suele ir acompañada de definiciones claras y sustentadas sobre los atributos que hacen que alguien sea empleable (...) no sabemos (y probablemente no podemos saber) qué tipo de habilidades técnicas específicas requerirá la economía mexicana –o cualquier otra– en 20 años o en 30 años.³⁸

³⁴ Domínguez, Socorro Imelda. *El bachillerato propedéutico en una institución en su periodo fundacional: Una mirada desde los alumnos*. 2009. (FESA-UNAM, Ed.) Nezahualcóyotl: Tesis de Maestría sin publicar.

³⁵ COMISIÓN Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Média Superior en el Estado de México.. Breve análisis de los índices de cobertura y absorción en el servicio en educación media superior. CEPEMS, 2010, p. 117.

³⁶ Según el informe referido, el 49% de los aspirantes solicitan cursar el bachillerato en alguna escuela de la Universidad Nacional Autónoma de México (5 Colegios de Ciencias y Humanidades o alguna de las 9 preparatorias) y un 20% adicional solicita ser ubicado en alguno de los 14 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) que son las escuelas dependientes del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Ellos son solo 2 de los 23 subsistemas de EMS en México.

³⁷ COMIPEMS. Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Informe diez años, 1996-2005. México: COMIPEMS, 2007, p.118.

³⁸ Heredia, 2014, párr 4.

Las instituciones y los sujetos son desde la entrada de México a la OCDE en función de su rendimiento en pruebas estandarizadas, que desconocen su diversidad y particularidades. EXANI I, EXANI II, PISA o EXCALE son la vara que el Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL), el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y OCDE sostienen. La vida institucional gira en torno a una tensa actividad para el día del examen. La tensión y la competencia son las características comunes en la relación entre los sujetos; dictan por tanto vínculo Bachiller e Institución, aunque se desconoce qué han aportado a la formación ciudadana dichas evaluaciones. Paralelamente se encuentra la necesidad de evaluar para transformar la organización funcional de la institución, evaluación como reflexión de un equipo de trabajo con identidad y misión asumida y no para hacer surgir sectas para el rendimiento.³⁹ Por ahora *la ola evaluadora inunda el nivel*: examen a los alumnos para clasificar su acceso o admisión (EXANI I), examen para compararnos en el entorno internacional (PISA), examen para medir los conocimientos al finalizar el nivel (ENLACE), múltiples exámenes parciales de asignatura; exámenes de certificación a los profesores, exámenes para los programas de estímulos. ¿Queda tiempo para la evaluación de la educación en beneficio de la propia formación?

Hay una *regulación excesiva*, que antes que definir, confunde. Múltiples acuerdos secretariales que pretenden dar rumbo y definición a la EMS en México han sido firmados desde 2008 a la fecha, pero ¿han sido acompañados de los apoyos materiales, formativos, estructurales y didácticos que faciliten los cambios demandados? La SEP reporta que en el país existen 15,110 escuelas de las que solo 552 han logrado algún nivel de certificación y su acceso al Sistema Nacional de Bachillerato a cinco años de la RIEMS⁴⁰.

Actualmente los cambios en la política educativa rompen con la lógica del diseño de un plan exclusivo para cada periodo presidencial (situación que había sido característica en México hasta 1988); ahora los cambios buscan dar continuidad a los proyectos y hacer eficientes mecanismos. La *calidad educativa* es una meta que ha trascendido los sexenios desde 1992 hasta nuestros días; las reformas tienden a consolidar el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) como mecanismo de formación escolar que trascienda en todos los rubros de la vida social, económica, política, cultural y tecnológica. Parece que olvidamos que el discurso de la calidad educativa ha estado presente en México desde la década de los años ochenta en la educación superior bajo el atavío de “excelencia” como condición necesaria para enfrentar el fin de siglo y la necesaria integración al mundo global y la sociedad del conocimiento,⁴¹ que llegó a la educación básica con el Acuerdo Nacional para la Educación Básica (1992) y busca su consolidación con una serie de reformas en todos los niveles educativos y subsistemas; parece que olvidamos también, que desde hace al menos treinta años en México se tiene a la calidad educativa como *aspiración*, como *discurso* y como *promesa*. Las Reformas a la Educación Preescolar 2004, a la Educación Secundaria 2006 y a la Educación Primaria (2008) así como la correspondiente a la integración de estos tres niveles (2011), comparten una misma lógica e iguales principios: la calidad, la pertinencia, la equidad, la competitividad y la productividad. También parece que los discursos contienen una serie de desencuentros entre escolarización y educación, por ello

³⁹ Véase a Hargreaves, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003.

⁴⁰ Información disponible en <http://www.copeems.mx/planteles-miembros-del-snb> consultado el 18 de agosto de 2013.

⁴¹ Véase a Hargreaves, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento...*; y a Sacristán, J. Gimeno. *Educación y convivir en la cultura global...*

proponemos en seguida poner en el centro de nuestra revisión la dirección formativa que las políticas educativas y sus reformas contienen en sus discursos y, las incidencias de estas en las prácticas docentes.

3. La formación pertinente: lo necesario.

Las instituciones educativas se mantienen por utopías convirtiéndoles en proyectos, los gobiernos hacen desde ellas políticas educativas y metas de desarrollo; empero, la educación y sus sentidos ocurren como *prácticas* guiadas por aspiraciones con el protagonismo de dos sujetos: *maestro* y *alumno*, en un espacio social instituido: *la escuela*, una vez que las sociedades han establecido y asumido en su organización sistemas educativos. La *formación* que ofrecen las *reformas* y la formación que entregan las *prácticas docentes* viven en la ruptura (como se ha mostrado en el apartado anterior) pues, frecuentemente, el sentido de unos y otros no se tocan, se interpretan de manera diversa, caminan en rumbos distintos y hasta distantes. Eso sí, dejando su huella en el lenguaje:

...las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico-pedagógico en forma de conceptos-clave, teorías y esquemas de acción para poner en práctica, que empiezan a formar parte del argot usado entre profesores (...) se trata de dar nombres nuevos a lo que se venía llamando de otra forma.⁴²

El sistema educativo mexicano por sus gobiernos tuvieron como prioridad atender la demanda: escolarizar.⁴³ La primera necesidad fue la escuela primaria, luego sus egresados requirieron de la educación secundaria; el atenderles era apremiante y los egresados de este último nivel propiciaron una nueva demanda: la educación media superior. El crecimiento en cadena o de efecto *poblacional* y la falta de una planeación prospectiva, que anticipara nuevas problemáticas, provocó también las soluciones inmediatas; el menor costo, la imitación del proyecto en boga, el experimento pedagógico, la idea pedagógica novedosa, etc. El orden social encontró un aliado en la escuela a falta de un sitio en el mercado laboral, junto con una política educativa que preconizaba las bondades de la escolarización como promesa de movilidad social. Habría que preguntarnos si el rumbo de la educación y sus resultados, han sido reflejo del rumbo nacional y la consecuencia por falta de un proyecto propio de nación acompañado, por la ausencia de estrategias realistas, incluyentes y ambiciosas en las políticas educativas trazadas.

El Estado de México tiene una tradición política propia, en ciertos momentos a contracorriente del gobierno federal⁴⁴... Tanto en matrícula como en el número de escuelas y maestros, el sistema estatal era mayor que el federal antes de la descentralización (...) El Estado de México es la entidad que mayores recursos dedica a la educación y la que tiene el sistema educativo local mayor del país.⁴⁵

Se ha mostrado en este trabajo la manera en que fueron creciendo y diversificándose los subsistemas, planteles, instituciones y modalidades de los bachilleratos en el Estado de México. El crecimiento exponencial y paralelo de su matrícula ha sido acompañado por el abandono de la práctica de crear grandes instituciones en las cabeceras de municipios o zonas urbanas que requerían el lejano

⁴² Sacristán, J. Gimeno. *La reforma necesaria...*, p. 28

⁴³ Véase a Ornelas, Carlos. *Política, poder y pupitres*. México: Siglo XXI, 2008.

⁴⁴ Cabe reiterar que a esas diferencias respondió la creación del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) que es contraparte del SNTE y en su momento restó poder político al Gobierno Federal en el Estado.

⁴⁵ Ornelas, Carlos. *Op. cit.*, pp. 131-132.

desplazamiento de los estudiantes.⁴⁶ La nueva forma de atender la demanda en el estado busca acercar el servicio educativo a las poblaciones en sus propios pueblos o colonias; sin embargo la creación de instituciones no ha sido escoltada de infraestructura de calidad que haga de los recursos un elemento para el aprendizaje. Como se muestra en esta investigación, el crecimiento en la educación preparatoria con carácter propedéutico no exige la instalación de talleres y laboratorios en anexos exprofeso, costosos instrumentales y maquinarias, por el contrario en modestas aulas o sin ellas y con la presencia de una planta docente se cubre la demanda del servicio⁴⁷.

Desde los discursos planteados en los acuerdos 442 y 447 de la RIEMS como políticas educativas que buscan dar dirección a la formación del bachiller podemos deducir lo siguiente:

- *El bachillerato, un lugar para la capacitación:* El surgimiento de muchos subsistemas estuvo marcado por las emergentes actividades económicas del mercado laboral y, para la población en busca de ascenso social, por la posibilidad de cursar en poco tiempo ciertas carreras de utilidad social y lucrativa.⁴⁸ Las prácticas docentes de este tipo de bachilleratos se dirigen por la urgencia de llevar al alumno al *saber hacer*, antes que el saber disciplinar o las preocupaciones por las necesidades de los alumnos. Las prácticas escolares instruccionales de laboratorio guiadas por las técnicas científicas, el estudio de procedimientos, la reproducción de esquemas, la repetición y memorización de procesos y la programación, revisión y calificación de prácticas profesionales, son parte de las acciones docentes en la preparación de los trabajadores que un mundo laboral hipotético demanda; aunque sea en el imaginario social, pues bien sabemos las escasas posibilidades de empleo que nuestro país genera.
- *El bachillerato como espacio propedéutico:* Actualmente, sólo el 12.4% del servicio de bachillerato es ofrecido por las universidades, sin embargo el 60.2% tiene carácter exclusivamente propedéutico⁴⁹: prepara para la universidad. La ocupación central de los docentes en la presentación de contenidos y los procedimientos para su memorización son sus prácticas derivadas, entre ellas encontramos la exposición eficiente en apego a un estilo o personalidad del profesor (van desde la charla amena del origen, evolución y estado actual del saber, a la docta tiranía del dictado de los apuntes organizados por el profesor y perfeccionados en un viejo cuaderno que se conserva con los años), el diseño riguroso del examen de contenidos o batería pedagógica y su ejecución en un ritual silencioso e individual, antesala del *examen de la verdad*, el examen de acceso a la universidad; también son comunes los arengas autobiográficas del tipo *para ir a la universidad yo tuve que...*
- *El bachillerato, un lugar para la juventud:* La aletargada actividad del mercado laboral en México, sobre todo en los últimos cincuenta años, ha generado que ante la imposibilidad de darles un lugar en el mercado con fines de control social se promueva *su* lugar en la escuela. Bajo esta visión, al docente se le pide revise sus estrategias de enseñanza para adecuarles al desarrollo intelectual, moral y psicológico de la población según su edad. El *cómo* enseñar, se superpone al *qué* enseñar y en ello las imágenes de juventud sobresalen liando las decisiones

⁴⁶ Véase a Domínguez, Socorro Imelda. *Op. cit.*

⁴⁷ Las Escuelas Preparatorias Anexas a las Normales son ejemplo palpable de ellos. Su gran tradición no ha sido considerada mínimamente considerada para dotarles de espacios e infraestructura dignos.

⁴⁸ Véase a Domínguez, Socorro Imelda. *Op. cit.*

⁴⁹ SEP, 2011, p. 97.

del profesor: ¿El joven necesita disciplina o comprensión, de un maestro consejero, de una figura moral que sea ejemplo o de un guía en el camino del saber? Lo que el entorno sociocultural demande para la juventud hace presencia.

- *El bachillerato, la cúspide para la moderna ciudadanización.* La formación en la EMS y sus prácticas docentes, también han sido prefiguradas por la imagen del ciudadano y son correspondientes a la idiosincrasia del espacio histórico (altamente mutable). Un ciudadano informado, que se explique el mundo por la ciencia y con una *mentalidad uniforme* está en la suma formativa aspiracional para la EMS. La concepción de la EMS corresponde a una política en el desarrollo de un perfil de competencias o *desempeños terminales compartidos*. Las propuestas de política educativa implementadas en las últimas décadas poco tienen de “novedoso” en sus fundamentos, subyace en ellos un ciudadano estándar. Programar cualidades del discente es el eje de la docencia, su rendimiento será evaluado por el producto de su trabajo. Las competencias docentes están directamente relacionadas al desarrollo de las competencias en sus alumnos.

Los discursos del proyecto educativo dotan de sentido la acción docente en el aula, pero no le determinan; la práctica docente no es producto de un diseño político o técnico desde el sistema educativo nacional que se modifica para ajustar los requerimientos del mercado o a las demandas de la población gobernada (Habermas, 2002; Sacristán, 2002).⁵⁰ Es insuficiente el análisis de las políticas educativas para dar cuenta de la práctica docente, sus sentidos y los resultados en el aprendizaje de los alumnos y el tipo de formación a la que estos acceden.

El sistema y su cúmulo de prescripciones en forma de Leyes, Normas y Acuerdos, no puede dotar de dirección, coherencia y univocidad al desarrollo de las prácticas docentes y con ello, dirigir la *calidad*⁵¹ de la educación en la EMS por dos razones: primero, una serie de desencuentros en los sentidos de sus discursos y, segundo, porque *la práctica docente (PD)* como el conjunto de actividades que el profesor ejecuta, estimula, recupera y valora en un entorno institucional, con intención de contribuir, inducir, provocar o generar *formación* en sus alumnos, (posibilidad ampliada del desarrollo de las *capacidades, cualidades, conocimientos y actitudes* sociales necesarias para la comprensión del mundo social y natural, actuación plena en ambientes de convivencia social con *pertinencia*), ya sea en el aula o fuera de ella, así como el conjunto de actividades que realiza en el entorno escolar con una intención educativa (al que se denomina *sentido*), aun cuando se presentara

⁵⁰ Véase a Habermas, Jürgen. *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Madrid: Tecnos, 2002; y también Sacristán, J. Gimeno. *Educación y convivir en la cultura global ...*,

⁵¹ El INEE sostiene ser la institución responsable en México de elaborar el “diagnóstico del estado que guarda el ejercicio del derecho a la educación de los niños y jóvenes, así como de su evolución reciente” INEE. *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior*. Cuaderno No 8. México: INEE, 2003, p.28. Y enlista y define de la siguiente manera las dimensiones de la *calidad* de la educación: “...las dimensiones a considerar comprenden la *relevancia* de la educación para el desarrollo del país; la *pertinencia* de la misma para la vida y el bienestar de los niños; la *eficacia* con que el sistema escolar alcanza los objetivos escolares que planea; la *equidad* del sistema entendida como la distribución de recursos y aplicación de procesos idóneos para disminuir las brechas de los resultados educativos entre las subpoblaciones de escolares; la *suficiencia* con la que el sistema escolar satisface las necesidades de los centros educativos en cuanto a recursos humanos, físicos y materiales se refiere; la *eficiencia* con que dichos recursos son administrados y, por último, el *impacto* de la educación en la sociedad y en la vida de las personas”. *Ibidem.*, p. 31.

en forma de prescripción unívoca no se puede *reproducir*. La pertinencia entonces, requiere dirigir sus esfuerzos a:

- La reducción de la violencia que ha azotado al pueblo mexicano los últimos 20 años con índices de crecimiento tan alarmantes, como el silencio que en él ocurren.
- Interesar a los alumnos en sus pueblos originarios, rescatar sus valores, defender su identidad y fortalecer la solidaridad que permite la construcción de verdaderas comunidades.
- Generar un proyecto de vida, que saque al consumismo del centro en el que le han sumido las políticas internacionales, las que sin cuestionar el desempleo y la dirección de la producción industrial y sus políticas intimidatorias, se muestran como ideales de una vida mezquina e individualizada.
- La comprensión del mundo natural y el papel que la industrialización voraz tiene en la destrucción del medio ambiente con la indiferencia y colaboración de los pueblos que no miran la necesidad de una vida armónica con el ambiente.
- La integración de la historia, local, estatal y nacional a la mirada del hombre que se comprende como un ser histórico, extensión de un pueblo que tiene posibilidades de participar en forjar un destino.
- La participación ciudadana libre de coerciones políticas de grupos de intereses económicos o ideológicos de la más diversa índole.

4. Prácticas docentes en el mundo de la vida, mirar la distancia entre lo ideal y lo real.

Conocer los elementos que provienen del *mundo de la vida* en el aula y el contexto escolar⁵² que se incorporan en la construcción de la práctica docente y con ello enriquecen, transforman, alimentan y redirigen el sentido de la educación en un proceso de construcción intersubjetiva, es actualmente una necesidad inaplazable.

El *sentido de las prácticas docentes* de profesores, es un constructo subjetivo y diverso, deviene tanto del sistema como del mundo de la vida. Como totalidad es difusa, pero es posible clarificarle, tal tarea deviene del estudio de su particularidad a través de la investigación educativa. Habermas, distingue en el estudio de la sociedad dos niveles: el *sistema* y el *mundo de la vida*⁵³, lo que posibilita una visión práctica (que no pragmática) para la autorrealización social con ayuda de la formación pertinente; con el impulso en una educación que propicie la convivencia en su intersticio por procesos de acción comunicativa, diálogo y consenso. La hermenéutica crítica puede contribuir a la construcción de un saber educativo en el que se encuentren la reflexión teórica y la sabiduría práctica. Proponemos el conocimiento en el intersticio del *sistema* y el *mundo de la vida*; el sujeto y su espacio

⁵² Las acciones realizadas para el conocimiento del ambiente escolar sirvieron de contextualización para la comprensión amplia de las prácticas docentes en el aula, aunque no fueron el objeto de la investigación y los hallazgos de campo esperarán para futuras investigaciones.

⁵³ Estudiando a Husserl y Schutz, Habermas pugna por considerar a la conciencia y la experiencia como elementos constitutivos de la acción social desde el mundo de la vida, pero enfatiza que la conciencia no puede ser concebida con independencia del lenguaje, presupone relaciones comunicativas, por ello su análisis de la acción social parte de la intersubjetividad a la subjetividad y no a la inversa.

de interacciones, el presente situado históricamente; sin cortapisas que fijen la educación en la unidimensionalidad de teoría o de práctica, de objetividad o de subjetividad.

La interpretación hermenéutica como tamiz de la investigación, desde la teoría de la acción comunicativa, puede ir asociada a una crítica ideológica, al análisis de los sistemas sociales y hacerse en el reconocimiento de la movilidad permanente de la historia. Una crítica implica poner de manifiesto las condiciones sociales, políticas y económicas de la vida en que la acción ocurre, evitando toda apariencia de autosuficiencia o preeminencia de alguna de ellas *per se*.

La investigación se ha interesado también por estudiar explicativamente una serie de *prácticas docentes* hallazgos de la interpretación del *mundo de la vida*. Por cuanto:

...el mundo de la vida sólo se nos torna presente *como un todo* cuando, por así decirlo, nos situamos espaldas del actor y entendemos la acción comunicativa como elemento de un proceso circular en el que el agente ya no aparece como iniciador sino como producto de tradiciones en las que está, de grupos solidarios a que pertenece y de procesos de socialización y aprendizaje a los que está sujeto.⁵⁴

El concepto *práctica docente* es una construcción teórica que puede dar cuenta de la acción del docente a través de una articulación conceptual, una categoría analítica con la que el investigador desde un particular plexo epistémico interpreta una experiencia de formación, quedando fuera la noción de acción observable o descripción de los actos o conductas del docente en el aula.

Ha sido común referir a la *práctica docente* como categoría política, aquí se hace un recuento interpretativo desde el maestro y su trabajo en el aula, con la recuperación de la experiencia compartida en un doble sentido (el de la presencia y el diálogo).

De allí que *Práctica docente* es la categoría analítica del explicar-comprender-interpretar. Categoría hermenéutica y crítica que reconoce dos dimensiones inseparables de la acción social: la lingüística y la práctica pues: "...no hay necesidad, ni tampoco posibilidad, de limpiar del conocimiento humano de ingredientes activos y mediaciones inter subjetivas, es decir, de intereses prácticos y del color del lenguaje" (Habermas, 2003:77).⁵⁵ Por consiguiente, la investigación que se presenta encontró el siguiente *pliego de prácticas docentes* por la observación áulica y la entrevista dialógica con los docentes implicados en la educación media superior mexicana del subsistema EPOEM:

- Las prácticas docentes se centran en el *desarrollo de un tema*, las habilidades de aprendizaje se fomentan en la periferia y las actitudes son entorno. El EBC poco ha abonado a la pertinencia, pues el conocimiento de la disciplina, el saber sobre el ser continúa siendo el pináculo que se busca en el aula.
- Las prácticas docentes se estructuran *desde la lógica del maestro* y no con la diversidad de formas potenciales del alumno. Solo uno de nueve maestros investigados en treinta clases observadas, destacó la importancia de aprender utilizando las diferencias individuales y presentó una rúbrica de evaluación flexible en la que más de una actividad tenía el mismo

⁵⁴ HABERMAS, Jürgen. *Pensamiento posmetafísico*. México: Taurus, 1990, p. 98.

⁵⁵ Habermas, Jürgen. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 77.

propósito y podía ser seleccionada opcionalmente por los alumnos, según el reconocimiento de su propio compromiso de aprendizaje.

- La prevalencia de prácticas docentes *para establecer un clima de orden y control* como condicionante para el aprendizaje. Si bien orden y control son condiciones para el aprendizaje, algunas de las prácticas documentadas por la investigación, aun se erige como el fin en sí mismo; los maestros les anteponen a la dinámica de la formación. La manera de ejercerles impide el despliegue del *sentido de mismidad* en el alumno, la responsabilidad de sí, de quién se sabe autónomo y en proceso de emancipación.
- Las prácticas docentes tiene como protagonista al maestro (enseñante) y no al alumno (aprendiz). El maestro suele reconocer y decir de diferentes maneras que la enseñanza se supedita al aprendizaje, pero la actividad en el aula no tienen como protagonista al alumno sino al maestro.
- Las prácticas docentes están alejadas del uso de recursos materiales y tecnológicos. Diversificar los materiales para la enseñanza se recomienda tanto, como diversificar las estrategias de enseñanza y las actividades para el aprendizaje, sin embargo lo que se pudo observar no es ejemplo de diversificación de recursos materiales y mucho menos de recursos tecnológicos. A lo largo de un ciclo escolar no tuve la oportunidad de ver a un maestro en las cuatro asignaturas de estudio⁵⁶ usar un proyector (los alumnos sí lo utilizaban para sus exposiciones), tampoco vi más material elaborado por los docentes, que sus propios apuntes, tesis y notas de pizarrón, amén de sus planeaciones didácticas. Los recursos materiales siempre fueron productos de los alumnos. Las fuentes de conocimiento que consultaban los alumnos eran escasas. La lectura de textos ocurría *en y para* la escuela, pero sorprende lo magro de su diversidad en las preparatoria: al libro de texto⁵⁷, el fotocopiado indicado por el docente⁵⁸, el texto de la red y esporádicamente el libro temático o disciplinar.
- Una tensión que cruza la vida escolar y sus prácticas por mediación de las evaluaciones externas. Los periodos previos a la publicación de los resultados de las evaluaciones externas, los maestros en las escuelas de estudio vivían en tensión, pues el prestigio de la institución y del propio maestro estaba –desde su perspectiva mentada- en el logro de los resultados ya sea a través de la participación en concursos o la publicación de resultados de las evaluaciones externas. Estas, lo mismo que la participación en eventos académicos y deportivos se afrontaba como un reto en el que se ganaba o se perdía. Buscaban lo primero. La imagen de la escuela dependía de ello y la imagen pública poco refleja la vida los alumnos en las aulas.
- Prácticas docentes que fomentaban *trabajar para el registro* y poco consideraban la coevaluación y autoevaluación. La promoción y realización de actividades en los alumnos,

⁵⁶ Las asignaturas en las que se realizó la investigación corresponden al núcleo de ciencias sociales y humanidades del tercer grado del bachillerato: Ética, Nociones de derecho positivo mexicano, Estructuras socioeconómica y política de México e Historia de México.

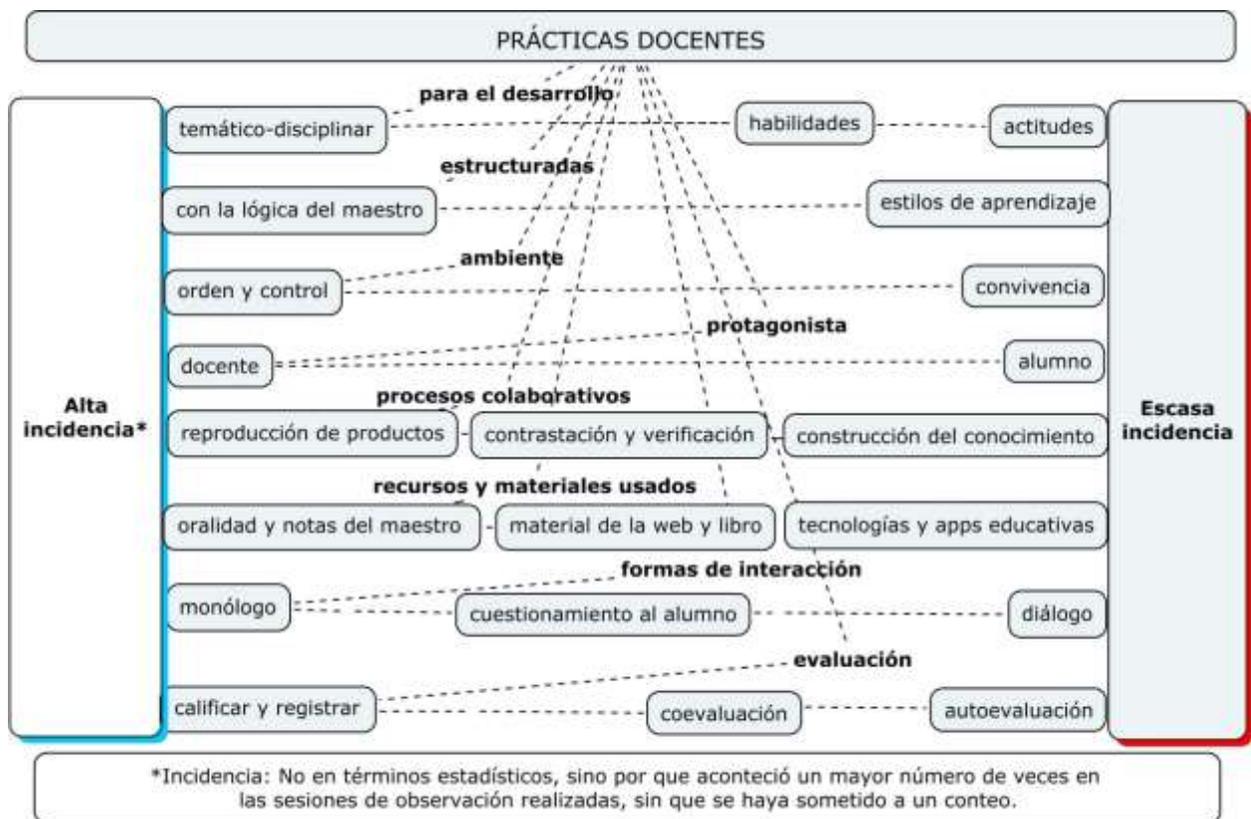
⁵⁷ En una de las instituciones, encargar la compra de libros de texto está prohibido pues en el contexto de la RIEMS los libros de texto con el enfoque de la Educación Basada en Competencias existentes son pocos; las editoriales que les promueven se acercan a los maestros, directores y/o funcionarios para que promuevan la compra ofreciendo un regalo o comisión. Claramente la escuela está ocupada en combatir prácticas potencialmente corruptoras del maestro ¿está produciendo también sin saberlo el desapego al libro?

⁵⁸ Una de las maestras declaró haber tenido problemas legales por permitir el uso de fotocopias.

estaba fuertemente anclada al control, al registro y la marca. Incluso el contenido del escrito o trabajo del alumno era sustituido por la *marca*⁵⁹. Observé cómo un cuestionario que debía ser entregado para calificar al final de la clase, presentó problemas a algunos alumnos (otros simplemente evitaron la fatiga del esfuerzo propio por la búsqueda de la información) y esperaban a que algún compañero compartido terminara el trabajo para pedirlo (*transferencia* o copia).

De tal diversidad de prácticas docentes y elementos presentes en ellas cabe destacar la distancia entre los discursos e ideales del sistema educativo mexicano, lo necesario para la formación pertinente y lo que ocurre en las aulas como una gran brecha. Las prácticas docentes, su diversidad de elementos constitutivos y acontecer se representa en la siguiente tabla.

Tabla 2. Pliego de las prácticas docentes en las aulas EPOEM.



Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo (Matriz de concentración de observación* a 28 sesiones de clase en cuatro asignaturas de ciencias sociales y humanidades).

La práctica docente es el conjunto de actividades que el profesor ejecuta, induce, recupera y valora en un entorno institucional, con intención de contribuir, inducir, provocar o generar *formación* en sus alumnos, ya sea en el aula o fuera de ella; conductas más o menos típicas insertas en un espacio

⁵⁹ Anotación del maestro en la lista después de la participación oral o en el cuaderno o el libro tras su entrega.

histórico y cultural; puede atribuirse, hallarse o mentarse de ellas una intención de acción en el mundo y con los otros.

El sentido formativo es la racionalidad presente en el acto de habla, la explicación que el docente comparte sobre el *por qué* diseña, promueve, ejecuta, permite o evalúa ciertas actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula. Parte de identificar como una tendencia actual los estudios sobre escuelas efectivas emprendido por la OCDE⁶⁰, dado que se estudiaron dos planteles EPOEM, a los que se puede calificar de *efectivos* en tanto que aún en ambientes desfavorecidos, presentan mejores resultados que las escuelas aledañas. Se identifican y presentan las contradicciones que acompañan los resultados de la efectividad y no necesariamente de la pertinencia. Contiene un movimiento comprensivo de los sentidos de las prácticas docentes en las aulas EPOEM, como preámbulo a la interpretación de las mismas.

Si la práctica docente no es una configuración asible intelectualmente que se pueda replicar ¿cómo saber de sus sentidos? De los testimonios docentes sobre las razones de sus prácticas se construye la categoría: *ejes de sentido*, como agrupación de significados en torno a prácticas culturales (para el caso la docencia), componentes ideológicos cargados de valores que proporcionan sentido y finalidad a los comportamientos y costumbres de los sujetos, grupos y comunidades. Los ejes de sentido, se identifican de lo dicho por el maestro de su propia práctica docente, de aquello que, desde su decir, proporciona identidad a su tarea. En la investigación que se reporta los ejes de sentido resultaron ser: la necesidad de responder a la evaluación externa, el anhelo de reproducir los planes y programas de estudio, la metodología aprendida en el propio trayecto de formación profesional, la demanda de atender el trabajo colegiado, la propia organización institucional y algunos otros elementos emergentes⁶¹.

Se encontró que del mundo de la vida al sistema la evaluación no aterriza en la formación pertinente. La evaluación es una necesidad para la revisión de los procesos educativos, una herramienta para dirigir la enseñanza pero en el mundo de la vida, en el trabajo cotidiano en las aulas. Pocos esfuerzos existen para evaluar la dinámica de las instituciones y que el producto de estas evaluaciones sea utilizado para la mejora de la pertinencia de la práctica docente. Los resultados de la evaluación al docente y sus alumnos son valiosos sobre todo para el educador y el educando, para que el primero busque generar acciones que enriquezcan su trabajo educativo, para que el segundo se reconozca en crecimiento y tome decisiones⁶². Por ahora –según lo reporta el propio Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y se observó en las aulas y recuperó de los testimonios de los maestros–, la evaluación parece no traducirse en acciones de fortalecimiento institucional, “como sería la creación de estructuras organizativas adecuadas, la incorporación y formación de cuadros técnicos y la capacitación (de personal).⁶³ Sería muy valioso aceptar que, en la conformación de las prácticas docentes, un elemento presente es la “*incertidumbre*” y que, como dice Carrizales, van acompañadas de otras expresiones de prefijo “in”, como inestabilidad, inseguridad, intolerancia, ineficacia, inequívocos, incluso lo indeseado. Ejercer una *ética de la diferencia* que guie la práctica

⁶⁰ Véase a Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. México: OCDE, 2009a. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes_9789264079717-es#

⁶¹ Por cuestiones de espacio no se desarrollan. Ver Domínguez (2014)

⁶² Al este enfoque de la evaluación se le denomina *desarrollo curricular participativo*.

⁶³ INEE. *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior...*, p.66

docente, permitiría asumir una visión holística de la educación, implicaría la formación de una conciencia moral, desde lo ético: en ello estriba la pertenencia. Derivado de la investigación presente, no se pretende o propone la dilución del *sistema*. Los gobiernos han de ejercer el arte de hacer política educativa:

...donde *arte* es toda creación que no se limita a un pensamiento técnico racional e incluye los valores de una cultura como la mexicana, cuya sabiduría ancestral, herencia histórica y humana, tiene la capacidad para reconstruir lo que en el último siglo las administraciones se han dedicado a arruinar.⁶⁴

Ha sido un riesgo para la formación pertinente “la segregación entre vida y acción política y, vida y acción académica en el campo de la planificación educativa, tanto como “sobrevalorar las posibilidades unificantes de la formación docente desde la *planeación estratégica situacional*⁶⁵ o la *EBC*.

La “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción” son dos vías necesarias para la construcción de un proyecto pedagógico, siempre necesariamente situado. La formación pertinente requiere de un continuo de formación docente que no excluye la razón ni incluye sólo la razón. Las políticas educativas fracasan al creer que pueden hacer cálculos precisos y olvidan asumir el conflicto y el diálogo, cuando olvidan los productos de las interacciones en el *mundo de la vida*.

A manera de conclusión: escuelas efectivas y buenas prácticas. La distancia entre lo real y lo necesario.

Con la tendencia de las evaluaciones internacionales, aparecieron estudios sobre escuelas eficaces y buenas prácticas⁶⁶. En ese marco una *escuela efectiva* es aquella que:

...sostenidamente en el tiempo han logrado resultados académicos superiores que el resto de las escuelas que educan a estudiantes en similar condición socioeconómica, logrando además que la gran mayoría de sus alumnos alcancen resultados satisfactorios.⁶⁷

El movimiento de escuelas efectivas, considera que las escuelas pobres no están condenadas a tener malos resultados, aunque no niega que ello les resulte más difícil y, promueve el conocimiento de lo que en ellas ocurre pues, las experiencias de éstas tienen el potencial, de contribuir a mejorar lo que ocurre en el resto. La *efectividad* es un atributo de las políticas de la calidad educativa, aspiración y promesa en su discurso, es la capacidad de logro de una institución o empresa en función de las metas establecidas aún en condiciones adversas o bien habituales. La efectividad se asocia a las cualidades de *eficacia* (impacto de una acción operada en las mejores condiciones posibles donde los indicadores de aprobación, aprovechamiento y permanencia escolar son sus atributos mensurables) y

⁶⁴ Porter Galetar, Luis. La planeación situacional desde la hermenéutica analógica. *Diálogos sobre educación*. Año 4|número 6| enero-junio, 2013, p.5

⁶⁵ Fundamento en el que se alojan los designios de planificación actuales para EPOEM. Véase a GBG-SE-GEM. *Plan Maestro de Orientación Educativa*. Toluca: Departamento de Bachillerato General, 2011; y también a y DBG-SE-GEM. *La planeación estratégica basada en la reingeniería académica del bachillerato general*. Toluca: Gobierno del Estado de México, 2005.

⁶⁶ Un ejemplo de ello lo constituye el estudio realizado por UNICEF en escuelas chilenas de 2002-2003 compartido internacionalmente a través de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

⁶⁷ Aylwin, M. *Guía de apoyo para directoras y directores. Educación de calidad para nuestra comunidad escolar*. 2005, p. 8. Disponible en: www.unicef.cl

eficiencia (que mide el despliegue de las metas en función del uso de los recursos disponibles). En síntesis la eficacia valora en función de las condiciones óptimas, la efectividad tanto resultados como condiciones. Considerar que la *expansión* de la cobertura y la *permanencia* de los jóvenes en la escuela con un buen el costo-beneficio, contribuyen al desarrollo de habilidades y actitudes para un desempeño programado en el proceso de la escolarización puede truncar la *formación*, a menos que:

- Incentivar una cultura de la evaluación estandarizada, implique centrar la acción escolar en el *aprendizaje* de los alumnos.
- Fomentar en los alumnos la consecución de metas elevadas, pase por la revisión de sus condiciones socioculturales.
- Que los gobiernos promuevan políticas de trabajo y retribución justas para incrementar los índices de permanencia escolar, en lugar de prácticas y políticas compensatorias que dilatan e inhiben las aspiraciones de libertad, justicia y democracia participativa.
- Que quienes ostenten la autoría de esa carta de navegación, sean tanto los sujetos en formación, como los docentes, autoridades y especialistas.
- Que disciplina signifique mucho más que control.
- Que *eficacia* y *pertinencia* coincidan en la *formación*.

Lo anterior permite afirmar que: la práctica docente adquiere una serie de matices y modalidades que llevan, por ejemplo, a un plantel a obtener mejores resultados que sus semejantes en su localidad, y a superar crecidamente la media de los indicadores de su estado y nación en la escolarización, pero no necesariamente en la formación.

La eficacia es mera práctica política, lejana de la pertinencia, es acción sitiada por tácticas de control social y sostenimiento de índices de interés económico y no social. La educación que se ofrece en el bachillerato mexicano, por ahora acontece en la ausencia de *formación pertinente*; el análisis realizado muestra las contradicciones de los discursos del *sistema* y cómo estos han colocado al docente en una posición endeble para acompañar la formación pertinente desde el *mundo de la vida*. Finalmente, desnuda la insuficiencia de las políticas educativas como elementos que guíen las prácticas docentes (lo real) y muestra algunos huecos para apoyar la formación pertinente en el bachillerato mexicano (lo posible).

Referencias bibliográficas

AYLWIN, M. *Guía de apoyo para directoras y directores. Educación de calidad para nuestra comunidad escolar*. 2005. Disponible en: www.unicef.cl

BAUMAN, Zygmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2007.

_____. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa, 2008.

BRUNNER, José J. *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*. Santiago: PREAL, 2000. Disponible en: <http://www.preal.cl>

_____. *Educación Superior en América Latina*. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990.

- CASTELLS, Manuel. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- CASTREJÓN, Jaime. *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. México: Colegio de Bachilleres, 1985.
- COMIPEMS. *Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Informe diez años, 1996-2005*. México: COMIPEMS, 2007.
- COMISIÓN Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Média Superior en el Estado de México.. *Breve análisis de los índices de cobertura y absorción en el servicio en educación media superior*. CEPEMS, 2010, pp.11-16.
- DBG-SE-GEM. *La planeación estratégica basada en la reingeniería académica del bachillerato general*. Toluca: Gobierno del Estado de México, 2005.
- DE IBARROLA Nicolín, María. Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, XXXIV (Especial), 16-28, 2012.
- DOMÍNGUEZ, Socorro Imelda. *El bachillerato propedéutico en una institución en su periodo fundacional: Una mirada desde los alumnos*. 2009. (FESA-UNAM, Ed.) Nezahualcóyotl: Tesis de Maestría sin publicar.
- DUCOING Watty, Patricia. *Procesos de Formación. Volumen II*. México: ANUIES, 2013.
- GARCÍA, Nestor. Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? *Pensamiento Iberoamericano*, 5-19.SEP, 2008c y 2012, 2008.
- GBG-SE-GEM, (2011). *Plan Maestro de Orientación Educativa*. Toluca: Departamento de Bachillerato General.
- GEM-SEMSS-DGEMS-DBG. *Plan de Estudios Bachillerato General*. México: GEM, 2009.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- _____. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.
- _____. *Cultura Política y práctica educativa*. Barcelona: Gráo, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1985.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *Pensamiento posmetafísico*. México: Taurus, 1990.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus, 1992.
- _____. *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Madrid: Tecnos, 2002.
- _____. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós, 2003.
- HARGREAVES, Andy. *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- _____. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- INEE. *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior. Cuaderno No 8*. México: INEE, 2003.

- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Censo de población 2010*. 2011.
Disponible en: <http://www.censo2010.org.mx/>
- LOZANO, Andrés. *El bachillerato escolarizado en México*. México: UNAM, 2010
- ORGANIZACIÓN para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes*. México: OCDE, 2009a. Disponible en:
http://www.oecd-ilibrary.org/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes_9789264079717-es#
- OCDE. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, 2009b. Disponible en:
www.oecd.org/edu/talis
- OCDE. *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE*, 2012a. OECD Publishing. Disponible en:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Avances_en_las_reformas_de_la_educacion_basica_en_Mexico_UNA_PERSPECTIVA_DESDE_LA_OCDE#.VGaJEPmG-UI
- OCDE. *Education at a glance 2012*. 2012b. Disponible en: [oecd.org: www.oecd.org/edu/Corrigendum_EAG2012 EN.pdf](http://www.oecd.org/edu/Corrigendum_EAG2012_EN.pdf)
- OCDE. *Nota-País:PISA. Resultados México*, 2012c. Disponible en: OCDE:
[http://www.oecd.org/edu/pisa;](http://www.oecd.org/edu/pisa)
- OCDE. *Perspectivas OCDE: México, reformas para el cambio México*, 2012d. Disponible en:
www.oecd.org/mexico/49363879.pdf
- ORNELAS, Carlos. *Política, poder y pupitres*. México: Siglo XXI, 2008.
- PÉREZ Gómez, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata Porter, 2004.
- PORTER Galetar, Luis. La planeación situacional desde la hermenéutica analógica. *Diálogos sobre educación*. Año 4|número 6| enero-junio,2013.
- SACRISTÁN, Jimeno. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2002.
- _____. *La reforma necesaria*. Madrid: Morata, 2006.
- _____. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.
- SECRETARÍA de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, 2012.
- _____. Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad. *Diario oficial de la Federación*. México, 2009.
- _____. *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*, 2013. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- YAÑEZ, Juan Carlos. *Presente y futuro del bachillerato*. México: Universidad de Colima, 2002.
- ZORRILLA, Juan F. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*. México: IISUE, 2008.
- _____. *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*. México: ANUIES, 2010.

_____. La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. En M. A. Martínez Espinosa, *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas* (págs. 17-129). México: FCE-SEP, 2012.