

EL FUTURO DEL BACHILLERATO MEXICANO Y EL TRABAJO COLEGIADO

Lecciones de una
intervención exitosa

Juan Fidel Zorrilla Alcalá



**Consejo Editorial de Publicaciones
ANUIES**

Dr. Germán Álvarez Mendiola
Mtra. Laura Gómez Vera
Dr. Eduardo Ibarra Colado
Lic. Rolando Emilio Maggi Yáñez
Dra. Maricruz Moreno Zagal
Dr. Carlos Muñoz Izquierdo
Mtro. Carlos Pallán Figueroa
Dr. Roberto Rodríguez Gómez
Lic. Carlos Rosas Rodríguez

Coordinación de la Colección
Germán Álvarez Mendiola

Diseño de la colección:
Leonel Sagahón y Susana Vargas

**EL FUTURO DEL
BACHILLERATO MEXICANO
Y EL TRABAJO COLEGIADO**

**Lecciones de una intervención
exitosa**

Juan Fidel Zorrilla Alcalá



378.1662
Z67

LB1719.M4
Z67

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel
El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado:
lecciones de una intervención exitosa / Juan Fidel Zorrilla
Alcalá.—México, D.F. : Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios
Editoriales, 2010.
230 p. — (Colección Biblioteca de la educación superior. Serie
Investigaciones)

ISBN 978-607-451-019-5

1. Educación media superior-México. 2. Calidad de la
educación superior-México. \ 3. Igualdad en la educación-
México. I. t. II. Serie.

Portada:
Guadalupe Cárdenas Pérez

El cuidado de edición estuvo a cargo de
Ma. Esther Mendoza Bustos

Formación de este título
Doceima. Documentación e Imagen S. R. L. de C. V.

Primera edición, 2010

© 2010, ANUIES
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Dirección de Medios Editoriales
Tenayuca 200
Col. Santa Cruz Atoyac
México, D. F.

ISBN 978 607 451 019 5

Impreso en México

CONTENIDO

7	Presentación. El problema
11	Capítulo 1. Problemas y oportunidades de la educación media superior
29	Capítulo 2. El carácter problemático del funcionamiento del sistema de EMS
45	Capítulo 3. La construcción de una perspectiva de intervención
59	Capítulo 4. Observar para intervenir
79	Capítulo 5. Los retos a afrontar en un proyecto de intervención
91	Capítulo 6. El Proyecto Formación Pertinente
119	Capítulo 7. Aplicación y resultados
159	Conclusiones
175	Bibliografía
201	Anexo. Calidad, equidad y pertinencia. Reporte del Proyecto Piloto Formación Pertinente: la Reforma Académica en el Bachillerato de México

PRESENTACIÓN

EL PROBLEMA

La gran dimensión de los retos y problemas que enfrenta la educación media superior (EMS) y con ella la educación pública en México no debe de oscurecer la gran oportunidad que se tiene hoy para poder trascenderlos. Tal visión es realista en la medida en que puedan aplicarse estrategias innovadoras de intervención claramente enfocadas en ese sentido. El presente trabajo plantea una metodología de intervención para mejorar sustancialmente la eficiencia terminal de la educación media superior, que se validó, inicialmente, entre 1999 y el año 2002, en diez instituciones públicas de diversas entidades del país y cuyos resultados y consecuencias se ofrecen a la consideración de los lectores.

La propuesta forma parte de una serie de investigaciones que se han venido realizando sobre la EMS desde principios de la década de 1980 hasta el día de hoy. Tanto la metodología como la intervención que se llevaron a cabo están sustentadas en un enfoque cuyos argumentos teóricos y de investigación he expuesto en mi libro *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias* (Zorrilla, 2008).

La presente obra, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa* plantea que la situación social en la que se ubican los profesores y estudiantes mexicanos, al participar en la EMS pública, debe ser entendida como parte del sistema educativo nacional (comprendido éste como conjunto de instituciones interrelacionadas). Se busca entonces establecer el nexo entre los rasgos y principios de la sociedad mayor y las formas de funcionamiento de ámbitos pequeños y específicos que atañen a los desempeños académicos de los estudiantes y la eficiencia terminal de la EMS. Interesa, en primer lugar, ver de qué manera se hacen presentes en las instituciones, en los

plantees y en el aula, desde los factores que se refieren a la estructura política y económica, hasta aquellos otros que se relacionan con la identidad individual de la persona, sea ésta alumno o maestro. En segundo lugar, cabe extender la mirada de este trabajo a la referencia que hacen los desempeños académicos docentes y estudiantiles a las relaciones sociales que se obtienen en las escuelas. También se pretende comprender la manera en que en el plantel y el aula los profesores y los alumnos se enfrentan diariamente el reto de la convivencia en entornos de gran heterogeneidad y desigualdad social de los participantes.

Tales nexos entre grandes rasgos y principios del sistema social y los patrones de interacción en el aula, en el plantel y en las instituciones resultan indispensables para realizar distinciones teóricas entre las variables empíricamente observables de un sistema de educación media superior en crecimiento constante y una baja eficiencia terminal, que históricamente se ha mantenido estable desde hace treinta años. Estas distinciones son de una importancia fundamental para enfocar la atención a los factores que atañen a las formas de organización que se imponen en el aula y que coadyuvan o no a retener hasta el egreso exitoso a todos aquellos que ingresan a la EMS.

Para emprender esta línea de investigación cabe reconocer que el sistema educativo nacional para la EMS, complejo y sui generis, está encabezado y dirigido por un organismo muy poderoso dentro de la estructura del Estado mexicano posrevolucionario, la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta dependencia del gobierno federal cuenta con enormes recursos, al canalizar fondos para prácticamente casi todas las instituciones públicas del país, equivalentes al 25 por ciento del presupuesto federal. Durante su existencia, contada desde su fundación por Vasconcelos durante la administración del presidente Obregón, en 1921, ha atendido con relativa eficacia la demanda social nacional por EMS.

El libro *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias* postula que ese logro histórico se ha obtenido a un costo considerable: una marcada ineficacia para instaurar la suficiente congruencia en el sistema en su conjunto, para asegurar mínimos de calidad y equidad para todos los profesores y alumnos. Estos mínimos de calidad y de congruencia pueden ponderarse en términos comparativos internacionales, tales como los que se exponen en la publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en los indicadores que se desprenden y que aporta el Programme of International Student Assessment (PISA). A la luz de esos indicadores se puede afirmar que el resultado del funcionamiento del sistema en su

conjunto, en relación con la cobertura que se brinda a la población entre 15 y 18 años, presenta desempeños precarios en términos de la eficiencia terminal de la educación media superior, así como del dominio de capacidades denominadas literacy por PISA. Las propias autoridades federales así lo han reconocido, por lo que formularon el compromiso de superar significativamente los resultados de PISA para el año 2015 como parte de las metas del milenio ante organismos de la Organización de las Naciones Unidas (Panorama Educativo, 2009: 235).

De primordial relevancia para esta obra es la comprensión del valor que posee la eficiencia terminal como indicador del funcionamiento del sistema de EMS. Baste identificar que los problemas de calidad y de equidad que de ello se desprenden son enormes y atañen al conjunto del sistema como tal. Lo anterior no niega que existan segmentos en el sistema que escapen a la tendencia general, lo cual no resta importancia alguna a la urgente necesidad de atender los problemas asociados con una calidad indeterminada en la formación de los estudiantes de la EMS mexicana. De ahí se deriva la necesidad de contar con un proyecto específicamente encaminado a mejorar significativamente la eficiencia terminal.

Para sustentar tal tesis, esta obra se apoya en los resultados de la otra. Aquella sostiene que existe una gestión educativa en México basada en una estructura estatal que forma parte del poder del Estado posrevolucionario y que ha sido capaz de brindar, históricamente una atención sostenida a la demanda social por educación. Pero tal gestión también se caracteriza por realizar esta atención con una baja eficiencia terminal y una calidad y una equidad bajas, las cuales han sido prácticamente constantes en los últimos 25 a 30 años. El siguiente capítulo propone examinar tal cuestión.

CAPÍTULO 1

PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El contexto de las oportunidades presentes

En los últimos cinco lustros, desde 1982 para ser más preciso, México ha pasado por múltiples cambios políticos y económicos que han redefinido en gran medida a la sociedad mexicana. Tales cambios no deben de oscurecer que al mismo tiempo también se han reforzado algunas de las condiciones que venían marcando la vida nacional. En ese contexto, destaca la importancia de distinguir entre los factores de continuidad y de cambio que se han obtenido en el conjunto del sistema educativo y muy particularmente en la educación media superior. Un elemento ciertamente impactante de los programas educativos de la actual administración del gobierno federal para la educación media superior (EMS) ha sido el anuncio de una radical reforma para este tipo educativo, la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS). Dentro de ésta asume un papel protagónico la propuesta de orientar el esfuerzo educativo mediante un enfoque basado en competencias.

Tal enfoque comprende las competencias disciplinares básicas que junto con las competencias genéricas integran el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. Las competencias disciplinares aparecen organizadas en cuatro campos: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación. Las competencias disciplinares expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. A diferencia de las competen

cias genéricas, las disciplinares se construyen desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber. Las competencias disciplinares son de carácter básico, lo cual significa que se desarrollan y despliegan a partir de distintos contenidos, enfoques educativos, estructuras curriculares y métodos de enseñanza y aprendizaje. Esto permite la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

Las competencias disciplinares básicas no pretenden ser exhaustivas y procuran expresar las capacidades que se considera que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del programa académico que cursen y la trayectoria estudiantil o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato, y son congruentes con el Perfil del Egresado de la EMS. Además, las competencias disciplinares inician con uno o más verbos de acción, conjugado en tercera persona, verbigracia: analiza, predice, estima, establece, relaciona, distingue, interpreta o evalúa. En los casos en que es posible, se indica la situación o contexto en el que el verbo adquiere sentido. Las competencias describen lo que se ha estimado necesario con las palabras indispensables; son precisas, directas y concisas y describen únicamente una capacidad y son evaluables (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Ante tal propósito, bien vale la pena reconocer que el esfuerzo desplegado apunta a un intento novedoso que fija su atención en la organización de un sistema nacional para este tipo educativo. En tal sentido, resulta un primer paso en una dirección que toma distancia de la conducción anómica del sistema de atención a la demanda social para la EMS. Sin embargo, debido a que el término "conducción anómica" alude a un rasgo estructural que forma parte del sistema político que integra el poder del Estado posrevolucionario, cabe ejercer la cautela antes de juzgar que de manera efectiva se está ante un punto de inflexión en el desempeño del largo plazo del sistema educativo mexicano. Un primer paso para desahogar las interrogantes que de tal forma se generan se encuentra en el reconocimiento de que en el contexto del Estado mexicano posterior a la Constitución de 1917, la EMS ha recibido menos aumentos en el financiamiento público para su actividad que los otros dos tipos educativos, el básico y el superior, al ofrecer especificidades *sui generis*. Quizá la mayor diferencia específica radique en el acceso al financiamiento público disponible en el presupuesto de egresos aprobado anualmente por el Congreso de la Unión.

Este acceso diferencial al financiamiento público anual se aprecia en el hecho de que en los últimos doce años, el gasto por estudiante del gobierno federal

en educación media superior se incrementó 226 por ciento, lo cual es un aumento considerable, pero bastante menor que el alza que tuvo el gasto por estudiante en educación básica que fue del 553 por ciento, mientras que el incremento de la educación superior resultó de 342.4 por ciento (véase las estadísticas del Primer y Segundo Informes de Gobierno, 2007 y 2008 en www.presidencia.gob.mx). Las autoridades actuales han venido declarando, desde hace cerca de dos años, cuando asumieron la administración del gobierno federal, por boca de la secretaria del ramo, del subsecretario de Educación Media Superior así como por el mismo presidente Calderón, que la EMS recibirá recursos públicos como nunca antes en su historia, ya que aumentarían en más de 20 por ciento durante el 2007 respecto a lo que se le asignaba el año anterior (www.sems.gob.mx, marzo de 2007). Al menos en lo que atañe a la esfera declarativa, pareciera que la voluntad de introducir cambios en la manera de conducir la EMS está considerando uno de los factores que indudablemente tienen que incluirse en los cambios anunciados.

A este respecto, es preciso recordar que el sistema político mexicano ha mostrado una consistencia única en el mundo, a lo largo del siglo xx. Tal permanencia se manifiesta sobre todo en el control que un partido político tuvo durante 70 años sobre el aparato gubernamental en los tres niveles de gobierno y en los tres poderes de la Unión. Por lo que respecta a la educación, acaso lo que mejor deleve tal rasgo sea el papel constitucional, político y de financiamiento que posee el gobierno federal en la educación pública mexicana, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Dicho papel quedó plasmado en la estructura estatal mexicana desde esa fecha a pesar de las dudas y reservas que existieron sobre la centralización, y que perviven en un país tan extenso y diverso como el nuestro. Así, la Secretaría de Educación Pública fue creada por Decreto del Congreso de la Unión el 29 de septiembre de 1921 (Llinás, 1978; Fell, 1989; Larroyo, 1986). De esta manera, las disposiciones constitucionales de 1917, mediante las cuales la educación era atendida en cada entidad por el gobierno estatal respectivo, se hicieron desde entonces extensivas al gobierno federal, lo cual modificó sustancialmente la forma de funcionar de la educación en todos sus tipos y niveles, de una manera que habría de mantenerse hasta el día de hoy.

El ímpetu que de esta forma se instaló en la educación pública forma parte de un proyecto histórico de acrecentamiento continuo del poder del Estado posrevolucionario, que fue impulsado por un mismo partido político con un estilo

marcadamente autoritario de gobernar durante setenta años (Crespo, 2003; Meyer, 2000). Cabe destacar que dicho régimen encontró un apoyo considerable para fortalecer el poder del Estado en un vigoroso nacionalismo impulsado desde la escuela primaria mediante un currículo nacional controlado por el gobierno federal (Kobayashi *et al.*, 1976). Al quedar así dispuesta históricamente la conducción de la educación pública mexicana, cabe reconocer la profunda imbricación que guarda con el poder del Estado hasta nuestros días. Parte indiscutible de ese poder lo constituyen las enormes atribuciones legales que posee el Estado en la conducción de las instituciones y en el nombramiento de directores que se instrumentaron durante la época del régimen autoritario, con excepción de las pertenecientes a las universidades autónomas (Arechavala y Solís, 1999; Zorrilla, 2008 y Zorrilla y Villalaver, 2003). Es menester insistir, por lo anteriormente apuntado, en los potentes condicionamientos que han regido el funcionamiento de un sistema educativo mexicano que ha sido parte integrante y fundamental de un aparato de poder autoritario del Estado que buscó y logró persistir.

Sobre esa base institucional que ha formado parte del poder del Estado posrevolucionario se sustenta el alcance del artículo tercero de la Constitución consagrado a la educación nacional, el cual expresa los valores y la filosofía de la educación pública desde la reforma constitucional de 1946. Este artículo constitucional también deja por sentado que la educación mexicana tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia. Con base en estos principios generales se busca asegurar la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y nacionalistas, capaces de transformar su realidad y de impulsar el desarrollo económico y social. Este particular resulta congruente con dichos señalamientos, ya que ahora la RIEMS busca incorporar varios de ellos en el perfil de egreso de la EMS, claro está que bajo el término de competencias genéricas.

Otra fuente normativa fundamental es la Ley General de Educación de 1993, que regula e instrumenta lo señalado por el artículo tercero, especificando las atribuciones de los tres niveles de gobierno, sus organismos descentralizados y los particulares. De igual manera establece la naturaleza, fines, medios y condiciones de operación de la educación. Además, ratifica los principios de justicia social y de equidad; señala como obligación del Estado el prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación básica. La Ley afirma que la educación es fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar

la cultura, y que será laica y gratuita; que debe fortalecer la conciencia de nacionalidad y de soberanía; infundir el conocimiento y la práctica de la democracia; fomentar actitudes que estimulen la investigación científica y la innovación tecnológica, impulsar la creación artística y la difusión de los valores de la cultura nacional y universal, así como generar conciencia del aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del medio ambiente. Muchas de las competencias genéricas de la RIEMS son congruentes con esos enunciados. En tal ordenamiento también existe una atribución exclusiva y muy amplia del gobierno federal para la SEP en lo que respecta a la evaluación del sistema educativo nacional. De nuevo, al así referirse a esa ley, se facilita apreciar que la puesta en marcha de un instrumento como la prueba Enlace –para los tipos básico y medio superior– está claramente ubicada dentro de atribuciones que existen desde hace quince años.

Una fuente igualmente importante para la comprensión de las políticas educativas actuales son los programas nacionales de educación que se formulan al inicio de cada administración del gobierno federal, en cumplimiento de un mandato constitucional que lo prescribe. A partir de la administración del presidente Fox, los programas nacionales de educación han mostrado un contenido teórico y de compromiso con los problemas y retos del país que no se hallaba presente en los programas previos. Así, en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PNE) se dedicó un capítulo a los fundamentos éticos de una educación comprometida con la justicia, la diversidad y la prosperidad equitativa de todos sus ciudadanos. En ese mismo documento se consignó que la EMS tiene un papel estratégico en la construcción de una nación crecientemente justa y educada. Su contribución a una tarea tan amplia como ambiciosa se finca, de acuerdo con el documento, en varias fortalezas que le son propias. La primera de ellas es la presencia de la EMS en más de la mitad de los municipios mexicanos. De igual manera, por primera vez se le dio cabida en un programa nacional que enunciaba las políticas educativas a seguir durante una administración del gobierno federal, a la valoración de las culturas vivas de los pueblos indígenas, sus experiencias, lenguajes y formas de convivencia y colaboración como una de las aportaciones para la consolidación de una nueva identidad nacional, para lo cual es indispensable una educación nacional auténticamente intercultural. Uno de los términos teóricos que hizo su aparición en dicho programa fue justamente el de “competencias” al apuntarse que el logro educativo buscaría guiarse en ese sentido.

La propuesta de la RIEMS al basarse en competencias cuenta –de ese modo– con amplios referentes normativos que señalan la necesidad de integrar logros, valores y desempeños socialmente pertinentes en el perfil de egreso, así como el compromiso de que la SEP se apoye en el cumplimiento de sus funciones en materia de evaluación. Sin embargo, tan claros como sean ahora los reconocimientos a la necesidad de apoyarse en las competencias, resta por establecer los medios para que se haga posible su aplicación sistemática, tanto en el conjunto de la EMS como en cada una de las asignaturas. Además, también se requiere instrumentar las formas y apoyos concretos para el trabajo docente, mismos que deben de atender los contextos sociales y culturales en los que laboran y estudian grupos específicos de maestros y alumnos. Es preciso señalar que el Proyecto Formación Pertinente se ha orientado justamente a tales efectos de instrumentación de un enfoque basado en competencias y a brindar apoyos concretos para el trabajo docente. De ahí la relevancia de difundir sus características y los resultados de la intervención llevada a cabo en diez instituciones públicas de importancia nacionales, entre 1999 y 2003.

Cabe ahora convenir que si bien la nueva orientación de la EMS representada por la RIEMS puede ser percibida como un elemento educativo estratégico para el país, que guarda consistencia con muchas de las recomendaciones que se han venido haciendo en los últimos 25 años, también es preciso reconocer que existen aún pocas aportaciones adicionales a las que proporciona la propia SEP para brindar materiales y perspectivas útiles de apoyo, tanto para la organización y planeación de la docencia como para impulsar el estudio y el aprendizaje de los alumnos. Por esta razón es necesario revisar cuál ha sido la experiencia de la EMS a tal respecto.

La estructura jurídica para la EMS

La Ley General de Educación establece que la formación media superior es uno de los tres tipos de la educación, junto con el básico y el superior. La EMS, a su vez, está compuesta por tres modalidades: educación profesional técnica, bachillerato y bachillerato bivalente. La Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en su artículo 3o., establece el papel de la educación media superior al señalar que el tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o su equivalente. En su artículo 37 señala que “el tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la

educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”; empero, carece de cualquier otro dato adicional que defina con precisión sus objetivos, instancias o procedimientos.

Sin embargo, es la propia Carta Magna, en su artículo tercero, la que determina que “la educación que brinda el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Tales referentes, en un entorno en el que se espera que la EMS prepare para la vida, resultan, como se verá más adelante, de una singular utilidad. Nuestra Constitución establece que el criterio que guiará a la educación se basará en los resultados del progreso científico y que luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, fanatismos y prejuicios.

La filosofía del artículo tercero prescribe que el carácter de nuestra educación “será democrático –entendiendo a la democracia no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo–, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana, ayudará al educando a robustecer el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad” y a “sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”.

Todos los tipos educativos, incluyendo la EMS, cuentan así –en el artículo tercero– con un referente indispensable para integrar valores y significados cívicos y de convivencia a sus planes y programas. Tales principios requieren, empero, de un trato detallado que haga posible su aplicación sistemática, por lo que resta como una asignatura pendiente dilucidarlos de manera concreta a partir del sentido específico y la misión de la EMS en el México moderno. Cabe convenir que si bien la EMS es percibida como un tipo educativo estratégico para el gobierno federal, existe poca precisión sobre el papel del mismo en la formación de los jóvenes en edad de cursarla.

La Secretaría de Educación Pública, como órgano de la Federación, tiene la capacidad jurídica de ofrecer servicios educativos de educación media superior de manera directa en algunos casos, o indirectamente, al crear organismos descentralizados o desconcentrados; se encuentra también autorizada para otorgar reconocimiento de validez oficial de estudios a los particulares. Dichas atribuciones las comparte por ley, para este tipo educativo y para el superior, con las

instituciones autónomas, desconcentradas y descentralizadas, así como con los otros dos niveles de gobierno, el estatal y el municipal (SEP: 2000b y SEP: 2005a).

En virtud de esta atribución de concurrencia entre los niveles de gobierno federal, estatal y municipal, diferentes autoridades pueden hacer extensivo el valor oficial de estudios a los particulares que deseen contribuir en dicha prestación de servicios, mediante la figura jurídica conocida como incorporación de estudios, que implica que las escuelas incorporadas asuman los planes y programas de estudios utilizados por la autoridad otorgante de la incorporación. Para los tipos medio superior y superior, las instituciones concurrentes cuentan con leyes orgánicas, acuerdos o decretos de creación, expedidos por el poder público, en las que se consignan las facultades correspondientes, incluidas las de incorporar a instituciones privadas e impartir estudios.

Sin embargo, la relevancia mayor del gobierno federal y la SEP no radica en la facultad de impartir, reconocer e incorporar estudios, ya que tal prerrogativa la comparte, de forma concurrente, con los otros niveles de gobierno y diversas instituciones públicas. La mayor importancia subyace en las responsabilidades que de manera efectiva el gobierno federal ejerce en materia de financiamiento. Mediante estas responsabilidades, la SEP apoya prácticamente a todas las instituciones públicas en los tres tipos educativos del país. En el presente trabajo se consideran sólo los patrones y características que atañen a los tipos medio superior y superior.

A la Secretaría de Educación Pública le son asignados cada año recursos fiscales por la Cámara de Diputados, mediante la Ley de Presupuesto. Esta función de alcance nacional implica que el órgano gubernamental, la SEP, se coordine, primeramente, con todas las dependencias del gobierno federal que han sido incluidas en el sector educativo que ella encabeza y que por tanto se reconocen como sectorizadas en la educación. Algunas de ellas, de hecho, gozan de un grado muy alto de autonomía en su gestión interna, tales como los organismos desconcentrados que atienden las bellas artes, la antropología, la ciencia y la tecnología, el deporte, o bien Radio Educación, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional.

Las responsabilidades de la SEP también abarcan a los organismos descentralizados federales como el Colegio de Bachilleres México, las universidades federales autónomas como la UNAM y la UAM y las instituciones educativas que son controladas directamente por una dependencia de la propia Secretaría.

Entre estas últimas se encuentran los institutos tecnológicos federales, los centros de bachillerato tecnológico industrial (CBETIS), los centros de bachillerato tecnológico agropecuario (CBETAS), los centros de capacitación para el trabajo industrial (CECATIS), los centros de estudios tecnológicos del mar (CETMAR) y los centros de estudios del bachillerato. Es oportuno mencionar que la administración escolar bajo el control de la Secretaría incluye transitoriamente, hasta que no se transfieran al Gobierno del Distrito Federal, los servicios educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y normal de esa entidad (SEP, DGPPYP: 2003a).

Debido a los acuerdos fiscales vigentes y a aquellos que se firman anualmente entre el poder federal y los gobiernos de los estados, la función de financiamiento comprende los capítulos y fondos relativos a los presupuestos para la educación básica, normal, media superior y superior. En la lista deben incluirse los organismos estatales descentralizados, autónomos y estatales que reciben subsidio federal, como los colegios de bachilleres, las universidades tecnológicas, los institutos tecnológicos estatales, cada una de las universidades estatales, autónomas o no, que reciben subsidio solidario como las universidades politécnicas, universidades estatales como la de Occidente, la de la Mixteca y la del Mar, la Popular de la Chontalpa y centros como el Instituto Superior para la Educación Integral e Intercultural del Estado de Oaxaca (SEP, 2005a; SEP, Subsecretaría de Educación Superior, 2005, página web; Ley General de Educación, 2004; Reglamento Interno de la SEP, 2005; Manual de Organización de la SEP, 2005).

El financiamiento y la reglamentación

La función capital de la SEP en el financiamiento de la casi totalidad de la educación pública nacional de los tipos medio superior y superior dota al gobierno federal con un instrumento de conducción para la educación nacional de primera magnitud. Quedan fuera del ámbito de la SEP la educación militar, la agropecuaria y forestal que dependen de la secretaria del ramo, la policiaca y judicial y algunas instituciones estatales o municipales pequeñas, que son por entero financiadas localmente. También se encuentran excluidas de la labor de la SEP los servicios de los institutos de capacitación para el trabajo estatales, aunque muchos de sus cursos y programas están reconocidos por ella, a través de alguna dependencia como la Dirección General de Capacitación Técnica Industrial.

La capacidad de disponer sistemáticamente de recursos gubernamentales para el financiamiento, parcial o total, de prácticamente todas las instituciones y planteles educativos del ámbito nacional constituye un ámbito jurídicamente establecido y organizado de carácter público, que atiende a más de 30 millones de niños, jóvenes y adultos. En términos sociológicos, se puede reconocer que este ámbito tiene una clara connotación de poder, para lo cual es útil considerarlo como un dominio. Se dice que un dominio existe cuando una parte involucrada (la SEP en este caso) tiene mayor control sobre el entorno de una segunda parte (cada una de las instituciones que reciben subsidio), que el que tiene ésta sobre el entorno de la primera (Adams, 1970: 110; De la Peña, 1980: 22-26). La extensión de este dominio y el monto de los recursos que se manejan, hasta alcanzar alrededor de 5 por ciento del producto nacional bruto en los últimos 20 años, constituye un gigantesco poder nacional que alimenta total o parcialmente casi todo el sistema educativo nacional y da testimonio de una inmensa capacidad del Estado mexicano moderno.

A ese respecto, es necesario resaltar que las cifras que se dan sobre la proporción del producto interno bruto, y que se dedican en México a la educación, contienen también los recursos que aportan los particulares a ese rubro mediante la atención que brindan en las escuelas bajo su control organizativo y de financiamiento. Sin embargo, la educación de los particulares se encuentra –en su inmensa mayoría– integrada al sistema educativo nacional mediante el reconocimiento oficial o la incorporación a la educación pública, tal y como lo exige la fracción VI del artículo tercero constitucional.

Todas estas atribuciones de financiamiento y coordinación con los gobiernos de los estados y organismos federales y estatales, autónomos, descentralizados y desconcentrados, se rigen por leyes, reglamentos, ordenamientos, manuales y políticas bajo los que se conduce el gobierno federal para dichos asuntos. Además, la SEP cuenta con una organización propia y atribuciones adicionales de índole normativa para complementar e instrumentar la función de financiamiento. Sin embargo, tales ordenamientos legales dejan aún un gran margen para la discrecionalidad en el manejo de los fondos, lo cual es motivo de irritación y conflicto para las instituciones (OCDE, 1997: 210-234).

En lo que respecta al currículo, el propio texto constitucional distingue muy claramente las atribuciones exclusivas que tiene el Estado respecto a la educación básica, de aquellas que atañen a la educación postbásica y superior. Respecto de la educación básica, como se vio, las atribuciones señalan en la

fracción III del artículo tercero que “el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales” (Constitución Política, 2008, artículo tercero, fracción III, última reforma publicada el 26-09-2008, www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf). Por tal razón, para la educación básica obligatoria existe un único currículo nacional en todo el país y ningún otro es lícito. Las escuelas particulares pueden, sin embargo, enseñar y usar otros contenidos de manera adicional y complementaria a los obligatorios. Por lo que respecta a la educación postobligatoria, cabe señalar que aunque el gobierno federal no cuenta con las mismas atribuciones que para la educación básica obligatoria, ejerce un dominio normativo y de financiamiento enorme sobre los otros dos niveles de gobierno, las instituciones públicas autónomas, las descentralizadas y las desconcentradas, las federales y las estatales.

Dicha característica se encuentra íntimamente relacionada con el hecho de que, hasta 1929, la SEP participó en la educación superior y en el bachillerato mediante el control sobre la Universidad Nacional. A partir de la conversión de ésta en un organismo autónomo en el año apuntado, la Secretaría se reintegró a participar directamente en la EMS y en la educación superior en 1936, al crear el Instituto Politécnico Nacional y en su interior un subsistema de estudios prevocacionales y vocacionales equivalente al bachillerato. Posteriormente, con base en el modelo del IPN, la SEP creó el bachillerato bivalente, organizado –hasta la fecha– bajo su control directo desde la Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA) y la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTEM). Adicionalmente, la SEP cuenta con el CONALEP y con una Dirección General de Bachillerato para impartir directamente el bachillerato general. Desde entonces, la SEP es parte de la EMS con estas instituciones junto con las universidades autónomas que ofrecen bachillerato, como las instituciones descentralizadas o desconcentradas, tanto estatales como federales.

Se puede apreciar, en consecuencia, que en materia de regulación operativa y de normativa para el tipo medio superior, las atribuciones de la SEP han dado pie a la creación de un subsistema propio que es parte del sistema en general, entendido éste como un conjunto de instituciones claramente diferenciadas, en el que cada una de ellas tiene una facultad jurídica análoga a la de dicha

Secretaría. En ese conjunto sistémico, la SEP posee todas las atribuciones que tiene cada una de las instituciones y gobiernos estatales del conjunto, mientras que ninguno de ellos ostenta tantas atribuciones como la SEP. En tal sentido, se puede afirmar que la SEP, en materia normativa y de regulación operativa para los tipos medio superior y superior, es *primus inter pares* y mantiene un dominio concurrente que sólo destaca por la escala nacional sobre la que se ejerce, pero no es en esencia diferente del de los otros niveles de gobierno, sobre todo del estatal y de las instituciones públicas autónomas, desconcentradas o descentralizadas.

Pero el papel de la SEP no se restringe a la operación de una gran parte del sistema, sino que cuenta con una primacía absoluta en materia de financiamiento. Así todas estas atribuciones en materia normativa y de regulación, para el tipo medio superior, pero que puede hacerse extensiva al superior, representan conjuntamente una enorme competencia constitucional de un alcance extraordinario para un gobierno hoy democrático, pero que emana de una sólida tradición secular de autoritarismo centralista. De manera simultánea, cabe destacar por el momento, que el excepcional alcance conjunto de las funciones normativa, regulativa y de financiamiento de la educación pública de la SEP, para los tipos medio superior y superior, dotan al gobierno federal de una capacidad única para atender la demanda de EMS.

Las limitaciones del actual esquema de conducción educativa para la EMS

Por excepcional que resulte el dominio que ostenta la SEP en materia de financiamiento, su poder se encuentra acotado. En primer lugar debido a la dispersión normativa en materia curricular y académica originadas por la concurrencia de los otros dos niveles de gobierno, y en segundo lugar a través de la complejidad en la conducción de la función de financiamiento. En efecto, es preciso reparar en este aspecto. Se observa en la SEP a una institución estatal de un alcance nacional extraordinario, con recursos de financiamiento únicos para subsidiar de manera diferenciada –virtud de contar con una gran discrecionalidad al respecto– a todas las instituciones públicas del país de los tipos medio superior y superior. Sin embargo, el ejercicio de dicho dominio de financiamiento público deriva en un manejo complejo. Esta complejidad aparece en virtud de que la SEP ha negociado el financiamiento y la aplicación normativa –hasta la fecha– de manera individual con cada gobierno estatal o institución, con base en el mar-

gen de maniobra que la normativa permite a la Secretaría. A medida que se incrementaba la matrícula de educación media superior y superior, se generaron esquemas generales para otorgar el subsidio, que consideraron indicadores clave como el número de alumnos a ser atendidos, el de profesores por institución, los tabuladores que aplican en cada caso y el tipo de plan de estudios. Hoy en día se requiere que la solicitud de subsidio federal se encuentre avalada por una recomendación expresa emitida por el consejo estatal para la EMS correspondiente, lo cual no obsta para que, preferentemente, se negocien de parte de la SEP, de manera individual con cada institución, diferentes pormenores del subsidio que la autoridad federal puede manejar, con discrecionalidad hasta el día de hoy, típicamente desde la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (SEP, 1999b: 121-135). A medida que creció el número de instituciones se fue evidenciando que, a pesar de los esquemas generales, el manejo de una variedad muy grande de relaciones individuales entre el gobierno federal con cada institución daba como resultado una creciente iniquidad que se extiende hasta el presente. Véase los apartados y las recomendaciones correspondientes en el estudio de la OCDE de 1997 (OCDE, 1997: 239-240, y la discusión en 192-193). Debido a la dispersión de normas y al principio de negociación individual con cada institución, la propia política y conducción del sistema por parte de la SEP se enfrenta a múltiples incongruencias, que se incrementan a medida en que el sistema ha ido creciendo. Esta tendencia da pie a la complicación del sistema.

Desde varias experiencias comunes a los estudiantes y profesores de la EMS es posible percibir las complicaciones que en ese sentido se generan. Entre ellas cabe destacar la revalidación de estudios que un estudiante se ve precisado a realizar cuando busca continuar los estudios de EMS iniciados en otra institución. A este propósito, las instituciones suelen exigir un cumplimiento riguroso, y con frecuencia rigorista, de criterios de revalidación que con frecuencia llegan a demandar que se hayan cursado contenidos iguales y las mismas materias con nombres idénticos a los que aparecen en los propios planes y programas de la institución que recibe la solicitud. Al encontrar divergencias, la institución receptora de tal solicitud a menudo exige al solicitante que vuelva a cursar todo lo que no coincide. Además, frente a dicha situación, los esfuerzos por allanar el camino llevan a que se establezcan acuerdos bilaterales de revalidación entre las instituciones, lo cual conduce a un verdadero enjambre de trámites que no acierta a hacer valer de forma expedita los estudios ya hechos en instituciones públicas y reconocidas oficialmente. Tal situación desemboca, a menudo, en el

requerimiento de que se curse de nuevo alguna materia, ¿como si lo educativo fuese esfuerzo sin costo social!

Otra complicación recurrente es la de la calidad mínima de los servicios educativos entre tantos subsistemas. Así, la falta de parámetros compartidos respecto a manejo de contenidos, aplicaciones e impulso de habilidades genéricas de comunicación verbal, escrita y matemáticas deviene en enfoques sin claridad sobre lo que es indispensable y lo que es secundario. Esta dispersión de criterios se manifiesta en la modificación de las probabilidades de éxito con las que cuentan los alumnos, al descubrir que los conocimientos con que llegan a la EMS resultan, con frecuencia, dramáticamente insuficientes en los hechos, lo cual los pone en grave riesgo de fracasar al no poder solventar sobre las bases con que cuentan las tareas que se les solicitan (esta situación se presenta con una frecuencia muy alta en matemáticas). Tales condiciones imponen demandas injustas sobre los estudiantes, ya que es obvio que tras el éxito en un nivel, digase la secundaria, muchos alumnos no cuentan con los conocimientos para solventar lo que se les exige en el siguiente. Lo anterior revela un problema mayúsculo.

En efecto, es probable que el sistema educativo en la EMS propicie una dispersión de formas de enseñanza, estudio y acreditación que en sí mismas pueden ser razonables o decorosas, pero que respecto del conjunto resultan incongruentes e incoherentes en el momento en que los alumnos transitan de un tipo educativo a otro, del básico al medio superior y del medio superior al superior. *A posteriori*, resultaría para los alumnos que en el tipo educativo subsecuente se les requieran habilidades y conocimientos que no enseñan de manera efectiva y sistemática para todos, en el tipo y nivel previos.

Por otra parte, pudiera también ocurrir que el sistema no cuente con mecanismos que aseguren que la acreditación de una asignatura guarde, en todos los casos, una cierta relación determinable con conocimientos o habilidades disciplinares o de índole genérica, que posteriormente van a ser necesarios. Al no existir tales mecanismos de manera general en todos los subsistemas, o inclusive en la mayoría de ellos, la acreditación no necesariamente está sustentada en un manejo o dominio precisos sobre un campo de conocimientos o habilidades determinado. Ante tal eventualidad pudiera pensarse que quizás la acreditación corresponda, con frecuencia, a una apreciación subjetiva del profesor sobre el cumplimiento con tareas que, a la postre, resulten poco relevantes para el propósito de desempeñarse exitosamente en el siguiente nivel o ciclo escolar. También pueden presentarse otras vicisitudes recurrentes en la expe-

riencia de muchas instituciones y alumnos. Tal es el caso de que el profesor sea poco competente, o que en un grupo se sucedan varios docentes y se hubiesen perdido varias o muchas clases. En todas las eventualidades, los estudiantes son víctimas pasivas. Así, sin importar cuál fue el problema de calidad a que hubiesen estado sometidos, en cualquier momento de sus trayectorias escolares puede asomar su desagradable perfil y transformarse en un escollo imposible de remontar, con lo cual se convierte, inmediatamente, en un problema de equidad. Los estudiantes, al provenir de un sistema poco atento al aseguramiento de una calidad mínima en el cumplimiento de contenidos, habilidades y rutinas escolares, están expuestos a que se les exija lo que no se enseñó o ni siquiera se indicó, con el riesgo de ver interrumpidos sus estudios, en caso de no acreditar lo requerido.

El nexa entre el sistema educativo y los ámbitos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones, los planteles y las aulas

En la perspectiva que se viene esbozando, la manera como se planteó y se organizó hasta el presente la expansión de la matrícula revela un grave defecto. Por una parte, el sistema educativo nacional conducido por la SEP ha logrado mantener históricamente una atención a la demanda social por EMS. Este logro es parte de un triunfo aún mayor: garantizar el acceso universal a la escuela primaria completa. Sin embargo, la acreditación de la escuela secundaria, tras la que llegan los estudiantes a la EMS, no garantiza la conclusión exitosa de esta formación.

Cabe preguntarse de qué forma funciona efectivamente este sistema educativo que tiene grandes logros y omisiones. Se sabe que dicho fenómeno de selección no es exclusivo de la EMS y se halla también presente aún antes de terminar la educación básica. Prueba de ello es el llamado rezago educativo –integrado por quienes no cuentan con educación básica completa– que afecta a más de treinta millones de adultos. A escala nacional, sabemos por el trabajo emprendido en *El bachillerato mexicano...* que el problema es estructural y está íntimamente asociado a la existencia de un régimen postrevolucionario. En aquel trabajo se sostiene como hipótesis central que la conducción del sistema de EMS, por parte de la SEP, que se encamina de manera prioritaria a la atención a la demanda social por este tipo de educación, subordina su instrumentación a principios eminentemente políticos. Entre ellos destaca que la atención

a la demanda por EMS se ofrece con una calidad suficiente para asegurar que la demanda social se desactive como problema político. También aparece que en la gestión de las instituciones y de las escuelas se privilegia la organización escolar, el mantenimiento de la paz social y el control del nombramiento de los puestos directivos de las instituciones públicas sobre la calidad y consistencia de las formaciones que obtienen efectivamente los estudiantes.

Para los criterios que se emplean para identificar los referentes educativos modernos en la conducción de la educación pública en contextos democráticos en América Latina se usan las aportaciones de Brunner sobre las políticas de educación en América Latina (Brunner, 1993) así como el estudio conjunto de México y la OCDE (OCDE, 1997). Por lo que atañe a los criterios modernos para medir la calidad de la educación y la ponderación de las habilidades verbales y matemáticas se usan ampliamente los trabajos del Programme of International Student Assessment (OECD, 2000; OECD 2001a). A este modo sistémico de conducir la educación en general y la EMS en particular se le denomina anómico, señalando con ello el desempeño del sistema y no de los individuos.

En la presente obra se busca aquilatar los mecanismos que propician en las instituciones, los planteles y las aulas la reproducción de un funcionamiento educativo anómico de acuerdo con aquella perspectiva. En términos sociológicos, se busca:

- i) Poder establecer el nexo entre rasgos y principios de la sociedad mayor y formas de funcionamiento de ámbitos pequeños y específicos. Interesa ver de qué manera se hacen presentes en las instituciones, en los planteles y en el aula, desde los factores que se refieren a la estructura política y económica, hasta aquellos otros que se relacionan con la identidad individual de la persona, sea ésta alumno o maestro.
- ii) Identificar los problemas educativos en referencia a los grupos y relaciones sociales que se crean en las escuelas en virtud de las formas de organización que se imponen.
- iii) Comprender la manera en que en el plantel y el aula, los profesores y alumnos se enfrentan diariamente al reto de la convivencia en entornos de gran heterogeneidad y desigualdad social de los participantes.

La relevancia de examinar sociológicamente los nexos entre grandes rasgos y principios del sistema social y los patrones de interacción en el aula, el plantel

y las instituciones resulta de primordial relevancia para realizar distinciones teóricas entre las variables empíricamente observables de alta atención a la demanda y baja eficiencia terminal, tal y como se mencionó en la Presentación de esta obra. Tales distinciones permiten enfocar la atención a los factores que atañen a las formas de organización que se imponen en el aula y que coadyuvan o no a retener hasta el egreso exitoso a todos aquellos que ingresan a la EMS.

Con tales conocimientos es posible construir una propuesta de intervención encaminada a mejorar sustancialmente la eficiencia terminal de los grupos de intervención mediante la gestión de los factores didácticos y académicos que revelan ser manejables para tal propósito.

CAPÍTULO 2

EL CARÁCTER PROBLEMÁTICO DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE EMS

El crecimiento de la matrícula en el contexto de un sistema rígido

La perspectiva del presente trabajo propone, con base en lo discutido en la Presentación y en el capítulo previo, considerar que la estructura del Estado posrevolucionario sobre la que se erige la conducción de la EMS denota un funcionamiento dual. Por una parte, el sistema de EMS mantiene a lo largo de los últimos sesenta años un logro consistente en materia de incremento de la oferta educativa para atender la demanda social por este tipo educativo. Pero, al mismo tiempo, también se denota una incapacidad para corregir un funcionamiento inícuo en la distribución de recursos y selectivo para los alumnos, a pesar de que los documentos oficiales de la SEP vienen señalando desde hace varios decenios la presencia de dichos problemas. En la lógica del argumento central, tal indiferencia sistémica deriva de una subordinación de la conducción educativa a los principios propios del sistema político, los cuales favorecen prioritariamente la atención a la demanda por educación y desatenden el que aquélla se dé bajo un mínimo de criterios. En consecuencia, se reproducen hasta la fecha las bajas tasas de eficiencia terminal que reflejan un funcionamiento selectivo e inícuo del sistema. Tal selectividad desemboca en procesos que inciden negativamente en la equidad de oportunidades, al restringir la proporción de quienes terminan exitosamente sus estudios.

Al final del capítulo previo, se anunció la indagación acerca de la manera en que se puede revisar cómo la expansión histórica de la matrícula educativa en México, presente a lo largo de la vida de la SEP, desde 1921, ha conllevado

también un grave defecto. Si bien es cierto que el acceso universal a la escuela primaria y su conclusión exitosa son los grandes logros del sistema educativo básico, parecería que la acreditación de la escuela primaria no garantiza la conclusión exitosa de la formación secundaria. Menos aún avalaría la terminación en tiempo y forma de los tipos educativos postobligatorios, el medio superior y el superior. Esto permitió justificar la pregunta sobre la forma en cómo funciona efectivamente el sistema de EMS, ello con el propósito de aquilatar de qué manera se propicia o no una escuela equitativa que evite la selección de algunos alumnos, y el abandono final de las aulas por parte de otros, aún antes de terminar la educación básica.

Este mismo patrón se repetiría en el siguiente tipo educativo, la EMS, ya que la conclusión exitosa de la escuela secundaria y el ingreso a la EMS no constituyen garantía de que el estudiante concluya sus estudios. Sabemos que tales características que se presentan desde el fin de la primaria hasta la EMS se han mantenido en el tiempo. Esos rasgos cobran un impacto enorme en materia de equidad, como se verá, pues existe una gigantesca proporción de la población joven en el campo y en la ciudad, sin concluir sus estudios básicos. Tal característica de la conducción del sistema se califica aquí de inicua y se explica en el trabajo *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias* (Zorrilla, 2008), en términos de la sujeción de la conducción del sistema a principios políticos y no educativos. Cabe recuperar que el problema de la complejidad y dispersión de criterios académicos de la EMS forma parte de un modo de conducir el sistema de EMS que no es exclusivo de este tipo educativo. En la EMS tal modo se manifiesta en la persistencia de bajos índices de transición entre cada uno de los ciclos escolares y en su resultado, el bajo índice de eficiencia terminal que ha caracterizado a la EMS desde por lo menos 1980, que es la fecha más antigua para la que existe información.

La cobertura de la EMS en México: la perspectiva oficial

En el documento en el que se da a conocer la propuesta de la presente administración para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (PSNB), se admite que "existen considerables rezagos en cobertura, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo. Adicionalmente, se observa que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la

educación que se imparte en este nivel. La perspectiva que asume la PSNB destaca que en 2010 nuestro país alcanzará el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar EMS.

Cuadro 2.1. Población 16-18 años

Año	Población	Año	Población
1980	4'658,034	2007	6'534,220
1990	5'866,083	2010	6'651,539
2000	6'332,260	2015	6'303,361
2005	6'476,584	2020	5'641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990.

El mismo documento destaca que, de acuerdo con los datos históricos y las proyecciones de la tasa de graduación de la EMS que la pasada administración federal de la SEP realizó para los próximos 15 años, se puede apreciar que de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación o terminación (que comprende a los que egresan en los tres años que dura este tipo educativo) sería de 49.1 por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la OCDE a finales de la década de 1960 (OCDE, 2006). Esto implicaría que de continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años.

Cuadro 2.2. Tasa de terminación en la educación media superior. Cifras nacionales

Ciclo escolar	Tasa de terminación	Ciclo escolar	Tasa de terminación
1990-1991	26.4%	2006-2007	42.1%
1995-1996	26.2%	2007-2008	44.4%
2000-2001	32.9%	2010-2011	47.1%
2005-2006 ^e	41.1%	2012-2013	49.1%

^e Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0. Dirección de Análisis DGPP, SEP.

La PSNB afirma inequívocamente que "no hay duda de que el estancamiento de la EMS sería uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportu-

tunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país.⁴ Continúa diciendo que, en cambio, su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes. A pesar de la contundencia de los datos, y aún con los cambios efectuados hasta ahora en la organización de la SEP, existe un grave riesgo de que la EMS no llegue a constituir la prioridad requerida. Las deficiencias existentes son muy serias y, a diferencia de lo que ocurre en la educación básica y en la superior, en la EMS no ha sido posible la construcción de una identidad y una serie de objetivos bien definidos para el nivel. El punto de partida para definir la identidad de la EMS en el país es encarar los retos que enfrenta. El camino que tome este nivel educativo deberá dar atención a estos retos, los cuales se resumen en lo siguiente: ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad.

La generación de la baja eficiencia terminal

El siguiente cuadro muestra el indicador de cobertura de la EMS desde el año 1990 y las proyecciones hasta el 2020. Incluye datos sobre el número de egresados de secundaria, para poder dimensionar la demanda de servicios de EMS, y la tasa de absorción (que divide el número de alumnos de nuevo ingreso en la EMS entre los egresados de la secundaria). Asimismo, muestra la llamada eficiencia terminal, un reflejo de la deserción, que mide el porcentaje de alumnos que egresa del nivel respecto de los que ingresaron tres años antes.

Cuadro 2.3. Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior. Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1'176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1'222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1'421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006*	1'646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1'697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1'739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1'803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1'805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1'800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1'747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

* Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

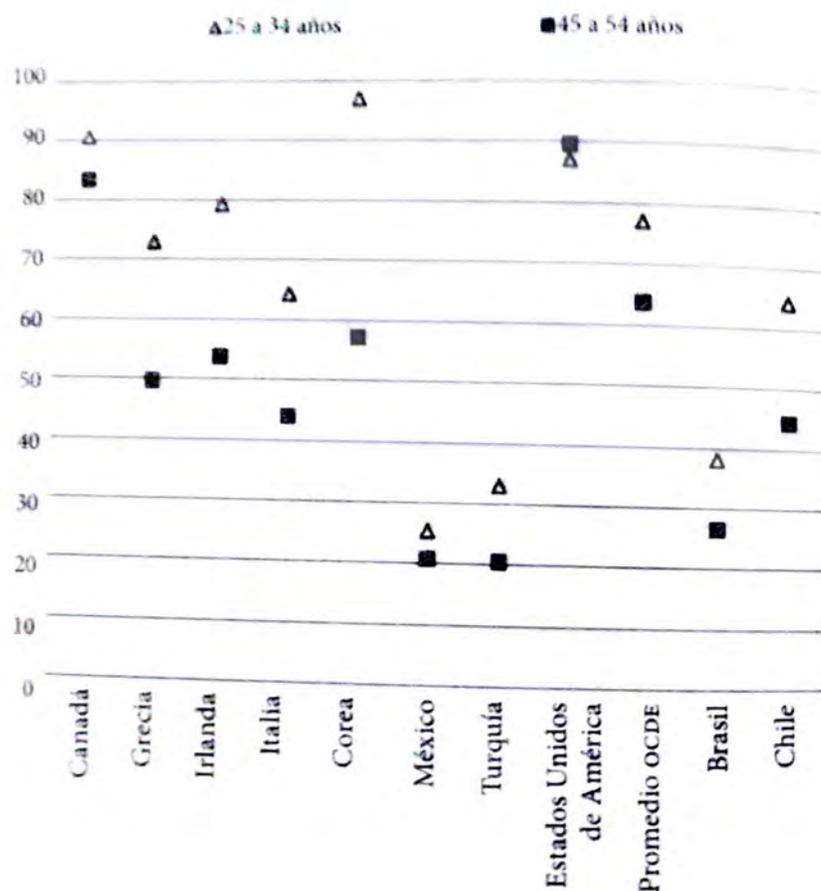
Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0. Dirección de Análisis DGPR, SEP.

Los datos muestran que, en el escenario tendencial que considero la pasada administración federal, la cobertura de EMS pasaría de 58.6 a 65.0 por ciento a lo largo de la actual administración. La eficiencia terminal y la deserción prácticamente no tendrían cambios. El cuadro es revelador de que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y a la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria. A partir del año base de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98 por ciento. Este favorable balance entre egresados de secundaria y nuevos alumnos en la EMS fue posible gracias a las amplias inversiones que se efectuaron en el nivel en la segunda parte de los noventa. Mantener este equilibrio significará que en los años próximos se deberá reanimar el crecimiento de la oferta educativa, toda vez que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo hasta llegar a poco más de 1.8 millones de alumnos en 2010.

Al comparar los datos sobre cobertura en México con los de otros países, se observan tendencias que no son favorables para el nuestro. A partir de cifras de la OCDE se elaboró la siguiente gráfica que ilustra el avance en cobertura en diversos países a lo largo de las últimas décadas. Para tal efecto, se muestra el

porcentaje de la población que en 2004 había concluido la EMS en dos grupos de edad, 25 a 34 años y 45 a 54 años.

Gráfica 2.1. Población que concluyó la Educación Media Superior (2004). Porcentaje por grupo de edad



Para ponderar la naturaleza de los retos a los que se enfrenta la EMS es preciso revisar los flujos formativos y de acreditación de estudiantes de los que forma parte. En el siguiente cuadro se muestra el flujo de egresados de la secundaria a la EMS y posteriormente a cada uno de los subsecuentes dos años restantes de esta formación. Un fenómeno que destaca es que las cifras relativas a la absorción contrastan con la transición del primer año de EMS al segundo. En efecto,

en lo que respecta a la absorción, ésta muestra un aumento muy considerable desde un 75 por ciento en 1990-1 hasta un 95 por ciento en el año 2002. Por el contrario, las cifras de transición de primer año a segundo no varían desde 2001-2 hasta 2004-5, a la vez que reproducen las mismas tasas de transición que existían en 1974, de alrededor de 74 por ciento. Igual sucede con la transición de segundo a tercer año de EMS, en donde se observan valores actuales entre 77.6 por ciento en 1995-6 y 81.0 por ciento en 2004-5. En ambos casos los valores sólo se han movido escasos 4 puntos porcentuales en los últimos 15 años.

Cuadro 2.4. Flujo de Retención

Ciclo Escolar	Egresados de secundaria	Absorción	Nuevo ingreso a 1° EMS	Transición 1° a 2°	Segundo Transición 2° a 3°	Tercero
1970-71	246,847	n.d.		n.d.	110,861	n.d.
1975-76	431,566	70.6%*	305,103*	74.2%	226,387	66.7%
1980-81	745,325	77.9%	532,372	80.6%	389,964	66.0%
1985-86	1'109,909	80.7%	853,472	72.6%	620,041	72.3%
1990-91	1'176,290	75.4%	899,653	68.9%	659,871	76.5%
1995-96	1'222,550	89.6%	1'065,274	71.3%	763,806	77.6%
2000-01	1'421,931	93.3%	1'267,277	72.2%	922,035	78.6%
2001-02	1'481,078	96.4%	1'371,272	73.4%	964,340	80.2%
2002-03	1'538,019	95.4%	1'413,443	74.0%	1'044,369	81.9%
2004-05	1'656,903	96.8%	1'539,709	74.1%	1'137,712	81.0%

* Estimación al no haber una cifra oficial

Fuentes: Informe de Labores 2001-2002. SEP. IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República, www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadisticas (SEP, 2004, página web).

Cuadro 2.5. Serie histórica de la Educación Media Superior

Ciclos escolares	Egresados	Población 18 años**	Tasa de término	Matrícula total	Población 16-18 años**	Cobertura	Eficiencia terminal
1970-1	no contable	1'001,615	n.a.	313,356	3'163,963	9.9%	n.d.
1975-6	11,750	1'250,464	n.a.	686,343	3'934,161	17.4%	n.d.
1980-1	287,998	1'497,262	19.2%	1'180,135	4'658,034	25.3%	66.8%
1985-6	447,291	1'715,022	26.1%	1'897,236	5'297,621	35.8%	60.1%
1990-1	503,217	1'905,934	26.4%	2'100,520	5'866,083	35.8%	55.2%
1995-6	532,981	2'034,100	26.2%	2'438,676	6'194,780	39.4%	55.5%
2000-1	688,385	2'089,429	32.9%	2'955,783	6'350,337	46.5%	57.0%
2001-2	711,858	2'102,048	33.9%	3'120,475	6'379,799	48.9%	57.2%
2002-3	766,796	2'112,931	36.3%	3'295,272	6'404,581	51.5%	60.2%
2004-5 e	881,830	2'216,789	41.5%	3'603,500	6'460,464	55.7%	59.8%

e. Estimado.

Fuente: Informe de Labores 2002, y IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República, www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadisticas (SEP, 2004, página web).

Por lo que respecta a la eficiencia terminal, cabe apreciar que ha fluctuado desde una cúspide en 1980-1 de 66.8 por ciento, cayendo hasta 55.2 por ciento en 1995-6 y se mantiene en 59.8.2 por ciento en 2005, lo cual viene a indicar variaciones bastante pequeñas en los últimos 25 años si consideramos que la matrícula se ha multiplicado por tres desde 1980. Esta constancia en las tendencias de la eficiencia terminal, que se ratifica en buena medida por la inercia prácticamente inmóvil de las tasas de transición entre primero, segundo y tercer años de la EMS a lo largo de varios decenios, está indicando un funcionamiento de la escuela media superior que es relativamente independiente del tamaño del sistema y de los cambios que han ocurrido en los planes y programas de estudios desde hace –por lo menos– veinticinco años.

Estas tendencias –que presentan variaciones muy pequeñas por periodos de más de 20 años hasta la fecha en materia de eficiencia terminal y de retención de alumnos– indican que se está frente a un funcionamiento del sistema de raíz profundamente estructural, lo cual sería congruente con la continuidad en el sistema político mexicano. Se estaría ante un sentido y una forma de funcionar del sistema que es muy estable, a pesar de las enormes mudanzas que ha experimentado en la magnitud de las poblaciones de estudiantes y profesores involucrados. A tal estabilidad bien le cabe ser descrita como rígida, en la me-

cida en que desde la perspectiva de las propias políticas gubernamentales es señalada como baja e inadecuada. Queda pues acreditada la rigidez del sistema para atender a los estudiantes que egresan de la secundaria, en términos de la probabilidad de éxito que presentan y que han tenido en los últimos dos a tres decenios.

A ese respecto, la RIEMS expresa con toda amplitud: los datos (sobre la cobertura de la EMS y sus tasas de eficiencia terminal) muestran que, en el escenario tendencial que consideró la pasada administración federal, la cobertura de EMS pasaría de 58.6 a 65.0 por ciento a lo largo de la actual administración. La eficiencia terminal y la deserción prácticamente no tendrían cambios.

El cuadro es revelador de que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y a la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria. A partir del año base de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98 por ciento. Este favorable balance entre egresados de secundaria y nuevos alumnos en la EMS fue posible gracias a las amplias inversiones que se efectuaron en el nivel en la segunda parte de los noventa. Mantener este equilibrio significará que en los años próximos se deberá reanimar el crecimiento de la oferta educativa, toda vez que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo hasta llegar a poco más de 1.8 millones de alumnos en 2010.

Al comparar los datos sobre cobertura en México con los de otros países, se observan tendencias que no son favorables para nuestro país.

Con dificultad se podrán abordar efectivamente estos graves problemas sin conocimientos, diagnósticos y propuestas que se encaminen a revertirlos. Para ello, es menester contar con perspectivas que favorezcan los referentes y ubicarse de manera cercana tanto a la práctica docente como a la formación a que tienen acceso los alumnos en los planteles. Para tal propósito, es preciso ponderar la condición que guarda el desarrollo académico de los jóvenes mexicanos que egresan de secundaria, ingresan a la EMS y cursan dichos estudios en un sistema inicuo y selectivo.

Rigidez de la EMS

En la perspectiva que se viene esbozando, el funcionamiento de un sistema con estas características muestra de hecho rigideces considerables que se prolongan en el siguiente tipo educativo, la EMS. Ahí, se repite el mismo patrón y se ob-

serva que la conclusión exitosa de la escuela secundaria y el ingreso a la EMS no constituyen garantía de que el estudiante concluya sus estudios. Tales características, que se presentan desde el fin de la primaria hasta la EMS, se han mantenido en el tiempo. Esos rasgos tienen un impacto enorme en materia de equidad al incidir –esta rigidez– de manera regresiva entre los más pobres, los que viven más lejos de las vías de comunicación, los hijos de migrantes y de indígenas. Dentro de estas categorías, las mujeres tienen aún más desventajas.

De tal modo, se preserva una gigantesca proporción de la población joven en el campo y en la ciudad sin concluir sus estudios básicos. La continuidad en ese patrón es parte de la incapacidad para resolver o corregir problemas a los que se ha aludido. Tal incapacidad se explica, de acuerdo con la hipótesis central del trabajo, por la sujeción de la conducción del sistema a principios políticos y no educativos. Se está, por lo tanto, ante un modo de conducir el sistema de EMS que no es exclusivo de este tipo educativo. En la EMS, tal modo se manifiesta en la persistencia de bajos índices de transición entre cada uno de los ciclos escolares y en su resultado, el bajo índice de eficiencia terminal que ha caracterizado a la EMS desde por lo menos 1980, que es la fecha más antigua para la que existen estos datos. Hoy en día, mientras que la eficiencia terminal de la escuela primaria es de 90 por ciento de todos aquellos que la inician, y en la secundaria es de un 80 por ciento, en las formaciones de EMS para técnicos profesionales es inferior al 45 por ciento, para el bachillerato es de menos del 60 por ciento, y para la licenciatura varía entre un 37 y un 47 por ciento (*Eficiencia terminal de universidades públicas*, Presidencia de la República, 2004, página web; SEP).

Estos resultados muestran la manera como el funcionamiento del sistema educativo posterior a la escuela primaria denota un sesgo altamente selectivo. Sesgo que se ve agravado por la inclinación tradicional de la oferta y la demanda educativas por programas que preparan para la educación superior, que se expresan en un predominio del modelo propedéutico, en sus diferentes versiones de bachillerato general, bachillerato universitario y bachillerato bivalente, que atrae a 90 por ciento de los alumnos. A pesar de que el bachillerato bivalente prepara para una formación profesional técnica, el interés de los jóvenes por tal formación deriva directamente de su carácter de bachillerato, ya que las formaciones profesionales técnicas que se orientan directamente al mercado de trabajo tras la conclusión de la EMS están perdiendo interés de manera sostenida. Esa situación se ha agravado en los últimos diez años, ya que a mediados

de la década de 1990 el 15 por ciento de la matrícula se hallaba en la educación profesional media.

La atracción del bachillerato como escuela propedéutica implica que el certificado claramente buscado por los jóvenes para presentarse al mercado laboral es la licenciatura completa, lo cual se logra si se mantienen como alumnos regulares durante al menos 8 años de estudios posobligatorios de tiempo completo. Esta trayectoria larga sólo la culmina una pequeña minoría, que ha fluctuado entre el 22.2 y el 28.2 por ciento de todos los que la inician tras la secundaria, debido a que la eficiencia terminal de la EMS es de 60 por ciento y la de los estudios superiores ha fluctuado entre el 37 y el 47 por ciento para las generaciones de finales y mediados de los años noventa (*Eficiencia terminal de universidades públicas*, op. cit.).

Esta rigidez en la orientación de los estudios de EMS hacia los estudios superiores, acompañada de una baja eficiencia terminal –tanto en el bachillerato como en la licenciatura– convierte a los estudios posbásicos en un proceso altamente selectivo y elitista, al beneficiar solamente a una minoría de quienes cursan el bachillerato. El carácter selectivo y elitista de la escuela exige revisar a fondo y críticamente la organización y funcionamiento de la escuela, ya que resulta sumamente gravoso para las personas y sus familias, para la economía y el abatimiento de la desigualdad social que depende de la educación.

La manera como se manifiestan estos rasgos puede apreciarse mejor si comparamos las cifras mexicanas de participación de la cohorte en edad de estudiar un tipo o ciclo educativo determinado con las cifras para los países de la OCDE (OECD, 2003, capítulo A). En los países de la OCDE, 82 por ciento del total de la población en edad típica reciben un certificado de graduación de la educación media superior (OECD, 2003). Tal cifra se conforma por un 38 por ciento que reciben certificados orientados a los estudios superiores y un 44 por ciento que se gradúan de programas técnicos vocacionales y prevocacionales. En México sólo reciben un certificado al final de la EMS 33 por ciento, cifra compuesta por 29 por ciento de jóvenes con certificados de bachillerato y 4 por ciento con certificados de profesional medio. Nuestro país posee una proporción de 2.5 veces menos jóvenes con EMS completa que las naciones de la OCDE. Sea dicho esto en otras palabras: en México únicamente completan la EMS el 43 por ciento de los que lo hacen en dichos países. Las implicaciones para la forma como se estructura la sociedad mexicana son enormes, ya que a partir de tal información se evidencia

cómo el sistema educativo –entre los 12 y los 18 años– divide a la población entre una élite de sólo un tercio del total que accede a media superior completa y al inicio de los estudios superiores, y dos tercios que quedan con sólo educación primaria completa y menos de cuatro años de educación formal adicionales.

Tal situación apunta a la debilidad, o casi inexistencia, de una clase media educativa ante la polarización entre quienes tienen más de EMS y los que sólo cuentan con la primaria o un poco más. Dicha diferencia crea una enorme desigualdad en la sociedad mexicana, lo cual plantea la necesidad de abordar la manera como se ha estudiado la relación entre educación y desigualdad social en la educación postobligatoria.

Por su parte, la RIEMS afirma que respecto a los demás países de la OCDE:

México es el país que reporta un menor avance en cobertura. Entre los países de mayor desarrollo en las últimas décadas se encuentran Corea e Irlanda. En ambos casos, el crecimiento económico ha sido acompañado por el fortalecimiento de la EMS. Se pudiera argumentar que los países de la OCDE no son comparables con México, pero destaca que incluso en los que comparten circunstancias con el nuestro, como Chile y Brasil, se observan avances más considerables.

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige.

Es importante recordar, sin embargo, que el crecimiento de la oferta educativa por sí solo no sería suficiente para revertir los indicadores negativos. Existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender. Es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela. La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. [...]

Es necesario también dar atención a otra serie de circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar: la rigidez de los planes de estudios, frecuentemente inapropiados para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles. Cuando un

estudiante de EMS se ve obligado a cambiar de escuela o de carrera, a menudo debe comenzar sus estudios desde el inicio, lo cual resulta desalentador y, desde una perspectiva más amplia, impacta negativamente la efectividad del sistema educativo en su conjunto.

Adicionalmente, se debe tener en mente el nivel académico de los egresados de secundaria. Muchos estudiantes ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Este problema afecta muy severamente la eficacia de la EMS aún cuando es originado fuera de ella, durante los ciclos educativos previos. La EMS debe generar estrategias dirigidas a su atención, pues sin ello no podrá reducir considerablemente la reprobación y deserción que la afectan. Si bien el sistema educativo debe avanzar como conjunto, la EMS no puede condicionar su desarrollo a factores más allá de su control.

Resulta aleccionador que el documento de la RIEMS identifique los problemas, establezca sus implicaciones para el desarrollo del país y enumere las orientaciones y direcciones que habría de considerarse. El proyecto de cambio para mejorar la calidad de la Educación Media Superior que han propuesto las autoridades educativas consiste en iniciar una Reforma Integral para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. Esta Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se fundamenta en un modelo académico específico y en una serie de mecanismos de para lograr su implementación. En primer lugar destaca un modelo académico que reorienta el modelo enciclopedista centrado en la memorización, hacia uno centrado en el aprendizaje, en el que el conocimiento se transmite a través del desarrollo de competencias y habilidades. Las competencias comprenden competencias genéricas, competencias disciplinares y competencias profesionales. La propuesta también involucra mecanismos de instrumentación entre los que se encuentran la formación docente, la profesionalización de la gestión directiva, la inversión para contar con infraestructura y equipamiento adecuados, la adopción de procesos comunes de control y gestión escolar, el otorgamiento de apoyos a la demanda por medio de becas, la definición de reglas de movilidad entre subsistemas, la evaluación, y el uso de mecanismos de vinculación con el sector productivo.

Si bien la RIEMS busca dotar al nivel medio superior de una identidad, orden, articulación y pertinencia, a partir de dichos ejes, es consciente de que esto

debe darse en un contexto de diversidad de modalidades y subsistemas. La reforma propone un marco de organización que promueve la existencia de distintos tipos de bachillerato. Este contexto de articulación de la RIEMS demanda que cada institución considere las características de su entorno y las necesidades e intereses de los jóvenes que atiende para poder instrumentarla.

Este trabajo, sin embargo, requiere un esfuerzo y compromiso muy grandes por parte de las instituciones, ya que la propuesta de un Sistema Nacional de Bachillerato crea un espacio muy amplio de instrumentación entre el enunciado de serios problemas en el sistema educativo y un marco curricular común (MCC) que permanece muy ampliamente definido para poderse aplicar en un contexto de diversidad curricular.

En efecto, en este marco de referencia no se da contestación a preguntas clave para un esfuerzo serio de instrumentación, a nivel institucional, como las siguientes:

- ¿Qué metas educativas específicas debe buscar alcanzar una institución respecto a sus alumnos, en términos de nivel de desempeño de cada una de las competencias?
- ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para que se obtengan los propósitos que se buscan?
- ¿Cómo pueden organizarse de una manera eficiente y efectiva estas experiencias educativas?
- ¿Cómo sabemos si estas metas educativas se están logrando?

Justamente, debido a que la experiencia del Proyecto Piloto para una Formación Permanente brinda respuestas a algunas de estas preguntas, es que el capítulo siguiente plantea las bases para investigar el nexo entre rasgos y principios de la sociedad mayor y formas de funcionamiento de ámbitos pequeños y específicos. Interesa ver de qué manera se hacen presentes en las instituciones, en los planteles y en el aula los factores que se refieren a la estructura política y económica, y aquellos otros que se relacionan con el entorno social de enseñanza-aprendizaje de los planteles y aulas. Entre tales factores cabe indicar la identidad de los actores educativos, los problemas a que se enfrentan en las tareas formativas y la manera en que las relaciones sociales que se crean en las escuelas, en virtud de las formas de organización institucional, afectan el aprendizaje de los alumnos. También se pretende comprender la manera en que

en el plantel y el aula los profesores y alumnos se enfrentan diariamente al reto de la convivencia en entornos de gran heterogeneidad y de gran desigualdad social de los participantes.

Estos nexos entre grandes rasgos y principios del sistema social y los patrones de interacción en el aula y el plantel son indispensables para realizar distinciones teóricas entre las variables empíricamente observables de un sistema de educación media superior en crecimiento constante y una baja eficiencia terminal, que históricamente se ha mantenido estable desde hace treinta años. Estas distinciones son de una importancia fundamental para enfocar la atención a los factores que atañen a las formas de organización que se imponen en el aula y que coadyuvan o no a retener hasta el egreso exitoso a todos aquellos que ingresan a la EMS. En el siguiente capítulo se examinan los elementos que permitieron construir una propuesta de investigación etnográfica que sirvió para configurar una metodología de intervención encaminada a corregir la baja eficiencia terminal.

CAPÍTULO 3

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE INTERVENCIÓN

Nuevos indicadores, nuevos retos

En los dos capítulos previos, la atención analítica ha estado puesta sobre los nexos entre las características del sistema educativo nacional para la EMS como parte del poder del Estado postrevolucionario y ciertos patrones de funcionamiento estructural. Ha quedado clara la relevancia de contar con referentes objetivos que faciliten la identificación de las variables empíricamente observables de un sistema de educación media superior en crecimiento constante y una baja eficiencia terminal, que históricamente se ha mantenido estable desde hace treinta años. Estas distinciones son de una importancia fundamental para enfocar la atención a los factores que atañen las formas de organización que se imponen en el aula y que coadyuvan o no a retener hasta el egreso exitoso a todos aquellos que ingresan a la EMS. En los últimos cinco años, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha construido y aplicado un indicador para identificar la cantidad de alumnos con desempeños bajos de acuerdo con los programas de estudio vigentes en la educación básica.

El indicador que construyó el INEE se denomina Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). El Excale busca identificar la proporción de cada cien estudiantes cuyo puntaje en los exámenes correspondientes los ubican en el nivel de logro educativo por debajo del básico en los dominios de español –lenguaje y comunicación– y matemáticas –pensamiento matemático– correspondientes a las evaluaciones aplicadas a estudiantes de 3º de preescolar (2007), 3º de primaria (2006), 6º de primaria (2005) y 3º de secundaria (2005). El nivel educativo por debajo del básico indica carencias importantes en el dominio

curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación de los alumnos para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia. En tal sentido, es una medida que permite identificar la cantidad de alumnos con carencias importantes en los dominios antes señalados en los conocimientos, las habilidades y destrezas, y cuyas trayectorias escolares pueden verse truncadas para concluir su educación básica y continuar al nivel medio superior.

La determinación de este nivel educativo fue realizada con base de consenso, mediante el trabajo con especialistas en currículo, investigadores y profesores en activo. Estos especialistas establecieron las habilidades y conocimientos característicos de cada nivel educativo, para cada asignatura y grado escolar, identificando los puntos de corte (INEE, 2009: 228 y ss.). Los datos correspondientes para el promedio nacional de tercero de secundaria en español, con el nivel de logro educativo por debajo del básico es de 32.7 por ciento, y en matemáticas de 51.1 por ciento. Estos resultados sirven también para fijar la atención en la problemática que tiene lugar en las escuelas secundarias del país, que sólo tienen una cobertura de 81.5 por ciento de la población objetivo, y cuyos estudiantes muestran un alto porcentaje de no conclusión del orden del 21.8 por ciento (INEE, 2009: 231).

Respecto a PISA, el *Panorama Educativo* del INEE realiza un trabajo tan detallado y preciso sobre las características del indicador, como el que emprende para presentar Excale (INEE, 2009: 235-245). Se afirma, asimismo, que la utilidad de PISA radica en brindar una perspectiva general de los retos que tiene el Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar a sus estudiantes un nivel mínimo de conocimientos, aptitudes y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias. Tales conocimientos, aptitudes y habilidades son necesarios para poder desempeñarse en la sociedad del conocimiento. Las categorías de PISA reflejan la proporción de alumnos que muestra dificultades para continuar aprendiendo y aplicar los conocimientos con que cuentan. Cabe recordar que PISA, por su naturaleza misma, no está alineado con ningún sistema educativo, justamente por ser un indicador internacional sobre competencias para aplicar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la escuela. El propósito central de PISA es medir en qué grado los estudiantes de 15 años, que se encuentran al final de su escolaridad obligatoria, y si son capaces de recurrir a lo aprendido cuando se enfrentan a situaciones novedosas, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. De

esta forma PISA busca estimar el nivel de habilidades y competencias esenciales para la participación plena de los estudiantes en la sociedad (INEE, 2009a: 29).

El *Panorama Educativo* (INEE, 2009) también señala claramente que PISA ofrece elementos para formular un diagnóstico sobre la medida en que el SEN podrá cumplir con las metas propuestas sobre la reducción de estudiantes en los niveles de desempeño insuficientes, permitiendo dar seguimiento a los avances que se logran, además de coadyuvar a determinar la magnitud del desafío al que se enfrenta el sistema educativo, a fin de reducir la cantidad de estudiantes con niveles bajos de rendimiento. También sirve para contribuir al establecimiento de la medida en que las entidades federativas, así como los tipos de servicio educativo, garantizan equidad al brindar oportunidades para que los estudiantes logren mejores niveles de desempeño. No debe de perderse de vista, continúa el *Panorama*, que aporta elementos para la toma de decisiones respecto a los cambios que deben realizarse, entre otros en programas de estudio, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los procesos de evaluación y en la formación y capacitación de los docentes, respecto de los cuales es menester indicar que deben centrarse, asimismo, en dotar a todos los estudiantes de herramientas para integrarse a la sociedad del conocimiento (INEE, 2009: 235).

El *Panorama Educativo* apunta a una utilidad adicional, ya que los indicadores de PISA relativos al porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en el desempeño de las competencias de lectura, matemáticas y ciencias evaluados por PISA en 2000, 2003 y 2006 sirve de línea de base para el seguimiento de la propuesta de meta que asumió el gobierno federal como los "Objetivos del Milenio de la UNESCO": "para el 2015 el 80% de los alumnos de 3° de secundaria [tendrán] un nivel equivalente, al menos al nivel 2 definido por la pruebas de PISA, tanto en lectura como en matemáticas".

La calidad de los desempeños estudiantiles a los 15 años, desde la perspectiva internacional

En el año 2001, la OCDE dio a conocer los primeros resultados del *Programme for International Student Assessment*, o Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés (OECD, 2000). Dicha evaluación, acordada por los países de la OCDE, de la que también forma parte México, representa un esfuerzo de gran alcance sin antecedentes previos en el mundo, lo que demandó más de seis años de preparación. La prueba mide los desempeños

de lectura, matemáticas y ciencias en jóvenes de 15 años (inscritos en secundaria o bachillerato, esta última opción fue por la que se optó mayormente en México) con base en el concepto de capacidad o *literacy*. *Literacy* es un concepto central en el estudio de PISA que se ha traducido como la capacidad consistente en conocimientos y habilidades para la vida adulta. La *literacy* se sustenta en las habilidades para usar la lengua materna, las matemáticas, las ciencias o la tecnología en situaciones de la vida diaria, ciudadana, personal y laboral.

En esa lógica, la capacidad de lectura puede extenderse a comprender toda comunicación verbal y acotarse como la habilidad de entender y utilizar textos, reflexivamente, para alcanzar un objetivo determinado, llevar a cabo una interpretación o reflejar y comunicar sus contenidos, usarlos para desarrollar el potencial personal e incrementar los conocimientos y habilidades propios, así como para facilitar la participación en la sociedad. Esta capacidad se manifiesta con la producción de textos alusivos a dichas habilidades. Tal capacidad resulta ahora necesaria para desempeñarse en las sociedades modernas, pues faculta a los estudiantes para situarse mejor frente a un mercado laboral muy dinámico y una convivencia social con los individuos más diversos. Se ha dejado atrás entonces la noción de que la EMS brinda los rudimentos de una cultura general a la vez que prepara para los estudios superiores.

Por lo tanto, PISA se enfocó a evaluar primeramente la capacidad de lectura, que se distingue de la capacidad técnica de identificar o reconocer letras y palabras (OECD, 2000: 15-48). PISA investiga el grado en que los jóvenes son capaces de "construir, expandir y reflexionar sobre el significado de lo que leen" en una gama amplia de textos comunes a la escuela y los ámbitos más allá de ella. A partir de tal perspectiva, se desarrolló una escala de ponderación que parte de las tareas menos complejas que consisten en localizar un ítem de información en un texto, o bien, identificar su tema principal o establecer una conexión simple con la vida diaria. A partir de este criterio se establecen cinco niveles de desempeño. Existe, no obstante, una categoría más abajo del nivel 1, la cual denota incapacidad para la comprensión de la lectura más básica. Ubicarse en tal categoría implica que el sujeto experimenta serios problemas en la transición de la escuela al trabajo, y que encontrará obstáculos para beneficiarse de una educación más avanzada. El estudio advierte que "los sistemas educativos con una alta proporción de sus estudiantes en niveles de desempeño en el nivel 1, o más abajo, deberían preocuparse [de] que sus estudiantes no estén adquiriendo las destrezas y conocimientos propios de la habilidad de lectura y escritura para

beneficiarse suficientemente de las oportunidades educativas" (OECD, 2000: 49). México ocupó el penúltimo lugar, sólo detrás de Brasil, en el estudio de PISA, pues el 44 por ciento de sus estudiantes se ubican entre los niveles I y el subnivel mencionado, lo cual, a pesar de que se soslaya en las comunicaciones oficiales, es extremadamente preocupante y grave.

PISA y el examen de matemáticas y ciencias

En el caso de las matemáticas, las preguntas aparecen redactadas como problemas a resolver. En esta evaluación participaron los 28 países miembros de la OCDE, incluyendo además a Brasil, Letonia, Liechtenstein y Rusia; en total se examinaron 260,000 estudiantes, de los cuales 4,500 fueron mexicanos.

En tal ámbito, PISA busca evaluar la capacidad de identificar, entender y ocupar las matemáticas y emitir juicios fundamentados sobre el papel de éstas, tanto en la existencia futura individual como en la vida ocupacional o social. En el campo de las ciencias, pretende evaluar la capacidad de utilizar el conocimiento científico para identificar problemas y establecer conclusiones basadas en la evidencia, así como para entender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que suceden en las actividades humanas.

La capacidad matemática y científica deseada (*Mathematic and Scientific literacy*) se halla definida por la relevancia de entender e involucrarse con las matemáticas y las ciencias, al reconocer el contexto en el que operan, elaborar juicios bien fundados y ubicar su potencial así como algunas de las amplias aplicaciones que tienen en las actividades humanas. En matemáticas, PISA busca identificar la capacidad de los alumnos para establecer la conexión de una situación con un conocimiento de este lenguaje e integrarlo para la resolución de un problema, comunicar sus resultados y generalizarlos también matemáticamente. En ciencias, la evaluación de PISA busca detectar los siguientes procesos: reconocer preguntas de investigación significativas, identificar evidencia valiosa, evaluar y comunicar conclusiones así como demostrar la comprensión de conceptos científicos.

Los criterios para evaluar la capacidad matemática involucran: a) identificar la capacidad para realizar tareas simples que implican resolver un problema de un solo paso, recordar y reproducir datos matemáticos básicos y completar operaciones simples; b) resolver problemas con múltiples pasos, recordar conocimientos matemáticos avanzados y ser capaz de tomar decisiones complejas.

procesar información, solucionar problemas y aplicar modelos matemáticos a situaciones dadas; c) integrar y relacionar información matemática, así como representar e interpretar insumos de tal clase como fórmulas; d) expresar o crear un modelo en un contexto insólito para el alumno, empleando el razonamiento, la argumentación y la generalización.

En matemáticas el primer puesto de la evaluación fue para Japón, con 557 puntos, mientras México obtuvo 387, quedando en penúltimo lugar. La media de los países de la OCDE fue de 498. En promedio, el 67 por ciento de los alumnos de los países de la OCDE demostraron la capacidad de responder una pregunta con múltiples pasos. México, por su parte, tuvo en promedio el equivalente a un estudiantado que sólo contesta una pregunta de un paso y recuerda únicamente los procedimientos más simples. Esto quiere decir que la mitad de los estudiantes mexicanos, en promedio, no llega ni siquiera a poder realizar la más básica y simple de las tareas en capacidad matemática.

En el promedio general de las tres pruebas, Corea del Sur quedó en primer sitio, con 552 puntos, mientras que México obtuvo 422, posicionándose en penúltimo lugar. Los resultados que los estudiantes mexicanos obtuvieron en los tres campos son de llamar la atención, pues además de colocar al país en penúltima posición lo ubican muy lejos del promedio general, que fue de 500.

Otro dato que resulta contundente, además de los relativos a las capacidades en lectura y matemáticas que son abrumadores, es el referente a la correlación entre PISA y las calificaciones que se obtienen en las propias escuelas mexicanas. En el caso nacional, 44 por ciento del total de estudiantes muestra, como se mencionó, que su capacidad de lectura se encuentra en el nivel 1 o por debajo de dicho nivel. Empero, y a pesar de tal porcentaje, 96 por ciento de los estudiantes reportaron haber obtenido en México una calificación de acreditación aprobatoria o superior a la acreditación mínima en una materia afín a lectura y redacción. Por lo tanto, cabe destacar que, en contraste con los precarios resultados en la prueba de PISA, 96 por ciento de ellos satisfacen o exceden las expectativas de sus profesores.

La distinción entre cumplimiento escolar y adquisición de capacidades de lectura y de matemáticas

Este hecho basta en sí mismo para indicar que se ha llegado al término de una larga pesquisa en lo que concierne a la calidad de las formaciones. El dato posee

dos implicaciones capitales. Por una parte, contrasta la acreditación lograda en México con la incapacidad o poca capacidad que testimonian las pruebas de PISA. Poco menos de la mitad de los estudiantes tiene dificultades serias para abordar los textos más simples del mundo moderno. A la luz de los criterios que prevalecen en el contexto internacional, que incluye países con una riqueza nacional y per cápita similar a la de México, la conducción del sistema de EMS se muestra incapaz de orientar sus mecanismos de control hacia el logro educativo, exhibiendo, en cambio, por la generalidad de los resultados, sus limitaciones en ese sentido. Tal evidencia subraya, como si ello hiciera falta, la manera en que se puede confirmar la presencia señalada de una forma de conducir el sistema de EMS que cuida de actuar sistemáticamente para atender la demanda social por este tipo educativo, pero que no acierta a tener logros que ahora, los indicadores Excale del INEE, así como los *Compromisos de Milenio* reconocen que será necesario obtener. Este problema, como ya se vio, se considera de manera amplia en el diagnóstico y en la propuesta del marco curricular común (MCC) de la RIEMS.

En primer lugar, el problema apunta a la existencia de una brecha considerable entre el cumplimiento escolar acreditado por las escuelas de nivel medio y medio superior en México y los desempeños que según criterios mexicanos del INEE e internacionales de PISA logran los alumnos. En segundo lugar, la brecha muestra la importancia que tiene el entender de qué forma se generan los mecanismos que conducen a tales resultados. Adicionalmente, cabe considerar que en sus propios términos el sistema no ofrece buenos resultados en lo que respecta a eficiencia terminal, como se ha discutido ampliamente.

Vista así, en la situación prevaleciente en la EMS se pueden observar dos grupos de problemas educativos muy serios. Por una parte los relativos a la baja eficiencia terminal, con toda la secuela de consecuencias negativas para la propia formación de los estudiantes y sobre todo para la equidad de la educación. Por otra parte, figuran los resultados precarios sobre los desempeños de los estudiantes que si permanecen en la escuela, vistos a través de PISA y de Excale. Quizás, con base en ambos conjuntos de asuntos sea acertado plantearse una hipótesis sobre las posibles razones que llevan a que la escuela media superior tenga resultados tan inadecuados. Tal planteamiento permitirá contar con una plataforma de intervención idónea para buscar y lograr la obtención de resultados que trasciendan la situación actual. Para ello es menester identificar cuáles características debe reunir esta plataforma de intervención.

Propuestas arraigadas

La experiencia de los últimos 30 años muestra una larga serie de medidas que se han emprendido en las instituciones, en materia pedagógica y didáctica, con el propósito de remediar algunos de los problemas de calidad que se han venido señalando. En general, se han tomado en consideración orientaciones teóricas que van cobrando prestigio en el ámbito académico. Es común que las propuestas que se pretenden derivar de dichas orientaciones no pasan por una etapa de arraigamiento en los entornos en los que se pretenden aplicar, con la consecuencia de que conservan un carácter abstracto y difícil de manejar en situaciones de aula. De hecho, una reseña sobre el desarrollo del currículo en México consigna que los expertos son consultados por las autoridades después de que se decide un cambio en el plan de estudios y ya se han fijado sus características (Díaz Barriga y Lugo, 2003).

En vista de tan desafortunada tendencia, el presente trabajo está comprometido con la elaboración de propuestas ancladas a los contextos escolares a ser aplicadas. Se requiere contar con referentes confiables sobre los desempeños que se buscan promover en los alumnos. También resulta oportuno incorporar conocimientos y experiencias que encaminen la elaboración de propuestas hacia una instrumentación exitosa y viable en las escuelas mexicanas. Se cuenta con la enorme ventaja –para tal necesidad– de poseer un problema claramente identificado que atañe tanto a lo que ocurre en el sistema educativo en su conjunto, como a lo que ocurre en el salón de clases. También existen referentes específicos para distinguir en las escuelas entre diferentes procesos: a saber, entre aquellos relativos a la acreditación por cumplimiento y otros referentes a la obtención de capacidades en lectura, matemáticas y en ciencias experimentales. Finalmente deben, asimismo, distinguirse ambos procesos de los que inciden en la permanencia exitosa en la escuela hasta la graduación y que se reflejan en la eficiencia terminal.

La perspectiva etnográfica

La oportunidad de realizar distinciones teóricas con base en la utilización de análisis cualitativos de ámbitos pequeños y específicos fue advertida por Parsons en la década de 1950: “la observación muy detallada y meticulosa de los procesos de interacción de pequeños grupos [debe ser aprovechada] para realizar el

tipo de distinciones teóricas de variables empíricamente observables” (Parsons, 1964: 14). A partir de la década de 1960, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña se empezaron a utilizar –lentamente– trabajos de campo anclados en la tradición antropológica para la investigación de temas educativos mediante observaciones detalladas. En Gran Bretaña, la escuela inglesa de antropología social de Manchester, encabezada por Max Gluckman, impulsó los trabajos de Hargreaves y Lacey (Hargreaves, 1967 y Lacey, 1970).

Gluckman había introducido desde 1940 nuevas acepciones y perspectivas en la antropología social a través de su *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand* (Gluckman, 1958), en el que analizó en una situación específica diferentes elementos para señalar su significado local, hasta llegar a la sociedad mayor. En el transcurso de tales empeños, Gluckman se dirigió al análisis histórico y sociológico de la estructura total de Sudáfrica (Mitchel, 1968). En su estudio encontró que los africanos seguían identificándose como miembros de diversas tribus a las que pertenecen como individuos pero, al mismo tiempo, había muchas ocasiones donde la aplicación de lo tribal o de las normas tradicionales era irrelevante, igual que como sucedía con las situaciones de trabajo o las de interacción con los blancos que pertenecían a los grupos dominantes. Cabe señalar que, a pesar de lo anterior, también resultaba inútil tratar de entender todas esas situaciones en términos de los referentes de los blancos de África. De esta manera, en el análisis de una situación microsocia se pueden reconocer diversos elementos de la sociedad mayor que se hacen presentes, incluyendo desde los que se refieren a la estructura política y económica, hasta aquellos otros que se relacionan con la identidad individual de la persona en términos de familia, tribu o localidad.

Hasta los años de 1970, el grueso de los estudios de la antropología social se había venido haciendo en sociedades diferentes a la del propio investigador. Debido al apremio de no distraerse ante el carácter “diferente” y exótico de la sociedad estudiada, surgió la necesidad de contar con la formulación de una hipótesis de trabajo clara y fuerte desde el inicio. Pero cuando se analiza la propia sociedad, el investigador debe de extrañarse ante lo propio y ser capaz de observarlo como si fuese “raro” y ajeno, so pena de ignorar elementos culturales o de poder significativos. Contar con una formación antropológica, que potencie la sensibilidad intelectual con base en el conocimiento de otras culturas, ciertamente ayuda a cuestionar la sociedad de la que uno forma parte, de ahí el famoso dicho de que la antropología busca entender lo ajeno y criticar lo propio.

Obtener una perspectiva aguda y crítica sobre lo propio puede implicar apelar a diferentes disciplinas.

Margaret D. LeCompte, una connotada investigadora cualitativa norteamericana da testimonio en su obra de las dificultades que debió salvar la etnografía para enfocarse en la educación, ya que tradicionalmente estuvo fuertemente arraigada a estudios sobre pueblos y etnias no occidentales. Esta autora relata que cuando en 1970 empezó a reflexionar, desde la sociología, sobre la propuesta para una tesis doctoral, encontró pocas guías que la ayudasen a emprender una investigación etnográfica sobre la escuela norteamericana. El tipo de investigación que deseaba realizar sólo se podía desarrollar llevando a cabo visitas a los salones de clase. Tal emprendimiento demandaba apoyarse en un marco de macroanálisis de las normas y estructura sociales. Sin embargo, los sociólogos estaban, a la sazón, inmersos en estudios macrosociales de índole cuantitativa. En la antropología norteamericana había muy poco interés en la escuela, con excepción de los estudios realizados por George y Louise Spindler (LeCompte, 1992: 30-31). En tal relato, se evidencia la necesidad de "abrir brecha" e innovar metodológicamente. En esa misma dirección apuntaba la recomendación justamente de los Spindler, quienes señalan que lo importante en cualquier posición que uno se ubique es recordar que la antropología educativa siempre ha sido ecléctica y que ha de prestarse "atención constante al flujo de vida que rodea al antropólogo, observador participante, como lo que le imparte sentido a los resultados de las técnicas aplicadas" (Spindler, 1992: 57).

Este enfoque, por supuesto, se prestaba para ser aplicado a contextos propios de una sociedad moderna y occidental, tal y como lo hicieron Hargreaves y Lacey, discípulos de Gluckman, al estudiar sendas escuelas en Inglaterra en los años setenta. Ambos expusieron una teoría que propuso que cuando los estudiantes eran separados de acuerdo a mayor o menor habilidad escolar, se producía una polarización en la actitud hacia la escuela, a favor y en contra de sus reglas y prácticas. Posteriormente, algunos investigadores escogieron casos en los que se estudiaban escuelas que se separaban con menor énfasis y otras en las que se integraban grupos heterogéneos. Los resultados mostraron que a menor diferenciación, disminuía el rechazo a la escuela (Woods, 1992: 382-383).

Tal línea de investigación —preocupada por la integración o separación de los alumnos en grupos— de acuerdo con sus niveles de desempeño (*streaming*) prouague hasta la fecha y resulta muy significativa para ámbitos nacionales diferentes como el nuestro, que enfrentan diariamente el reto de la gran hetero-

geneidad de los alumnos en cada plantel y salón. Estos problemas vinieron a ratificar la relevancia de identificar los problemas educativos en referencia a los grupos y relaciones sociales que se crean en las escuelas en virtud de las formas de organización que se imponen.

Cabe reconocer —en estos casos— aquella inclinación de la etnografía por abrirse paso metodológicamente, tras contar con un problema de investigación claro y socialmente relevante. Tal propensión por la formulación de un problema o línea de interés que guiase la investigación ha venido a caracterizar mucha de la investigación antropológica desde sus inicios hasta la fecha. Por lo que toca a la antropología británica, un par de generaciones anteriores a Hargreaves y Lacey, Radcliffe-Brown, autor de un famoso trabajo sobre estructura y función en la sociedad primitiva, siempre insistió en que lo importante para él como profesor de antropología en Oxford, era estimular a sus estudiantes a realizar trabajo de campo, con base en una hipótesis que fuera simplemente posible y que generase muchos problemas conexos. La prioridad de transmitir ideas directamente a sus estudiantes y colegas mediante un contacto personal fue tan grande que, de acuerdo con Evans-Pritchard y Eggan (1968), nunca tuvo mucho aprecio por lo que el propio Radcliffe-Brown llamó "las cosas ocasionales que he escrito de vez en cuando". De hecho, el libro donde apareció esta consideración se formó con base en los trabajos que los dos autores mencionados propiciaron que Radcliffe-Brown reuniese, tal y como ellos mismos lo relatan.

Aquí en México, otro discípulo de la antropología social de Manchester, Guillermo de la Peña, cuyo trabajo de campo dio pie a una obra señera sobre la situación agraria y campesina mexicana (De la Peña, 1980b), propició que se trabajara en las escuelas para documentar la antropología social de la educación. El punto de partida para dichos estudios lo constituía poner en duda que la función efectiva de la educación es igual a lo que la escuela debe de hacer de acuerdo con el discurso de la SEP (De la Peña, 1980a; Greaves, 1976; Scanlon, 1981). Esa perspectiva ofreció la oportunidad de tomar distancia frente a la visión propiciada desde los diagnósticos oficiales. Sin embargo, esos trabajos se construyeron a dar cuenta de la escuela como un ámbito específico de interacción de maestros y alumnos, sin proponerse vincular estos hallazgos con los desempeños escolares.

Tales esfuerzos característicos de la antropología social y la etnografía asumieron un mayor grado de formalización cuando Glaser y Strauss (1967), argumentaron a favor de utilizar las técnicas de investigación cualitativa típicas del

trabajo de campo etnográfico para generar teoría arraigada (*grounded theory*). Con tal obra, las ciencias sociales reivindicaron formas de proceder propias, adicionalmente a las que se comparten entre las ciencias en general, por lo cual se deja de considerar –a partir de ese momento– que el único papel posible y realmente serio para las investigaciones empíricas fuese el de probar las teorías. Ellos no descalificaron la importancia de probar teorías, únicamente señalaron que mucho del trabajo de verificación que efectivamente se venía realizando en las ciencias sociales se hacía, con frecuencia, con base en trabajo teórico que no estaba arraigado en la realidad empírica estudiada.

Por lo tanto, el trabajo de verificación corría el riesgo de desplegarse con supuestos teóricos implícitos y explícitos, que no guardaban una relación significativa respecto a las situaciones empíricas analizadas. Por ello, se estudian con frecuencia para su verificación, hipótesis que no resultan útiles para identificar elementos o mecanismos predecibles o viables en términos prácticos. Es obvio que dicha orientación venía a corregir el sesgo que le imparten las prenociones de los propios investigadores sobre lo que pueda ser el caso. Para la educación, la admonición resulta aplicable y útil también en la medida en que, con frecuencia, el afán de las autoridades por imponer un programa tiene como resultado que éste no llegue a arraigarse, en vista de que las situaciones educativas se muestren correosas y elusivas a los cambios deseables. Resalta, ante tal reto, la posibilidad de aprovechar en educación la capacidad de la etnografía de producir descripciones y análisis arraigados que ilustren y expliquen el complejo juego de diversos elementos en situaciones dadas.

El posmodernismo, por su parte, se propuso dudar no sólo de los discursos oficiales, sino de los racionales que se derivan de la Ilustración, proponiendo, al igual que Foucault, la deconstrucción de los reclamos a la objetividad de la propia ciencia social. Alega que la ciencia social misma es parte de la estructura de poder que se ejerce sobre quienes son considerados como objeto de estudio y carecen de voz propia (Tierney, 1999). La respuesta la ven los posmodernistas en la autorreflexión, que duda sobre quién es el que verdaderamente habla cuando uno reporta evidencia etnográfica. La duda sobre quién habla es significativa y auténtica, pues pone sobre la palestra de la discusión científica la medida en que las descripciones etnográficas se sesgan por los juicios de valor que se emiten desde el poder, en sus diferentes formas y niveles.

A este respecto, un autor como McLaren abreva en el posmodernismo y se apoya ampliamente en la antropología social de los rituales y los símbolos

elaborada por Victor Turner, otro discípulo de Max Gluckman, para el análisis de la cultura de los "ndembu" en el África meridional (McLaren, 1995). McLaren se ubica en una orientación claramente posmoderna y crítica de la sociedad moderna al señalar que: "cualquier análisis de los rituales de la escuela debe ubicarse en el contexto de la cultura que problematiza la relación entre la escuela, el poder, el conflicto y la clase" (McLaren, 1995: 47). Al hacerlo así, trata deliberadamente de evitar la endogamia disciplinaria que lleva al aislamiento dentro de una disciplina, mediante el recorte de un tema de tal manera que pueda defenderse de la invasión de ideas de otros dominios académicos. Tales procedimientos, como lo señala McLaren (1995: 30), llevan con frecuencia a que el sentido de un estudio sea de índole personal. Paradójicamente, el involucramiento personal del etnógrafo permite, al encausarlo críticamente, trascender el sentido únicamente personal de un trabajo. Pero dicho involucramiento sólo evita la endogamia disciplinaria y sus patéticos mecanismos de reproducción, si establece una relación dialógica con los sujetos entre quienes se lleva a cabo un estudio. El diálogo con los sujetos aparece así como una necesidad de la investigación, que la lleva a trascender la mera situación de observador de la realidad de los sujetos.

CAPÍTULO 4

OBSERVAR PARA INTERVENIR

Investigaciones en el CCH

La evidencia aportada por los indicadores del INEE, por el diagnóstico de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y por los estudios del Programme of International Student Assessment (PISA) es toda de este siglo XXI, pero el fenómeno al que aluden sus resultados desafortunadamente acompaña a las escuelas de educación media superior (EMS) mexicanas desde, por lo menos, la década de 1970, en la que este tipo educativo experimentó la eclosión de la matrícula más espectacular. Contra tal telón de fondo, el problema de las condiciones que se obtienen en materia de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades genéricas verbales y matemáticas ha sido detectado en la Universidad Nacional Autónoma de México mediante investigaciones sociológicas y etnográficas, llevadas a cabo desde finales de los años setenta y durante los ochenta.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre esas fechas, constituyó un ámbito en el que se aglutinaron diversas iniciativas e investigaciones sobre los profesores y las trayectorias de los estudiantes, tanto en el bachillerato como en los estudios superiores (Bartolucci, 1979; Covo, 1986 y 1989). En este mismo ámbito también se expresó un interés por explorar el papel de las nuevas formas de trabajo con los alumnos que encontraba en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) un suelo propicio, debido a la misión de la institución y la disposición de muchos de sus maestros en tal sentido. La existencia de un ambiente individual e institucionalmente alerta y propicio a tales discusiones y cuestiones facilitó la realización de estudios que emprendí desde

el CCH a partir de 1980, y cuyos resultados se encuentran consignados en el estudio bibliográfico sobre la EMS de Mariana Romo (1991: 203-204).

En ese entonces apenas si existían trabajos de campo para la EMS sobre el nexo entre las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje, los logros de los alumnos y las condicionantes del sistema más amplio (Romo, 1991: 203-204), como luego se dieron y que tantos aspectos habrían de iluminar sobre la escuela. En los años ochenta, en América Latina como en Norteamérica, los paradigmas de investigación en las ciencias sociales ya habían pasado por importantes transformaciones. A pesar de las críticas severas a los enfoques positivistas y estructural-funcionalistas, estos seguían prosperando bajo diferentes tendencias filosóficas (Anderson y Montero, 1998). Un rasgo que se tenía muy presente era la marcada dependencia de mucha de la investigación social de América Latina de los paradigmas y modelos europeos y norteamericanos (García Huidobro, 1984). En virtud de la escasa comunicación entre investigadores latinoamericanos prevaleció, sin ajustes a las características de los sistemas socio-políticos de la región, una transferencia fluida de enfoques desde EE.UU. y Europa hacia América Latina.

Una tendencia que tempranamente identificó la relevancia de nutrir la formación de profesores para la educación media superior y superior fue la propuesta ampliamente marcada por la corriente de trabajo participativo que reconoce en Paulo Freire una inspiración fundamental, y que fue impulsada por Barabtarlo y Theesz, a finales de los años setenta y principios de los ochenta. Esta propuesta se conoció como investigación acción (1982).

En ese entorno, para 1984 se vislumbró la posibilidad de emprender, en el CCH, un trabajo de corte etnográfico que se encaminó a conocer de manera específica los mecanismos que en el aula se despliegan en torno al carácter selectivo de la educación. El trabajo de campo intenso se hizo a lo largo de un año escolar en el plantel Sur de la institución, entre agosto de 1985 y junio de 1986. La observación participante tuvo lugar con un grupo que cursó primero el tercero y, luego, el cuarto semestres. La investigación ubicó tempranamente el problema central en el carácter selectivo del proceso educativo de la EMS como una paradoja sociológica. Por una parte, la matrícula manifestaba, desde los años sesenta, un crecimiento espectacular que se mostraba asociado a procesos de masificación, de contratación de personal docente escasamente preparado y a una percepción generalizada de que la calidad de la educación lograda por los estudiantes mostraba un umbral inadecuado de habilidades académicas

de índole genérico. Al existir un umbral académico bajo no resultaba claro por qué tantos estudiantes fracasaban en egresar y por qué la eficiencia terminal en la UNAM, según los datos aportados por algunas investigaciones (Granja, 1981), hubiese descendido. En 1986 publiqué *Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza* enunciando:

la posibilidad de que la acreditación escolar sea un fenómeno mucho más afín a los pormenores y contenidos de la relación maestro-alumno que a los contenidos y pormenores de la relación alumno-trabajo escolar y que, por lo tanto, en dicha acreditación intervengan importantes factores sociales de índole no educativa que modulan la relación entre un alumno y su capacidad de manejo objetivo de los conocimientos en cuestión [...] De esta manera, al hablar de calidad de la enseñanza se está entendiendo la red de significados que emergen de las situaciones de intercambio de información propias al salón de clases y cuyos manejos y usos hacen referencia directa a las relaciones entre un maestro y sus alumnos (Zorrilla, 1986: 25).

Metodología para enfocarse en la intervención

Con tal hipótesis llevé al cabo el trabajo de campo, cuyos resultados se presentaron como tesis de maestría (Zorrilla, 1989a). La investigación se apoyó en la etnografía como un enfoque metodológico que permite generar hipótesis, organizar la realización del trabajo de campo, la conducción de la observación participante y de las entrevistas profundas. Esa perspectiva ya había sido avalada con los trabajos de LeCompte y Goetz, que apuntaron en 1982, en el *Review of Educational Research*, que la etnografía se caracteriza por observaciones participantes y no participantes, focalización de la observación sobre ámbitos naturales de interacción y evitar conscientemente la manipulación intencionada de las variables a ser estudiadas. La confiabilidad externa de tal trabajo está dada por la garantía de que los investigadores independientes descubrirían los mismos fenómenos o generarían idénticas descripciones en el mismo ámbito.

En el trabajo etnográfico, el énfasis recae en el juego de variables situado en contextos naturales, fuera del control del investigador. La validez etnográfica se establece mediante el examen y la identificación sistemática de todos los factores involucrados, al ser justamente uno de los objetos de la investigación lograr una visión o modelo de la interrelación de los factores interventores:

"Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y los fenómenos, generar y afinar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar las aseveraciones o postulados generados a partir de fenómenos en un lugar, con fenómenos comparables en otro. Es entonces cuando se pueden desarrollar o confirmar hipótesis o proposiciones causales" (LeCompte y Goetz, 1982: 31-60).

Etnografía de una experiencia innovadora

La ubicación del estudio en el CCH obligaba a dar un reconocimiento al contexto de su origen. La creación del CCH en 1971 coincidió con la apertura de varias escuelas identificadas con nuevas instituciones educativas encaminadas a diversificar la oferta existente y a dar cabida, de alguna manera, a nuevas tendencias que se hacían presentes en la educación y la cultura. Como parte de la diferenciación institucional se crearon durante la década de 1970 los colegios de bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), mientras que en el nivel superior aparecieron las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Curiosamente, a pesar de tales aspiraciones, en todos los casos de las nuevas instituciones de EMS se ofrecieron certificados y programas semejantes a los existentes. La organización curricular en general se siguió basando en materias y éstas continuaron identificándose con las disciplinas académicas organizadas como programas de licenciatura: Matemáticas, Física, Química, Biología, Ciencias Sociales e Historia. Sin embargo, también se presentaban claras innovaciones, tal es el caso de la nueva materia de taller de lectura y redacción que dejaba a un lado la gramática prescrita y a la Literatura como parte de la cultura general. También se introdujo una materia de metodología científica, pero extrañamente a cargo de filósofos y científicos sociales y su programa de estudios resultaba independiente y separado de las materias científicas. El sentido de las materias continuó siendo disciplinario y propedéutico, o sea, pensado como antecedente de los estudios superiores representados por los programas de licenciatura. El trabajo de los docentes mantuvo su carácter fragmentario en el sentido de que cada maestro funcionaba aisladamente de los demás. Además, las nuevas instituciones requerían que se contase con laboratorios y talleres adecuados, así como una articulación con el ámbito del trabajo y la producción. La articulación sólo se obtuvo de manera emblemática (Segarra, 2000: 28-158; y OCDE, 1997: 237).

Es obvio, en retrospectiva, que el talante innovador del CCH se caracterizó por una ambición muy grande y pocos elementos didácticos para apoyar las intenciones. En descarga de los profesores es preciso señalar que la gran mayoría de ellos fueron personas muy jóvenes, muchos de ellos muy entusiastas; algunos no concluían aún sus estudios universitarios y muchos no contaban con ninguna experiencia docente. Tal cuerpo de docentes no estaba capacitado para apreciar críticamente la índole retórica de gran parte de la propuesta inicial. De hecho, en términos de lo apuntado sobre la hipótesis central de la obra *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria, causas y consecuencias*, planteo que en el origen del CCH se encuentra impresa la subordinación de lo educativo a lo político. Resultó idóneo en muchos sentidos políticos echar a vuelo el CCH, inclusive sin contar con una propuesta a la altura de las expectativas anunciadas por la UNAM:

...el énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la formación más que en la información [...] El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática. Hasta ahora los métodos de la Pedagogía Nueva sólo habían aplicado a nivel elemental, el Colegio es el primer intento con tan amplias dimensiones en la enseñanza media superior (UNAM, Gaceta, 1972).

En 1971, el contexto sociopolítico contaba con oportunidades limitadas para muchos jóvenes. Frente a ellas, el anuncio de la UNAM de hacerse cargo de un gran proyecto encendió la imaginación de muchas personas. Hubo una gran identificación con la oportunidad de colaborar en una nueva institución educativa, encaminada generosamente hacia valores ampliamente compartidos. Los futuros profesores se dispusieron a incursionar en el trabajo docente, a pesar de que sólo la mitad de ellos habían considerado esa opción cuando ingresaron a la universidad (Zorrilla, 1989a: 68-73). Los profesores del CCH constituyeron –en muchos sentidos– un grupo homogéneo. Compartieron una serie de atributos y experiencias sociales comunes como fueron la edad, vivir en la ciudad de México y haber estudiado en la UNAM o el Instituto Politécnico Nacional (IPN) a finales de los años sesenta. También experimentaron el despliegue de la radicalización de 1968 y los años posteriores. Compartían, asimismo, el porvenir de los

sectores medios y medio-altos de la sociedad metropolitana. Tales convergencias finalmente cristalizaron en un subsistema de EMS de la UNAM con una identidad docente fuerte y claramente diferenciada de la Escuela Nacional Preparatoria.

A mediados de los años ochenta, al arrancar el trabajo de campo en el CCH, interesaba ver de qué manera tal identificación y rasgos comunes desembocaron en formas de enseñanza aprendizaje innovadoras y más efectivas. En esa lógica, se tornaron significativos los elementos relacionados con la adquisición de habilidades genéricas de lectura, comunicación verbal escrita y manejo y uso de las matemáticas. La importancia de la adquisición de tales habilidades se había manifestado en el nivel superior, que desde las décadas de 1950 y 1960 había experimentado la presencia de muchos alumnos con limitaciones para leer y comprender los textos típicos de los programas de licenciatura. Esta frustración universitaria había llevado a que la UNAM extendiese a tres los grados del bachillerato posterior a la secundaria en 1963.

En el seno del propio Colegio de Ciencias y Humanidades, de diversas maneras, un número de profesores había estado preocupado, desde sus inicios, por estas cuestiones, y emprendió diversas acciones, entre ellas algunas que se reportan como ponencias y proyectos en el trabajo de Mariana Romo (1991). Tales artículos también alimentaron el entorno en el que se realizó el trabajo de campo, antecedente importante de la labor aquí emprendida.

De esta manera, el estudio de 1985 y 1986 incluyó –dentro de su alcance– junto con la preocupación por entender la singularidad del CCH, la comprensión sociológica de formas empíricas observables en las escuelas y en las aulas. Resultaba particularmente llamativo indagar sobre los desempeños académicos de los docentes y los alumnos relacionados con el cumplimiento necesario para acreditar una materia; en este caso se cuidó de hacerlo respecto a Historia, Matemáticas y Taller de Lectura y Redacción. Se planteó realizar observaciones, mediante técnicas provenientes de la antropología social, de la vida escolar en sus escenarios más concretos: la escuela y el salón de clases. Aquí sólo se reseñarán las tres primeras clases de Historia del tercer semestre, las cuales fueron presentadas como parte de mi tesis de maestría (Zorrilla, 1989a). La información producida se realizó con base en la observación participante, entrevistas abiertas y estructuradas con los profesores y alumnos, así como el seguimiento de las actividades que éstos llevaban a cabo para cumplir con lo que se les solicitaba en la escuela por parte de los profesores. El grupo con el que se efectuó el grueso del trabajo de campo cursaba el tercer semestre del bachillerato en uno de los cinco

planteles del CCH. La investigación requirió asistir, junto con los alumnos, a las clases que formaban parte de su plan de estudios. Las materias que integraban el tercer semestre del plan de estudios del CCH en aquel entonces eran: Matemáticas III, Biología I, Historia de México II, Taller de Redacción e Investigación Documental I y Taller de Lectura de autores modernos universales.

En un entorno marcado por tales características, los ejes de observación buscaron i) contrastar la realidad del aula con las expectativas institucionales de la UNAM, ii) identificar la manera como el docente presentaba su materia y definía un cierto tipo de cumplimiento esperado de los alumnos; iii) comprender la respuesta de los alumnos a las demandas docentes; iv) examinar las modificaciones que el docente llevaba al cabo, en vista de los reclamos de los alumnos, respecto a la exigencia inicialmente presentada; v) ubicar las tareas con que cumplían los estudiantes; vi) buscar la lógica que fundamentaba la manera como se evaluaban dichos trabajos. Los materiales examinados etnográficamente respecto a las clases de Historia, Matemáticas y Taller de Lectura y Redacción fueron analizados ampliamente y publicados (Zorrilla, 1989b: 361-410). Aquí se retomarán las clases de Historia.

La vigencia de las descripciones etnográficas para la comprensión realista de la tarea formativa

El sentido de apelar a este trabajo de campo realizado hace más de veinte años se reivindica, en primer lugar, debido a que estos conocimientos contribuyeron a la elaboración de una metodología para la intervención del Proyecto Formación Pertinente realizado entre 1999 y 2002, objeto de este texto. Parte fundamental del papel de tal metodología lo constituyó el hecho de que resultaba indispensable que todos los participantes del proyecto de intervención tuviésemos claro a qué tipo de situaciones problemáticas hacía alusión el problema central que queríamos atender. Este problema era y es asegurar que se pudiera mantener en el trabajo docente frente a grupo la congruencia suficiente entre lo que se busca en materia formativa, lo que se hacía y lo que se lograba con los alumnos. El proyecto le apostó a que se tuviese una actitud y una disposición de paciencia y constancia frente al logro de la congruencia. Para ello se insistió en que era más importante lograr esa congruencia que el avance programático. Se indicaba que de no lograrse lo que se buscaba, se precisaba de consultarlo con el grupo colegiado e intentarlo de nuevo, considerando lo que habían hecho y lo que

recomendaban los demás maestros del proyecto. Pero esta paciencia, tolerancia y constancia también demandaron una gran capacidad de precisar y enfocar claramente la propuesta desde la presentación que de la misma hacía la Coordinación del Proyecto a mi cargo. En ese esfuerzo resultó muy ilustrativo apoyarse en la secuencia ofrecida por la etnografía del CCH hecha entre 1985 y 1986.

En esa lógica, este fragmento de la etnografía de esa fecha tiene aún vigencia en la preparación de futuros docentes y educadores, especialmente si va orientada al apoyo de la instrumentación de proyectos de intervención para la mejora de la EMS, como la que busca la RIEMS, por ejemplo. El trabajo de campo narra una experiencia de enseñanza-aprendizaje que ilustra la complejidad de la tarea educativa, misma que se revela en la importancia que cobra identificar —mediante la observación— detalles y matices que ilustran la manera como los procesos institucionales se pueden desbordar, repetidamente, de los cauces fijados por los propósitos formativos de los programas, del plan de estudios y del docente. Referirse con este espíritu a descripciones de hace dos décadas no obedece a una insistencia por negar cambios positivos en la realidad educativa institucional o del país. Se considera que es una vía solvente y fecunda de reflexión y aprendizaje para profesores en formación o en actualización. A dicha posición se ha llegado con base en una eficacia mostrada a lo largo de varios lustros de trabajo en seminarios, proyectos y programas de licenciatura y posgrado. También ha mostrado estas posibilidades para planeadores y directivos en dependencias gubernamentales a cargo de políticas educativas.

A la luz de esa experiencia, se podría afirmar que no se busca —necesariamente— hacer más fácil la tarea educativa sino, tal vez, hasta hacerla incluso más difícil, pero con la intención de volverla más responsable y relevante en lo que concierne a un mejor desarrollo de las capacidades de los estudiantes. La descripción etnográfica ofrece su potencial como representación realista de las situaciones de enseñanza aprendizaje. Reivindica su utilidad para enseñar a leer la realidad a la que se tienen que enfrentar los profesores en formación, así como también los maestros que se preparan para una intervención guiada por una reforma educativa. También apoya el enriquecimiento de la lectura de la literatura didáctica y educativa o, incluso, la reflexión sobre la propia experiencia de quienes se encuentran frente a grupo. El material etnográfico presentado no pretende ser una visión estadísticamente representativa sobre lo que ocurre o pasó en las escuelas o en el CCH, ni tampoco erigirse como una descripción representativa de lo que se considera más relevante en el ámbito educativo. Busca

contribuir a la sensibilización de quienes escogen la docencia como profesión y saben que los problemas no se resuelven con recetas. Presentar este trabajo etnográfico supone considerar que los alumnos y los programas de la EMS mexicana requieren profesores que tengan en mente ejemplos realistas de complejidades de la enseñanza aprendizaje.

Estos tipos de complejidades sirven para contrastar la realidad vivida a fin de obtener información y perspectivas sugerentes en la atención de problemas y retos docentes. Aquí también se supone que los problemas docentes siempre plantean situaciones abiertas, cuyas respuestas requieren, primero, que se tomen algunas decisiones. Tales decisiones docentes siempre son difíciles y sus resultados esperados son inciertos. Pero esas decisiones ponderadas serán preferibles a las respuestas inconscientes e intuitivas que suelen prevalecer. Por eso se considera que brindar ejemplos de situaciones complejas de índole realista ayuda a prepararse para asumir el tipo de decisiones que las situaciones reales van a demandar de los docentes. La etnografía que se presenta no refleja la realidad de manera representativa, tampoco da a conocer lo que pasa o lo que no. Ofrece enseñanzas con base en secuencias de enseñanza aprendizaje engarzadas por las acciones de profesores y estudiantes reales, en escuelas como las que todos conocemos. Tal y como se leen, quizás estas situaciones no se den más, así, tal cual. Quizá sí. No es éste el problema central del libro. Si lo es, en cambio, la corrección de graves problemas que tiene nuestro sistema educativo.

A partir de esta lectura etnográfica es posible argumentar que tal vez los retos formativos a los que se enfrentan los profesores no sean abordables mediante trabajo aislado y fragmentario. Probablemente se requieran formas de colaboración y comunicación educativa diferentes; es posible que también se tenga que dejar de apostar a una didáctica que sólo podría amontonar lo que se aprende en cursos sueltos: recomendaciones de un taller constructivista, enunciados abstractos de Vigotsky, objetivos de Bloom, planes de clase de aquí, secuencias de allá. Todos estos elementos flotan en el ambiente de los cursos para profesores en servicio, como también lo hace la confusión del contexto de la enseñanza aprendizaje con los escenarios que se toman prestados de algún autor en boga.

La docencia en México precisa de construcciones didácticas inteligentes, apoyadas en literatura pedagógica y educativa pertinente y la etnografía puede contribuir en buena medida, sobre todo cuando se trata de preparar una intervención. Aquí la etnografía aparece como representación realista que antecede una intervención. Ese fue el papel que jugó en la elaboración del proyecto

de Formación Pertinente. Ahora se pretende informar, a quienes laboran en la media superior, cómo se hizo.

Unas clases de historia en el CCH durante 1986

La maestra de historia siempre buscaba enriquecer las actividades que les pedía a sus alumnos. Siempre se enfrentó a un programa de Historia de México muy ambicioso:

A partir de los historiadores teóricos e intérpretes se expondrá la Historia de México desde los antecedentes de la revolución de 1910 hasta el momento actual. Tendrá como objetivo explicar la situación y los problemas actuales del país por sus antecedentes inmediatos. Para ello, estudiará los principales problemas económicos, sociales, políticos y culturales a partir de su evolución histórica. Verá, por ejemplo, temas como el problema agrario, la industrialización y el desarrollo, la pluralidad social y la integración nacional, las relaciones internacionales y los problemas de la dependencia, el nacionalismo, las ideologías políticas y las luchas sociales, etc. Estudiará también el mundo cultural en su relación con las transformaciones sociales que ha sufrido el país.

La clase comenzó el lunes 4 de noviembre, aunque el semestre había iniciado el 28 de octubre; ese día no hubo clases y el viernes 1, que también tocaba historia, fue un día feriado. La maestra inició el curso diciéndoles que fuesen a ver la obra de teatro *El extensionista*, y que para la clase próxima del día 11, en ocho días, deberían de traer un comentario sobre el tema de la obra, el mensaje de la misma y la relación con la materia de historia. Asimismo, les pidió en la clase inmediatamente posterior, o sea la del viernes 8, un trabajo comparativo consistente en ver periódicos del mes de noviembre de 1910 y leer un periódico del día 31 de octubre de 1985 para establecer los problemas más importantes en 1910 en el país y en el Distrito Federal; también habrían de copiar cinco titulares en uno y otro periódicos, así como los editoriales en uno y otro casos. "Para este trabajo hay que visitar la Hemeroteca", terminó diciéndoles. Además, como tarea les pidió que leyeran hasta la página 85 del libro de A. Córdoba, *Ideología de la Revolución Mexicana*, con el fin de identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos del periodo. Cuando los alumnos oyeron toda esa carga de trabajo protestaron. La maestra les dijo que la lectura del libro de A. Córdoba era lo realmente importante y

sobre él sería la tarea, de tal suerte que todas las demás tareas quedaban como recomendaciones.

Al final de la clase, ante una pregunta que le hice sobre la manera de revisar las tareas en general, la maestra admitió espontáneamente que le resultaría imposible calificar adecuadamente debido a que tenía diez grupos que atender (Zorrilla, 1989a).

El trabajo de campo comprendió ver los cuadernos en donde los alumnos consignaban las notas de lo que ocurría en clase, llevándose a cabo revisiones una vez cada quince días. A continuación, se transcribe el trabajo que realizó uno de los alumnos con los más altos desempeños en esa materia y muy alto promedio general, respecto a lo solicitado por la maestra como tarea. Es preciso señalar que la profesora había pedido leer un libro de Arnaldo Córdoba e identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos de la situación mexicana en el Porfiriato. Pero lo consignado era únicamente lo siguiente:

Aspecto político: situación política de los terratenientes y los hacendados, la dictadura, participación política de los científicos, poca política y mucha administración, el gobierno fuerte, las haciendas, los rurales, la gleba.

Aspecto social: clases sociales en el campo: hacendados, terratenientes y peones, pequeña burguesía y burguesía.

Capital: inversiones extranjeras, pequeña burguesía urbana.

Aspecto económico: la situación en el campo, la tenencia de la tierra: la Ley de Baldíos y Colonización, situación de campesinos y movimientos.

Situación ideológica: los intelectuales tenían facilidad de palabra y el arte de escribir, pero también querían intervenir (Zorrilla, 1989a: 369-379).

Gracias a la óptica etnográfica, se ha podido apreciar con claridad que dado un plan de estudios y un programa de una materia, la primera transformación que introduce elementos nuevos, potencialmente perturbadores de la propuesta educativa, es el momento en que un profesor demanda una tarea o una serie de actividades. En un segundo momento, el profesor presenta esa propuesta ante los alumnos. En ese instante, se abre la posibilidad de que la propuesta del profesor sea aceptada sin mayor reparo por parte de los alumnos. Pero también puede ser increpado por ellos. Ante esa última eventualidad, el profesor puede

insistir en mantener la propuesta originalmente planteada a un costo alto, o modificarla.

Originalmente la profesora había demandado que se hicieran varias actividades para obtener una idea sobre los antecedentes de la Revolución Mexicana. Ante las protestas de los alumnos, finalmente, se acordó que lo que se necesitaba era leer a Córdoba y extraer lo más importante. Arriba se consignan los resultados que se obtuvieron en el caso de un buen estudiante. Esto subraya la relevancia de considerar el funcionamiento de una propuesta educativa formal, tal y como se encuentra en un programa de una materia, a la luz de las relaciones sociales que se obtienen en la institución entre sus profesores y los alumnos. Para tal propósito, cabe considerar tanto la normativa institucional como aquellas relaciones no prescritas que se desarrollan en el aula entre un profesor y sus alumnos. Ambos elementos definen el complejo ámbito en el que las propuestas formales de los programas y las intenciones originales del docente son modificadas más tarde por los docentes ante la presión que ejerce el grupo para reducir el estándar de lo que se pide. Además, es frecuente que estos acuerdos producto de una primera modificación sufran, en una segunda instancia, una nueva modificación cuando al vencerse los plazos para cumplir con lo demandado, resulta que algunos aún no cumplen y presionan para que se modifique de nuevo el objeto de lo demandado o los términos de cumplimiento del mismo. De esta manera, aparece un rasgo que vale la pena identificar: que es primero la modificación considerable de lo pedido a los alumnos originalmente en consonancia con el programa de la materia, y después la introducción de otros términos de cumplimiento para parte de los alumnos. Dicho sea en otras palabras, es probable que ni siquiera el criterio modificado se aplique consistentemente.

En esa perspectiva, cabe subrayar que todo este universo de contingencias y propuestas que se aceptan o se negocian en el aula dependen finalmente, a pesar de las diferencias que se generan entre diversos profesores, de la forma como se ejerce la conducción general e institucional del sistema. En esa lógica, los procesos y acuerdos específicos entre la profesora y sus alumnos de la materia de Historia no estaban siendo ni monitoreados ni promovidos intencionalmente por la institución. En un sentido institucional cabe reconocer la ventaja de que los problemas que pudiesen surgir entre el profesor y sus alumnos se resuelvan dentro del aula. Es de conocimiento general que quejarse ante el director de la escuela, en razón de que los alumnos no quieren hacer caso de una tarea, no es bien visto. En ese caso, el profesor es juzgado como incapaz de manejar a

sus alumnos. En cambio, si el profesor modifica los requerimientos hasta convertirlos en una tarea fácil o muy fácil, esto no es identificado ni monitoreado por la dirección, simplemente "pasa inadvertido". Tal situación es posible debido a la omisión institucional de criterios sobre la manera de instrumentar los estándares a perseguir en la aplicación del programa de la materia. Cobra así *significación educativa* explorar ampliamente el consecuente de las acciones observadas. Esta situación tiene aún más ramificaciones que se observan en la siguiente secuencia:

La maestra le pide a una alumna que se encargue de ir llevando el control de quién cumple. La alumna abre un control y palomea a los que lo van haciendo. De igual manera sucede con las participaciones. ¿Qué se necesita para contestar una pregunta? Por ejemplo: ¿Qué clases sociales son mencionadas por A. Córdoba? La respuesta que es suficiente para recibir una paloma por participación es exactamente igual a lo consignado por el alumno cuyo resumen transcribimos más arriba, o sea cuatro palabras: hacendados, peones, burguesía y pequeña burguesía.

Después de exponer el temario general del curso:

La maestra presentó otro de los ejes de la materia, o sea el trabajo en equipo, el cual como se recordará es, de acuerdo con la visión más difundida de lo que es la educación CCH, otra de sus características. En el caso de esta materia, los temas para ser trabajados, cada uno por un equipo, fueron: A) Crecimiento, desarrollo y dependencia económica, B) Clases sociales, C) Sociedad urbana, marginalismo y urbanización, D) Politización y control político, E) Nacionalismo y dependencia cultural, F) Desarrollo industrial, G) Política del Estado mexicano, H) Crisis económica, I) Proceso de urbanización, J) El PRI, K) La reforma política, L) Petrolización de la economía, M) La educación y sus alternativas, N) La reconstrucción urbana, Ñ) El movimiento obrero.

La instrucción fue la de escoger un tema y analizarlo de 1940 a 1982, viendo sus antecedentes históricos. Después les pidió que vieran lo que sucede entre los años 1982 y 1985. La fecha de entrega fue fijada para el día 6 de enero.

La evaluación fue expuesta por la maestra como consistente en un 30 por ciento basada sobre el trabajo en equipo; otro 30 por ciento dependería de la participación en clase, de naturaleza oral tanto como escrita.

Finalmente, la maestra indicó que una serie de revistas y publicaciones relevantes podrían ser consultadas de manera general por los equipos para los temas propuestos. Las que se mencionaron fueron: *Problemas del Desarrollo*, *El Trimestre Económico*, *La Revista de Economía*, *Nexos*, *Cuadernos Políticos*, *Trimestre Político*, *Ciencia Política*, *Estudios Políticos*, *Foro Internacional*, *Revista Mexicana de Sociología*, *Estrategia*, *Revista de Comercio Exterior*, y el libro *México hoy* editado por E. Florescano y P. González. La maestra terminó por recomendar "acudir a la biblioteca de la editorial Siglo XXI en Cerro del Agua".

Aparte del libro de A. Córdoba señalado, también se les pidió que realizaran tareas con base en otros dos textos. "El primero en realidad es una edición del propio CCH que consiste en una antología preparada por maestros del Colegio" [...] Con este libro se realizaron dos tareas (adicionales), las cuales, al igual que la primera ya reseñada más arriba, fueron revisadas por la maestra... [y] se les pidió que dijeran cuáles eran las principales características del Plan de San Luis de 1910, el Plan de Ayala, la Ley del 6 de enero de 1915, y, en general, de la Revolución Mexicana.

En sus tareas, los alumnos resumieron, a partir de la antología, cada punto en unos diez o veinte renglones. En general las tareas fluctuaron entre unos 25 y 80 renglones (en total cada una).

La siguiente clase, la maestra expuso brevemente algunos de los rasgos más sobresalientes del programa del Partido Liberal Mexicano de 1906, dejando para la sesión posterior que los alumnos trajeran un resumen de lo mismo con base en la antología ya citada. Esta vez las tareas fluctuaron entre 5 y 30 renglones. En la siguiente lección la maestra empezó a hablar de las características de la Revolución y de la reforma agraria, así como de los tipos de ésta, anotando en el pizarrón únicamente en punto sobre cada uno de esos rubros. De esta manera, en el pizarrón fueron apareciendo:

- 1) ¿Qué es una reforma agraria?
- 2) Tipos de reforma agraria.

Presidencialismo.

- Populismo, política de masas

- Constitución, (artículos) 3, 27, 123.

- Análisis del Sistema Político Mexicano, república, democracia representativa, federal, con estados y con el municipio libre.

Siguió el punteo de características de la Revolución:

- Puntos positivos +

- Libertades democráticas individuales. No reelección, voto popular y democrático. Legislación laboral (123) sindicatos y huelga. Reforma Agraria (27), reparto de tierra, crédito, obras de servicio como riego, carreteras. Soberanía nacional sobre aguas, tierras, minerales, litorales y recursos forestales. Política indigenista y nacionalista.

- Carranza, Villa, Zapata, Madero, Huerta (1913).

Puntos negativos -

- No tenían un programa más allá del cambio de personas. Dejaron a porfiristas en el gobierno.

- Reparto agrario a la burguesía y no al campesinado.

- El sindicalismo obrero fue reprimido constantemente, la Casa del Obrero Mundial fue cerrada, prohibición a huelguistas.

- Madero y Carranza sólo veían por sus intereses.

- Miseria, injusticia y explotación.

- Monopolio de la tierra, el crédito, los productos y el capital.

Ese mismo día, 18 de noviembre, antes de que se acabara la clase de dos horas, la maestra pidió como tarea que "ordenaran cronológicamente, explicaran y analizaran en síntesis los siguientes eventos:

Calles sube a la Presidencia. La CROM expone su política obrera. Surge el PNR. El Partido Laborista y el Agrarista apoyan la candidatura de ¿quién? Boicot de las damas de la Acción Católica Mexicana. Conflicto cristero. Misiones culturales. Política educativa vasconcelista. Luchas por la autonomía universitaria. Creación del Banco de México. Tratados de Bucareli. Amenaza de incendiar los pozos petroleros mexicanos ante el peligro de una invasión americana. Política agraria de Obregón. Reelección de Obregón. El maximato. Política bonapartista del Estado mexicano, obras de infraestructura. Clases sociales que apoyan a Obregón. Grupos y clases que apoyan a Calles.

Los estudiantes siguieron la antología (del CCH) así como el libro de A. Córdoba para desarrollar y ordenar los sucesos previos.

[...]

Luego que hubo puesto la tarea, (la maestra) continuó escribiendo en el pizarrón puntos relativos a la reforma agraria de acuerdo con el esquema expuesto a continuación:

- Reforma agraria.
- Tipos de reforma agraria.
- Campo-ciudad.
- Crédito.
- Ejido.

Distintos tipos de reforma agraria.

- Promover el desarrollo del capitalismo y liquidar el latifundismo.
- Suprimir la propiedad privada de la tierra por la nacionalización.
- Problema social del campo.
- Modificar las relaciones sociales de producción dándole un impulso al desarrollo de las fuerzas de producción: modificación que sufre la propiedad y las relaciones de producción que de ella se derivan.
- Lo económico, lo político, lo social, lo jurídico, el art. 27, la Ley de Reforma Agraria.
- La propiedad, la tierra, el crédito (capital), el trabajo.
- Jurídicamente: hay un proceso económico y político que tiende a modificar las estructuras legales de la propiedad campesina.
- Sistema capitalista: explotación, monopolio, propiedad privada.

Lo que escribía la maestra en el pizarrón fueron, siempre, notas de lo que hablaba. La importancia de transcribir los puntos de la cronología puestos en el pizarrón radicó en que, al revisar los cuadernos de los alumnos, en ningún caso éstos escribieron nada más allá de lo que aparecía apuntado en el pizarrón en ésta u otras materias. El hecho mismo que los maestros anoten ciertas palabras clave como puntos en el pizarrón pareciera ser percibido por los alumnos, en el contexto del CCH, como un acto de autoridad que sobrestima ciertas palabras. Se vislumbra así una tendencia a que el núcleo sustantivo de una materia ronde en torno a estas palabras clave.

En los trabajos de los alumnos se evidencia una variedad muy grande de maneras en que éstos responden a los requerimientos de la maestra. Hubo trabajos en que diez renglones contenían diversos puntos clave tan amontonados que resultaban prácticamente incomprensibles para quien no conociese el tema. En los casos de buen nivel, [...] las descripciones de eventos resultan disparejas. Aún en estos trabajos, hay resúmenes conformados por palabras claves, junto con síntesis redactadas con la suficiente claridad para ser entendidas directamente. Sin embargo, este tipo de disparidades no fueron corregidas ni señaladas en ésta u otras materias. Cabe destacar que no me estoy refiriendo

a la corrección o veracidad última de un dato o un resultado, sino a la claridad con que se expone una situación o se ordena una secuencia descriptiva. Desde esta perspectiva, la calificación constituyó el único comentario docente que los alumnos recibieron sistemáticamente sobre la calidad de su trabajo. (Zorrilla: 1989b: 369-379).

Consideraciones sobre la imprecisión de los referentes de evaluación para las tareas y trabajos demandados a los alumnos

Primeramente, es necesario identificar que se está ante un proceso de modificaciones y giros sucesivos que adquieren los criterios con los que se define el curso y sus requerimientos. Vale la pena retomar el punto de partida de ambas secuencias etnográficas, cuando la maestra propone ver los temas plasmados en el programa de la materia con bastante fidelidad. Ella los presentó al grupo, solicitando varias actividades. La propuesta de la profesora devino en protestas en el aula por lo excesivo que les pareció a los alumnos. Así, se puede observar que ante las enormes expectativas institucionales plasmadas en el programa de la materia, el maestro, por su parte, comienza su labor desde una plataforma de buenos propósitos al principio del curso.

En el caso que aquí se reseña, la profesora planteó muchas iniciativas docentes, producto de una preparación bastante cuidadosa de la materia y una revisión del programa oficial –ir al teatro, ver los periódicos de la época, leer diferentes textos, hacer comparaciones, etcétera–; ninguna de ellas era impropia, sino, por el contrario, podían ser muy útiles y eran producto de una alta familiaridad con fuentes, libros y temas. Pero, ante la presión de los alumnos, se concentró en una sola, la lectura. Mas ¿cómo la manejó? Pidiendo un resumen como tarea. Uno de los alumnos más cumplidos con las tareas trajo un resumen bastante corto. ¿Qué hizo la maestra? Verificó vagamente que el resumen estuviera escrito y le puso una firma a la tarea. ¿Qué otra cosa podía hacer aisladamente una profesora que atiende a diez grupos? Se observa entonces que las tareas demandadas no estaban acotadas en cuanto a propósito, ni dimensiones o modelos de referencia, ni ejercicios previos para familiarizar a los estudiantes con la manera de abordar las lecturas y las tareas.

Ante la inmensidad de la propuesta programática, la profesora respondió, inicialmente, solicitando una tarea igualmente inmensa. Respecto a la cesión de la profesora ante la presión, es necesario señalar que en los modelos prevalecien-

tes en la EMS en México, el profesor es el responsable del grupo en su materia y cada docente puede resolver de manera diferente el programa de la materia. En este caso, la insistencia del profesor en un requerimiento, sin lograr convencer a los alumnos, puede llevar a estos últimos a aceptarlo, pero también crear un ambiente de resistencia cotidiano entre los alumnos, que es una situación que resulta inestable para ambas partes. Las intervenciones de la autoridad a este respecto no son bien vistas por nadie. "Se corre el riesgo de que la dirección del plantel piense que eres inexperto, o que no puedes controlar a un grupo, o que eres problemático", como lo señaló una profesora, y "eso no es conveniente para un profesor de asignatura". Para cualquier propósito práctico en el manejo cotidiano del orden del grupo, el docente se encuentra solo frente a sus alumnos. A la vez, el maestro posee la autoridad para redefinir los términos del curso. Ante la presión estudiantil, se puede ceder. Además, cabe recordar una observación al respecto de uno de los docentes que participaron en el estudio: "ya se hizo la lucha, pero no se puede lograr todo lo que uno quiere".

Las relaciones no prescritas que llevaron a la maestra a negociar con los alumnos parecen haberse derivado del principio político no establecido que señala que un profesor es responsable del orden en su salón y su grupo. Si un profesor causa un problema que llega a las autoridades del plantel es usualmente visto como inepto. El docente y los alumnos bien pueden percibir que para el plantel el orden es más relevante que el cumplimiento estricto del programa, o el aprendizaje de los estudiantes.

Es obvio que la flexibilidad es un elemento valioso. Pero al aplicarla aisladamente, sin criterios formativos y sin referentes que ordenen las tareas de menor a mayor complejidad, y en ausencia de modelos de trabajo que fijen ejemplos concretos de lo que se espera del proceso de enseñanza aprendizaje, se desliza hacia tareas cada vez más desprovistas de sentido educativo. Se llega entonces a los desempeños que finalmente sirven para enfocar el trabajo del alumno y para que acredite la asignatura, tras una secuencia azarosa de negociaciones entre el profesor y el alumno. Las actividades y tareas finalmente convenidas son las que se llevan al cabo. Tales tareas y actividades académicas están claramente asociadas a la necesidad que siente la profesora de que lo que solicita sea aceptado por los alumnos. El estándar académico que la maestra sostiene con la tarea inicialmente demandada no lo puede sostener ella sola en el salón de clase y cede ante la presión. Las negociaciones entre la profesora y los alumnos parecieran condicionadas – en gran medida – por la expectativa que la institución

tenía respecto a la primera, ya que esperaba que ésta resolviera los problemas de disciplina en su salón. Si un docente causa un problema con los alumnos, no será bien visto por las autoridades. De esta forma se esboza que la secuencia que va desde el programa formal de la materia hasta la tarea realizada por el alumno, con la cual éste cumple, resulta comprensible a la luz de la prioridad que la institución otorga a la paz interna en el plantel, lo que resulta dudoso desde el punto de vista educativo, pero políticamente conveniente, al evitar que surjan problemas entre un profesor y sus alumnos. Tal cumplimiento, sin embargo, resulta poco congruente con el propósito de comprender las causas sociales, políticas, económicas y culturales de la Revolución Mexicana. Aparece aquí la distinción entre cumplimiento escolar para acreditar una materia y aprendizaje en términos de adquisición de capacidades intelectuales, cognitivas, disciplinares o expresivas como las que señalan los indicadores de Excale y de PISA a que se hizo alusión. Esta vez esa distinción adquiere una connotación claramente arraigada a condiciones como las que todos los docentes pueden entender y manejar.

El problema que se ha detectado no se obtiene en un mapa curricular y, por lo tanto, la propuesta para corregir este asunto no puede estar en la alteración de la retícula de materias por semestre, horas por semana de cada clase o créditos reconocidos para cada asignatura. Lo que requiere ser tomado en cuenta es la manera como se articulan y se generan diversos procesos de negociación en los que intervienen diversos signos, símbolos, normas, modelos, actitudes y valores de los diferentes tipos de actores ubicados en el mismo ámbito áulico, en referencia al cumplimiento escolar. Este conjunto constituye lo que se puede denominar como cultura escolar, basándose en el concepto de cultura que ha sido ampliamente discutida por Geertz (1992: 20). Tal cultura es una dimensión importante del entorno escolar y resulta útil para ilustrar la importancia de considerar a los estudiantes y docentes como sujetos de los procesos que se obtienen en los entornos escolares y no sólo como objetos de programas educativos. En el caso que aquí se reseña se observa de qué manera la cultura de la escuela puede en un momento dado llevar a que el propósito educativo se modifique e incluso se distorsione, de manera muy radical. Se puede percibir que en esa secuencia que evidencia la distorsión están presentes tanto las normas, valores, estándares, prácticas, usos y costumbres institucionales, como las de los actores educativos en el aula. En efecto, lo que ahí sucedió no fue resultado de una maestra que en aislamiento toma una decisión por razones personales o incluso subjetivas. En este caso, la maestra en cuestión es una profesora responsable, que tomó una

decisión seria, en una institución. Lo que se tiene es un conjunto de definiciones y elementos institucionales y sistémicos que se hacen presentes en el aula, al mismo tiempo que los propios sujetos se sitúan frente a dichos elementos manipulándolos.

Desde esa perspectiva, el problema aparece más complejo aún. A pesar de ello, es preciso señalar que también necesitan ser considerados otros factores que no se han contemplado. El caso examinado se obtiene en una situación en la que una maestra sostiene –aisladamente– frente a un grupo de estudiantes una cierta propuesta. Para los alumnos tal propuesta aparece como una sugerencia personal, personalísima si se quiere. Ante ese carácter de la instrucción de la maestra, los alumnos protestan y la profesora se queda sola y al no poder probar que la instrucción viene de la institución, en ese momento la modifica.

Quizá valga la pena preguntarse en qué medida los problemas relacionados con la final distorsión de la instrucción se derivan, precisamente, del carácter aislado y personal que asumen los criterios que exigen inicialmente los docentes. Pensemos en abandonar la perspectiva que organiza invariablemente la educación como una actividad que se realiza mediante materias determinadas, que se imparten a grupos específicos, a cargo de maestros individuales que laboran cada uno en su materia con independencia de todos los demás. En el siguiente capítulo se desarrolla una perspectiva en la que se sientan las bases para construir una alternativa a una docencia individual, aislada y fragmentada que resulta muy vulnerable ante la cultura escolar y la capacidad de presión de los alumnos.

CAPÍTULO 5

LOS RETOS A AFRONTAR EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Introducción

En el capítulo anterior se revisaron los mecanismos que transforman la propuesta formal del programa de una materia en el plan de trabajo de un profesor, y luego en una serie de negociaciones con sus alumnos que desembocaron en actividades escolares con un sentido formativo bajo, que efectivamente distorsionan los propósitos del programa y el profesor.

Tal carácter se puede asociar a la ubicación del curso en un sistema con una conducción educativa indiferente y finalmente precaria en términos de gestión académica y curricular, asunto que se trata a nivel sistémico en el trabajo *El bachillerato mexicano: Una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias* (Zorrilla, 2008). La precariedad en aquella obra aparece vinculada al énfasis puesto en el mantenimiento del orden institucional y la paz social, la cual predispone el sistema escolar a una diversidad de desempeños que, aunque resulten lícitos institucionalmente, pueden ser poco congruentes o francamente antitéticos respecto a criterios educativos modernos.

Desde el aula, se percibe a un profesor y sus alumnos que se antojan incluso abandonados institucionalmente, dejados a sus propios recursos que emplean para llegar a acuerdos mínimos, no prescritos en el programa de la materia pero válidos, en la medida en que son aceptados por la maestra a cargo del curso. Se ha señalado la posibilidad de que la institución espere que el profesor resuelva por sí mismo cualquier dificultad con sus alumnos. Tal expectativa obviamente no aparece prescrita en las condiciones de trabajo académico. Sin embargo, en ese caso, como en muchos otros que hasta la fecha se reportan, por ejemplo, por

los maestrantes del posgrado en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en los seminarios de ese programa aparece que si un docente acude a la dirección del plantel con un problema respecto a sus alumnos, no es juzgado como un profesor responsable que se entrevista con las autoridades para sostener el modelo educativo, sino como un educador que no tiene la habilidad de manejar bien su grupo.

El problema que se ha detectado en este trabajo no se obtiene en el mapa curricular y, en consecuencia, debe evitarse incurrir en el lugar común de proponer una reforma en aquel, cuya esencia sea alterar la retícula de materias por semestre, horas por semana de clase por materia y créditos reconocidos para cada asignatura.

Gracias al análisis de los flujos de estudiantes entre la secundaria y el final de la EMS, así como de los diagnósticos del INEE en Excale, los diagnósticos de PISA y el del programa de la RIEMS de la SEB, se han podido apreciar los alcances y limitaciones del funcionamiento hasta el presente del sistema de educación pública para la EMS. Luego, mediante la revisión de material etnográfico realista ha sido posible representar la complejidad de la gestión académica y curricular en el ámbito del aula, así como las distorsiones a que se encuentra sujeta dicha gestión. Estas últimas aparecen en el momento en que la propuesta de un profesor se enfrenta a un grupo de alumnos y aquél cede ante las presiones de los alumnos de una manera que modifica sustancialmente la instrucción y su sentido. Tal posibilidad demanda que se cuente con una plataforma que ofrezca una salida académica a esta eventualidad. Aquí se ha sugerido –al final del capítulo anterior– la posibilidad de que se considere el funcionamiento de una propuesta educativa a la luz de las relaciones sociales entre los profesores en las que se basa.

¿Será posible –primero– considerar que los problemas ya detectados estén conectados de una manera significativa con tales relaciones sociales entre profesores y entre profesores y alumnos? Si este fuese el caso, ¿podrán entonces cambiarse, desde la institución, dichas condiciones y establecer apoyos sistemáticos en la escuela para que el cumplimiento de los alumnos sea formativo y ocurra de acuerdo con un modelo coherente, con términos que resulten amigables para el alumno y cuyo desempeño sea objeto de un seguimiento sistemático? ¿Resulta realista proponerse un orden normativo que induzca al estudiante a mantener al día el seguimiento de la clase, a la vez que el curso guarda un ritmo amigable respecto al desempeño de los alumnos? ¿Dialogarán los profesores entre sí y con sus alumnos para acordar formas de entendimiento y colaboración mini-

mas? ¿Se impondrán tales principios en virtud de su carácter razonable? ¿Será reversible el mecanismo de poder que impone en el aula una lógica de selección y cumplimiento escolar indiferentes ante lo educativo?

¿Cómo hacerlo?

Las guías para disponer y ordenar las preguntas anteriores, en un contexto teórico y disciplinar propio a las ciencias sociales y la etnografía, fueron las que proporcionaron los aportes que para finales de los años ochenta y principios de los noventa hicieron diversas investigaciones mexicanas. Después del trabajo de campo de 1985-1986, en América Latina se vislumbraba una época de cambios y revisión de los paradigmas de la investigación social. En 1987, Tedesco propuso que el paradigma de investigación social en América Latina considerara como prioritarios los temas relativos a la incapacidad del sistema educativo para incorporar a los sectores marginales, al mismo tiempo que la cobertura educativa mostraba un extraordinario crecimiento en la segunda mitad del siglo xx. También indicó la relevancia de tomar en cuenta lo local y lo popular mediante un enfoque más sensible a los procesos de participación y de construcción de redes e identidades. Entre estas nuevas prioridades se encontraba la realidad de las aulas y el diferente capital cultural de los alumnos (Tedesco, 1987). En esa coyuntura aparecía en el horizonte la trascendencia de estudios cualitativos.

En México, en unos cuantos años, entre 1984 y 1989, coincidiendo con la realización del trabajo de campo en el CCH, empezaron a aparecer los frutos de diversas líneas de trabajo etnográficas. En la UNAM, en la carrera de Pedagogía, se exploraban las enseñanzas y el potencial del trabajo etnográfico educativo y cualitativo para la formación de profesores y educadores por Corenstein (1992). Una segunda fue el trabajo realizado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Sede Sur por Elsie Rockwell, quien en colaboración con otros investigadores en esa misma institución buscaron iluminar las dimensiones cualitativas de las prácticas de los profesores, a la luz de las condiciones institucionales y estructurales bajo las cuales laboran. El trabajo de ellos, pero sobre todo el de Rockwell, ha analizado las formas de apropiación del conocimiento escolar y educativo por parte de maestros y alumnos, atendiendo con especial énfasis los procesos de elaboración, negociación y resistencia en las comunicaciones entre ambos (Rockwell, 1986, 1994, 1998, 2002, 2008).

Una tercera vertiente está representada por las múltiples investigaciones emprendidas por los miembros del Taller Permanente de Investigación Educativa sobre el Salón de Clases (Rueda y Campos, 1992; Rueda, Delgado y Jacobo, 1994). Este taller permitió un diálogo muy enriquecedor en la UNAM, en México y con colegas, primero de EE. UU. y luego de América Latina. Este trabajo de construcción de puentes entre diferentes proyectos de etnografía provenientes de diversas instituciones ofrece un ejemplo de pluralismo y de ejercicio de valores de inclusión que suelen, en algunas ocasiones, ser tan escasos. Tales valores están plasmados en las diversas publicaciones que se hicieron en los años noventa.

Una cuarta vertiente es el trabajo de Antonia Candela, quien también es investigadora del DIE. Antonia Candela ha desarrollado una línea muy importante de trabajo de investigación y, cabe señalarlo, también de producción de material didáctico para la EMS. Esta línea es aún más notable ya que conjuga dos tipos de actividades académicas sobre la educación que infortunadamente no se encuentran integradas, como son la investigación de los procesos de enseñanza aprendizaje (EA) en contextos áulicos y escolares y la producción de textos para los programas educativos que se trabajan en esos mismos contextos. Gracias a su labor ha quedado en evidencia la relevancia de atender la construcción discursiva de contextos argumentativos en la escuela secundaria. Estos trabajos de finales de los años noventa arrojaron luz sobre la importancia de los procesos conducidos por los profesores en los entornos escolares y las múltiples demandas entre las que estas posibilidades discursivas y argumentativas se abren paso y se interrumpen (Candela, 1994, 1996, 1997, 1999a y 1999b).

De la entrevista al diálogo

Hasta el momento, la descripción etnográfica ha coadyuvado a establecer las conexiones de sentido entre los diferentes niveles del sistema: el estructural, el institucional y el del plantel y aula. El sistema había mostrado un funcionamiento selectivo que se puede manifestar en una baja eficiencia terminal y deficientes desempeños en la adquisición de habilidades verbales y matemáticas. La etnografía, por su parte, coadyuva a cuestionar las condiciones de funcionamiento de la escuela enfatizando el condicionamiento estructural a que están sujetos profesores y alumnos. Cabía preguntarse en qué medida resultaba reversible este funcionamiento desde el aula, en vista de la larga indiferencia

estructural ante los problemas educativos. Para decirlo en otras palabras, era oportuno cuestionarse si la indiferencia del sistema ante los problemas de baja calidad y eficiencia terminal no denotaban que el aula es un ámbito en el que se pueden hacer presentes acuerdos mínimos que diversos profesores toman decididamente mediante el trabajo colegiado. Esto implicaba, como un primer paso modificar los términos de referencia entre un profesor y los estudiantes en el aula.

Para tal paso se contaba con la experiencia del propio trabajo de campo, en el cual, como se verá, la relación investigador-observador con los alumnos se transformó radicalmente. Para dilucidar este proceso es menester repasar las etapas que se siguen en un trabajo de campo. El primer paso involucra tener presente en todo momento que en el trabajo etnográfico el observador requiere tener acceso a los entornos que lo facilitan o incluso que lo posibilitan. Dicho acceso sólo se logra mediante una negociación inevitable. Tal condicionamiento es denominado por Woods como la negociación del acceso (1987: 37-47). Sin embargo, adicionalmente a la negociación, el investigador emprende también una vinculación personal con el trabajo y con los sujetos actores en ese entorno. En ambos casos, se realizan actividades de diálogo activo.

Adicionalmente a la realización de las observaciones en el aula, en ese trabajo de campo en el CCH llevé a cabo entrevistas profundas con todos los estudiantes del grupo observado. En ellas, el estudiante hizo un recuento de su experiencia escolar y de las actividades para la escuela realizadas en el ámbito del domicilio familiar, de acuerdo con una guía de entrevista. A partir de este momento, definido en gran medida por la óptica de la investigación, se comenzaba a dialogar con el sujeto para que éste informara sobre la experiencia escolar y compartiese conmigo como entrevistador sus estrategias frente a la escuela. Al mismo tiempo, el investigador ofrecía una oportunidad, fuera de las relaciones institucionales tradicionales, para que el alumno se apoyara en la estructura de la entrevista y la utilizara. Es necesario resaltar que en toda esta experiencia de investigación, las entrevistas no fueron en ningún momento obligatorias para los alumnos, como tampoco lo fueron las observaciones en el aula para el profesor. Las entrevistas profundas tenían una duración de hasta una hora inicialmente, y las de seguimiento cada quince días, al menos de un cuarto de hora, pero a veces se podían extender hasta media hora o más.

Al ubicarse el investigador en una situación de seguimiento quincenal de una experiencia no obligatoria, como lo es la entrevista profunda, pero partici-

pando en los ritmos, tiempos y espacios, la oportunidad de convergencia entre su interés en la comprensión de las estrategias del estudiante y el uso posible de la estructura de la entrevista se sistematizó y regularizó. Al ocurrir esto, se derivaron dos situaciones dignas de ser subrayadas en el seguimiento del trabajo escolar del estudiante. Tras una familiaridad con mi presencia en el aula de más de tres meses de clases, cuando el semestre estaba por concluir, se llegó a un cierto momento que los estudiantes empezaron a usar las entrevistas de seguimiento quincenal como un esquema de apoyo para estructurar una visión ordenada y fluida sobre sus propias experiencias. La narración vertida por cada alumno se conducía ya no por el investigador desde una posición monológica, sino cada vez más de manera compartida o dialógica. Es decir, en el seguimiento quincenal, el guión del investigador se diluyó ante el peso de la entrevista anterior, y el intercambio verbal entre aquél y cada estudiante se dirigió hacia lo que resultase de interés y de común acuerdo en la revisión del trabajo escolar. Se estableció de esta manera un nuevo principio normativo en el ámbito de relaciones cara a cara entre el investigador y los alumnos.

Tal ámbito social emergente de la situación de investigación no incluyó a cuatro jóvenes, alumnos regulares, quienes opusieron, cada uno por su parte, una resistencia a platicar, cuestionando reiteradamente el sentido de aquello, lo cual se respetó. El argumento que repetí desde el momento en que se presentó el primer caso de resistencia fue solicitar su colaboración, bajo la frase "échame la mano con esto para poder entender mejor lo que pasa en la escuela". Casi todas las entrevistas produjeron textos orales sorprendentemente autónomos y fríos. Con las excepciones mencionadas, en la mayoría de las entrevistas de seguimiento cada estudiante determinaba la extensión de lo relatado a partir de la pregunta; y en algunos casos, al notar que yo parecía querer dar por terminado un punto del guión y proceder con el siguiente, me llegaron a decir "ahora que comencé, me vas a dejar que termine".

Para mí como investigador, el seguimiento que se estableció, una vez que los estudiantes fueron entrevistados por primera vez, consistió en retomar los retos, problemas y rutinas que en esa ocasión habían sido discutidos en un diálogo fluido y amigable, regular y sistemático. Tal percepción duró hasta que los profesores me empezaron a reportar que ese grupo era, notablemente, el mejor de todos los que cada uno de ellos atendía en particular. Para entonces, el tercer semestre acabo y no le presté mayor atención a tal dato en ese momento. Durante el siguiente curso continué con el mismo grupo de alumnos, que ahora había

pasado a cuarto semestre, y seguí con la misma rutina ya establecida. Al cabo de un mes en el cuarto semestre, de nuevo, los maestros regulares insistieron que ese grupo era el mejor. Fue entonces que me pregunté en qué medida mi presencia en el aula y el orden normativo que se había creado (en el entorno social de las relaciones entre el investigador y los alumnos con quienes mantenía el seguimiento) estarían relacionados con mejores desempeños por parte de los alumnos.

¿Cuáles son los mecanismos posibles que vinculan un ámbito social definido, en torno al seguimiento de una entrevista profunda sobre el desempeño semana a semana del alumno entrevistado, y una mejora sensible en los desempeños de cada uno de los alumnos que participan en tal actividad de este ámbito social? El ámbito social en el que dialoga el investigador con un alumno se caracteriza por contar con una agenda específica sobre el tema a tratar, pero abierta, respecto a la manera de hacerlo, a un acuerdo mutuo que se valida en el diálogo mismo y que siempre podía detenerse, cambiar de tema, continuar o concluirse, si alguno de los dos se sintiese incómodo o no quisiese hablar sobre ello. Sin embargo, la entrevista solía repasar todas las actividades de estudio y de otro tipo emprendidas por el alumno. Se identificaban las duraciones de las actividades y se abordaba el problema que una materia podía plantear, en general o en particular. Las matemáticas eran un asunto muy recurrente, el que más aparecía; el problema, la incomprensión que provocaban. La entrevista estribaba en explorar las diferentes posibilidades abiertas al estudiante, tales como preguntar al maestro, intentar leer el libro de texto, primero solo, luego con algún compañero, pariente o amigo "que le echara la mano". También se platicaba sobre la posibilidad de trabajar con alguien más de otro salón, de otra generación, del mismo grupo, vecino, hermano. Con frecuencia el alumno llegaba a plantearse una posibilidad, ésta era objeto del seguimiento.

El tono era –recurrentemente– de una índole que puede ser recogida con la pregunta "¿cómo te fue?" En esa tónica se buscaban tiempos, personas, ejercicios y se les daba seguimiento. El orden normativo estableció como disciplina buscar formas de abordar problemas escolares y mejorar desempeños. El seguimiento era una verificación rigurosa, libre, amigable, no obligatoria, no disciplinaria, con alguien que no fungía como profesor ni autoridad, sobre el desempeño escolar individual. Se contrae la obligación, en el contexto del seguimiento de rendir cuentas, de reflexionar sobre las acciones emprendidas. El investigador asume que las acciones de los estudiantes son racionales y efectivas para cursar

exitosamente el bachillerato (ya que estos alumnos son los que han resultado exitosos tras un proceso de selección muy agudo), y establece una rutina para descubrir la racionalidad implícita en aquéllas. Tal esquema ofrece una estructura ordenada de expectativas sobre el alumno, elaboradas sobre el supuesto de que éste puede y va a lograr el éxito, sociológicamente hablando. El estudiante percibe y trabaja la estructura a su favor, mediante un diálogo que puede orientarse ahí donde él tiene interés, o explorar o contrastar un desempeño, un reto, un problema. El diálogo es frío y muy enfocado; libre y al mismo tiempo sigue reglas precisas. El trabajo de campo llevó a que las entrevistas se convirtieran en conversaciones dialógicas, en términos de Carspecken y Apple.

La importancia del diálogo

La convergencia entre una investigación formal de corte sociológico, ubicada en una posición teórica definida de manera explícita como un enfoque crítico y un diálogo acometido con los sujetos que participan en el entorno bajo observación y estudio, ha sido tratada por Apple y Carspecken (1992). Estos autores enfatizan la relevancia de examinar la relación de poder entre los entornos microsociales y la sociedad mayor, así como los logros obtenidos por los individuos en términos de enseñanza y aprendizaje, mediante la aplicación de la investigación crítica preocupada por la desigualdad y las relaciones entre la actividad humana y la cultura, así como las estructuras sociales y políticas. Esta perspectiva llevó a Carspecken y Apple a formular una propuesta de investigación cualitativa crítica en cinco etapas. La primera está representada por el acopio monológico de información, así llamado debido a que su sentido obedece al interés del investigador por conocer, desde su propia perspectiva y como observador pasivo, la relación entre el ámbito en el que se desempeña el grupo y las estructuras generales.

La segunda etapa se encuentra representada por un análisis preliminar de reconstrucción del significado subjetivo y de las reglas y presupuestos que permiten que los actores interpreten las acciones. Tales reglas no escritas (*unstated rules*) requieren ser reconstruidas mediante la información recogida durante la primera etapa. La distinción entre una estructura subjetiva y una intersubjetiva o normativa es fundamental para ellos, ya que el acceso a la estructura subjetiva requiere ser abordado dialógicamente entre el investigador y el sujeto. Las estructuras normativas son utilizadas por el sujeto para presentarse ante otros,

para hacer inferencias sobre cómo uno mismo y los demás son percibidos. En diferentes grupos culturales existen distintas estructuras normativas que proveen identidad y reglas sobre cómo acceder a ella y mantenerla. Tales reglas y su manejo implican factores de poder cultural acerca del encaje o no entre un estado subjetivo y las estructuras intersubjetivas o normativas.

La tercera etapa implica el acopio dialógico de información, en el cual se emprende una serie de discusiones con los sujetos de estudio para ganar claridad sobre la reconstrucción normativa y subjetiva comenzada en la etapa dos. A partir de tal etapa, el enfoque depende considerablemente en la propuesta desarrollada por Willis en su famoso estudio (1977). Es menester recordar que dicho autor consideró al estudiar a un grupo de jóvenes de clase obrera, que la cultura de los muchachos *lads*, como ellos mismos se denominaban, estaba conformada por pares de temas: masculinidad y feminidad, no conformista y conformista, trabajo físico y trabajo mental, conocimiento del mundo y de la calle y conocimiento escolar. Cada uno de los elementos de estos términos se define por su oposición al otro, y además cada uno de ellos se encuentra relacionado de manera homóloga con los demás. Trabajo físico, conocimiento del mundo y no conformismo son masculinos, mientras que los otros términos son femeninos. Sin embargo, estos términos y tales oposiciones no determinan el comportamiento de los muchachos, sino que permiten una variedad muy grande de posibilidades y actividades. Así, los términos se conjugan para crear un grupo informal de muchachos dentro de la escuela, opuesto a la cultura escolar, reforzado por la valoración de la masculinidad, el trabajo físico y el conocimiento de las calles.

Dicho sistema de interacción es el resultado no buscado de las actividades libres de los muchachos, pero tiene como consecuencia crear un efecto de volver a enganchar a aquéllos en trabajos de clase obrera como los de sus padres, a pesar de asistir a la escuela obligatoria, tener una mejor educación formal que sus progenitores, contar con oportunidades por la vía escolar de ascender a la clase media e incluso del interés de los maestros por hacer valer las oportunidades de movilidad social existentes en la educación. La cultura antiescolar de los muchachos es isomorfa con la cultura de sus padres en el trabajo y en sus casas. Los muchachos, en su disposición antiescolar, buscan reírse (*a laff*) a expensas de una cultura escolar aburrida y acartonada. Los temas de la cultura de los muchachos (masculino, trabajo físico, conocimiento del mundo) les permiten producir identidades que se reafirman, como también sucede para sus padres

con la cultura isomorfa del trabajo. La manera como se enganchan y se traban estos isomorfismos entre las culturas escolares, del trabajo y el hogar crea un efecto reproductor de clase entre provenir de una familia obrera, ingresar a un grupo informal en la escuela de oposición a los valores académicos, no aprovechar las oportunidades de movilidad social de la educación y el ingreso a un trabajo proletario. Cabe señalar que los isomorfismos de cada uno de los entornos (hogar, escuela y lugar de trabajo) son contingentes a las condiciones de cada uno de ellos, y en algunos casos están más presentes que en otros. Por lo tanto, los isomorfismos son diferentes de acuerdo con las condiciones de los entornos en que se encuentran las personas.

En tal lógica, la cuarta etapa está conformada por la descripción de los sistemas de relaciones sociales, la cual se edifica mediante discusiones con los sujetos. La construcción de la descripción de un sistema de relaciones se basa en la distinción entre la integración social de una persona a un grupo en un ámbito social, en situaciones de interacción cara a cara, y la integración sistémica de diversos órdenes normativos propios de diferentes ámbitos sociales. Un buen ejemplo de integración sistémica es de hecho la trabazón entre los ámbitos sociales con una cultura isomorfa. Esa distinción proviene de la obra de Giddens (1979). Tal esfuerzo, tanto de Giddens como de Apple y Carspecken, resulta muy notable, ya que al insistir en los aspectos fenomenológicos que se derivan de la naturaleza reflexiva de la actividad humana, se proponen conjugar la contingencia de la subjetividad con la estructura material y las reglas normativas (Alexander, 1988: 299), lo cual permite establecer un nexo entre los niveles micro y macrosociales.

En el caso de Carspecken y Apple, mediante los conceptos de integración social e integración sistémica de Giddens, buscan de manera explícita encontrar las articulaciones entre los órdenes normativos de diferentes ámbitos sociales (*social sites*) tales como la escuela, el grupo de amigos que rechazan la cultura escolar, el hogar y el trabajo obrero. Al igual que Willis, pretenden encontrar dichas articulaciones en los isomorfismos o similitudes entre las culturas de cada ámbito que llegan, de manera no intencional y no monitoreada, a trabarse (*lock*) entre sí, reforzándose en un circuito (*loop*) que reproduce la condición de obreros de los padres en los jóvenes que rechazan la cultura escolar. Tal trabazón entre las culturas isomorfas de diferentes ámbitos sociales a los que están integrados los muchachos, constituye una integración sistémica que reproduce la desigualdad social. De tal manera, mediante la integración social de los

individuos en situaciones de interacción cara a cara con otros individuos que adoptan identidades semejantes, los muchachos (*the lads*) adoptan una cultura que resulta isomorfa respecto a otras culturas en las que participan ellos y/o sus padres como son el hogar y el trabajo manual. El isomorfismo facilita, de maneras diferentes en cada caso individual, la trabazón de las culturas isomorfa de los entornos o ámbitos próximos entre sí, la escuela, el hogar y el ámbito laboral de los trabajadores manuales, creando con ello un potente efecto reproductor de la desigualdad social que resulta parte de la integración sistémica de dicho orden. Tal explicación, que combina la aguda percepción de Willis, la capacidad analítica de Giddens y el trabajo cualitativo de Carspecken y Apple, resulta, indudablemente, muy atractivo como referente teórico para entender y observar las interrelaciones y articulaciones de los órdenes normativos de diferentes ámbitos, el sistema educativo, la gestión del sistema de educación media superior, las instituciones diferentes, el plantel, el grado escolar, el aula y el grupo en una clase de un profesor en particular. De esta manera, se puede contribuir al arraigo de una perspectiva de intervención mediante la detección de rasgos característicos y culturalmente significativos para los propios actores de las escuelas mexicanas.

La incorporación de la experiencia estudiantil al proceso formativo

El modelo de Apple y Carspecken permite resignificar la experiencia etnográfica, primero y las relaciones emergentes entre el entrevistador y los estudiantes. En virtud de esa resignificación, el análisis etnográfico deviene un modelo realista para la reflexión y la capacitación docente, como se discutió en el capítulo anterior. En esa misma lógica las relaciones dialógicas emergentes entre el entrevistador y los estudiantes individuales posibilitan que uno y otro devenimos sujetos de un proceso educativo. Esos procesos de transformación de la actividad de investigación en procesos de participación en el proceso educativo probaron la posibilidad de instaurar un orden escolar diferente con base en el diálogo, primero entre un profesor y un alumno y luego entre profesores. Tal efectividad no estuvo obstaculizada, en el caso del CCH en 1986, por las condiciones que sustentaron la distorsión de los propósitos programáticos y docentes. Esta experiencia deja entrever la posibilidad de instaurar una propuesta que corrija la posibilidad de distorsión ante una omisión estructural a ese respecto. La instauración de una propuesta sería objeto de una intervención para corregir

la omisión que posibilita la distorsión, mediante un cuerpo de valores y normas educativos congruentes con el sentido moderno de una formación de EMS para todos los ciudadanos de una sociedad democrática, y que a la vez establezca criterios razonados y razonables que se puedan exigir y a los que se les pueda exigir seguimiento y que sean, a la vez, objeto de reflexión, discusión y, en su caso, de modificación. El Proyecto Formación Pertinente ofrece la oportunidad de diseñar e instrumentar una propuesta en este sentido.

CAPÍTULO 6 EL PROYECTO FORMACIÓN PERTINENTE

El Proyecto Formación Pertinente: primera fase

El Proyecto arrancó en julio de 1998 en una primera fase, caracterizada por un apoyo muy amplio de la SEB, como proyecto piloto, y con la invitación formal a diez instituciones de EMS con las que previamente se habían tenido conversaciones al respecto. La participación en el proyecto incluyó escoger dos grupos de alumnos de primer ingreso a la EMS por institución, para trabajar con ellos y sus profesores mediante la aplicación de una serie de estrategias que se venían esbozando desde el trabajo de campo del CCH. A dichas propuestas se les adjuntaron otras, que se generaron conforme avanzaban diversas investigaciones sociológicas, como se ha relatado en los capítulos precedentes. Paralelamente, el ejercicio conjunto con la OCDE ubicó las estrategias didácticas contra un gran telón de fondo en el que destacaban los problemas de equidad y rigidez de la oferta y la demanda que marcan a la EMS. Durante los meses de octubre de 1998 a enero de 1999 se emprendieron las tareas de planeación y diseño de objetivos y estrategias de aplicación, encaminadas a la consecución de dos objetivos fundamentales.

El primero consistió en instrumentar un proyecto que desarrollara y validara un cambio en las orientaciones y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS, sin modificar sustancialmente los marcos legales y académicos vigentes de las diferentes instituciones que la brindan, pero obteniendo autorización de cada institución para flexibilizar la aplicación de los criterios existentes. Tal señalamiento implicaba que las innovaciones deberían de diseñarse ubicándose dentro de los planes de estudio vigentes. El señalamiento relativo a respetar tales marcos legales y académicos obedeció a la experiencia frecuen-

te de observar que muchas instituciones dedican un gran esfuerzo, recursos y tiempo en elaborar reformas curriculares, que luego no van acompañadas de materiales didácticos y nuevas orientaciones, de tal manera que la educación efectivamente brindada permanece muy semejante a lo que existía antes de la reforma. El segundo gran objetivo del Proyecto fue incorporar estrategias para mejorar sustancialmente el valor social de los contenidos de bachillerato con esta nueva orientación práctica y técnica.

Se mantuvo el contacto con la OCDE, sin embargo, a la luz de que la escala del proyecto resultaba mucho más reducida de lo que se había contemplado originalmente, la índole de la colaboración se tradujo a una evaluación del proyecto al año de su arranque, en lugar de la asesoría para un gran programa de reorientación de la oferta de EMS. Para dicha evaluación se preparó un informe básico por parte de la coordinación del proyecto que describió la problemática general que se buscaba corregir, así como el contexto en el que se ubicaba, el cual se anexa a esta obra.

El Proyecto se propuso lograr un impacto fundamental que pudiera medirse en la eficiencia terminal para lo cual, se instrumentaría un seguimiento cuidadoso que compararía el desempeño de los grupos de intervención con los grupos testigo. El interés de la SEP en apoyar el Proyecto obedeció, según lo señaló la institución en su carta de invitación, "al rezago de la EMS en general, y particularmente del bachillerato general y propedéutico en materia de eficiencia terminal, pertinencia y calidad. Este atraso redundó en la falta de actualización de contenidos, la ausencia de tecnologías de índole genérico y en una formación desarticulada de las necesidades del mercado de trabajo y de los requerimientos académicos del nivel superior. [...] El Proyecto pretende responder al grueso de la demanda social por educación postbásica futura y a las necesidades de una economía en crecimiento. Se estima que estas medidas son un paso esencial para aumentar la equidad y la eficiencia de la educación postobligatoria en México".

El modelo a implantarse mediante el Proyecto fue diseñado para que sirviera no sólo a diferentes planes de estudio, sino también para que ofreciese una propuesta flexible que se pudiera aplicar en diferentes contextos regionales y a una variedad de circunstancias contractuales, de escala y recursos. Para tal propósito, el Proyecto se elaboró para funcionar como una red de colaboración a partir de una coordinación entre instituciones de diferentes tipos (federales, estatales, autónomas, descentralizadas estatales y federales) responsables de los diez planteles participantes en el Proyecto, en nueve entidades diferentes del

país. Las instituciones participaron voluntariamente en una escala piloto para facilitar la construcción concertada de un modelo que mejorase la calidad, eficiencia y pertinencia del bachillerato. Se pensó que, mediante una preparación y validación locales adecuadas, sería posible corregir problemas serios y remontar la fragmentación, la baja eficiencia terminal y la falta de calidad y pertinencia. El Proyecto partió de tal principio elemental, y admitió nutrirse de diferentes fuentes para proponer una colaboración que desarrollara mecanismos innovadores, con vista a hacer una contribución sustancial a una reforma general.

Se acordó ratificar que el fin primordial de la educación media superior es formar ciudadanos capaces de asumir responsablemente sus aspiraciones y responsabilidades mediante el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece una sólida formación humanista, científica y tecnológica. También se llegó al acuerdo de que la instrumentación de las nuevas orientaciones del bachillerato comprendiera incrementar el peso relativo de los contenidos prácticos, tecnológicos y de aplicación de las ciencias y las matemáticas dentro de cada plan de estudios. La colaboración del proyecto se extendió para cubrir la aplicación de estándares de conocimiento por materia y para la vida, materiales didácticos amigables, sistemas de formación y capacitación de profesores, sistemas de trabajo colegiado y tutorías a los alumnos, procedimientos de seguimiento del desempeño académico de profesores y alumnos así como estándares sobre las condiciones y equipamiento mínimo de los planteles. También se acordó que en cada institución a los docentes se les reconociese el trabajo hecho dentro de la normativa del Proyecto como horas de trabajo, y que en el caso de los profesores de asignatura se encontrase la manera de remunerarlos adicionalmente por ello. Tal principio sigue siendo válido hasta el presente.

Las instituciones invitadas formalmente para participar en el Proyecto, con la aprobación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC)¹, fueron la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tabasco para que incluyese a un plantel del Colegio de Bachilleres de Tabasco; la Secretaría de Educación Pública del Estado de San Luis Potosí para que colaborara mediante un plantel del Colegio de Bachilleres del mismo estado; la Dirección General del Bachillerato de la SEP que participó con un Centro de Estudios del Bachillerato; el Colegio de Bachilleres México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Colegio de Ciencias

¹ Actualmente Subsecretaría de Educación Superior (SES). N. del E.

y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Carmen, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Colima.

En esta obra se da cuenta de la manera como se elaboró la propuesta del Proyecto Piloto Formación Pertinente (FP) y la instrumentación que de ella se hizo entre 1999 y 2002, durante la cual se trabajó con una generación de alumnos hasta su egreso de la EMS. La escala con la que se realizó fue lo suficientemente pequeña para asegurar que se ejerciera una conducción eficaz de los propósitos de Proyecto, pero suficientemente extensa como para poder implementarla una vez que se probara eficaz. La escala fue pequeña, al quedar integrada la intervención como un proyecto piloto. La plataforma institucional y financiera de apoyo se constituyó mediante un convenio entre la Secretaría de Educación Pública y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), firmado en 1999, que recibió el más extenso apoyo del entonces subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, Dr. Daniel Resendiz, y del rector de la BUAP, el Mtro. Jaime Doger. Dicho convenio estableció que el Proyecto se ubicaba en la BUAP, la cual administraría los recursos proporcionados por la SEP, que duraron hasta 2002, lo suficiente para que se concluyera la aplicación y seguimiento de la primera generación.

Debido a su ubicación en una institución universitaria, el Proyecto contó con libertad para su diseño y aplicación en consenso con todos los participantes, lo cual facilitó que se pudieran integrar al mismo las preguntas que se habían formulado en la línea de investigación creada en la UNAM. De esta manera, las preguntas clave eran y siguen siendo: ¿será posible inducir, desde las situaciones escolares realmente existentes, órdenes normativos apoyados por la institución, que resulten amigables al estudiante y que sean isomorfos respecto a la cultura que valora las habilidades genéricas, la expresión escrita y el estudio sistemático con tales propósitos? También se consideró la importancia de establecer apoyos escolares sistemáticos en la escuela para que los alumnos pudiesen responder a las demandas del trabajo académico, dentro y fuera de la clase.

Este factor cobraba importancia como se venía indicando en los trabajos de seguimiento del grupo observado en el CCH durante 1985-1986 (Zorrilla, 1991, 1992, 1994). En efecto, se había detectado que, en el contexto de ese pequeño grupo, quienes recibían apoyos y comprensión de su familia para realizar e intentar satisfacer las demandas escolares mejoraban sus oportunidades de permanencia, aun en aquellos casos que mostraban trayectorias académica-

mente irregulares en la escuela. Se buscó que en el Proyecto Piloto FP, la escuela ofreciera un ámbito social que reforzara y apoyara al estudiante en todas las situaciones de riesgo para su permanencia regular. Una de las premisas fue que se podrían cambiar las condiciones adversas que prevalecían en la escuela y lograr mejorar sustancialmente la eficiencia terminal de los grupos de intervención. El tipo de apoyos contemplados fueron el seguimiento y acompañamiento del alumno mediante las tutorías, el trabajo colegiado docente, los nuevos materiales didácticos así como las asesorías para trabajar contenidos en las asignaturas en donde hubiese dificultades para avanzar por parte de los alumnos.

La organización y el funcionamiento del Proyecto hasta 2002

Como se mencionó, la SEP celebró un convenio de colaboración y apoyo con la BUAP, mediante el cual la Secretaría transfirió a la Universidad los recursos públicos federales para que se llevaran al cabo las acciones previstas en el proyecto piloto. Esta provisión se estableció con el fin de asegurar que un proyecto de este tipo tuviese condiciones de desenvolvimiento, libertad de movimiento y flexibilidad semejantes a las de un programa de investigación y desarrollo en una institución de nivel superior universitaria. Para su instrumentación, se estableció que las instancias de organización responsables del Proyecto fuesen una Coordinación General y un Comité Técnico. Con el fin de poner en práctica los lineamientos del mismo, se previó que las instituciones nombraran a un representante institucional de alto nivel ante la Coordinación, con la que se reuniría en sesiones periódicas a lo largo del año para la concertación de las directivas del Proyecto. También se acordó que en cada plantel hubiese un jefe de proyecto que no fuese el director ni alguno de sus funcionarios, sino un profesor que estuviese frente a grupo y que sería el encargado de instrumentar y dar seguimiento a los acuerdos a nivel de los profesores, alumnos y grupos de intervención. Fueron previstos dos tipos de reuniones nacionales. Las primeras serían las plenarias entre la Coordinación y los representantes institucionales, mientras que las segundas convocarían a los jefes de proyecto de cada institución.

La Coordinación quedó a cargo de las reuniones de trabajo con los expertos para la elaboración de los materiales bibliográficos, didácticos, experimentales y de apoyo a la docencia, al igual que de guardar contacto con el jefe de proyecto en cada plantel. Estas diferentes instancias aseguraron una comunica-

ción e instrumentación efectivas que hicieron llegar a cada participante en cada nivel la información, procedimientos, acuerdos o materiales generados.

La SESIC y la BUAP, como responsables del financiamiento del Proyecto, me reconocieron como coordinador del mismo por haber venido desarrollando la propuesta desde un año antes de su arranque. Debido a que el Proyecto se implantó de manera descentralizada bajo la responsabilidad y con presupuesto operativo de cada institución, la Coordinación General tuvo a su cargo instrumentar el Proyecto y organizarlo. Al mismo tiempo también garantizaba la unidad del mismo, manteniendo en todo momento la información y con certeza como medios básicos de funcionamiento. En FP la efectividad de las innovaciones se convalidaría mediante la información adecuada entre todos los niveles operativos.

Las actividades de la Coordinación consistieron en desarrollar las estrategias para satisfacer las necesidades específicas relativas a la innovación curricular, la elaboración del material didáctico y de las directivas para el trabajo colegiado, el seguimiento de alumnos y la capacitación docente. La Coordinación fue reconocida por el convenio entre la SEP y la BUAP como la beneficiaria de los recursos necesarios para la instrumentación de tales responsabilidades. Estas atribuciones conllevaron buscar y establecer contactos con expertos nacionales e internacionales, asistir a foros y congresos especializados tanto en el país como en el extranjero y entrevistarse con autoridades educativas estatales, empresarios, académicos, profesores y estudiantes, siempre con la misión de encontrar soluciones, recomendaciones, materiales y aportaciones viables para enriquecer la propuesta de reforma de la EMS.

Con el propósito de aprovechar al máximo las oportunidades de encuentro y entrevista, la Coordinación procuró ser flexible respecto a los tiempos de los demás participantes, adaptándose a los lugares y horarios disponibles de las personas con las que se trabaja, organizando encuentros formales, reuniones de trabajo, seminarios y entrevistas. Para la realización de todas estas responsabilidades y el ejercicio del liderazgo académico reconocido, mucho ha contribuido la organización como un proyecto, fuera de la estructura de la SEP, pero con su reconocimiento y con el gran apoyo institucional de la BUAP y el Comité Técnico para administrar los recursos mientras los hubo. De tal manera, FP mantuvo la flexibilidad e independencia propias de un proyecto de investigación y desarrollo. Debido a estas características, el agotamiento de los recursos monetarios destinados al proyecto no representó el final automático del mismo.

Originalmente, la Coordinación contó con el siguiente personal de apoyo para el mejor desenvolvimiento de sus funciones: un encargado de las orientaciones pedagógicas, seis encargados de seguimiento de las materias básicas, un administrador, un asistente del coordinador y un encargado para la elaboración del boletín electrónico y el diseño de la página del Programa en internet. También se pidió a la Coordinación hacerse cargo de distribuir el apoyo para que las instituciones adquiriesen el equipo de cómputo fijado como compromiso por parte de la SEP. Otras adquisiciones bajo su responsabilidad fueron el mobiliario y el equipo correspondiente para sus propias tareas; también debió vigilar la labor de los expertos y los materiales didácticos a ellos encomendados, así como el seguimiento del programa en cada materia y la capacitación nacional de cada materia.

La administración del Proyecto

El Proyecto contó con mecanismos que aseguraron la transparencia del manejo de los recursos financieros, materiales y humanos, de acuerdo al convenio de colaboración y apoyo celebrado entre la SEP y la BUAP, designando esta última un fideicomiso para efecto de la administración de los recursos del programa. El responsable del cumplimiento de todos y cada uno de los fines del fideicomiso y de la aprobación de las acciones de desarrollo del Proyecto con los fondos designados, así como cualesquiera otras obligaciones derivadas del convenio, fue un Comité Técnico. La Coordinación participó en el Comité Técnico, el cual también estuvo integrado por la Dirección General de Educación Superior, la Dirección General del Bachillerato y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Desde el inicio de las actividades propias del Proyecto, se llevaron a cabo seis reuniones de dicho Comité hasta el agotamiento de los fondos. FP pudo maximizar los recursos sin desatender ninguna de las encomiendas del convenio, el cual señalaba que de común acuerdo, la Coordinación y la BUAP fijaran los mecanismos para la transferencia, supervisión y auditoría de los fondos del fideicomiso que, para efecto de la administración de los recursos del proyecto, formó la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con presupuesto de la SEP. Bajo este mecanismo se asignaron los recursos al proyecto mensualmente a solicitud expresa. Un mes más tarde, una vez vencido tal periodo, se comprobaban los gastos mediante facturas y recibos fiscales y se devolvían los fondos

no erogados a la Tesorería General de la BUAP, quien remitía toda la documentación a la Contraloría Interna para su revisión, y en caso de emitirse observaciones, éstas se contestaron o se cumplieron inmediatamente. El despacho auditoría externa Orozco Medina y Asociados, A.C., de la ciudad de México, tuvo la tarea de revisar los procesos contables del Proyecto y avaló todos los conceptos y gastos llevados a cabo. Finalmente, después de que las instancias evaluadoras aseguraron la transparencia de la gestión de los recursos, las comprobaciones mensuales se enviaron a un archivo de la institución para su custodia. Un administrador fue nombrado por la Coordinación para su cumplimiento de las acciones del Proyecto de acuerdo con la normativa aplicable de la BUAP y los señalamientos del Comité Técnico.

De tal manera, se llegó a contar con una plataforma de materiales para continuar impulsando, hasta la fecha, el desarrollo de formas de trabajo académico que han impreso a las escuelas participantes en el Proyecto una orientación innovadora y efectiva, con resultados muy positivos y contundentes en el ámbito de la eficiencia terminal y en los logros de sus alumnos en materia de conocimientos y habilidades.

La instrumentación entre 1999 y 2002

Dentro del Proyecto Formación Pertinente se establecieron varios mecanismos que permitieron dar un seguimiento efectivo a sus trabajos. Dentro de cada institución se acordó que hubiese un representante institucional, que era la autoridad máxima de la institución ante el Proyecto para acordar los detalles, fechas y matices de la instrumentación. El representante institucional se apoyó, a su vez, en los jefes de programa o líderes de proyecto, que fueron quienes tuvieron a su cargo impulsar y organizar el trabajo cotidiano del Proyecto en cada plantel. Las instituciones pusieron especial cuidado en la selección del jefe de programa, asegurándose de que tuviese la motivación y experiencia necesarias para hacerse cargo de FP en cada plantel. En algunas instituciones, el jefe de programa se dedicó a esta labor de tiempo completo, lo que contribuyó, en buena parte, al éxito del Proyecto. Su función consistió en atender todos los asuntos relacionados con la instrumentación de las estrategias y los planes de trabajo para el semestre, la incorporación del material didáctico, el seguimiento del trabajo estudiantil y la organización del trabajo colegiado.

Para la elaboración de materiales didácticos fueron contratados expertos por cada obra determinada. El compromiso de trabajo que éstos adoptaron incluyó su colaboración para la capacitación de los maestros en la presentación de los contenidos y el sentido del material, además de resolver las dudas que presentaban los profesores. Durante la primera fase del Proyecto, la coordinación contó con encargados de materia y de seguimiento, quienes realizaron la mayor parte de su trabajo en los planteles y con el profesor de su área en los salones de clase. Su labor consistió en observar la forma como los maestros aplicaban el nuevo material didáctico y apoyarlos en las dificultades que surgían. Asimismo, fueron los responsables de dar seguimiento a la instrumentación del proyecto en el aula y el plantel. Los encargados de materia también asistieron a clases de otras asignaturas para formular observaciones y sugerencias, intercambiando ideas, esclareciendo dudas e informando sobre diversos cambios que se hubiesen llevado a cabo. La información recogida la hacían llegar a la Coordinación General y a los demás encargados de materia, quienes de esta manera se mantuvieron informados del desarrollo y funcionamiento de los materiales didácticos, así como de cada una de las estrategias propuestas en las distintas instituciones participantes. Esta forma de trabajo permitió encauzar de mejor manera y con mayor rapidez todos los objetivos y acciones de FP, situación que se repitió con los encargados de materia y seguimiento, quienes mantuvieron comunicación con las autoridades del plantel y en especial con el jefe de programa.

Selección de los grupos

Debido a la aceptación de que los profesores deberían contar con ventajas iniciales que facilitasen el trabajo de instrumentación del Proyecto en el aula frente a grupo, se emitieron ciertas recomendaciones a las instituciones participantes. Entre las condiciones favorables que se consideró debían promoverse, figuró que el trabajo docente para FP recibiera reconocimiento material por parte de la institución. También se señaló que se escogiese un alumnado dispuesto a participar de manera clara en el Proyecto y cuyos antecedentes demostrasen seriedad en responder a lo solicitado académicamente. Tal señalamiento se emitió, advirtiendo repetidamente que no se buscaba que se seleccionase al alumnado positivamente. Sí se indicó que no se quería que se escogiese tampoco negativamente, ya que algunos directivos opinaron que sería conveniente escoger a los más malos de entre los que ingresaban a la EMS. Fue entonces que se dijo

que fuese un alumnado promedio, común y corriente, ni seleccionado por ser aplicado, ni tampoco por presentar un desempeño bajo o muy por debajo del promedio. También se señaló lo relevante que resultaba que profesores y alumnos fuesen informados de que estarían participando en un proyecto especial. Se optó porque el alumnado fuese cualquier grupo del turno matutino. La decisión era un señalamiento *a posteriori*, en el sentido de que los alumnos debían saber que tomaban parte de un proyecto innovador, evitando en todo momento que fuesen a pensar que se les estaba usando contra su voluntad en algún tipo de experimento. En ese sentido, los grupos no fueron escogidos al azar, ya que no había manera de hacerlo con precisión estadística. Tampoco se escogieron los alumnos al azar individualmente, lo que sí se hubiera podido hacer estadísticamente hablando. Se pidió a la institución que proporcionara uno de los grupos que usualmente formaba para primer semestre en el turno matutino.

Un criterio también importante fue que los profesores también estuviesen dispuestos a participar. Se consideró que en el momento del análisis se cuidaría, como de hecho se hará en el capítulo siguiente, mostrar que los sesgos imaginables no estarían dando cuenta de los logros obtenidos en los grupos de intervención. Esto fue posible gracias a que los 790 alumnos que finalmente quedaron en EP fueron contrastados con un total de 7,160 de sus compañeros, que constituyeron el resto de la generación en los dos turnos de los planteles en los que se escogió al par de grupos de intervención. De este modo, se pudo comparar a los dos grupos con todos los demás de la misma generación del mismo ciclo y plantel.

Perfil deseable del profesor

El Proyecto ha contado con un perfil de referencia desde el inicio aunque, como cada institución es la que decide la manera de invitar e incluir a diversos profesores en él, la Coordinación nunca ha exigido el cumplimiento de dicho perfil como un requisito. Es más, estrictamente hablando, en realidad el perfil exigible es la voluntad de participar en un proyecto de las características indicadas y hallarse dispuesto a aprender de la experiencia y conocimiento de los demás participantes. En efecto, las innovaciones que quedan bajo la responsabilidad del profesor demandan una disposición reflexiva sobre sus técnicas de enseñanza, la utilización de materiales y la manera en que se pondera el desempeño de los alumnos. En esa tónica, formalmente se menciona en el perfil de referencia que será menester que el docente tenga el conocimiento de la materia que imparte,

maneje de forma adecuada la didáctica específica del Proyecto, muestre interés por conocer y aplicar nuevos métodos y orientaciones para atender las necesidades de los alumnos, así como hallarse dispuesto a colaborar con otros maestros bajo el principio del trabajo colegiado.

En las materias teóricas, se hace mención de que el profesor debe poseer un grado superior al de bachiller en una disciplina afín a la materia que imparte, participar en la capacitación propia del Proyecto y mostrarse dispuesto a desarrollar en los estudiantes la habilidad para aprender, canalizar los conocimientos en actividades prácticas y aplicadas, confrontar información significativa y hacer uso personal y social de su experiencia educativa. De igual manera, en las asignaturas tecnológicas, es digno de referirse que el profesor debe estar actualizado en la tecnología de la materia de su competencia, idealmente desempeñarse laboralmente fuera del área educativa en el ámbito de la asignatura que imparte y conocer las mejores prácticas de su campo laboral en la región y el país. De todos los aspectos indicados en el perfil de referencia, es necesario admitir, de forma autocrítica, que éstos últimos son sin duda los menos realistas de todos, pues para cumplir con ellos hubiese sido menester contar con una propuesta tecnológica (que inicialmente se contempló, pero que quedó inconclusa) de instalar centros multitecnológicos regionales que contasen con recursos suficientes para atender las materias tecnológicas de varias escuelas, sobre la base de una plataforma de tecnología avanzada. Se desarrollaron a este respecto tres prototipos a los que se hará referencia más tarde. Sin embargo, cabe señalar que tal dimensión de la propuesta no llegó a instrumentarse sistemáticamente y quedó, por ese motivo, fuera del seguimiento y de la evaluación. En el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2003 tuvo impacto esta propuesta, por lo que se recogió como meta para 2006 la instalación de 150 laboratorios o centros multitecnológicos (SEP, 2001a: 177). Sin embargo en los hechos, seis años después, no se instaló ni siquiera uno solo.

Reuniones plenarias

Las reuniones plenarias representaron el modelo de trabajo colegiado que se procuró impulsar, al orientarse a formular los acuerdos que enmarcarían y precisarían la manera de aplicar el Proyecto durante el semestre siguiente. En la primera fase se llevaron a cabo con la participación de los representantes de las instituciones, los colaboradores de la Coordinación y los jefes de progra-

ma. Adicionalmente, participaron como invitados, de acuerdo con los temas a discutir, los directores de los planteles, funcionarios de dependencias y organizaciones educativas, expertos, estudiantes, maestros y empleadores. Durante las reuniones plenarias se discutieron las mejores prácticas disponibles para el Proyecto, se conoció sobre los avances en cada una de las instituciones para el sobre las directivas o acciones futuras a realizarse, o de cualquier otro asunto que los participantes considerasen relevante.

Las consultas con cada uno de los planteles participantes antes de cada reunión plenaria siempre dieron la oportunidad de solucionar problemas específicos que se presentaron en cada plantel, lo cual maximizó tiempo, trabajo y recursos. Los objetivos del Proyecto se vieron fortalecidos con las referencias a los estándares que el mismo fue desarrollando. Con el fin de concretar tal orientación, se tomaron como referentes los estándares internacionales desarrollados sobre todo en Estados Unidos y los que ha propuesto el Bachillerato Internacional. Posteriormente, en la segunda fase y debido al gran tamaño y diversidad de instituciones y planteles participantes así como el costo del traslado al lugar sede, se acordó que las reuniones plenarias diesen paso a otras con cada una de las instituciones participantes, en las que se incluyera al representante institucional, los directores de los planteles participantes, los jefes de programas en cada plantel y la Coordinación y sus colaboradores. Las reuniones de la primera fase tuvieron lugar por lo menos dos veces por semestre, y fueron útiles para presentar los resultados del trabajo semestral, preparar las capacitaciones y aplicar los instrumentos de evaluación y seguimiento, así como para disponer el inicio del siguiente semestre.

Parte sustantiva del Proyecto lo constituyó, durante la primera fase, el seguimiento del avance de los objetivos en cada uno de los diez planteles originales. La Coordinación desplegó entre 1999 y 2001 una gran movilidad para realizarlo. En primer lugar, se estableció el seguimiento dentro de las aulas, que fue de tipo etnográfico y permitió conocer los procesos que se generaron a partir de la intervención del FP, lo cual facilitó enormemente la participación de los profesores en las estrategias de innovación. En el periodo 1999-2001 se realizaron en promedio dos visitas semanales a las diferentes escuelas participantes. Una atención especial se puso a las escuelas del Valle de México, cuyo seguimiento resultó –por razones obvias– de facilidad más accesible. Sin embargo, no se desatendieron las visitas foráneas por parte de todos y cada uno de los encargados de las materias. El seguimiento se constituyó como una herramienta central,

tanto para detectar y corregir deficiencias en el servicio educativo, como para resaltar y difundir los avances y aportaciones de cada plantel relativos a la educación, de la que efectivamente se beneficiaron los alumnos.

Los encargados de materia fueron capacitados en seguimiento etnográfico por la Coordinación y algunos de ellos habían ya recibido formación profesional en ese campo, al haberse contado con la colaboración de egresados de la carrera de sociología de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana. En este esquema, la visión y las opiniones de los alumnos han jugado un papel destacado. Mediante la constante ponderación de los resultados que se obtuvieron en cada plantel, las propuestas originales del Proyecto se han ido enriqueciendo sustancialmente. Como consecuencia, los nuevos planteles incorporados han podido obtener los beneficios esperados de manera más rápida y efectiva. Durante la segunda fase, cada institución apoyó a la Coordinación para que un colaborador de la misma realizara el seguimiento en cada plantel.

Durante esta primera fase se llevaron a cabo seis capacitaciones nacionales para todos los profesores involucrados en el FP. Adicionalmente, se organizaron quince reuniones regionales de capacitación. En cada una de las nacionales fueron atendidos en promedio 160 profesores, durando cada una de ellas entre 16 y 40 horas. Las regionales, por su parte, comprendieron en promedio 30 profesores y duraron 12 horas. En total, se contó con el auxilio de más de cien expertos en apoyo de las mismas. Cabe señalar que la Coordinación proporcionó viáticos a los maestros, los cuales fueron complementados por cada una de las instituciones. En todas las capacitaciones se cuidó mucho que los docentes contaran con algunos de los mejores especialistas del país en cada una de las áreas. Para ello se consultó a los representantes de las distintas instituciones participantes y a expertos que habían producido libros y cursos de capacitación para la EMS.

Por lo que respecta al seguimiento de inspiración etnográfica, se hicieron 96 visitas por parte de los encargados de materia y de la Coordinación fuera del Valle de México hasta 2001.

Los objetivos generales

El objetivo central del FP ha sido iniciar, en un número de instituciones cuidadosamente seleccionadas de nivel medio superior, las actividades tendientes a desarrollar una formación eminentemente útil, que permita a los alumnos desempeñarse como ciudadanos de una sociedad democrática. En ese contex-

to, el FP se enfoca a mejorar la eficiencia terminal prevaleciente, atrayendo y reteniendo a muchos de aquellos que abandonan masivamente la EMS después de un año o dos, ofreciendo al egresar un certificado de bachillerato, un diploma por su formación tecnológica, y otro por concluir el Programa Formación Pertinente. Como parte de sus objetivos generales se encuentra incrementar el valor social y el reconocimiento de los programas, lo cual asegura posibilidades sólidas de empleo para los egresados.

Los objetivos específicos

El primer objetivo específico consiste en instrumentar las nuevas orientaciones del bachillerato general que permitirán incrementar el peso de los contenidos prácticos, tecnológicos y de aplicación de las materias básicas: matemáticas, física, química, biología, taller de lectura y redacción, literatura, historia y ciencias sociales. El segundo objetivo específico es introducir seis asignaturas tecnológicas obligatorias durante los primeros cuatro semestres: mecánica, automatización, informática, telecomunicaciones, medio ambiente, y salud y medicamentos. Adicionalmente, se deben ofrecer dos asignaturas sobre las formas básicas de la organización social: gobierno y empresas.

El Proyecto se compromete a permitir que el alumno termine su formación tecnológica en los últimos dos semestres, seleccionando dos asignaturas de las ocho disponibles para su especialización. Se busca que el FP impulse un nuevo modelo de organización y gestión escolar, en el cual el trabajo colegiado y el seguimiento de los alumnos se lleven a cabo mediante un modelo didáctico y un sistema de estándares académicos. Para instrumentar el Proyecto, se diseñaron cinco estrategias:

Primera estrategia: didáctica de un nuevo proceso de enseñanza aprendizaje

La dinámica de clase

Parte fundamental del éxito del FP recae en la dinámica que el profesor establezca con sus alumnos. Como ya se ha mencionado, el Proyecto impulsa nuevos mecanismos de trabajo e interrelación con los alumnos, de tal forma que éstos comprendan el sentido, los ejemplos y problemas del curso. El principio del que

se parte es que el aprendizaje resulta efectivo sólo cuando se induce a partir de las ideas y percepciones de los propios alumnos. Por esta ruta, los estudiantes pueden construir nuevos conocimientos y convertirlos en estructuras coherentes y con significado para ellos.

Para cumplir tal objetivo, se recomienda que el profesor dé la bienvenida al curso explicando los objetivos y las formas de trabajo y evaluación de la materia. Es importante señalar al alumno los antecedentes de la asignatura vistos en la escuela secundaria y, enseguida, ofrecerle un repaso rápido de los temas esenciales y los libros de secundaria a los cuales pueden recurrir en caso necesario. Al final del repaso, es recomendable se realice un examen diagnóstico con el fin de que el profesor detecte el tema o temas que los alumnos manejan. De tal forma, el docente conocerá el nivel general del grupo y podrá graduar el ritmo de la clase. Este examen debe anunciarse desde el arranque del curso, explicando a los alumnos el sentido formativo del mismo.

Un principio clave es que el profesor de cada una de las materias (incluyendo las tecnológicas y las de formación básica de organización social) dedique no más de la mitad del tiempo de una clase típica de dos horas a las actividades recitativas, o sea, a exponer o a explicar. Este principio tiene como propósito enriquecer el sentido y los contenidos de una clase en la que los alumnos, además de escuchar al maestro, hacen ejercicios, leen, escriben, elaboran trabajos para esa asignatura, llevan al cabo prácticas o preparan un reporte. Para ello, es muy aconsejable que los estudiantes cuenten con un cuaderno, preferentemente cosido para que no se separen las hojas, por cada asignatura. Este cuaderno sirve para el registro de las notas de clase, resúmenes de lecturas, comentarios propios, tareas, borradores sobre proyectos, reportes de prácticas y visitas, entre otros. El cuaderno deberá revisarse durante las tutorías para auxiliar al progreso de las mismas con el estudiante.

Mientras tienen lugar cualquiera de estas actividades no recitativas de la clase, el profesor cuenta con un tiempo para revisar, por turno, el cuaderno de los alumnos. Lo ideal es que cada alumno reciba la ponderación producto de una revisión de su cuaderno una vez a la semana. Al principio esta revisión será muy rápida, ya que los estudiantes inician el curso y además no tienen la práctica de tomar notas sobre las exposiciones magisteriales o de sus propias lecturas y repastos. Es frecuente escuchar a los alumnos contestar a la pregunta "¿dónde están las notas que tomaste sobre lo que leíste?": "las traigo en la cabeza". En el marco del FP se quiere propiciar que todos los alumnos escriban

en sus cuadernos oraciones producto de su estudio. Se puede afirmar que sin escritura estudiantil, la educación no tiene forma de rendir cuentas a los alumnos y la sociedad de la eficacia de su labor. Por ello, también es sumamente desaconsejable que el profesor haga esquemas o mapas mentales en el pizarrón. Se debe de inducir a que los estudiantes escriban oraciones completas en todo momento. El desarrollo de las habilidades de comunicación verbal, escrita y de comprensión de lectura pasa necesariamente por el aseguramiento de la lectura y la consignación por escrito de resúmenes elaborados por los alumnos sobre lo leído. No se puede exagerar la relevancia que reviste irse alejando del modelo que enfatiza palabras sueltas, así fuesen clave, y que propicia esquemas y mapas mentales. Los alumnos requieren tener frente a ellos modelos, en todo momento, de escritura correcta.

Cuando el profesor pida alguna tarea, el alumno la entregará en hojas individuales, a mano o mecanoscrita. Es importante que el profesor devuelva la tarea corregida y con alguna nota que motive al alumno, ya que en esa forma éste aprenderá que la producción de trabajos involucra revisión y críticas por parte del maestro. Es recomendable que los alumnos pasen sus tareas revisadas en limpio y que las conserven en un portafolio o carpeta, que además deberá contener todas sus tareas corregidas por el profesor. El portafolio y el cuaderno consignarán el desarrollo del trabajo en la asignatura.

Para que dicha dinámica de clase pueda ser efectiva, el maestro debe procurar que los alumnos entiendan los contenidos y su importancia antes de memorizarlos. La primera obligación colegiada es insistir que la totalidad de los contenidos que se aborden en cualquier materia sean entendidos directamente por todos los estudiantes, debiendo mantener la interpretación del profesor al mínimo, sólo como una manera de explicar un punto que no se ha entendido. El modelo ideal demanda que los estudiantes lean previamente lo que se discutirá en clase y el profesor explique el sentido de lo que se va a estudiar. Se debe de evitar que se narre o sintetice lo que va a leerse. Aún menos deseable es que el maestro haga un resumen o síntesis de lo que los estudiantes debieron haber realizado y no hicieron. Con el propósito de ilustrar la relevancia de lo que los alumnos tienen que leer, es útil relacionar los contenidos de las asignaturas con las situaciones propias de la vida personal y social del estudiante, presentando opciones de aprendizaje de fácil uso y aplicación. El docente debe promover actividades individuales y por equipo, dentro y fuera del salón de clase, recordando que son indispensables para acometer objetivos complejos para el logro

de resultados, productos y conocimientos. Por último, debe impulsar las formas más idóneas de evaluación y seguimiento de los conocimientos de los alumnos.

Material didáctico

Los materiales didácticos facilitan que los alumnos atiendan un menor número de contenidos a mayor profundidad, con lo cual se adquiere un mejor manejo y se logra una comprensión más consistente. Asimismo, se brindan conocimientos de una complejidad creciente conforme van avanzando en su bachillerato, ya que se gradúan los contenidos a lo largo de los seis semestres. Esto implica que los alumnos entiendan la importancia de los contenidos antes que memorizarlos, procurando que los relacionen con situaciones cercanas a su experiencia. Se impulsa de tal manera un aprendizaje significativo mediante ejemplos y ejercicios de fácil uso y aplicación, enfatizando la relevancia que tiene la lectura y escritura individuales para consignar el desarrollo académico propio.

El Proyecto FP elabora dos tipos de material didáctico: los compendios, que incorporan fascículos que tratan temas en particular, y las guías del maestro, que reseñan brevemente la literatura actual disponible para cada una de las seis asignaturas básicas. El propósito de este material es aplicarlo en la materia y asignatura que corresponda, de acuerdo al plan de estudios de cada institución, y de tal manera valorar su contenido y evaluar su eficacia. Para que el material pueda ser abarcado en su totalidad, es importante que cada institución determine, antes de iniciar cada semestre, en qué unidades de su temario lo aplicará. Además, es necesario señalar que cada fascículo debe abarcarse por completo y no seccionarlo.

Los compendios abordan los temas más relevantes de las seis materias básicas o comunes de los planes de estudio de las instituciones participantes. Además, se producen otros más para las materias tecnológicas y las de formación básica de organización social. Se elabora un compendio para cada asignatura básica semestral (seis de matemáticas, seis de español, cuatro de física, cuatro de química, cuatro de biología y cuatro de historia) y uno para cada materia tecnológica (dos de informática y telecomunicaciones, uno de medio ambiente, uno de salud, dos de mecánica) y de formación básica de organización social semestral (dos de gobierno y dos de empresas).

Cada compendio está conformado por fascículos para los temas elegidos, típicamente tres o cuatro. La extensión de cada fascículo ronda de 20 a 40 cuar-

tillas, para ser cubierto durante un periodo de 2 a 3 semanas de clase. Los contenidos siguen lineamientos generales; cada fascículo contiene: el tema y su presentación, la revisión de conceptos, las instrucciones y la descripción de actividades, ejemplos descritos y una secuencia de actividades, lecturas, ensayos y referencias bibliográficas necesarias para cubrir el material completamente. Es importante señalar que una vez que el profesor utilice un fascículo, procurata no usar únicamente algunos fragmentos, ya que se corre el riesgo de devaluar el sentido del material y confundir a los alumnos.

El segundo tipo de material didáctico es la guía del maestro, esta consiste en sugerencias bibliográficas de los libros de texto indispensables, con los cuales el profesor auxiliara su labor docente en cada asignatura básica. La guía da indicaciones sobre el valor general de cada uno de estos textos y del peso particular de cada tema, así como de los recursos didácticos que permitan auxiliar la presentación y comprensión de los tópicos. La guía tiene tres vertientes. La primera cubre los libros de texto de consulta y de ejercicios a los que puede recurrir el maestro para auxiliar al alumno promedio en el manejo de los conceptos tratados en clase y/o en los libros de texto y ejercicios. La segunda señala los libros de texto o cuadernos de ejercicios a los que puede recurrir el maestro para apoyar al alumno que se encuentre por debajo del umbral esperado, es decir, aquellos que tengan deficiencias o lagunas en el manejo de los temas tratados en clase. La tercera alude a los libros de consulta más accesibles a los que puede recurrir tanto el profesor como el alumno que se encuentre por encima del umbral esperado, en caso de querer profundizar en el manejo del tema.

Segunda estrategia: seguimiento del trabajo estudiantil y trabajo colegiado

Una de las vías de diversificación del trabajo docente es el arranque del seguimiento de alumnos mediante la modalidad de entrevistas tutoriales. El propósito principal de éstas consiste en apoyar el desarrollo de estrategias personales en el alumno para aprovechar plenamente las oportunidades formativas que ofrece la escuela. En tal sentido, la entrevista es una oportunidad para ejercitar el razonamiento del alumno en torno a su situación académica. De igual manera, el maestro tiene -con la entrevista- un pretexto para indagar sobre la utilidad de un fascículo, una exposición en clase, una lectura, o sobre la manera como los alumnos valoran diferentes estilos de clase. Se trata -además- de

identificar la potencialidad del estudiante para procurar la orientación de su desarrollo personal en cada materia, sea básica, tecnológica o de organización social. Se ha establecido una guía para las entrevistas con los alumnos, señalando que cada maestro atienda de 7 a 10 de ellos como promedio, dependiendo del tamaño del grupo, y que la selección de alumnos sea al azar. Las entrevistas deben ser quincenales; la obligación del seguimiento es del profesor.

Las recomendaciones que se extendieron para llevar al cabo las tutorías insistieron mucho en su carácter de diálogo, a la vez que se señalaba que no tenían una intención ni remedial, ni terapéutica. Se trata de oír a los alumnos y comprender su experiencia general, para que con base en dicha plática se estable un intercambio de puntos de vista, recomendaciones y sugerencias. Tales consideraciones versan sobre la mejor manera de responder a los retos de cada materia, así como de las estrategias que el alumno puede intentar para hacer frente a obstáculos encontrados. En esa lógica se busca que, en la medida de lo posible, los profesores estén a cargo de alumnos y las profesoras de alumnas.

Las entrevistas personalizadas con los estudiantes responden a cuatro consideraciones esenciales para ofrecer una educación de calidad. Escuchar e incorporar la experiencia académica del alumno a la planeación son propósitos fundamentales de la entrevista. El profesor, por su parte, procura obtener información precisa sobre lo que ocurre en materia académica y de aprovechamiento en el ámbito estudiantil, como un medio de mejoramiento de la docencia y la didáctica. Finalmente, en todo momento se deberá alentar al estudiante para que ejercite su razonamiento en torno a su situación académica, consignándose por parte del profesor los acuerdos a que se haya llegado con él. Éstos se retoman en la siguiente tutoría.

En la entrevista, el profesor tiene que identificar la debilidad o potencialidad de cada alumno para así orientar su desarrollo en las materias, sean del área de humanidades, ciencias, matemáticas o tecnologías. Hay que resaltar que al no tener las tutorías una índole remedial o terapéutica, están indicadas para todos los estudiantes y no sólo para que los que en el sistema tradicional son "malos" alumnos. Es por ello muy recomendable evitar *psicologizar* las tutorías, ya que los profesores no son psicólogos. Dado que en México las instituciones educativas no forman ni habilitan a los docentes para resolver los problemas emocionales, sexuales o familiares que aquejan a los alumnos, se recomienda ampliamente que los profesores no intenten ejercer una actividad que requiera de especialistas, ya que experimentar con teorías o terapias es abiertamente

desaconsejable y de ninguna manera se propone por parte del FP. Cabe recordar que existen profesionales capacitados a este respecto, dentro o fuera del plantel, que se dedican especialmente a ayudar a los jóvenes con este tipo de problemas. Por lo tanto, en casos que así lo ameriten, se recomienda hacer una sugerencia discreta, cuidadosa y muy respetuosa al respecto.

El seguimiento a llevarse al cabo mediante las tutorías está diseñado para comprender todas las materias, y no sólo la del profesor tutor. Se recomienda que el tutor haga sugerencias sobre las diferentes opciones que puede tener disponibles el alumno para mejorar su desempeño. A éste se le pide que a las recomendaciones les dé seguimiento, verificándose en la siguiente tutoría el resultado de lo emprendido al respecto. Es menester que el diálogo entre alumno y tutor se emprenda tomando en cuenta que todas las personas obtenemos logros en algunas actividades y fracasos o resultados desalentadores en otras. En caso de detectar algún problema de otro tipo, por ejemplo de índole familiar o emocional, el maestro turna el caso al orientador o psicólogo del plantel. Las entrevistas, por su parte, tienen lugar en los planteles y en las horas normales de trabajo de profesores y alumnos. Esto no significa que el maestro interrumpa sus clases para dar el seguimiento o realizar la tutoría. Ésta se hace en los descansos o al término de las clases y tendrá una duración no mayor a los diez minutos, requiriendo por ello estar muy enfocada a los desempeños académicos de los estudiantes. Los profesores citan a los padres de familia para informarles de los avances de sus hijos; asimismo, respetan en todo momento la privacidad del alumno y de su familia.

Esta actividad ha resultado muy novedosa en todos los casos, y ha permitido detectar y resolver problemas prácticos que afectan el desempeño académico de los alumnos. A pesar de ser una práctica nueva, cada institución la adoptó favorablemente y dedicó un espacio físico adecuado para que los maestros pudieran realizar el seguimiento. Cabe señalar que instaurar esta práctica no fue fácil, ya que en algunos casos la dimensión del plantel, el número de alumnos, así como la falta de espacios adecuados, retardaron la realización del seguimiento.

El trabajo colegiado

Los esfuerzos en torno al seguimiento de alumnos se ven acrecentados con el trabajo colegiado de los maestros. Después de la realización de sus seguimientos, los maestros deben reunirse regularmente para intercambiar sus puntos de

vista sobre el desempeño general de los grupos del Proyecto y de cada alumno en particular, para evaluar la retención de los mismos. El trabajo colegiado es una actividad central en Formación Pertinente que se apoya y complementa con la tutoría. Mediante ese tipo de seguimiento de alumnos, se procura que exista un vínculo directo e individual entre el maestro y cada uno de sus tutorados. La complementación entre trabajo colegiado y seguimiento de alumnos es la manera como los profesores de un grupo se responsabilizan del mismo colectivamente. El trabajo colegiado presupone, por lo tanto, que los profesores ya cuenten con la información que obtuvieron de las tutorías individuales con los estudiantes a su cargo. La índole de tal información es académica y no psicológica, como se ha venido señalando.

En el trabajo colegiado debe existir una disposición de integrar la información recogida para que los maestros expongan, discutan y formulen acuerdos acerca de los problemas académicos que se presentan cotidianamente en el grupo. Es muy importante señalar que las reuniones de trabajo colegiado tienen que ser serias y sencillas, debiéndose instaurar su periodicidad como quincenal. Para ello, se cuenta con una sala apropiada para la realización de esta actividad, misma que es coordinada por el jefe de programa que da seguimiento a la instrumentación diaria del Proyecto. El director del plantel podrá asistir, aunque su presencia no debe ser obligatoria, para no engrosar aún más su lista de responsabilidades.

En la reunión, cada profesor presenta un diagnóstico de la situación que guarda el desempeño de los alumnos en general, o en particular, en una o varias asignaturas. A este respecto, cobran singular importancia las dificultades que enfrentan los estudiantes para conseguir los estándares esperados de ellos. Adicionalmente, la discusión también incluye aportar elementos para que cada docente pueda consultar a sus colegas sobre sus propios logros y limitaciones y de esa manera, poder contar con la experiencia de los demás, a la vez que enriquece la suya y la del conjunto de profesores.

Por lo que atañe a las asesorías, éstas consisten en organizar actividades para atender a los alumnos en riesgo de reprobación o abandonar sus estudios. Además, la preparación de las asesorías sirve para analizar las mejores prácticas docentes y emitir recomendaciones sobre la forma de impartir clases y, en caso necesario, sobre cambiar o modificar las estrategias de enseñanza. Las asesorías y el trabajo colegiado demandan las consultas con los profesores de la misma asignatura en los otros planteles del Proyecto. Para ello, es muy relevante que a lo

largo del semestre todos los profesores de la misma asignatura se mantengan en comunicación estrecha unos con otros a través del correo electrónico.

Tercera estrategia: capacitación y planeación docentes

La capacitación y formación de maestros que se organizan durante los periodos intersemestrales, que se han celebrado de manera ininterrumpida 13 veces durante los últimos seis años, tiene varias funciones en el Proyecto. En primer lugar, sirven para modelar el concepto general de trabajo colegiado. Se llega con un diagnóstico en el que cada docente aporta individualmente sobre su experiencia durante el ciclo escolar previo. Cada plantel, mediante su jefe de Proyecto, hace lo propio respecto a la dependencia de su responsabilidad. La Coordinación por su parte, con base en el trabajo de seguimiento emprendido durante el semestre, elabora una propuesta que incorpora los últimos instrumentos didácticos o de diagnóstico que ha producido. Tal propuesta incluye una semana de labores de reflexión y diagnóstico que se dirigen a la elaboración de un programa de trabajo didáctico para cada materia, de todos los semestres, en cada plantel. A lo largo de 20 horas, se trabaja en tres ejes diferentes de colegialidad: por plantel, materia y semestre. Se procura asegurar, en especial, la integración de todos los maestros de un mismo semestre en un plantel. Se busca que el programa didáctico sea común a todos los docentes y materias de un mismo semestre. Para ello, se cuenta con un modelo didáctico general que se actualiza cada año y que sirve de base a la planeación integral por semestre. Dicha planeación programada es el referente para la realización del trabajo colegiado a lo largo del curso escolar. Las tutorías son otro medio que refuerza el Proyecto y los programas de trabajo que se elaboran durante las capacitaciones.

El Proyecto FP ha contemplado –desde sus inicios– una capacitación nacional previa al inicio de cada semestre, la cual facilita modelar y aplicar sus recomendaciones para que sean de un carácter lo más homogéneo posible. En dicha capacitación deben de participar todos los profesores involucrados en el Proyecto, y en ella se familiarizan con sus estrategias y recomendaciones aquellos docentes que por primera vez colaboran en él. Este tipo de capacitaciones entre profesores de diversas instituciones sirve para intercambiar experiencias docentes y materiales didácticos, además de conocer diferentes formas de organización del trabajo.

La sexta capacitación nacional fue la última de esta primera fase y se realizó entre los meses de enero y marzo de 2002, pero con un carácter diferente a las anteriores. En mi cargo de Coordinador empecé una serie de visitas a todas las instituciones y planteles participantes, con el propósito de hacer la evaluación del progreso del Proyecto en cada plantel. En dicha ocasión, la capacitación comprendió sesiones de trabajo con alumnos, profesores y directivos. En las reuniones con los alumnos, en las cuales se dialogó con más de 600 de los miembros de la primera generación del FP, cada uno de ellos habló por orden, desde quien estaba sentado en la esquina superior izquierda de la última fila del auditorio respectivo, hasta el primer asiento inferior derecho en la primera fila. Los estudiantes expresaron su opinión individual sobre lo mejor del Proyecto y lo menos satisfactorio de su experiencia en el mismo. Es importante hacer notar que dicho procedimiento, inaugurado a los ocho meses de haber iniciado el trabajo con los grupos de estudiantes, siempre ha rendido muy buenos resultados y se recomienda efectuarlo por lo menos una vez al año.

Durante la última oportunidad de dialogar con los miembros de la primera generación del FP, los alumnos se expresaron con mucho respeto y críticamente sobre lo menos satisfactorio de su experiencia, pero también con generosidad sobre los aspectos positivos de la misma. Lo que llama la atención es que las opiniones de los alumnos no coincidiesen con las de los profesores sobre algunas de las características más sobresalientes de la experiencia del FP. Por ejemplo, ciertos profesores opinaban que lo más valioso eran las tutorías, mientras que para muchos alumnos lo más interesante fue que el nivel alto de exigencia les mostró que ellos podían ser más demandantes consigo mismos. Dieron testimonio de ser capaces de generar opiniones propias que no habían obtenido de sus profesores, a la vez que reconocían que había en el grupo diversidad de pareceres. Posteriormente, se efectuó en cada una de las sedes del Proyecto una reunión de diagnóstico y planeación con base en la evidencia aportada por los alumnos. En ella participaron las autoridades para comentar sobre las perspectivas que se contemplaban a la luz de dicha evaluación directa con alumnos y profesores.

Por lo que respecta al seguimiento de inspiración etnográfica, se hicieron hasta 2001, 96 visitas de esa índole por parte de los encargados de materia y de la Coordinación fuera del Valle de México. Para mantener comunicados a todos los participantes, el Proyecto se instauró un sistema efectivo por medio de un boletín electrónico que se enviaba cada semana; en él se brindó información

sobre el avance del Proyecto en cada una de las actividades existentes. El boletín alcanzó un total de 216 emisiones ininterrumpidas hasta abril de 2005.

Cuarta estrategia: vinculación con el mundo adulto y del trabajo

Esta área de innovación contempló, en su primera fase, la introducción de cuatro materias tecnológicas y dos de formación básica de organización social, divididas en ocho asignaturas, como parte de un esfuerzo sistemático por identificar el uso y aplicación de los conceptos principales de las materias teóricas y tradicionales de la EMS en referencia a la vida adulta, social y productiva. Se busca que tales asignaturas se den en los espacios dispuestos, al intercambiarlas por otras asignaturas semejantes, con el propósito de no incrementar a más de 30 horas por semana el tiempo máximo dedicado a la enseñanza. La introducción de estas ocho asignaturas no tuvo como propósito añadir más materias a las existentes, sino buscar –con el mayor ahinco– subsumir los temas y el sentido de diversas materias dispersas y aisladas, ya fuese por darse como asignaturas únicas, o porque pueden compaginarse con otras en una óptica menos disciplinaria y más formativa. Ejemplo claro de ello son las múltiples materias de Ciencias Sociales y Humanidades.

En el caso del FP, se recomendó que español se diese como materia básica durante los tres años, en todos los semestres, al igual que matemáticas. En español tienen cabida: a) los aprendizajes que atañen a la gramática, b) la lectura de obras literarias, c) la comprensión de lectura, d) la redacción de trabajos que desarrollan las habilidades de comunicación, e) la realización de búsquedas de información, ordenamiento y clasificación de la misma, f) la elaboración de reportes, reseñas y ensayos. De igual manera, se procura que en lugar de cursar materias de Historia (de México, del mundo antiguo, etcétera) se tenga una con por lo menos tres asignaturas, en la que se ubique la historia de México en un contexto global, estudiándose lo uno y lo otro. Las Ciencias Sociales, por su parte, se orientan al conocimiento de dos formas diferentes de organización social: las empresas creadoras de riqueza y los servicios públicos que definen a una sociedad.

Se busca que cada institución planee, con cuidado y de la manera más conveniente, la inserción de estas asignaturas dentro de sus programas, buscando relacionar los temas de las asignaturas tecnológicas con los de las materias básicas. Es importante aclarar que en ningún caso será posible subsumir una de las

asignaturas tecnológicas dentro de una materia básica. Las materias tecnológicas deben ser no únicamente útiles para la vida, sino también para pensar mejor las materias teóricas. La tecnología requiere ser apreciada como una actividad intelectualmente demandante y complementaria de la teoría científica.

Con el fin de facilitar tal proceso, ha sido indispensable que cada institución desglose las materias de cada semestre en términos de objetivos, para que de tal forma resulte más fácil la introducción de los compendios que produce FP para cada materia básica y cada asignatura tecnológica y de organización social. Los compendios que genera el Proyecto brindan una propuesta diferente para abordar los contenidos programáticos, sin necesidad de alterar los programas institucionales, al mismo tiempo que cubren los objetivos de cada materia.

Las asignaturas de formación tecnológica y de organización básica social son obligatorias para todos los alumnos durante los primeros dos semestres. Cada una de ellas implicará hasta cuatro horas de trabajo semanal; una hora para teoría y dos para prácticas. Es muy recomendable subrayar su papel en el desarrollo de un nuevo enfoque centrado en el aprendizaje de conceptos, habilidades y destrezas que permitan al alumno aprovechar las oportunidades del mercado laboral y la dinámica económica. Además, la creación de estas asignaturas responde a la recomendación de organismos internacionales de ver menos temas y que cada tópico visto pueda ser manejado hasta sus aplicaciones prácticas. Al mismo tiempo, dicha nueva formación también permitirá al alumno un manejo más complejo y profundo de los contenidos estudiados, lo cual garantizará una probabilidad más alta de graduarse exitosamente en el nivel superior.

El Programa contempla que los alumnos visiten, en grupos pequeños, empresas y organizaciones de servicios para la realización de prácticas. Éstas se encuentran incluidas en cada una de las áreas tecnológicas y comprenderán visitas de observación, visitas con cuestionarios y estancias de práctica. Se emitieron ciertos lineamientos generales para la realización de las prácticas. Se recomienda que se lleven a cabo de lunes a viernes fuera del horario de clase: para los alumnos del turno matutino las prácticas pueden ser por la tarde y para el turno vespertino, por la mañana. Los grupos para la visita deberán estar integrados de 8 a hasta 12 alumnos. Se procurará que las visitas se organicen en lugares dentro del perímetro urbano en el que se encuentra cada plantel. Esto permite que no se tenga que alquilar ningún vehículo y se propicia que se emplee el transporte público, de ser necesario. De esta forma se puede citar a cada alumno en el lugar donde se realiza la práctica.

De igual manera, se solicita que las prácticas sean siempre planeadas y que el maestro dé a conocer a los alumnos los objetivos de la misma, indicando el objeto de la observación, con lo cual sabrán su sentido preciso. La visita a la terminada empresa o institución va encaminada a recabar información que después se consigna en un reporte que describe su objeto, lo realizado y las conclusiones que se derivan de dicha práctica. Lo ideal es realizar una práctica por semana por cada asignatura tecnológica o de organización básica social que se esté llevando, con una duración aproximada de dos horas, sin contar el traslado al lugar en cuestión. Si esto no es posible se sugiere realizar una práctica por mes. Las visitas sólo pueden organizarse con aquellos alumnos que estén dados de alta en el seguro facultativo o que demuestren que están cubiertos por algún tipo de seguro familiar.

La evaluación

Dentro del Proyecto FP, la evaluación es fundamental para asegurar que el alumno realmente está adquiriendo los conocimientos y habilidades genéricas y específicas de la formación en general y de cada materia o asignatura. Se impulsan con tal propósito diferentes tipos de evaluaciones. En primer lugar, cabe destacar el seguimiento de inspiración etnográfica al que ya se ha hecho referencia, para el cual la Coordinación del Proyecto contó durante esta primera etapa con encargados de materia para llevar a cabo tal tarea. En la actualidad, se siguen realizando estos seguimientos en el Valle de México.

En segundo lugar –con el fin de contar con referentes objetivos que permitieran comparar el progreso de los alumnos en Formación Pertinente, respecto del resto de los alumnos de la misma generación que siguieron la orientación tradicional–, se realizó entre 1999 y 2002 el seguimiento de la generación en los grupos de FP y en los grupos testigo. Durante el primer año, se contó con fondos para la aplicación de una Encuesta de Factores de Éxito Escolar y la prueba PRONAM por parte del Instituto de Evaluación a Gran Escala (IEGE). De esta forma, se tuvieron instrumentos comparativos para detectar a los alumnos en riesgo de abandonar la escuela en toda la generación de la que tomaron parte los grupos de FP, como una forma de colaborar también con aquellos que estuvieron fuera del Proyecto. Mediante tales instrumentos, es posible medir el efecto de FP en la retención de alumnos y el aprovechamiento individual y auxiliar a los estudiantes en la toma de decisión sobre su interés vocacional o profesional.

Las acciones emprendidas fueron las siguientes:

- Se capacitaron 148 orientadores para aplicar y dar seguimiento a los instrumentos de medición mediante trece cursos con un total de 143 horas.
- Se suministraron 7,950 pruebas PRONAM (razonamiento verbal y razonamiento numérico) y 7,950 de la prueba EFEE (Encuesta de Factores de Éxito Escolar).
- Se emitieron 12,141 reportes individuales.
- Se envió un reporte a cada plantel participante dentro del Proyecto.
- Se dio asesoramiento telefónico y en línea a los orientadores que lo solicitaron.

La asesoría de las pruebas EFEE sólo se realizó el primer año. La prueba PRONAM se aplicó el primer año y de nuevo al quinto semestre, en una reciente versión. Tales seguimientos que se aprovecharon por parte de las instituciones sólo entran parcialmente dentro del análisis que aquí se maneja, como se verá más adelante, con relación a la eficiencia terminal y la retención que se lograron por parte de FP.

Formación Pertinente ha sido objeto de dos evaluaciones por parte de expertos en educación de la OCDE. La primera, forma parte de un extenso estudio que dicha organización realizó en diez países sobre lo que funciona en materia de innovaciones en la gestión escolar. México escogió tres proyectos, dos en la educación básica y el de Formación Pertinente para la media superior. Una segunda evaluación fue diseñada expresamente por la OCDE para el Proyecto a petición expresa del secretario de Educación. Las visitas de estudio respectivas se realizaron en los meses de mayo y junio del año 2000.

Los resultados del primer estudio lo publicó la OCDE a finales del año 2001, bajo el título *What Works in Innovation in Education* (2001). La segunda evaluación fue emprendida en el mes de mayo de 2000. Durante dos semanas de trabajo, el grupo de la OCDE se entrevistó con autoridades educativas federales, estatales y locales, empleadores (particularmente a nivel local) y visitó planteles adscritos a FP. En noviembre de 2000, la OCDE entregó un reporte sintético sobre lo emprendido por el Proyecto, recomendando su continuación y difusión al resto del sistema, y el cual se adjunta como Anexo.

CAPÍTULO 7

APLICACIÓN Y RESULTADOS

La instrumentación

En el periodo de enero a julio de 1999 se establecieron las estrategias generales de instrumentación y seguimiento, así como cinco niveles de consulta y trabajo: mandos superiores, representación institucional, dirección de plantel, jefes de proyecto en plantel y profesorado. En julio de 1999, FP inició su trabajo con alumnos en las diez instituciones que aceptaron participar: la Dirección General del Bachillerato (SEP), el Colegio de Bachilleres México, el Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí, el Colegio de Bachilleres de Tabasco, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Colima, la Universidad de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Carmen, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cada una de ellas seleccionó dos grupos de un máximo de cincuenta alumnos, a cargo de entre diez y once profesores, en un plantel de su elección.

Desde que el Proyecto entró en operación, la colaboración fue un principio de construcción básico y un nexo entre todos los participantes. Los avances y la eficacia de las discusiones emprendidas mostraron que era viable remontar la fragmentación existente en materia de dar los cursos y orientar la formación de cada generación. También validó el supuesto de que es posible contar con acuerdos entre planteles e instituciones sobre estándares para las escuelas y los objetivos a ser buscados en cada materia. Para ello, resultó muy útil contar con materiales didácticos, exámenes de diagnóstico nacionales, y referentes para las condiciones mínimas de los planteles. El sentido formativo de FP se nutrió de la

experiencia acumulada en las instituciones mexicanas participantes, en especial del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, así como de los bachilleratos universitarios, señaladamente de la compactación que testimonia el nuevo plan de estudios del CCH.

Por esta razón, el Proyecto Formación Pertinente considera que el bachillerato es un ciclo formativo indispensable para la alfabetización científica y tecnológica que demanda el mundo moderno; asimismo, debe de preparar para la vida y el trabajo y, finalmente, posee también una misión propedéutica. Estas tres funciones de la EMS constituyen los referentes que permiten integrar coherentemente una propuesta curricular. Para ello se requiere de un proceso de planeación de la docencia que se base en la reflexión sistemática de la experiencia escolar y académica. Para efectuar tales tareas se precisa establecer mecanismos de seguimiento que garanticen la calidad de los servicios educativos. El reto ha sido tornar los conceptos e ideas, que han estado presentes alrededor de la EMS desde hace más de veinte años, en instrumentos para lograr que el bachillerato constituya, efectivamente, "un ciclo con objetivos propios, destinados a impartir conocimientos y desarrollar habilidades que proporcionen al educando una visión universal, vinculada a su vez con la realidad del país y de cada una de sus regiones", según apunta el Acuerdo Núm. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato (SEP, 1982c).

El Proyecto FP confía enormemente en los mecanismos que permiten dar un seguimiento efectivo a las estrategias propuestas para acompañar y fortalecer el trabajo con los alumnos. De esta forma se ponderan en tiempo real los avances obtenidos y los obstáculos encontrados. A continuación se transcribe el resumen del reporte que el equipo encargado del seguimiento hizo sobre las primeras semanas de trabajo de FP durante el otoño de 1999. Ese reporte se contrasta, por parte del mismo equipo, con la situación prevaleciente al final del semestre. De hecho, en la Coordinación se hizo un esfuerzo por llevar al cabo un seguimiento en tiempo real de lo que acontecía en cada grupo de los distintos planteles y realizar señalamientos al respecto. Los maestros, los alumnos y el plantel se identificaban como parte de un proyecto nacional que era monitoreado cercanamente, lo cual constituyó un elemento relevante que produjo condiciones favorables para el profesor. Pero, por otra parte, el reporte reseñado testimonia la distancia que existió inicialmente entre los supuestos del Proyecto y las realidades a que se enfrentó en su instrumentación. Por esta razón resulta relevante el seguimiento sin idealismos y en tiempo real de su aplicación, ya que

de tal manera es posible corregir e insistir en que las condiciones se acerquen a las recomendaciones de FP.

Reporte sobre el comienzo del Proyecto

En general, el sistema de trabajo del ColBach Satélite para iniciar el Proyecto de FP fue desorganizado. Ya con el semestre en marcha, la instalación de los espacios para las asesorías aún no estaba terminada. Los dos cubículos para las entrevistas con los alumnos participantes del Proyecto, el espacio para la computadora y el servicio de internet no se habían establecido. Una de las dificultades para poner en marcha el Proyecto está relacionada con el fuerte papel que juega el Sindicato en la vida académica de la institución. Uno de los principales problemas que obstaculizó el inicio del seguimiento fue la condición impuesta por la Coordinación de recibir una compensación monetaria para participar en el Proyecto. Durante el semestre, los profesores no dejaban de mencionar esta situación esperando recibir el pago. Hacia el final del mismo este incentivo todavía no era acreditado a los profesores. El incentivo se hizo efectivo al siguiente semestre.

Con respecto a la forma de distribuir los materiales didácticos del Proyecto, algunos profesores comentaron que se pidió a los alumnos inscritos una aportación de 90 pesos. Este costo cubre la reproducción de los materiales durante el semestre en fotocopias en blanco y negro. Sin embargo, muy pocos alumnos lo hicieron porque los profesores no insistieron en la importancia del material. En otra situación, el coordinador de la materia de Español quedó en mantener contacto con las maestras de esta área, con el fin de revisar los contenidos y ver qué modificaciones se tendrían que hacer a los materiales. La información del seguimiento reportó que lo anterior no tuvo lugar porque las maestras no aplicaron los materiales de Español.

Grupos piloto del Proyecto

Se escogieron al azar dos grupos para el seguimiento. El 115 y 109. Los profesores fueron seleccionados por la Dirección del plantel. Cada grupo tiene más de 50 alumnos en lista, en el primero hay 62 y en el segundo 56 alumnos inscritos. De acuerdo a la maestra G.V., en el grupo 109 asisten regularmente a clases sólo 45 alumnos. En las primeras semanas dejaron de presentarse entre 8 y 10 alum-

nos. A la mitad del semestre asistían solamente 35 jóvenes. Nadie supo explicar el motivo de ello. Los alumnos no entran a clase porque consideran que el profesor no los motiva. Además, los profesores no se presentan a sus clases con regularidad. Según los profesores de Química y Física, el ausentismo del grupo 109 ocurrió desde que tuvo lugar la primera reunión con los padres de familia. Los padres creyeron que sus hijos estarían vigilados por los profesores para mejorar su aprovechamiento. En el grupo 115 todavía asiste la gran mayoría de alumnos. Hacia el final del semestre la deserción en el 109 era muy alta, de los 56 inscritos, ya no se presentaron 13 a las clases. Con regularidad sólo asistían entre 28 y 30 alumnos. El índice de reprobación aumentó considerablemente en las materias de Química y Matemáticas. También los profesores utilizaron exámenes de recuperación en algunos casos.

Seguimiento de alumnos

Durante la tercera semana de septiembre se realizó la distribución de los alumnos para los grupos piloto. La falta de una comunicación eficaz entre el jefe del Proyecto y los profesores provocó que éstos no estuviesen enterados de su participación en el Proyecto, ni tampoco de la manera en que debía establecerse el seguimiento de los alumnos a través de la tutoría. Los profesores manifestaban nuevamente una fuerte preocupación con relación al tiempo que deberían asignar al seguimiento. Tal parece que el trabajo con los alumnos es, inicialmente, una actividad considerada de índole secundaria y que por lo tanto no merece ser atendida. Los profesores piensan que es un trabajo adicional e inusual conocer el avance académico de los alumnos.

En forma tentativa, sin una precisión exacta por parte del jefe del Proyecto, el seguimiento de alumnos mediante las tutorías se iniciaría el 4 de octubre [de 1999], lo cual evidencia que la organización del Proyecto en este plantel resultó tardía y la disposición de los profesores estaba en espera de la hora adicional de pago por parte del Sindicato. El grupo de alumnos que atendería cada profesor en la tutoría se asignó por parte del jefe de Proyecto. Cada profesor comenzó según su disposición y tiempo. Los que son jefes de materia en el plantel lo hacen en su propia oficina. Los demás profesores los citan los viernes en la hora de Orientación Educativa. En general las tutorías no han funcionado: los profesores no saben qué hacer con la información sobre los estados emocionales de los es-

tudiantes, les piden una presentación personal pero no avanzan en la inducción de sugerencias para mejorar su condición de jóvenes y su trabajo escolar.

Cada profesor se encarga de ocho alumnos en un horario determinado. De acuerdo con la profesora C.T. (Química), los alumnos están a gusto con la asesoría y la buscan fuera del horario de clases. La profesora G.V. (Física) dijo que de sus ocho asesorados, tres nunca la han visitado. Los profesores no están acostumbrados a brindar tutoría, cuando los alumnos no van no suelen preguntarles el motivo. Éstos se desinteresan porque ya no son buscados por el profesor. En ambos grupos (115 y 109) del Proyecto surgieron casos de estudiantes con problemas de ausentismo y atención al trabajo escolar. De hecho, a ninguno de los profesores les provoca interés esta situación. Argumentan situaciones externas a la escuela. Al final del semestre, estos jóvenes no han podido sobreponerse a tal condición desigual y optan por no cumplir con las materias.

En este plantel las tutorías comenzaron a mediados de noviembre con una sola actividad por parte de los profesores. Solamente preguntan a los alumnos cómo van en las materias, ellos contestan que bien. Algunos profesores les pidieron una breve historia personal y su opinión sobre participar en el Proyecto. Los alumnos señalaron que no sienten ninguna diferencia con el trabajo de un grupo normal: los profesores llegan tarde, no explican bien, no hay materiales nuevos, no se supervisa el trabajo en equipo, no se aplican los contenidos a la vida diaria.

El papel del observador

Los observadores del Proyecto se presentaron con los profesores. En algunos casos éstos no los conocieron porque no hubo clase. Ya en la clase, preguntaban a los observadores si debían informar de algo al grupo. Durante la clase algunos profesores se acercaban al observador para comentar lo que estaban haciendo (Lectura, Química, Física, Matemáticas, grupo 109; Métodos, Ciencias Sociales, grupo 115). En las exposiciones de los estudiantes algunos profesores pidieron a los observadores que preguntaran algo a los jóvenes. En otros casos, se dirigían al grupo sin mirar a los observadores (Química, Métodos, Ciencias Sociales, Inglés, grupo 115). En un caso (Taller de Lectura y Redacción, grupo 115), el profesor buscó la manera de no dar clase para que no hubiese reporte sobre él: decía que ya habían terminado la tercera unidad de su Proyecto, suspendía las

exposiciones de los equipos y simulaba que recogía los trabajos desde la mesa del salón.

El trabajo de observación preocupa a los profesores del Proyecto en términos de la información que se recoge. La estrategia fue tranquilizarlos con comentarios más concretos sobre su actuación en el grupo. Por ejemplo, lo que se percibe cuando explican un tema y los estudiantes no hacen lo que el profesor espera. Los docentes no cuentan con información precisa de lo que hacen realmente los estudiantes en la clase. El trabajo de observación es un vehículo de comunicación con el profesor para retroalimentar su labor y conocer mejor a los alumnos. Inclusive se sorprenden de que ciertas actividades no sean lo que parecen. Por ejemplo, el trato "más informal" con los estudiantes en términos de hacer bromas y tutearlos, representa para éstos tratarlos como "adolescentes" que sólo reaccionan a ese tipo de relación. Los mismos estudiantes opinan que también deben ser tratados con seriedad y rigor en el trabajo.

Trabajo colegiado

Tal tarea indicada por el Proyecto (FP) tampoco se ha llevado a cabo en este plantel por falta de tiempo disponible, según los profesores. El espacio para el trabajo colegiado estaba en proceso de acondicionamiento. De hecho, el nuevo espacio tiene tres cubículos para realizar estas actividades. Los profesores no han utilizado tal espacio, siendo que es muy amplio y cómodo. Lo que los profesores denominan "trabajo colegiado" se ha limitado a pláticas informales en los pasillos del edificio B y la sala de profesores. Los maestros del plantel dicen que efectúan trabajo colegiado entre los profesores de la misma materia, pero lo que ocurre es que se trata de pláticas informales sobre asuntos generales ("¿cuántos alumnos tienes?", "cómo está tu grupo?") y personales. En realidad no hay trabajo colegiado en este plantel. Con todo y lo anterior, los profesores se quejaron de que tenían muchas reuniones académicas que los distraían de las clases, incluyendo a los dos grupos del Proyecto.

Una de las virtudes de FP es que el trabajo de seguimiento en las instituciones permite contar con información de primera mano que descarta aquella que no se encuentra apegada a la realidad. Los profesores de este plantel no tienen "muchas reuniones académicas" porque la mayor parte del tiempo se hallan en la sala de maestros tomando café, revisando listas o platicando informalmente.

Hacia el final del semestre no hubo ninguna reunión entre los profesores del Proyecto. El espacio con tres cubículos asignados a Formación Pertinente permaneció cerrado. De hecho, los profesores no se reúnen para tratar asuntos de la docencia. Cuando se cita a una reunión es por parte del Sindicato para tratar puntos como el escalafón, las vacaciones y los días de permiso. La presencia del Sindicato en la vida académica de esta institución es muy alta. En el edificio B, por ejemplo, estaba pegada una circular con la denuncia formal del Sindicato sobre su rechazo a que los profesores utilizaran la computadora para registrar sus calificaciones, porque según aquél "no son capturistas de datos y atenta contra las condiciones de trabajo de los docentes". Inclusive esta denuncia llegó a instancias de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Hubo una conciliación en la que se recomienda el uso de la computadora. Otro cartel pegado por el Sindicato decía: "Recuerda que tienes 20+10 minutos de tolerancia", refiriéndose a que pueden llegar tarde 30 minutos por cada hora de clase.

Con frecuencia, el jefe de Proyecto cancela reuniones ficticias con los profesores del mismo. La reunión para informar sobre los acuerdos de Colima se suspendió. Se aprecia en él una fuerte inseguridad hacia la presencia de los encargados de materia de la Coordinación, que lo mueve a tratar de impedir nuestra asistencia a las posibles reuniones de profesores. De último momento los docentes se enteran que se cancelan hasta nuevo aviso.

Conexión de internet

Con relación a este punto, la institución ya cuenta con correo electrónico, pero los profesores no han obtenido su correo personal debido a dos motivos: primero, por la falta de conocimiento para hacerlo y, segundo, por el pretexto de no tener tiempo disponible. El equipo o computadora del Proyecto se encuentra en la oficina del Director, debido a que aún no se terminaba de adaptar el cubículo donde estaría lista para trabajar la comunicación con el Proyecto.

En su mayoría, los profesores participantes en el Proyecto tienen grupos escolares en el turno matutino y vespertino. De hecho, terminan sus clases y se retiran del plantel. En cambio, entre clase y clase, hay tiempos muertos de una hora sin actividades académicas. En otras palabras, se pierde mucho tiempo entre una clase y otra porque no las imparten en forma continua. Disponen de una hora entre ellas para la plática informal y el café en la sala de profesores del edificio A.

La falta de comunicación no se resuelve con fluidez. El viernes 24 se iba a llevar a cabo una sesión para el uso de la computadora, mas los profesores no estaban informados. No han enviado correos. Se les propuso auxiliarlos para conectarse a su cuenta de correo, pero argumentaron que no podían abandonar a sus grupos porque así lo establece el reglamento escolar de la institución. Esta situación revela la cantidad de pretextos que arguyen los profesores para no trabajar en el Proyecto, siendo que tampoco cumplen con el reglamento de la institución porque efectivamente dejan a los grupos sin clase al terminar antes de tiempo, o faltan con frecuencia sin avisar a los alumnos.

La conexión con internet para la comunicación con el Proyecto ya está funcionando; sin embargo, físicamente la computadora se encuentra en la oficina de la Dirección del plantel, lo cual impide que se use libremente. Esta falta de interés propició que se asignaran los correos en su ausencia, por lo que no están enterados de su registro. Además, el jefe del Proyecto en el plantel no comunicó con oportunidad la apertura del servicio a los profesores de FP. Finalmente, el lugar para el Proyecto quedó listo con la computadora y los tres cubículos. Durante el semestre escolar sólo el jefe del Proyecto consultaba la información de boletines de FP. Según un informante de la administración, en una ocasión se descompuso el conmutador y con ello se arruinó la línea de teléfono del internet, por lo cual estuvo fuera de servicio. Pero un profesor del plantel señaló que más bien no se había pagado el recibo telefónico.

Vinculación con empresas

Un informante de la administración admitió que se ha avanzado muy poco en este rubro. No se tiene una idea clara de la colaboración recíproca con empresas que contribuya a elevar el manejo técnico en la formación de los estudiantes. La idea del plantel se reduce a organizar eventos, como una visita al Museo de Antropología y otra al Museo de la Comisión Federal de Electricidad, esta última durante la semana de Ciencia y Tecnología efectuada en el mes de octubre. Con frecuencia, las visitas no tienen un propósito formativo, por ejemplo, no se lleva un cuestionario (guía de preguntas) con el fin de recabar información que será discutida posteriormente en clase. Un evento adicional consistió en la asistencia a una función del Coro del ColBach en una sala de conciertos ubicada al sur de la ciudad. No hubo ningún propósito formativo con esta actividad.

Adecuación de los nuevos materiales didácticos al plan de estudios del Colegio de Bachilleres

Los profesores tenían la idea de que debían utilizar los compendios en su totalidad. Se les aclaró que, de acuerdo con lo publicado en el boletín 8, se les daba la libertad de utilizar los fascículos que entraran en su Proyecto de la materia, con la condición de emplearlos por completo. Algunos profesores ya tenían contemplado usarlos desde el inicio de sus cursos, pero no estaban seguros de aplicarlos en su totalidad.

En el caso particular de Matemáticas, los profesores E.B. y A.M. implementaron los dos fascículos en las siguientes unidades de su Proyecto. Están utilizando algunas ideas desde el principio del curso, pero se encuentran ante el hecho de que la jefatura de materia les exige cumplir con un Proyecto demasiado extenso. Insisten que ellos se ven limitados en la aplicación de FP, porque si no hacen caso al jefe de materia les afecta a su evaluación laboral por parte de la institución. Además, se les advirtió que los alumnos que no acreditaran la materia en FP estarían en desventaja ante los estudiantes de otros grupos del plantel, ya que tendrían que presentar exámenes extraordinarios con el material y contenidos tradicionales. Cabe señalar que los profesores de Matemáticas aplicaron exámenes realizados por su cuenta, es decir, no se aplicó un examen departamental. Pero otros profesores no utilizan el material del Proyecto ya que argumentan que no pueden modificar el Proyecto oficial, porque aparentemente existen ciertos candados en la evaluación de los contenidos (léase exámenes departamentales). Sin embargo, la observación demuestra que sí hay profesores que aplican sus propios exámenes que elaboran con toda libertad.

En un principio, el jefe del Proyecto argumentaba que ambos programas de estudio (Bachilleres y Formación Pertinente) se parecen mucho, con lo cual se facilitaría la aplicación de los fascículos. Estaba confiado en que se llevarían a cabo de manera íntegra, porque tienen tres semanas más de clases que las demás instituciones de FP. Inclusive el jefe del Programa explicó personalmente esta situación a la Coordinación General en un documento por escrito. Sin embargo, muy pocos profesores aplicaron los materiales y solamente parte de éstos (Química, Matemáticas) trataron de manejar el nuevo enfoque en algunas de sus clases. Hacia el mes de noviembre algunos profesores (Lectura, Ciencias Sociales) finalmente decidieron aplicar algún fascículo de FP. Cuando terminaba

el semestre, los profesores comentaron que tuvieron muy poco tiempo para ver los materiales. En general, los programas de estudio de esta institución constan de tres unidades temáticas que se cubren con cierta facilidad durante el periodo de clases. Por lo tanto, se infiere que disponen de más tiempo durante el semestre, porque no ocupan la totalidad de las horas semanales asignadas a su materia. El trabajo de observación constató que, en una materia de cuatro horas semanales, se emplean en realidad sólo dos horas efectivas de clase (Química, Lectura, Ciencias Sociales).

Los temas de los cursos subsecuentes

De hecho, en ningún caso los profesores ponen en conocimiento de los alumnos los temas del siguiente semestre. No se acostumbra situar la materia en el contexto del plan de estudios, mucho menos en términos de lo que aporta a la formación del joven bachiller. En varios casos los alumnos no contaban con el libro de texto (Química, Inglés, Matemáticas) y era motivo suficiente para que el profesor los sacara del salón. Los alumnos argumentaban que no alcanzaron a comprarlo, que ya no había cuando fueron a buscarlo o simplemente que olvidaron traerlo. De hecho, no hay otro tipo de material durante las clases. En ocasiones, los profesores llevan hojas con nuevos ejercicios didácticos del Proyecto (Física, Química, Sociales, Inglés).

Asistencia y puntualidad

En este plantel se aprecia un ausentismo persistente. Los profesores llegan y firman en la sala de maestros, pero permanecen ahí hasta que se cumple la primera media hora de su clase y hasta entonces se dirigen a su salón. En otras ocasiones firman pero no se presentan al salón. En la sala de profesores hay un letrero del Sindicato que dice: "tienes de tolerancia 20+10 minutos para asistir a tus grupos".

Por su parte, los prefectos del edificio registran la supuesta presencia de los profesores en sus hojas de reporte. Las entregan en la Subdirección del plantel al final de cada semestre y dicen que las autoridades no hacen nada al respecto. Hay complicidad entre los prefectos y los profesores para maquillar las ausencias, en tanto se pongan de acuerdo para indicar que están en alguna actividad

(preparando un examen, convalecientes por enfermedad). A veces, los prefectos funcionan como vehículo de comunicación entre los profesores y los alumnos que preguntan si habrá una determinada clase. Los prefectos se quejan de que no los consideran académicos y no los toman en cuenta en la Dirección. En los grupos de 50. y 60. semestres se acostumbra pagar al profesor para acreditar la materia. Según un alumno de este plantel "[los profesores] cobran hasta 200 pesos por alumno para que pases".

Algunos estudiantes comentan molestos que si los profesores no vienen deberían avisarles o dejarles trabajo para la siguiente clase. Agregan que a veces pierden toda la mañana sin clases: "En ese caso mejor no vengo a la escuela: gasto 15 pesos sólo para venir por las mañanas" (grupo 115).

Descripción general de la forma de impartir clases

No hay muchas variantes respecto del modelo tradicional: el profesor expone y los alumnos escuchan. Se usa el pizarrón para explicar un modelo matemático o los pasos de una investigación. También se utiliza para poner ejercicios y que los alumnos pasen a resolverlos. A veces se deposita esta actividad en los alumnos y la clase se convierte en resolver ejercicios que ellos mismos exponen. El estilo recomendado por FP, referente a estar en el salón para revisar ejercicios y trabajos de los alumnos se aplica a veces, pero es de notar que no se monitorea lo que se hace mientras se revisan los cuadernos. Algunas veces, el profesor utiliza las participaciones de los alumnos con el fin de hacer más dinámica la clase y las anotan en su lista. La mayor parte de las clases los alumnos permanecen escuchando, son pocos los que toman apuntes en sus cuadernos. Algunos profesores revisan los cuadernos de los alumnos porque las tareas y ejercicios se califican. En general prevalece el desorden en la presentación de los cuadernos.

La bienvenida al curso

Los profesores de FP presentaron su materia refiriéndose a los criterios de evaluación, es decir, consideran que esa información es la más importante que deben recibir los alumnos. No señalan el propósito formativo de la materia ni su ubicación temática respecto a los conocimientos de secundaria. En algunos ca-

Los señalan títulos de libros adicionales para su consulta. En dos casos realizaron un repaso para conocer el nivel académico de los estudiantes.

¿Qué hacen los alumnos mientras el profesor explica?

Hay profesores que se dedican a hablar sobre un tema y no dan indicaciones a los estudiantes para que realicen algún tipo de actividad. El profesor expone, pero los estudiantes no abren el cuaderno, sólo escuchan y a veces hasta se duermen. En otro caso, la profesora se detiene en su explicación haciendo pausas para que los alumnos completen la respuesta, o espera a que copien los ejercicios del pizarrón para seguir con su exposición. Por lo general, los profesores no se percatan de estas anomalías relativas a la pasividad de la clase: los alumnos no anotan en sus cuadernos, colocan las manos sobre la mesa, cierran los ojos y están a punto de dormirse. Otra situación se refiere a la falta de monitoreo respecto al trabajo que realizan los estudiantes en la clase. Por lo general, los profesores no perciben las dificultades que tuvo un equipo para conseguir la información y la manera como organizaron el trabajo.

Revisión de las tareas y ejercicios de los alumnos

Al final de cada unidad, los profesores de FP revisan las tareas y anotan los resultados en su lista. Esta revisión se realiza al final de cada unidad sin tomar en cuenta los diferentes niveles de respuesta de los alumnos. El profesor ya no revisa que los ejercicios los terminen todos los estudiantes. Mucho menos se aseguran que los alumnos entiendan. De esta manera, los estudiantes se enfrentan a nuevos temas en los que vuelve a pasar lo mismo, luego se topan con el examen semestral y reprueban la materia. La sugerencia del Programa es que los profesores no esperen hasta el final de cada unidad para saber si los alumnos salieron bien o mal. Es importante detectar las dificultades en su aprendizaje desde el primer momento y atenderlas.

Mientras el profesor revisa ejercicios, tareas, trabajos y prácticas, los alumnos se pasean por el salón, salen y entran, platican, terminan ejercicios, las mujeres se maquillan ante el espejo, los hombres dibujan en sus cuadernos. Es decir, no hay control sobre lo que hacen los estudiantes.

La entrega de las tareas corregidas

Por lo general, se supone que los profesores regresan las tareas y exámenes corregidos; pero en realidad, la revisión es irregular porque hay docentes que revisan los cuestionarios del libro cada dos clases, otros los encargan pero no los califican, algunos más los revisan en la evaluación parcial o hasta el final del semestre. Cuando los profesores realizan esta actividad en el salón, llaman por lista a los alumnos, el resto del grupo se distrae jugando, platicando; sólo algunos completan tareas pendientes. Los alumnos dicen que no les indicaron que guardaran sus tareas en un folder, más bien las meten en cualquier parte de sus cuadernos.

Tomar notas no es usual

Generalmente, los alumnos no toman notas durante las clases. Si el profesor lo indica entonces lo hacen. En un caso (Matemáticas, grupo 115), la maestra primero explica las ecuaciones y luego espera a que los alumnos copien la resolución. En las demás clases es menos frecuente el uso de los apuntes. Se percibe un alto grado de apresuramiento para explicar los temas. ¿Acaso se debe a que es la última unidad y ya no hay tiempo? Esto se presenta en Física e Inglés, grupo 115, y Matemáticas y Métodos, grupo 109. Hay otro tipo de apuntes en el trabajo de los alumnos: los cuadernos de prácticas en Física y Química, ya que deben entregar las prácticas completas al final de curso (siete prácticas en un caso y nueve en el otro).

Participaciones de los alumnos

Los alumnos de hecho casi no participan; se ven obligados a hacerlo para obtener puntos cuando el profesor revisa por lista. Algunos profesores quieren hacer "más activa" la clase pidiendo participaciones de los alumnos (parece que quieren impresionar al observador, porque después los alumnos desmienten que éste sea su estilo). Lo que llama la atención es que cuando los profesores preguntan "¿no hay dudas?" los alumnos se quedan callados e intrigados. Según la percepción del profesor parece que el tema quedó explicado; desde la de los alumnos, lo que pasa es que no explica bien, "habla muy rápido, no da tiempo de anotar

lo que está en el pizarrón, no deja ejercicios, por eso no preguntamos" (grupo 109, Matemáticas).

Distribución de los alumnos

Por lo general, el mobiliario consiste en mesas para dos alumnos con sillas móviles. En cada clase la distribución de los alumnos es casi siempre la misma, con cambios de mesa y compañero. Los del frente siempre se sientan en el mismo lugar. Los cambios de lugar se observan en las mesas del centro y del fondo del salón, pues los alumnos se mueven dependiendo de la materia y el trabajo que se necesita: si hay una tarea o se tiene que sacar el libro, se sientan con alguien que la haya hecho o lo tenga. En el grupo 109 disminuyó notablemente el número de alumnos: trece jóvenes dejaron de asistir según la lista del profesor de Química, debido, en la opinión de éste, a que "no traían el libro, no entraban a las prácticas, o se enfermaban, o salían de viaje con su padre por motivos de trabajo".

Lo que llama la atención es que nadie se preocupa por que estos jóvenes no asistan a las clases. Los cubículos de los orientadores casi siempre están vacíos. El jefe del Proyecto dice que son "casos perdidos".

Respuesta del profesor ante la falta de disciplina

Por lo general, los profesores no permiten que los estudiantes hablen o los interrumpen durante la clase. En ese caso, si un alumno lo distrae demasiado le llama la atención; las faltas más graves se deben a que no traen el libro o están copiando en el examen. En cambio, si llegan tarde los dejan entrar, les dan permiso de ir al baño; en otros casos los sacan del salón por no traer el libro de texto.

Disciplina dentro de los grupos

Ambos grupos presentan situaciones de indisciplina. Los profesores tienen problemas para controlar a grupos numerosos de alumnos. Sin embargo, da la impresión de que los alumnos sí tienen interés, porque cuando el profesor explica algún concepto, la mayoría pone atención. Los profesores A.M. y M.V. consideran que la indisciplina se debe, en parte, a que los alumnos creen que son especiales por ser parte de FP. Los dos profesores de Inglés controlan un poco mejor

a los grupos. En realidad, lograr la disciplina en un grupo no significa captar su atención hacia el trabajo en la clase.

Los alumnos gritan en los corredores, en los salones, platican entre ellos en lugar de poner atención a las clases y no participan de forma ordenada. Esta indisciplina ocasiona que el profesor pierda la continuidad de la clase por estar poniendo orden en el grupo. En el grupo 115 los problemas de indisciplina que surgían eran propiciados porque los alumnos terminaban los ejercicios que se les dejaban sin que hubiera una respuesta por parte del profesor, o por estar aburridos en clase debido a que no encontraban sentido a los temas. La mejor manera de ocupar el tiempo significa platicar entre ellos de temas que les interesan, reírse por chistes y alzar la voz con muchas ganas ante la ausencia del profesor.

Trabajo con el diario de cada estudiante

Los alumnos no han recibido ninguna recomendación por parte de algún profesor de llevar el cuaderno. Cada uno lleva sus apuntes como mejor le acomoda. Solamente los profesores de Métodos de Investigación los aconsejan sobre el orden y la limpieza que deben mantener en sus apuntes.

[Coordinación del Proyecto FP con el apoyo del Mtro. Alejandro Cornejo, 1999.]

El valor de la información producida

La información elaborada con el seguimiento, por parte de los encargados de cada una de las materias de la Coordinación, permitió lograr una enorme capacidad de enfocarse en los procesos reales que se obtenían en los planteles. Tal información propició una familiarización de todo el personal del Proyecto con las rutinas más sencillas y modestas de los planteles y el aula. Ese conocimiento compartido sobre los procesos vividos por estudiantes y maestros impulsó el diálogo entre profesores, docentes y jefes de Proyecto y entre éstos y la Coordinación. Se fomentó una cultura de interés de todos los participantes por las características de la experiencia áulica, los problemas encontrados, los tropiezos y logros obtenidos. De esta forma se alimentó cada una de las capacitaciones intersemestrales, teniendo en mente las situaciones en las que se encontraban profesores y alumnos.

El valor de la información obtenida fue enorme. Sin embargo, requirió que desde un inicio se señalara a los profesores que las observaciones realizadas en el aula no eran para las autoridades de cada plantel, sino para la Coordinación, la cual posee naturalmente un interés en los patrones que se obtienen en el aula y no en penalizar a las personas. De esta forma se cuidó mucho la confianza ganada con los profesores, a la vez que se aprovechó la información obtenida para ir alimentando la pertinencia de las propuestas que iban generándose para acompañar la formación de los alumnos.

Evaluación de los alumnos

Dentro del Proyecto Formación Pertinente, la evaluación ha sido fundamental para asegurar que el alumno realmente esté adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias de cada materia o asignatura. Es parte del sentido común docente contemporáneo que se distinga primeramente la evaluación asociada con exámenes, pruebas y grados que sirven para otorgar o no un reconocimiento de que alguien cuenta con conocimientos suficientes en una materia, profesión u oficio, identificándola como sumativa. Pero, al emplearse la voz evaluación también para señalar el juicio que pondera la calidad y extensión de un conocimiento, desempeño o habilidad, debe –por lo tanto– distinguirse llamándola formativa o diagnóstica. En ambos casos, la evaluación juega papeles determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveyendo información a estudiantes, profesores, a la autoridad educativa, los usuarios de los servicios de quienes son evaluados y a la sociedad en general sobre los procesos educativos, facilitando la toma de decisiones y la formulación de problemas (Cuenca, 2001; García, 1999; Gutiérrez, 1999).

Para el Proyecto FP, la evaluación se reviste de una gran importancia en la medida en que se aboca al aseguramiento de que los estudiantes reciban un diagnóstico preciso de las cualidades y limitaciones de sus desempeños. Este carácter es posible en virtud de que el FP respeta la normativa que en cada institución prevalece en materia de evaluación sumativa y, por lo tanto, no se involucra directamente con esta vertiente del trabajo escolar. Tal especialización facilita la discusión de la evaluación formativa como un recurso indispensable en la comunicación y colaboración entre profesores y estudiantes dentro del Proyecto, lo cual se intensifica merced a la existencia de un trabajo colegiado sistemático en FP. Para auxiliar el desarrollo de una corriente de evaluación diagnóstica, FP

elaboró un sistema de referencia general de estándares para el bachillerato que describe minuciosamente los desempeños a ser adquiridos en general, por área de conocimientos, materia y asignatura. Esta propuesta es extensa y ambiciosa y se difundió con el propósito de ir familiarizando a profesores y estudiantes con los grandes referentes que deben de guiar sus estudios.

El mecanismo del trabajo colegiado establece un ámbito en el que se introducen, discuten y explican estos estándares, los cuales ofrecen puntos de referencia para contrastar los desempeños reales de los alumnos, establecer la distancia a ser cubierta y las mejores estrategias para lograrlo. Posteriormente, durante las sesiones de trabajo colegiado, se comentan los avances logrados y se discuten los problemas encontrados. El mismo procedimiento se vuelve a repetir al final del semestre y antes de comenzar el trabajo del nuevo ciclo escolar. La labor sistemática de diálogo que acompaña tal trabajo colegiado, va sustentando la configuración y diseminación de criterios compartidos entre diferentes materias, sistemas y grados escolares. A su vez, con base en las tutorías los profesores y sus estudiantes logran enfocar, paulatinamente, los desempeños que resultan indispensables para acceder a los estándares que definen el bachillerato y actuar en consecuencia.

Sin embargo, se plantean numerosas dificultades debido a que el problema fundamental a que se enfrenta la educación en la EMS es la falta de práctica de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes. Dicha omisión se ve complementada, en una especie de círculo vicioso por el abuso de las explicaciones por parte del maestro. Tal efluviio de consideraciones docentes tiene el desafortunado efecto de suplir la lectura y la escritura. Con el propósito de que no se perdiera de vista la necesidad de insistir en el desarrollo de la lectura y la escritura en los contenidos de las materias, se formularon en los estándares de contenido. En FP se enfatiza continuamente que, en principio, únicamente se debe avanzar de un tema al siguiente cuando ya se maneje con destreza y por escrito el mismo. Si llegara a existir mucha heterogeneidad en los desempeños logrados por los alumnos de un grupo respecto a un tema, se puede avanzar al siguiente siempre y cuando quede claro que el estudiante tiene que cubrir ese tema junto con el que le sucede. Si el estándar deseado para cubrir un tema no se logra y queda pendiente para el final del curso, deben de darse varias oportunidades ordinarias para practicarlo, induciendo actividades o asesorías para propiciarlo.

Al sustentarse sobre las bases del trabajo colegiado y el seguimiento de alumnos, la evaluación puede considerarse como un proceso efectivo que valo-

ra, tanto de manera cuantitativa como cualitativa, los elementos que conforman un desempeño deseable. Así, un tema puede ser dividido en comprensión del asunto principal, sentido del texto en el que se encuentra consignada la información, partes de que se compone el texto, datos o ideas que distinguen a cada parte, argumento que se sustenta con base en esa estructura, claridad y orden de las presentaciones, vocabulario, fundamentación de la conclusión a la que se llega, fuentes alternativas para el estudio de ese asunto, problemas que suscita la lectura u opinión sobre lo efectivo del texto. También se pueden incluir como criterios adicionales la capacidad del estudiante de contrastar el texto con otros conocimientos adquiridos en demás momentos del curso o de otras clases. Una evaluación orientada en este sentido sabe detectar las oportunidades y fallas del aprendizaje en el momento en que éstas se producen.

Las responsabilidades del profesor se transforman con esta forma de trabajo, al trascender la pretensión tradicional de querer enseñar mediante clases magistrales de indole recitativo, como aquí se le viene caracterizando. El docente en FP se encamina paulatinamente a la construcción y reconstrucción de un ambiente de aprendizaje amigable para todos los alumnos, en el cual cada estudiante revisa su desempeño al dialogar con el profesor en tutorías, asesorías y en clase, ofreciendo sugerencias y convirtiendo errores, omisiones y deficiencias en episodios de razonamiento crítico. Los profesores y alumnos se obligan así a centrar su atención en las acciones de los estudiantes en relación con los estándares deseados y no, como es el caso en el sistema convencional, en lo que dice el maestro.

Los resultados del Proyecto en su primera etapa

Para efectuar un seguimiento sistemático del Proyecto Piloto que registrase los resultados de una manera objetiva, y como medio de hacer posible una mayor difusión del mismo para un público más amplio, se está haciendo uso de dos instrumentos de seguimiento y diagnóstico que se aplicaron a todos los estudiantes de los grupos que conformaron el Proyecto, como parte de la metodología del mismo. La SEP buscó que hubiese una medición independiente de la Coordinación con el propósito de que no se incurriese en un sesgo innecesario, por lo que se buscó entre quienes habían desarrollado instrumentos de medición y seguimiento, encontrándose que existía una encuesta de éxito escolar diseñada con base en una metodología desarrollada y aplicada por el Instituto de Evalua-

ción en Gran Escala (IEGE): el instrumento denominado Encuesta de Factores de Éxito Escolar. Tal encuesta fue desarrollada por el IEGE tras una propuesta que fue piloteada con una generación del Colegio de Bachilleres de Querétaro, puesta a punto en 1998 por el propio Instituto.

A ese respecto, la SEP había ofrecido que las instituciones participantes contarían con un diagnóstico sobre factores de riesgo y éxito escolar, personalizados para cada uno de los estudiantes de los grupos testigo en el Proyecto. La SEP decidió que se tomaran como grupos testigo a todos los del turno en que se contaría con los otros dos grupos de FP. En total, se encuestaron cerca de 7 mil estudiantes. Se escogió precisamente al IEGE debido a que había desarrollado su modelo con base en un Colegio de Bachilleres, que el instrumento había reportado ser útil en ese caso y porque el Instituto podía entrenar, aplicar y entregar los resultados en un lapso muy breve. El instrumento se adaptaba singularmente bien a una población que incluyó a tres colegios de bachilleres: el de México, San Luis Potosí y Tabasco. En este instrumento, que se aplicó con la asesoría y apoyo del Instituto, se identifican tres factores del éxito escolar: la disposición para la escuela, el contexto familiar y expectativas, así como la efectividad escolar.

La disposición para la escuela, a su vez, comprende seis escalas: aceptación de la escuela, iniciativa para aprender, apego a la escuela, ajuste a la disciplina, interés por las Matemáticas y satisfacción con la escuela. La aceptación de la escuela mide el interés del alumno por las actividades que regularmente se llevan al cabo en un plantel. Estas actividades incluyen dedicar el tiempo a las labores que demanda la escuela, como son preparar clases, tareas o exámenes, buscar información y encontrar utilidad a lo que se aprende. La iniciativa para aprender mide el interés del alumno por realizar actividades escolares por su cuenta. Estas actividades incluyen la participación en clase, lectura de libros y estudio, elaboración de trabajos y aprendizaje en actividades diferentes a las que piden y dirigen los profesores. El apego a la escuela mide el grado con que el alumno es atraído por el estudio, en comparación con actividades que causan el abandono de la escuela y se llevan a cabo a costa de lo escolar. La escala explora el gusto por abandonar los estudios para viajar, realizar actividades sociales, poner un negocio, dedicarse a su pareja, así como liberarse de maestros y obligaciones académicas.

El ajuste a la disciplina mide patrones de conducta del pasado en relación con la disciplina de la escuela; incluye aspectos como la asistencia y puntualidad, problemas y reprimendas o castigos impuestos por los maestros, aceptación de

órdenes y tareas, conducta durante exámenes y consumo de alcohol. Respecto al interés por las Matemáticas, se examina la inclinación por aprender y utilizar estos conocimientos dentro y fuera del aula. La satisfacción con la escuela, por su parte, mide el nivel actual de satisfacción del estudiante; incluye aspectos de satisfacción con el material de enseñanza, trato a los alumnos, maestros, decisión de estar estudiando en ese plantel, instalaciones de la escuela, grado de aprendizaje, horarios y disciplina.

El segundo factor, denominado contexto familiar y expectativas, comprende de cinco escalas: entorno económico y cultural, apoyo económico de la familia, expectativas, confianza en estas últimas, importancia de los estudios del alumno para la familia. La escala de entorno económico y cultural mide antecedentes e infraestructura con que cuenta la familia en relación con el éxito escolar. Comprende aspectos como la extracción socioeconómica de los padres y su nivel educativo, la disponibilidad de libros, computadora y otros bienes. Por lo que respecta al apoyo económico de la familia, éste mide el grado en que el alumno se encuentra libre de presiones económicas que pueden interferir con su éxito escolar, a través de la indagación sobre diversos aspectos de los distintos problemas económicos y de trabajo de una familia: gastos y actividades del estudiante, necesidad de que éste apoye económicamente a la familia y requerimiento de becas.

La escala de expectativas mide la visión del estudiante y su familia respecto del nivel educativo a ser alcanzado, indagando el interés propio y el familiar de concluir el bachillerato o una carrera, así como el peso que tal deseo tiene en las prioridades familiares. También examina las expectativas laborales sobre el primer trabajo y el tipo de actividad que se espera desempeñar finalmente. La confianza en las expectativas explora el grado de seguridad con que el estudiante cuenta respecto a la conclusión exitosa del ciclo de bachillerato y el universitario. La importancia del estudio es valorada por la familia a través de una escala que se encamina a revisar la manera como el estudiante percibe la atención que da la familia al apoyo de sus estudios, así como las sanciones a que se expone en caso de dificultades en la escuela, materias reprobadas o debido a la decisión de abandonar los estudios; se incluyen referencias a la atención que se presta a las calificaciones, al cumplimiento de obligaciones y los estímulos que se esperan o se reciben en caso de éxito.

El tercer factor lo constituye la efectividad escolar, para la cual se despliegan tres escalas: el desempeño en la primaria, en la secundaria y la concentración para el estudio. El desempeño en cada uno de los dos tipos educativos explora

los resultados obtenidos en la escuela por el estudiante con relación a sus compañeros, el tiempo para completar este ciclo, la satisfacción con el desempeño en la escuela, felicitaciones recibidas, exámenes extraordinarios presentados y su valoración en cuanto a su nivel de aprendizaje y la adquisición de buenos hábitos de estudio. Finalmente, la concentración para el estudio mide la ausencia de obstáculos personales para estudiar, revisando aspectos tales como la retención u olvido de lo estudiado, dificultad y falta de concentración al estudiar y decisión para empezar y organizar el estudio.

Con base en estos parámetros, se conforman tres grandes categorías respecto a factores de riesgo y de éxito escolar, denominadas con: una arroba o bajo riesgo, dos arrobas o situación normal respecto a éxito y tres arrobas o alto riesgo de no culminar los estudios. Esta variable es una de las que se toma en consideración para indagar de qué manera diversos factores se relacionan con el éxito escolar en FP y en los grupos testigo. Los otros factores que se consideran son sexo, nivel socioeconómico y participación en FP. También se usó en el Proyecto un segundo instrumento, denominado "Prueba de Intereses y de Aptitudes", que se orienta a identificar intereses ocupacionales con base en seis rasgos predominantes de inquietud vocacional: el interés práctico, el inquisitivo, el artístico, el social, el emprendedor y el metódico. Este segundo instrumento fue parte de la información que la SEP ofreció a las instituciones para los grupos testigo. Empero, tales datos no son usados en este trabajo.

Para el Proyecto, se formaron dos grupos en cada una de las diez escuelas participantes. De esta manera, se escogieron 20 grupos de estudiantes. Con el propósito de llevar a cabo una comparación entre el desempeño de los alumnos de FP con los que cursaron los estudios ordinarios en los mismos planteles, se aplicaron los dos instrumentos de seguimiento a todos los alumnos del mismo semestre y turno en cada plantel como testigos del avance de FP. En total, en septiembre de 1999 se aplicaron a 7,950 estudiantes, en los diez planteles, los dos instrumentos de seguimiento. Posteriormente, entre septiembre y octubre de 2000, se hizo un seguimiento a los estudiantes de FP y a una muestra de los alumnos en los grupos testigo, con el propósito de proporcionar información sobre los intereses vocacionales de los estudiantes y examinar cómo se había modificado su desempeño en habilidades verbales y numéricas. A lo largo de este periodo, una de las instituciones, la UNAM, estuvo atravesando un conflicto y una suspensión de actividades sumamente gravosa y difícil. El CCH Naucalpan hizo un esfuerzo por continuar laborando al igual que los grupos de FP. Sin

embargo, las condiciones institucionales hicieron muy complejo que los grupos tuviesen la continuidad deseada y el seguimiento estadístico se volvió, ese año, poco práctico. Finalmente, no se pudo establecer la certeza de estar hablando de una misma generación para esta escuela. A la postre, entre febrero y junio de 2002, se preparó el levantamiento de un rastreo para ver qué había ocurrido con los mismos 7,950 estudiantes que participaron en la aplicación del primer instrumento de seguimiento en los otros nueve planteles. Se contó con información de 6,987 estudiantes de los grupos testigo y de FP a los que se aplicó el seguimiento en 2002.

Empero, el desarrollo de un ambiente hostil para el Proyecto, que exhibió a partir de 2001 cierta dependencia de la SEP, aunado a la influencia que dicha actitud tuvo en los últimos meses de ese año y durante 2002 en las relaciones entre la Coordinación y las instituciones participantes, llevó a que se cometieran diversos errores serios en la información reunida y entregada a FP, lo cual ya no fue posible corregir para otros cuatro planteles más. La falta de recursos que caracterizó al proyecto a partir de 2002 llevó a que la depuración de rigor se hiciese con mucha lentitud. Estas circunstancias condujeron a que, en cinco de los nueve casos, los datos mostraran problemas que los inutilizaron, sin que hubiese habido manera de corregirlos para el momento en que se percibieron los problemas con claridad, a principios de mayo de 2003. Curiosamente, esos mismos cuatro casos corresponden a las instituciones que para ese entonces habían perdido interés o dejado de apoyar al Proyecto, a sus maestros y sus planteles. Quedaron 2,970 estudiantes y cinco planteles válidos para el análisis.

El análisis de los resultados

Los datos completos y bien recolectados para el análisis son en total los de 2,970 alumnos correspondientes a cinco planteles de Colegio de Bachilleres México, Colegio de Bachilleres Tabasco, Colegio de Bachilleres San Luis Potosí, Universidad Autónoma del Carmen y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. De esa generación, se aprecia que el 90.9 por ciento pertenece a grupos testigo fuera de FP y 9.1 por ciento a FP. Del total, egresaron 871 estudiantes a los tres años de haber ingresado al bachillerato, lo que representa una eficiencia terminal en ese trienio de 29.3 por ciento. De ese total, los estudiantes de FP que egresaron son 234, que representan una eficiencia terminal de 55 por ciento, mientras que los grupos testigo tuvieron una eficiencia terminal de 25 por cien-

to. La probabilidad de egresar de los de FP se incrementó en 2.2 veces respecto a la de los grupos testigo. A su vez, FP contribuyó a elevar la eficiencia terminal más de cuatro puntos respecto al promedio general, lo cual es muy sustancial en vista de que sólo representa menos del 10 por ciento del total de la generación.

Cuadro 7.1. Los grupos testigo y de FP por género y eficiencia terminal

	Hombres	Mujeres	Total
G. testigo que ingresó	1,187	1,358	2,545
G. FP que ingresó	195	230	425
Total que ingresó	1,382	1,588	2,970
G. testigo sin egreso	977	931	1,908
G. testigo con egreso	210	427	637
Eficiencia Terminal			25.02%
G. FP sin egreso	98	93	191
G. FP con egreso	97	137	234
Eficiencia terminal			55.05%
Total egreso	307	564	871
Eficiencia terminal			29.32%

Validación de la muestra

A continuación se presenta la distribución del grupo de Formación Pertinente y del grupo testigo respecto a las variables de género, nivel socioeconómico, promedio obtenido en la escuela secundaria y factores de riesgo y su correlación con su distribución en la población total. Se busca establecer –de esa manera– la representatividad del grupo de FP frente a la población total. En primer lugar, por lo que se refiere al género la correlación de ambos grupos indica que ambas distribuciones son iguales de acuerdo con el cuadro 7.2.

Cuadro 7.2. Correlación de la distribución por género en los grupos testigo y de FP respecto a la población

Grupo	Género		Correlación
	H	M	
Testigo	46.64%	53.35%	1.00
FP	45.88%	54.11%	1.00
Total	46.53%	53.46%	

embargo, las condiciones institucionales hicieron muy complejo que los grupos tuviesen la continuidad deseada y el seguimiento estadístico se volvió, ese año, poco práctico. Finalmente, no se pudo establecer la certeza de estar hablando de una misma generación para esta escuela. A la postre, entre febrero y junio de 2002, se preparó el levantamiento de un rastreo para ver qué había ocurrido con los mismos 7,950 estudiantes que participaron en la aplicación del primer instrumento de seguimiento en los otros nueve planteles. Se contó con información de 6,987 estudiantes de los grupos testigo y de FP a los que se aplicó el seguimiento en 2002.

Empero, el desarrollo de un ambiente hostil para el Proyecto, que exhibió a partir de 2001 cierta dependencia de la SEP, aunado a la influencia que dicha actitud tuvo en los últimos meses de ese año y durante 2002 en las relaciones entre la Coordinación y las instituciones participantes, llevó a que se cometieran diversos errores serios en la información reunida y entregada a FP, lo cual ya no fue posible corregir para otros cuatro planteles más. La falta de recursos que caracterizó al proyecto a partir de 2002 llevó a que la depuración de rigor se hiciera con mucha lentitud. Estas circunstancias condujeron a que, en cinco de los nueve casos, los datos mostraran problemas que los inutilizaron, sin que hubiese habido manera de corregirlos para el momento en que se percibieron los problemas con claridad, a principios de mayo de 2003. Curiosamente, esos mismos cuatro casos corresponden a las instituciones que para ese entonces habían perdido interés o dejado de apoyar al Proyecto, a sus maestros y sus planteles. Quedaron 2,970 estudiantes y cinco planteles válidos para el análisis.

El análisis de los resultados

Los datos completos y bien recolectados para el análisis son en total los de 2,970 alumnos correspondientes a cinco planteles de Colegio de Bachilleres México, Colegio de Bachilleres Tabasco, Colegio de Bachilleres San Luis Potosí, Universidad Autónoma del Carmen y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. De esa generación, se aprecia que el 90.9 por ciento pertenece a grupos testigo fuera de FP y 9.1 por ciento a FP. Del total, egresaron 871 estudiantes a los tres años de haber ingresado al bachillerato, lo que representa una eficiencia terminal en ese trienio de 29.3 por ciento. De ese total, los estudiantes de FP que egresaron son 234, que representan una eficiencia terminal de 55 por ciento, mientras que los grupos testigo tuvieron una eficiencia terminal de 25 por cien-

to. La probabilidad de egresar de los de FP se incrementó en 2.2 veces respecto a la de los grupos testigo. A su vez, FP contribuyó a elevar la eficiencia terminal más de cuatro puntos respecto al promedio general, lo cual es muy sustancial en vista de que sólo representa menos del 10 por ciento del total de la generación.

Cuadro 7.1. Los grupos testigo y de FP por género y eficiencia terminal

	Hombres	Mujeres	Total
G. testigo que ingresó	1,187	1,358	2,545
G. FP que ingresó	195	230	425
Total que ingresó	1,382	1,588	2,970
G. testigo sin egreso	977	931	1,908
G. testigo con egreso	210	427	637
Eficiencia Terminal			25.02%
G. FP sin egreso	98	93	191
G. FP con egreso	97	137	234
Eficiencia terminal			55.05%
Total egreso	307	564	871
Eficiencia terminal			29.32%

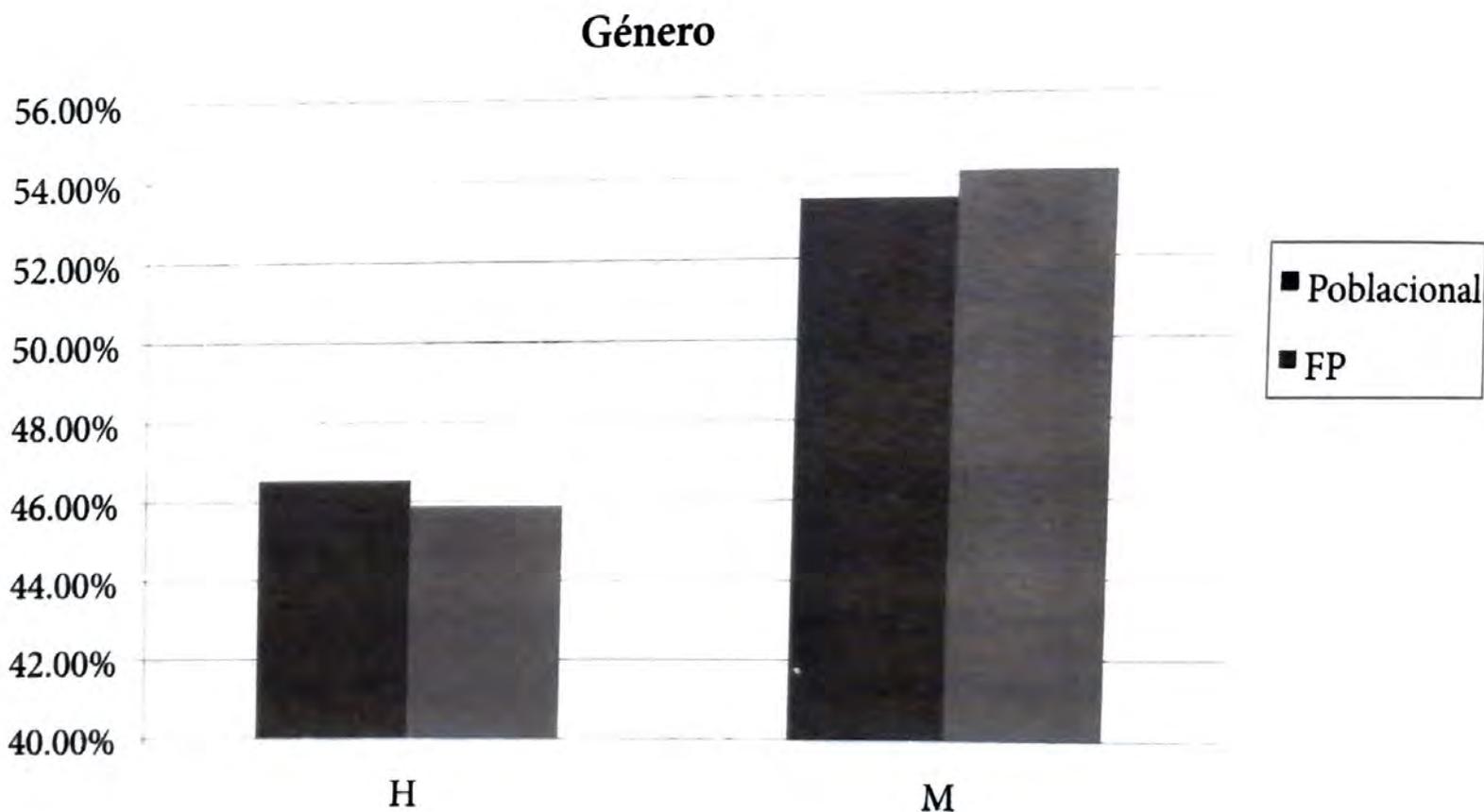
Validación de la muestra

A continuación se presenta la distribución del grupo de Formación Pertinente y del grupo testigo respecto a las variables de género, nivel socioeconómico, promedio obtenido en la escuela secundaria y factores de riesgo y su correlación con su distribución en la población total. Se busca establecer –de esa manera– la representatividad del grupo de FP frente a la población total. En primer lugar, por lo que se refiere al género la correlación de ambos grupos indica que ambas distribuciones son iguales de acuerdo con el cuadro 7.2.

Cuadro 7.2. Correlación de la distribución por género en los grupos testigo y de FP respecto a la población

Grupo	Género		Correlación
	H	M	
Testigo	46.64%	53.35%	1.00
FP	45.88%	54.11%	1.00
Total	46.53%	53.46%	

Figura A. Correlación entre la distribución por género en FP y en la población total



En segundo lugar, la correlación en lo referente al nivel socioeconómico también arroja que ambas distribuciones son iguales a la de la población total.

Cuadro 7.3. Distribución por género y nivel socioeconómico de los grupos testigo y de FP

Género	Grupo	Nivel socioeconómico										Correlación
		Sin d.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
H	Testigo	0.96%	0.44%	1.57%	2.96%	5.84%	10.11%	15.26%	22.93%	24.41%	15.52%	0.99990564
	FP	0.00%	0.54%	1.08%	2.69%	5.91%	8.60%	16.67%	23.12%	24.19%	17.20%	0.9967033
	Total	0.83%	0.45%	1.50%	2.93%	5.85%	9.90%	15.45%	22.96%	24.38%	15.75%	
M	Testigo	0.98%	0.76%	1.13%	3.18%	7.64%	11.57%	17.55%	22.54%	22.92%	11.72%	0.99911676
	FP	0.00%	0.90%	0.45%	5.41%	6.31%	6.76%	16.22%	23.42%	23.87%	16.67%	0.97197206
	Total	0.84%	0.78%	1.04%	3.50%	7.45%	10.88%	17.36%	22.67%	23.06%	12.44%	

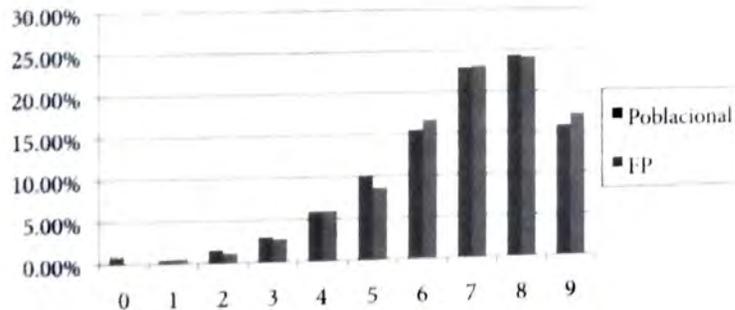
Sin d. corresponde a la ausencia de información en este rubro.

Cuadro 7.4. Correlación entre la distribución de niveles socioeconómicos en los grupos testigo y de FP respecto a la población total

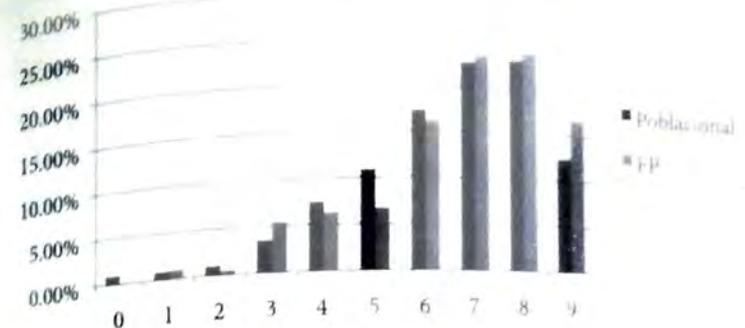
Género	Grupo	Correlación
Hombres	Testigo	0.99990564
Hombres	FP	0.9967033
Mujeres	Testigo	0.99911676
Mujeres	FP	0.97197206

Figuras B y C. Distribución del grupo de FP y de la población total en niveles socioeconómicos

Nivel socioeconómico (Hombres)



Nivel socioeconómico (Mujeres)



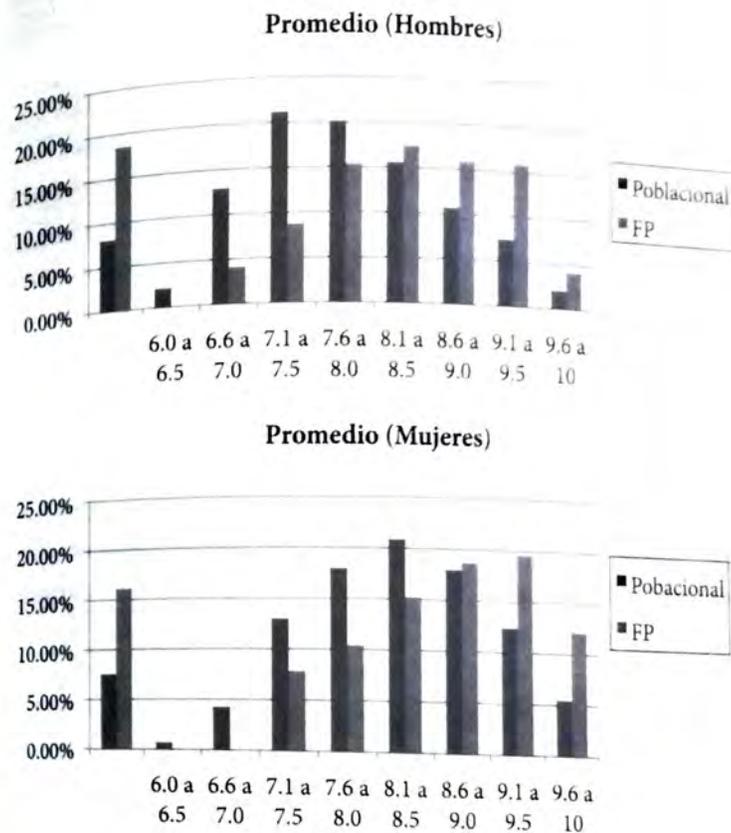
Promedio

En cuanto al promedio, podemos observar que hay un ligero sesgo en la distribución del grupo de Formación Pertinente; por esta razón, se analizará la efectividad del proyecto en lo concerniente a la eficiencia terminal para cada uno de los estratos formados por el promedio. En el presente caso, la correlación no contempla los datos perdidos: la magnitud de éstos en el grupo de Formación Pertinente es uno de los factores que causan el sesgo. Esta situación se puede observar en el cuadro 7.5 en la primera columna y probablemente se deba a que no se incluyó tal información en la hoja de vaciado para el seguimiento de FP.

Cuadro 7.5. Distribución de los grupos testigo y de FP en los diferentes promedios en la secundaria

Género	Grupo	Sin dato	Promedio											
			6.0 a 6.5	6.6 a 7.0	7.1 a 7.5	7.6 a 8.0	8.1 a 8.5	8.6 a 9.0	9.1 a 9.5	9.6 a 10				
H	Testigo	6.40%	2.44%	14.32%	23.17%	20.81%	15.25%	9.86%	6.07%	1.68%				
	FP	18.46%	0.00%	8.72%	15.38%	17.44%	15.90%	15.90%	15.90%	4.10%				
	Total	8.10%	2.10%	21.13%	20.04%	15.56%	10.71%	7.45%	2.03%					
M	Testigo	6.04%	0.81%	13.84%	19.22%	21.80%	17.82%	11.19%	4.34%					
	FP	16.09%	0.00%	7.83%	10.43%	15.22%	18.70%	19.57%	12.17%					
	Total	7.49%	0.69%	12.97%	17.95%	20.84%	17.95%	12.41%	5.48%					

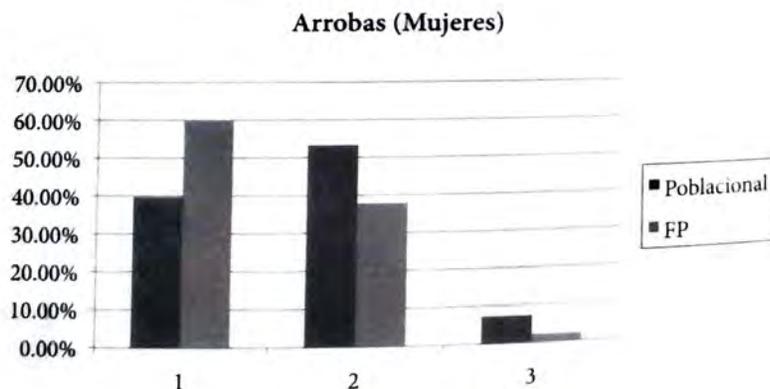
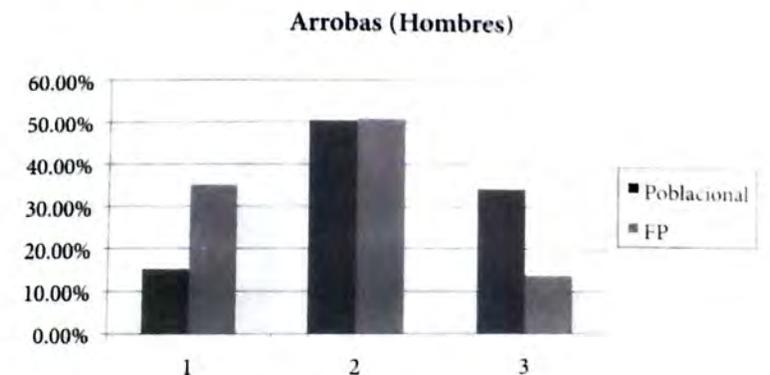
Figuras C y D. Distribución del grupo de FP y de la población total respecto al promedio en la secundaria



Cuadro 7.6. Distribución de los grupos testigo y de FP por género y por arrobas, y su correlación con la población total

Género	Grupo	Arrobas			Correlación
		1	2	3	
H	Testigo	12.37%	50.36%	37.28%	0.99185288 0.37616014
	FP	35.22%	50.94%	13.84%	
	Total	15.22%	50.43%	34.35%	
M	Testigo	36.58%	55.46%	7.96%	0.99326687 0.7776334
	FP	60.10%	37.82%	2.07%	
	Total	39.66%	53.15%	7.19%	

Figuras F y G. Distribución por arrobas del grupo de FP y de la población total



Arrobas

En cuanto al número de arrobas, que significan el grado de riesgo en que se encuentran los alumnos de los grupos testigo y de FP, se puede observar un ligero sesgo en la distribución del grupo de Formación Pertinente en lo que concierne a la proporción de quienes, con una arroba, muestran el menor riesgo. Por tal razón, también se analizará la eficiencia del Proyecto, distinguiendo dichas categorías de forma desagregada, en relación con los estratos formados por las otras características medidas para ponderar el desempeño del Proyecto. Cabe recordar que la población con una arroba designa al grupo con bajo riesgo, mientras que dos arrobas indican riesgo normal o promedio y tres arrobas, muy alto riesgo.

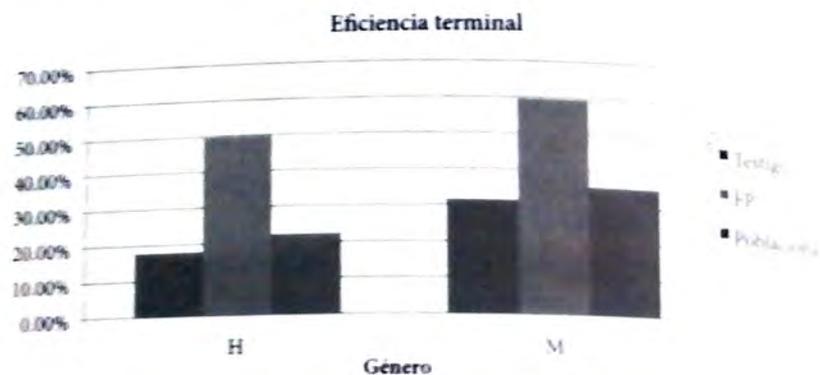
Comparación de la eficiencia terminal

Al comparar la eficiencia terminal del grupo de Formación Pertinente y el grupo testigo, se pueden analizar las diferencias en uno y otro caso, de acuerdo con los estratos formados por las otras características medidas para descartar la influencia del sesgo que aparece en la distribución por arrobas y por promedio de la secundaria. En los cuadros se muestra la distribución del grupo testigo y del grupo de FP respecto a las diferentes características, y se evalúa la aleatoriedad en la selección de los alumnos que formaron parte del grupo de FP. Esto con la intención de dar validez a las conclusiones generales, al observar que el sesgo que aparece en los indicadores promedio y arrobas respecto a los alumnos escogidos para el grupo de FP no es significativo. En las siguientes tablas se puede comprobar la efectividad del Proyecto FP en los diversos estratos de la población.

Cuadro 7.7. Eficiencia Terminal

Género	Grupo		
	Testigo	FP	Total
H	17.69%	49.74%	22.21%
M	31.44%	59.57%	35.52%

Figura H. Distribución de la eficiencia terminal para los grupos testigo y de FP respecto a la población total por género

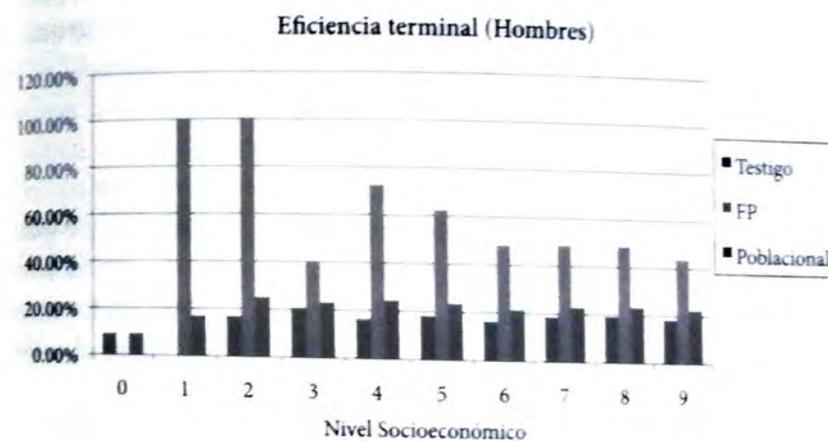


Cuadro 7.8. Distribución de la eficiencia terminal por nivel socioeconómico y por género en los grupos testigo y de FP

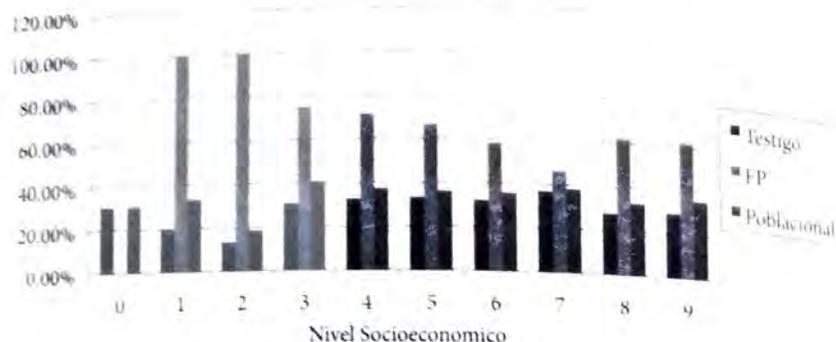
Eficiencia terminal (nivel socioeconómico)				
Grupo				
Género	Nivel socioeconómico	Testigo	FP	Total
H	0	9.09%	-	9.09%
	1	0.00%	100.00%	16.67%
	2	16.67%	100.00%	25.00%
	3	20.59%	40.00%	23.08%
	4	16.42%	72.73%	24.36%
	5	18.10%	62.50%	23.48%
	6	16.57%	48.39%	21.36%
	7	18.63%	48.84%	22.88%
	8	19.29%	48.89%	23.38%
	9	18.54%	43.75%	22.38%

Eficiencia terminal (nivel socioeconómico)				
Grupo				
Género	Nivel socioeconómico	Testigo	FP	Total
M	0	30.77%	-	30.77%
	1	20.00%	100.00%	33.33%
	2	13.33%	100.00%	18.75%
	3	30.95%	75.00%	40.74%
	4	32.67%	71.43%	37.39%
	5	33.33%	66.67%	36.31%
	6	32.33%	58.33%	35.82%
	7	36.91%	46.15%	38.29%
	8	28.05%	62.26%	33.15%
	9	29.68%	62.16%	35.94%

Figuras I y J. Eficiencia terminal



Eficiencia terminal (Mujeres)



En el rubro de eficiencia terminal para los diferentes niveles socioeconómicos es donde FP muestra su mayor efectividad, ya que prueba incrementar las oportunidades educativas de todos quienes participan en él, especialmente de los niveles más bajos que aumentan sus posibilidades de éxito dramáticamente frente a quienes, en los grupos testigo, poseen efectivamente una baja probabilidad de egresar. Además, se muestra que los alumnos con el nivel más bajo responden al ingresar al Proyecto, sabiendo que cuenta con otro sistema de trabajo, y ninguno de ellos abandona la escuela, obteniéndose eficiencia del 100 por ciento, lo que confirma la suposición hecha en el capítulo anterior sobre la importancia de que los estudiantes cuenten con apoyos frente a las vicisitudes que los llevan a perder la regularidad en el seguimiento del curso. En tal caso, incluso la aplicación imperfecta de FP llevó a que la aprovecharan al máximo quienes provenían de los estratos más bajos.

También se incluyen las tablas que muestran la correlación entre egreso exitoso de las dos poblaciones, la de FP y la de los grupos testigo, por género y por factores de riesgo. En este último caso, el riesgo de abandonar la escuela se representa por la variable arrobas: con una arroba se identifican los estudiantes con bajo riesgo, dos arrobas corresponden a una posición media y tres arrobas a una situación de alto riesgo.

Se puede apreciar también que en FP los factores socioeconómicos no obstan para disminuir las posibilidades de éxito, mientras que en los grupos testigo sí afectan bastante. Lo mismo puede decirse del género, pues en los grupos testigo aparece con claridad el fenómeno de la feminización de la educación media superior y superior, en virtud del cual las mujeres aparecen con mucho mejores probabilidades de concluir exitosamente sus estudios que los hombres, no así en

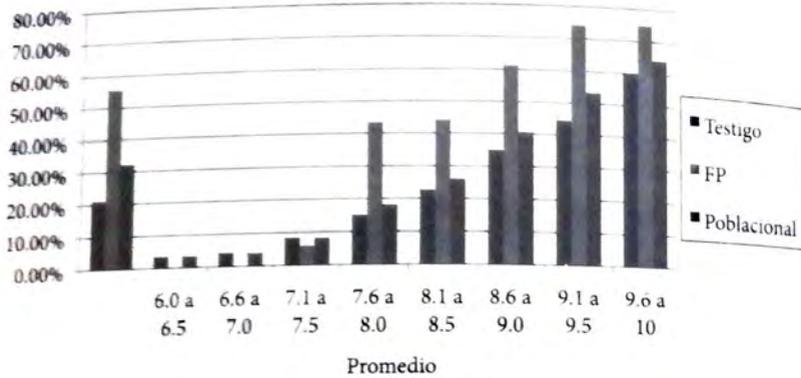
FP, donde los varones mejoran sus probabilidades de éxito casi tres veces respecto a lo que se observa en los grupos testigo, al incrementarse de 17.6 por ciento a cerca del 50 por ciento. En tal óptica, se puede observar que todas las categorías y estratos en FP acrecientan sus probabilidades de éxito, pero de forma muy especial muchos de los grupos y estratos que muestran muy baja eficiencia terminal, con lo cual se perfila que FP coadyuva a disminuir la iniquidad en el funcionamiento de la educación media superior para todos los casos, y en la totalidad de las categorías de cada una de las variables consideradas. Existe una única excepción, como se verá adelante, y es la relativa a la categoría de los hombres con promedio entre 7.1 y 7.5.

Cuadro 7.9. Distribución de la eficiencia terminal en los grupos testigo y de FP respecto al promedio en la secundaria

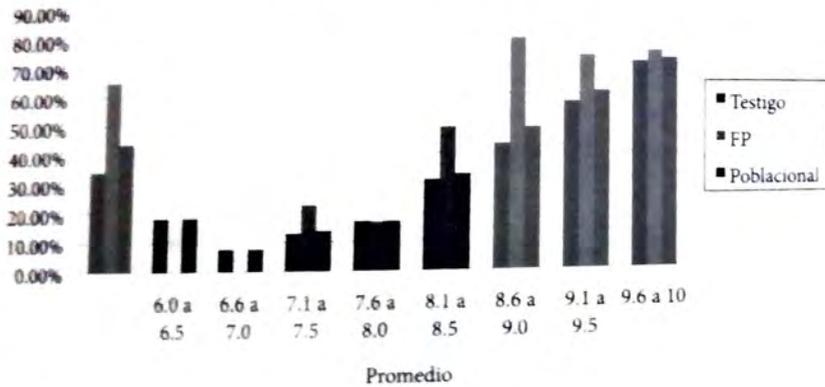
Género	Eficiencia terminal (promedio)			
	Promedio	Grupo		
		Testigo	FP	Total
H	Sin dato	21.05%	55.56%	32.14%
	6.0 a 6.5	3.45%		3.45%
	6.6 a 7.0	4.12%	0.00%	3.93%
	7.1 a 7.5	8.36%	5.88%	8.22%
	7.6 a 8.0	14.98%	43.33%	18.05%
	8.1 a 8.5	22.65%	44.12%	26.05%
	8.6 a 9.0	35.04%	61.29%	40.54%
	9.1 a 9.5	44.44%	74.19%	53.40%
	9.6 a 10	60.00%	75.00%	64.29%
M	Sin dato	34.15%	64.86%	43.70%
	6.0 a 6.5	18.18%		18.18%
	6.6 a 7.0	7.46%		7.46%
	7.1 a 7.5	12.77%	22.22%	13.59%
	7.6 a 8.0	16.86%	16.67%	16.84%
	8.1 a 8.5	30.74%	48.57%	32.63%
	8.6 a 9.0	42.98%	79.07%	48.42%
	9.1 a 9.5	57.24%	73.33%	60.91%
	9.6 a 10	71.19%	75.00%	72.41%

Figuras K y L. Distribución de la eficiencia terminal para los diferentes promedios en la secundaria

Eficiencia terminal (Hombres)



Eficiencia terminal (Mujeres)



Cuadro. 7.10. Distribución de la eficiencia terminal para la población por arrobas y por género en los grupos testigo y de FP

Género	Eficiencia terminal (arrobas)			
	Arrobas	Grupo		
		Testigo	FP	Total
H	1	45.65%	69.64%	52.58%
	2	18.33%	44.44%	21.62%
	3	6.73%	9.09%	6.85%
M	1	48.40%	75.00%	53.68%
	2	22.93%	32.88%	23.85%
	3	8.82%	50.00%	10.38%

Figura M. Eficiencia terminal

Eficiencia terminal (Hombres)

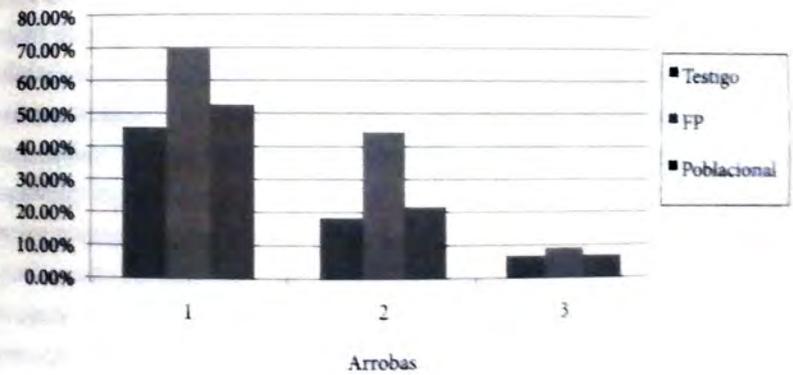
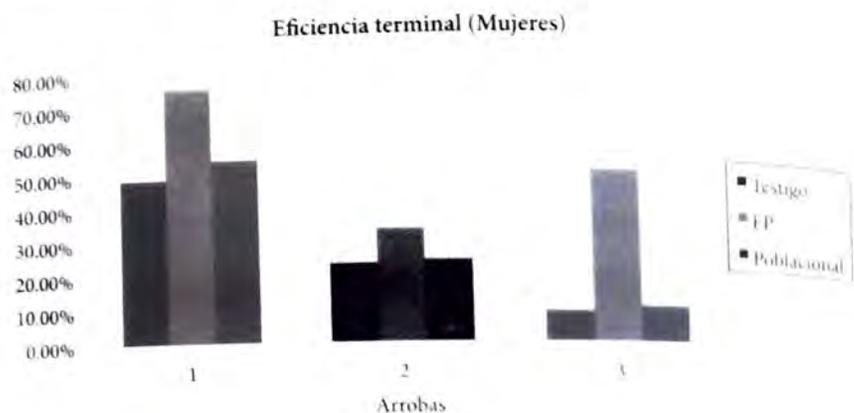


Figura N. Eficiencia terminal



En el rubro relativo a la situación de los alumnos en mayor o menor riesgo de abandonar sus estudios, se puede observar que a pesar de que había un sesgo pequeño a favor de las personas con menor riesgo en los grupos de FP, o sea con una arroba, en todos los casos aumenta considerablemente su probabilidad de egresar. En el caso de los hombres, los de dos arrobas aumentan a más del doble sus oportunidades de egreso. Respecto a los varones con mayor riesgo, se observa una mejoría en lo que concierne a la población testigo, misma que alcanza un 10 por ciento de eficiencia terminal en FP, lo que resulta ser muy bajo para este grupo y debe considerarse como una llamada de atención para idear nuevas estrategias que permitan hacerle frente. Un problema semejante se presenta en lo que se refiere al promedio, pues este es uno de los componentes de los actores de riesgo. Aquí, los hombres con calificaciones inferiores a 7.6 son los que menos aprovecharon FP, y en la categoría de promedio 7.1-7.5, baja la oportunidad de egresar de 8.3 a 5.3 por ciento de eficiencia terminal. Aquí aparece un reto muy significativo que tendrá que ser abordado en adelante. Sin embargo, en las mujeres de tres arrobas, el cambio es simplemente espectacular, pues se incrementa en 5.6 veces la probabilidad de éxito.

Para concluir, se puede apreciar que con la sola excepción de un pequeño grupo de alumnos hombres con promedio bajo, con alto riesgo de no egresar y que no vieron incrementarse sus oportunidades de éxito a lo que debería de haber sido, en todos los demás casos las posibilidades de éxito se incrementan significativamente al pasar de 25 al 55 por ciento. Además, para algunos grupos

tradicionalmente en grave desventaja por razones de nivel socioeconómico, o por hallarse en riesgo respecto al apego a la escuela y a sus requerimientos, con FP se multiplicaron las oportunidades y las aprovecharon de manera notable. De hecho, se observa que en casi todos los planteles de FP la eficiencia terminal está por arriba del 60 por ciento, existiendo casos cada vez más frecuentes de generaciones que muestran 80 por ciento de eficiencia terminal, como es el caso del Plantel 5 Satélite del Colegio de Bachilleres, y en algunos casos hasta del 90 por ciento, como sucedió para la generación de FP que egresó en julio de 2005 en el plantel 12 Netzahualcóyotl del Colegio de Bachilleres.

En esta primera etapa se logró de manera cabal, como se ha probado, el propósito de aumentar la eficiencia terminal de manera significativa, al lograr incrementar en 2.2 veces las probabilidades de éxito de los alumnos en las mismas escuelas y con los mismos profesores que los grupos testigo. Quedaron pendientes para la etapa II, en la que actualmente se encuentra el Proyecto, la sistematización de las competencias y habilidades genéricas de comunicación verbal y escrita así como Matemáticas. A pesar del énfasis que se le otorgó desde el inicio del Proyecto al desarrollo de competencias y habilidades, tal impulso quedó constreñido al efecto que las recomendaciones didácticas pueden tener indirectamente a este respecto. La mayor complejidad que se vislumbró en un inicio fue la de contar con un mismo cuerpo de criterios, estándares, niveles, ejemplos y materiales didácticos para su puesta en marcha en diferentes sistemas institucionales. En el ámbito de la evaluación, se lograron emitir para FP ciertos señalamientos y recomendaciones comunes, congruentes con el conjunto de la propuesta general, pero quedaba aceptado que cada institución los aplicaba conforme a sus posibilidades.

Una vez que se aseguró que la permanencia en la escuela aumentaba en los grupos de FP, lo que se percibió desde los dos primeros semestres de operación del Proyecto, se pudo empezar a preparar un programa de estándares para el desarrollo de las competencias y las habilidades verbales, escritas y matemáticas. Dicho programa estuvo listo en 2003, lo que permitió que se elaboraran diversos instrumentos de diagnóstico y evaluación desde 2004 hasta 2009. A partir de 2008, ese programa se aplica formalmente en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de San Luis Potosí como la metodología institucional para la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en esa institución. Próximamente se contará con los primeros resultados de esta nueva etapa.

CONCLUSIONES

La formalización de la propuesta de intervención

Este trabajo ha versado sobre la relevancia de contar con un enfoque sociológico amplio que sustente una propuesta de intervención para corregir significativamente la baja eficiencia terminal que prevalece en la EMS. La intervención consistió, como se ha visto, en instrumentar un proyecto piloto para tal efecto en diez instituciones públicas del país, escogiendo veinte grupos de alumnos de primer ingreso, del turno matutino, con un total de 790 alumnos. Se tomaron como grupos testigo todos los demás grupos de primer ingreso de cada uno de los planteles, en ambos turnos, lo que comprendió un total de 7,950 estudiantes incluyendo a los de los grupos de intervención. El estudio comprendió el dar seguimiento y aplicación al Proyecto de FP durante tres años, que es la duración del bachillerato. Los resultados de la intervención muestran, más allá de cualquier duda razonable, que la eficiencia terminal es abatible en los mismos planteles con los mismos profesores, siempre y cuando se ponga en marcha y se dé seguimiento durante toda la duración del bachillerato a un modelo de trabajo didáctico.

Este modelo proviene del propósito de fundamentar la propuesta de intervención en un enfoque amplio sociológico, que tiene su primera parte en el trabajo *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias*. En esta segunda parte, el enfoque sociológico busca comprender la manera en que se hacen presentes en los planteles y en el aula:

- i) Factores relativos a la estructura del poder del Estado posrevolucionario de la que forma parte el sistema educativo (la estructura política), así

como factores relativos a la estructura socioeconómica que condiciona la vida del país y sus habitantes, tanto como la del propio funcionamiento de la estructura política. Estos factores están representados por la hipótesis central del enfoque amplio sociológico relativa a la prioridad de lo político sobre lo educativo en los términos que se han venido presentando a lo largo del trabajo.

- ii) Factores relativos a la identidad individual de la persona, sea esta alumno o maestro, que fueron monitoreados durante la intervención, de lo que se da cuenta en el capítulo 7.
- iii) Factores relativos a la institución educativa, sus programas y sus formas de trabajo y de funcionamiento escolar y académico, que condicionan cualquier trabajo educativo escolarizado o intervención. En este caso, las estrategias del Proyecto Formación Pertinente forman parte de este rubro.
- iv) Factores relativos a secuencias de interacción entre un profesor y sus alumnos que aluden a las instrucciones docentes y las formas de atenderlas en salones, materias y fechas específicas. Estos factores son objeto de una atención docente muy cuidada en la propuesta de intervención.
- v) Factores relativos a los materiales didácticos de apoyo a los programas de las materias para la atención de las instrucciones docentes que están representados por los fascículos y guías del profesor y del alumno.

Estos nexos destacan entre los grandes rasgos y principios del sistema social, y se revelan como características propias de la institución educativa en particular, su organización, sus planes y programas de estudio, sus formas de trabajo escolar y educativo y las identidades de los individuos que interactúan en el aula. Tales factores han resultado indispensables para realizar distinciones teóricas entre las variables empíricamente observables durante el diseño, la preparación, la instrumentación y la comunicación de resultados de la intervención. Tras haber mostrado su relevancia, estos factores ahora aparecen como un referente útil y explícito, al que se denomina modelo de trabajo didáctico para una educación pertinente. Este modelo didáctico ha sido inducido a partir de la puesta en marcha y culminación de un Proyecto Piloto de largo aliento, que contó en su momento con los apoyos necesarios y suficientes para establecer grupos de intervención y grupos testigo, a los cuales se les dio seguimiento durante los tres años de duración regular de la EMS. Tal experiencia exitosa de innovación

metodológica, de intervención educativa y propuesta para el mejoramiento de la EMS invita y convoca a contar con apoyos para que educadores, investigadores o profesores puedan llevar a la práctica propuestas para mejorar la educación y corregir distorsiones, efectos perversos y problemas de nuestro sistema educativo, que es uno de los grandes patrimonios tangibles de nuestro país.

Un elemento que merece ser destacado es que la propuesta FP confió el aseguramiento de su efectividad en una gestión académica comprensiva que se ejerció de manera cotidiana y en tiempo real. La gestión no esperó hasta el fin del semestre o a la formación de una generación para actuar. Se apoyó en las enseñanzas de la etnografía –respecto a la observación de secuencias de interacción en el salón de clases– para cuidar que el trabajo colegiado y la docencia individual estuviesen alineadas para evitar que un maestro contienda sólo para sostener una propuesta docente. También se apoyó en la etnografía para diseñar los formatos de las tutorías considerando las entrevistas profundas. FP hizo valer los conocimientos y las experiencias de los docentes, al confiar buena parte de la instrumentación frente a grupo de los acuerdos colegiados y de las recomendaciones del Proyecto al profesionalismo de los mismos. La intervención contó con el apoyo invaluable de las autoridades institucionales y de los planteles, así como con el entusiasmo de los profesores, alumnos y jefes de proyecto.

Desde la SEP y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica se brindaron recursos y la confianza para llevar a cabo el Proyecto, mientras que desde la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se realizó con diligencia y responsabilidad proverbiales el trabajo de administrar los recursos federales. El equipo que contraté para apoyar la coordinación de la propuesta fueron todos recién egresados de las licenciaturas de nuestras universidades y se desempeñaron con gran entrega y pasión. En suma, es menester esclarecer que un proyecto de esta magnitud no puede funcionar si su estructura no descansa en el entramado de organización, recursos, saberes, experiencia y la enorme buena voluntad que existe en el sistema educativo y que convive diariamente con enormes problemas, dificultades y complicaciones.

Con base en los apoyos del entramado independiente del proyecto, fue preciso cuidar cada una de las estrategias de intervención. Para ese propósito fue necesario instrumentar indicadores para observar cada una de las variables que definen al modelo didáctico. Debe subrayarse que la necesidad de cuidar las estrategias de intervención fue definida como una tarea no únicamente para la Coordinación del Proyecto sino para los propios profesores, jefes de proyecto,

autoridades y equipo central de la Coordinación de FP. Para ese efecto, se contó con las reuniones formales ya descritas y con las visitas para realizar observación y entrevistas de los miembros del equipo central de FP. Una vez al año, la Coordinación organizó visitas en las que los alumnos de los grupos de intervención, reunidos en un auditorio iban relatando ante el Coordinador –de manera breve, concisa y respetuosa– lo más positivo y lo más deficiente de su experiencia en FP. En estas asambleas sólo se hallaban presentes por parte de la institución local, el jefe de proyecto y el representante institucional, pero no los profesores. Los recuentos de los alumnos fueron siempre muy enriquecedores y ofrecían visiones muy frescas e incluso candorosas de los procesos y secuencias que efectivamente acontecían en el plantel y sus aulas.

De esta forma, el Proyecto pudo informar la toma de decisiones con base en el conocimiento generado por la variedad de tipos de evaluación comprensiva (*assessment*) con que se contaba. Se integraron en esa síntesis las formas tradicionales de evaluación, la información proporcionada por las tutorías y el trabajo colegiado, por las reuniones de jefes de proyecto, por las asambleas de alumnos y por los mecanismos de seguimiento del equipo central. Tal acopio sistemático de diferentes fuentes de información sobre los sujetos, los contextos y los procesos –al producirse y usarse en tiempo real –abrió una nueva dimensión a la gestión académica general, la cual debe ser distinguida de la gestión curricular de una materia específica.

Cabe ubicar a la Coordinación del Proyecto y a la organización que para la intervención se puso en marcha, como la estructura de la gestión académica. Tal estructura es algo novedoso en las escuelas mexicanas. Su importancia como modelo para reorganizar estas últimas se basa en gran medida en la premisa de que la dirección de las escuelas de EMS mexicanas se encuentra, por lo general, rebasada por los procesos políticos y administrativos que tienen que atender, sobre todo en el caso de los planteles que tienen mil o varios miles de estudiantes. En esos casos queda muy poco tiempo y capacidad para ejercer el liderazgo académico que tiene que cuidar y velar –de manera comprensiva– por el desarrollo adecuado del proceso formativo del alumnado. El ejercicio de un liderazgo académico fuerte y cotidiano fue precisamente la función que tuvo la estructura que puso en pie FP para la intervención. Una vez establecida esta función de gestión académica comprensiva del proceso educativo por el que transitan los alumnos, es oportuno revisar y cuidar la manera como se desempeña la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas. Para esa tarea es indispensable

contar con un buen manejo de las aportaciones de las didácticas específicas, de comunicación verbal y escrita, de las Matemáticas, de las Ciencias Experimentales así como de las Ciencias Sociales y Humanidades. En el caso de FP pudo contratarse a diferentes expertos en elaboración de material didáctico para materias de la EMS.

El formato que se escogió fue el de fascículos en los que se ofrecían materiales que enriquecían el acervo de recursos, además de que daban la oportunidad de ordenar y organizar la enseñanza-aprendizaje en cada disciplina diferente. Una directiva que se giró a ese respecto enunciaba que era necesario flexibilizar el currículo, de acuerdo con lo recomendado por el estudio de la OECD, de 1996, *Changing the Subject. Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*. Además, al flexibilizar el manejo de los programas se podría disminuir la cantidad de contenidos y contar con más tiempo para que los alumnos trabajasen con mayor profundidad los temas estudiados. La posibilidad de profundizar era, a su vez, sinónima de promoción de capacidades.

Una vez contemplados los aspectos propios de las diferentes materias entra en escena, por así decirlo, la relevancia de atender y observar las secuencias interactivas de profesores y alumnos en el aula. Tales secuencias se establecen con base en las formas mediante las que el profesor presenta y hace valer sus criterios académicos diariamente. Cabe reconocer que en el plantel y el aula, los profesores y alumnos se vinculan entre sí mediante secuencias interactivas primordialmente alusivas a la emisión, negociación y cumplimiento de las instrucciones del profesor. Estas secuencias, a su vez, se obtienen en un entorno escolar a cargo del profesor. El presente trabajo sustenta la hipótesis de que la institución espera que el profesor mantenga el orden y la paz institucionales antes que el logro de aprendizajes programáticos. Tal expectativa es de carácter estructural y posee validez para el sistema de la EMS en su conjunto. Esto no implica que no se puedan dar otros desempeños, antes bien, se considera que si el orden institucional y la paz social son mantenidas, los aprendizajes pueden ser valorados en una forma positiva y diferente. A esa posibilidad apuesta precisamente el Proyecto FP.

En esta lógica se da cuenta de la formulación de una propuesta de intervención que articula, como se ha dicho, diferentes niveles de atención a los factores que se consideran relevantes para determinar el desempeño de los alumnos. A dichos factores se enfrentan sistemáticamente profesores y alumnos (unos en el decurso de su trabajo y otros para procurar mantenerse en la escuela has-

ta la obtención del certificado de bachillerato). Para la gestión académica del Proyecto resultó de gran utilidad identificar el valor de observar las secuencias de interacción docente-discente alusivas a la presentación, negociación, realización y evaluación de las instrucciones docentes. En dichas secuencias se pone en juego la aplicación de criterios y refuerzos didácticos, el mantenimiento de los objetivos formativos, así como el acompañamiento al trabajo de los alumnos. De no darse estas acciones, el trabajo y la intención programática y docente corre el riesgo de distorsionarse y desbordarse hasta perder su sentido educativo. Tal posibilidad ilustra un viejo hallazgo del conocimiento moderno sobre lo educativo que viene probablemente de Dewey, quien insistía en que en la escuela no sólo se aprende lo que se enseña.

En la escuela y en el aula se desatan múltiples procesos frutos de la interacción entre un profesor y sus alumnos. En el contexto mexicano, de acuerdo con la hipótesis del estudio *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias*, el sistema político subordina a las metas políticas las metas educativas formales, tal y cual se hallan expresadas en la normativa aplicable, desde la Constitución hasta el más modesto programa de una asignatura. Esta subordinación denominada anómica se manifiesta en el aislamiento que sufre la maestra cuyas vicisitudes son narradas por la etnografía aquí utilizada. La profesora está en manos de sus propios recursos para sostener la propuesta que presenta al inicio del curso. A escala estructural, la anomia se manifiesta en el aislamiento del profesor y el carácter fragmentario de su trabajo. Ambos desenlaces alimentan cotidianamente la persistencia y reproducción de una eficiencia terminal largamente denunciada como inadecuada.

Por esa razón, se hizo un esfuerzo por responder a la sensación y percepción de muchos alumnos de que cuando un maestro impone muchos requisitos o casi ninguno, la decisión es el resultado del capricho del docente. ¿Cómo evitar este juicio que lleva a que el alumno no considere como seria la propuesta del profesor, ya que al hacerlo así, la docencia pierde cualquier legitimidad formativa y se ve sujeta a juicios oportunistas de las actividades del maestro por parte de los alumnos? Ante dicha pregunta, se esboza la relevancia de atender el asunto de la legitimidad que requieren tener frente a profesores y alumnos los estilos, contenidos, criterios e instrucciones que integran la docencia. La falta de legitimidad, derivada de la anomia estructural, demanda ser asistida mediante la ratificación de normas y acuerdos mínimos colegiados. Estos acuerdos precisan –a su vez– que se apliquen sistemáticamente para reforzar la legitimidad

de la enseñanza que forma parte de la propuesta educativa. En las secuencias reseñadas etnográficamente, se aprecia que las instrucciones son muy vulnerables a presiones distorsionantes si no se cuenta con una amplia legitimidad sustentada en la colegialidad. A los ojos de los estudiantes, ante la ausencia de normas y valores institucionales, la maestra aparece sosteniendo instrucciones personalísimas que merecen ser negociadas y aminoradas.

Al no existir un cuerpo de normas y estándares institucionales que se hagan presentes en el aula, así como aquello que se necesita para dar cumplimiento a cualquier propósito formativo, las enormes atribuciones con que usualmente cuentan los profesores mexicanos de la EMS y de la ES, aparecen como el origen de una gran debilidad en las secuencias de interacción con los alumnos en el aula. Conviene no perder de vista este problema, ya que debido a tal debilidad, los estudiantes se inclinan por ejercer presión colectiva o individual para que el maestro abata los requerimientos docentes. Al ceder, el daño educativo está hecho: el trabajo que demanda el profesor no aparece para los estudiantes bajo un sentido racional que lo explique y justifique, además desde la perspectiva estudiantil se considera como un requisito arbitrario, pero necesario de atender. El alumno sabe que el costo del incumplimiento es enorme, y las consecuencias se extienden potencialmente a lo largo de toda la vida de una persona. La negociación de los alumnos ratifica la importancia de cumplir y al imperar esta lógica, el sentido formativo de la actividad se evapora para el fuero interno del alumno, convirtiéndose en mera “talacha”. Tal situación es profundamente contraria a cualquier principio educativo honesto y socialmente responsable. No es por otra razón que se afirma que este tipo de cumplimiento es académicamente precario.

La denominación de precario equivale al concepto de anomia en el libro *El suicidio* (Durkheim, 1971). En Durkheim hay una valoración negativa respecto a la anomia y sus consecuencias para la sociedad. La lógica del cumplimiento anómico lleva a que el estudiante interiorice que el sentido de la escuela es cumplir. Aprender, entonces, no es parte de la actividad. Bajo tal óptica, el funcionamiento de la escuela descalifica su mentado sentido de ser educativa y útil para el país y para la persona. La cultura del mantenimiento del orden en la escuela y el aula, resultado directo de la falta de diferenciación entre lo educativo y lo político, lleva a la promoción de ámbitos de interacción cara a cara en los que privan órdenes normativos –el cumplimiento, por ejemplo– que contradicen o ignoran los sentidos formativos coherentes respecto a los criterios educativos

modernos. Tal indiferencia o incongruencia del sistema educativo respecto de la educación moderna no se impone ni se busca, es simplemente un resultado que tiene un enorme impacto en las personas, la sociedad y la reproducción de rasgos muy indeseables del sistema como son la ineficiencia educativa y la desigualdad social.

Desde tal perspectiva, se revela la enorme debilidad de lo educativo, definido en términos modernos, y la imperiosa necesidad de tener en la mira de los ciudadanos la trascendencia de que exista –al respecto– un proyecto común, valores y objetivos compartidos sobre el sentido y la relevancia de las propuestas formativas que dan sentido a las escuelas. En ausencia de una reglamentación valorada, respetada y cumplida, los factores de poder, de influencia y del mercado imperan sin restricción. Bajo esas condiciones, como Durkheim lo demostró en *El Suicidio*, el hombre abandonado a la búsqueda ilimitada de su interés personal no consigue la satisfacción, sino lo contrario, la insatisfacción anómica. Desde tal perspectiva, se puede apreciar que en el imperio de tales condiciones, los esfuerzos bien intencionados de profesores y alumnos no encuentran respuestas dignas de sus desempeños. El problema no son las actividades de unos y otros, sino la estructura sobre la que se encuentran ubicados, misma que los orienta y les da sentido. La orientación que les imprime actualmente puede ser política y socialmente comprensible, mas no lo es en términos educativos.

¿Qué hacer?

El propio trabajo de campo, con su exigencia de realizar entrevistas profundas y darles seguimiento, llevó a que en el aula se desarrollasen formas de diálogo entre un investigador y los jóvenes del grupo en que se realizó la investigación. Dichas formas de diálogo pueden ser comprendidas por el enfoque propuesto por Carspecken y Apple, el cual se nutrió del trabajo de los interaccionistas simbólicos como Goffman, la investigación de Paul Willis sobre la cultura de los jóvenes hijos de obreros en las escuelas británicas y las contribuciones de Giddens sobre las relaciones entre los ámbitos sistémicos y los de interacción cara a cara.

Ante la oportunidad de obtener apoyo de la SEP, se presentó el Proyecto en un momento favorable. Tal iniciativa ha estado acompañada de importantes preguntas que se expresan junto con el enfoque sociológico de Coleman (1990): ¿Se está yendo a donde queremos ir? ¿A dónde estamos caminando? ¿Es acaso

posible reponer las instituciones primordiales que heredamos de un pasado profundamente autoritario? ¿Es viable esperar organizaciones sociales construidas de acuerdo con propósitos específicos? Para contestar este tipo de preguntas, Coleman señala que es indispensable contar con una teoría social robustecida con bases fuertes. Más que la explicación del comportamiento individual, el problema central es el funcionamiento de los sistemas sociales. A pesar de que el interés radica en lo que ocurre en el aula, la comprensión de los fenómenos que ahí acontecen no es cabal si no se entiende el funcionamiento del sistema social del que forma parte.

El interés por comprender el papel de los principios que rigen al sistema lleva a identificar la eficiencia terminal como una función de acuerdo a como se halla estructurado dicho sistema. En esa óptica, el peso de la explicación se encuentra puesto en el sistema como unidad y no en los individuos que forman parte de él. Tal enfoque es muy útil para alentar las intervenciones en la EMS que busquen validar innovaciones orientadas a mejorar los desempeños académicos de los alumnos. Además, hay que recordar que las intervenciones en los planteles familiarizan al investigador con una realidad inevitable del sistema de EMS: el tamaño tan grande de muchos planteles, que cuentan con 2,000 o 3,000 alumnos. Asimismo, cabe considerar que muchas instituciones trabajan con decenas de miles de estudiantes. En contextos de tales escalas, se requiere contar con principios operativos claros que busquen laborar con decenas o centenares de profesores y miles de alumnos. En esos casos, simplemente no se puede trabajar con base en el supuesto de que los alumnos no desean estudiar o que los profesores no quieren desempeñarse bien. Tal supuesto es inaceptable desde muchos sentidos, incluyendo el pedagógico, el sociológico y el práctico. No es efectivo acercarse al aula como si fuera, ante todo, un problema y un desafío para imponer un orden jerárquico y político. Tampoco funciona que la institución se organice de tal manera que deje que la situación formativa se resuelva según el real saber y entender de cada profesor en lo individual, trabajando aisladamente de los demás.

Los señalamientos críticos a las formas tradicionales de organización académica están encaminados a subrayar las posibilidades de cambio en las instituciones y en los planteles, más que a desconocer el trabajo que hacen los profesores y las autoridades educativas del país. Sin embargo, se ha hecho un esfuerzo para identificar la forma como una cierta lógica tradicional e inercial, presente en

la operación y funcionamiento de la EMS y calificada de anómica en este trabajo, también se manifiesta en la manera como se concibe y contempla la educación.

La insistencia, de corte tradicional, en apuntar al incremento histórico de la matrícula en México resulta explicable si se tienen en mente las bajas tasas de escolarización a principios del siglo xx. Tal perspectiva se torna problemática en el momento en que la conducción de la política educativa se define primordialmente por atender la demanda e incrementarla. Dicha óptica, al carecer de un compromiso con una visión del papel de la educación en la resolución de los problemas de calidad, pertinencia y equidad, nos mantiene anclados a una política elaborada a mediados del siglo pasado que no reparó en la relevancia de la educación para la lucha contra la desigualdad.

Este trabajo está dedicado a quienes deseen conocer más sobre los retos y algunas de las soluciones que se vislumbran para la EMS, pero sobre todo, tiene en mente a aquellos que comparten un interés profesional en la docencia y en la formación de maestros para la EMS. Los asuntos que se tratan poseen trascendencia para los docentes y para los estudiantes, lo que quizás contraste con el alcance que pueden cobrar en el campo de las discusiones teóricas. Tampoco se trata de entablar pleito con la teoría o la investigación básica. Se pretende, más bien, delinear la diferencia con aquellas actividades e insistir en que, en el presente caso, el tratamiento de los temas no es un mero ejemplo de tal o cual enfoque o posición epistemológica, histórica, política o cultural. Obedece a la relevancia que tiene este referente para las tareas de formación efectiva de los jóvenes y de sus maestros. Tales tareas se vienen enfrentando a múltiples problemas, los menores de los cuales no son las pesadas cargas que tienen los profesores promedio, las aspiraciones ambiciosísimas de muchos programas de estudio ni la preocupación de las instituciones por no perder el control sobre la paz social de los planteles.

Frente a estas condiciones, las instituciones han insistido –desde hace varias décadas– en ofrecer cursos de actualización en los que se ha procurado llevar nuevas tendencias y visiones sobre las mejores formas de gestionar el currículo. Estos cursos, por lo general, no tienen un antecedente que los oriente y enfoque, como tampoco suelen contar con un consecuente que les dé seguimiento y pondere su incidencia en las tareas de enseñanza-aprendizaje. Tan útiles como son los cursos que han familiarizado a los docentes de la EMS con el marxismo, el constructivismo, la enseñanza programada, las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el aprendizaje, en la medida en que la tesis de estos

sea muy abstracta y no esté arraigada en las condiciones y procesos áulicos, en esa misma extensión el efecto en el aprendizaje de los alumnos será bajo. Los problemas se siguen acumulando y las aspiraciones sociales y nacionales siguen también creciendo. La brecha no puede menos que inquietar.

La necesidad de contar con una serie de estándares estructurados y sostenidos mediante el trabajo colegiado

Una institución educativa moderna precisa de referentes claros y aplicables para las diferentes dimensiones de la gestión académica de un currículo determinado frente a grupo. Estas dimensiones usualmente comprenden lo que se denomina un modelo didáctico. Los referentes tradicionales en el sistema mexicano aluden a los objetos disciplinares de las materias que suelen estar representados por definiciones, datos básicos y procedimientos. Los referentes para los procesos de desarrollo de capacidades y para la retención de los alumnos en la escuela son novedosos y no se visualizan con facilidad. De hecho, en la experiencia escolar, el foco principal de atención académica está puesto en cubrir los contenidos marcados en el programa y por la acreditación o reprobación al final del ciclo. Tan alejados y desacostumbrados nos encontramos a la asistencia sistemática y estructural de problemas y retos formativos, que se suele confundir la didáctica con el voluntarismo o las buenas intenciones. Por tal razón resulta oportuno insistir en que dichas medidas, como las que integran la propuesta de EP, no son ni lo uno ni lo otro, sino que conforman un modelo didáctico efectivo para abatir la ineficiencia terminal.

Entre los procesos que se tienen que atender en estos tiempos modernos se encuentra el desarrollo del *literacy* en lengua materna, Matemáticas y ciencias experimentales, tan claramente detectado por PISA. El desarrollo de estas capacidades demanda tiempo para atenderlas, así como modelos claros de referencia para los alumnos. De igual modo, es menester contar con espacios curriculares y criterios para ponderar el grado de desarrollo de una capacidad. Tales recursos metodológicos son indispensables para propiciar sistemáticamente, entre profesores y estudiantes, el desarrollo de las capacidades marcadas en el perfil de egreso. Los referentes modernos cubren, además, los modos mediante los que se toman en consideración las necesidades específicas de los alumnos.

Con base en tales referentes, los docentes disponen de recursos para diversificar los materiales didácticos y las formas de usarlos ante grupos heterogé-

neos en materia de desempeño académico. De igual manera, puede procederse para enriquecer las actividades frente a un grupo, alternando, por ejemplo, las presentaciones de los alumnos y las del profesor con lecturas y discusiones en el aula, por parte de pequeños equipos. Asimismo, cabe establecer consultas de textos para resolver problemas y lecturas para producir textos como resúmenes, reseñas o ensayos. Como se aprecia, el ordenamiento normativo al que se hace referencia incide en las formas de integrar diferentes actividades académicas frente a grupo, en el contexto de una gran estrategia formativa o de un modelo didáctico para formar bachilleres. Tal integración es necesaria en vista de la complejidad de los problemas y lo ambicioso de los perfiles de egreso.

Hacia la estructuración de la experiencia escolar

Justamente, el largo apartado dedicado a la manera como las entrevistas de la investigación etnográfica dieron pie a las entrevistas dialogadas entre dos sujetos, uno de los cuales era estudiante y el otro un investigador, viene a poner sobre la mesa el asunto de la preparación o estructura académica que se debe de tener en pie para ir acompañando y orientando el proceso formativo del alumno. Esta estructura, para acompañar el proceso formativo, debe de distinguirse de la estructura de asignación de una maestra de un grupo de alumnos para que estos últimos cursen una asignatura. La primera está encaminada a instilar en el alumno la capacidad de hablar de sus procesos formativos con el propósito de identificar más claramente problemas, opciones y posibilidades en general sobre la experiencia escolar. Las segundas tienen un papel determinante en la obtención y emisión de evaluaciones sumativas sobre la acreditación de asignaturas obligatorias.

El trabajo colegiado permite trascender las limitaciones y fragmentación que asisten a la gestión académica y curricular en el bachillerato mexicano, en donde cada asignatura es, salvo contadas excepciones, una actividad académica que inicia y termina en sí misma, sin antecedente o consecuente efectivos. Para ir más allá de esta forma tradicional e inercial de trabajar el currículo, cabe destacar la relevancia de la transversalidad como estrategia necesaria. La transversalidad responde a los nexos que existen entre asignaturas o materias corresponsables entre sí, respecto de ciertos propósitos formativos del perfil de egreso. Tanto el trabajo colegiado como la transversalidad y las tutorías, acaban por integrar una estructura de apoyo y de aseguramiento de que el alumno no se

encuentra solo, tampoco lo está el profesor. Ambas experiencias ocurren en un contexto en el que se apoya lo que uno y otros hacen. Se evita que se desvirtuen las actividades y los propósitos.

Tras esa óptica, el trabajo instauró órdenes normativos que buscan y obtienen acuerdos mínimos entre profesores de una misma o de diferentes materias. El sentido de los acuerdos se asocia con integrar, contextualizar u ordenar principios y convenciones académicas respecto de las formas de instrumentar la gestión curricular frente a grupo. En tal categoría están ubicadas las formas de elaborar trabajos escritos, de organizar las secuencias de enseñanza-aprendizaje, la discusión en clase de los trabajos de los alumnos o las formas y criterios de explicitar los criterios de evaluación, por ejemplo. Asimismo, se encuentran ubicados en este rango de acuerdos a lograrse entre profesores los modelos a seguir para consignar la información que se demanda sobre la estructura argumentativa de los textos a leer como tarea o las maneras de propiciar, sistemáticamente, la reflexión sobre lo que se realiza, por qué se hace, cómo se lleva a cabo, cómo se compara con lo que se pide y cómo se evalúa lo que se logra en esos u otros casos.

FP ofrece explicar y señalar el sentido de lo que se hace, a diferencia de lo que ocurre con los alumnos de la escuela tradicional, que generan el sentimiento de que realizan y ven una serie de actividades e información de manera inconexa, esperando que por sí solas integren conocimientos. Tal situación demanda que se elaboren estrategias de integración de las actividades que ya se realizan en la escuela con otras actividades nuevas. Entre las actividades de uno y otro tipo se encuentran asesorías, tutorías y secuencias didácticas encaminadas al desarrollo de competencias o el seguimiento de trabajo del estudiante en las asignaturas de bajo desempeño. Muchas de ellas ya están siendo impulsadas por la institución. Es necesario verificar que resulten amigables al estudiante y sean isomorfas respecto a la cultura que valora las habilidades genéricas, la expresión escrita y el estudio sistemático con un propósito. Una consideración semejante demanda tomar en cuenta la relevancia que debe tener para los estudiantes el no perder el ritmo de los requerimientos escolares fijados por cada maestro, y el peso positivo de la familia para tal empeño, visto este como un ámbito social que refuerza y apoya al alumno en situaciones que ponen en riesgo el seguimiento regular de su proceso escolar. Por lo tanto, la pregunta ahora deviene en una interrogante acerca de la viabilidad de establecer mecanismos académicos que, en primer lugar, racionalicen los requerimientos escolares en función de los principios educativos que ordenan la formación de la nme

Un esfuerzo en ese sentido, más temprano que tarde, se topa con el hecho de que en la EMS el currículo históricamente ha estado estrechamente vinculado con el desarrollo de las dos grandes vertientes del bachillerato, el universitario y el bivalente, como dos propuestas que surgen en el seno de instituciones de educación superior en las que se ubican dichos bachilleratos. En el contexto de las instituciones de educación superior, como bien se sabe y lo ha ratificado Burton R. Clark (1983), una de sus especificidades es su fundamento en disciplinas que valoran necesariamente la especialización. Tal propósito ha distorsionado históricamente a la EMS, al trasladarse el énfasis propedéutico a los programas de la materia, sin la mediación de un enfoque educativo comprensivo que contemple también los propósitos formativos genéricos.

En esa lógica, la racionalización de los requerimientos escolares en el bachillerato deviene también una labor de reorientación del sentido formativo de la EMS hacia una propuesta menos fragmentaria y disciplinaria. La orientación buscada precisa que la importancia de las disciplinas incluidas se subordine a propósitos formativos genéricos. Por ello, el sentido de incluir las disciplinas en el currículo de la EMS no puede ser únicamente preparar a los jóvenes para los estudios superiores, familiarizándolos con los contenidos que se ven en todas las facultades. En el mundo moderno y en la sociedad del conocimiento, los ciudadanos necesitan mucho más que sólo leer, escribir y ocupar la aritmética. El manejo técnico de la lectura y las matemáticas debe ser puesto en operación respecto a un número cada vez más grande de tareas cotidianas y laborales de todo tipo. De ahí la relevancia de las habilidades genéricas en lectura, matemáticas, ciencias, tecnologías y el empleo de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Reforzar la situación escolar prevaleciente

Interesa, ahora, repasar la manera en que puede ser reforzada la situación escolar prevaleciente mediante la institucionalización de parámetros educativos aceptables y eficaces para los actores que en ella participan. Para tal empeño, los alcances y limitaciones de diversos recursos didácticos merecen ser contemplados en un contexto más amplio. Tal pretensión demanda incluir la revisión de la coherencia entre las materias que se cursan en un mismo semestre respecto al desarrollo paulatino, transversal y sistemático de habilidades genéricas en comunicación verbal y matemáticas.

Pero también es indispensable contar con criterios didácticos y de evaluación, tanto sumativos como de diagnóstico, que sean transversalmente compatibles, si no pudiesen ser comunes. Asimismo, se revela la importancia de que los criterios no sean contingentes a cada maestro, sino que estén fijados desde la institución de manera sensata y que puedan aplicarse con una flexibilidad prevista. A este respecto, no debe perderse de vista que las reglas no se pueden imponer diariamente mediante actos de autoridad interna o externa tajantes. Las pautas que a ese respecto se emitan o las prácticas que se sigan cobran legitimidad en la medida en que se ven ratificadas por el trabajo colegiado. Existe también un nivel de negociación del orden interno áulico que es menester cuidar. Tal punto trae a colación el valor de presentar y conducir los cursos enfatizando el sentido de la materia y su relevancia formativa, los criterios de calidad con los que se debe de cumplir, las oportunidades para hacerlo, los tiempos de que se dispone, los intentos para mejorar, entre otros. En ese sentido, las presentaciones a los alumnos tienen que resultar razonadas y razonables.

Todas estas recomendaciones fueron aplicadas e invitamos a que se consideren en los afanes de diversificación e innovación que tendrán que llevarse a cabo en la educación mexicana. Los problemas no se pueden exorcizar con sólo invocar sus nombres. Tampoco es suficiente denunciar en los cursos para profesores los escollos existentes. Ahora que se cuenta con una propuesta general de perfil de egreso para todo el país, diferentes estrategias podrán encaminarse en ese sentido aprovechando toda la energía docente y discente, que tan poco fructifica en la actualidad.

Finalmente, todas estas medidas, al aplicarse, tendrán que conducir a los alumnos a la conclusión exitosa de sus estudios de EMS, en números mayores que los que prevalecen bajo las tasas de eficiencia terminal actuales. Se está en la pista de una propuesta normativa que ha probado su eficacia para anclarse a los entornos áulicos y para promover un nuevo entramado de relaciones sociales entre profesores y alumnos. Esta nueva plataforma también ofrece apoyos que facilitan el aprendizaje de conocimientos y habilidades, reconocidos por los criterios modernos. Con ello se puede dejar atrás, paulatinamente, una escuela poco atenta a brindar una educación de calidad con equidad.

A una escala más amplia, es preciso que se mantenga la dirección de los programas hacia el perfil de egreso que ha sido identificado. También es útil recordar que intervenciones como la que aquí nos vino ocupando requieren ser impulsadas y multiplicadas para enriquecer los procesos de desarrollo educativo

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Richard (1970). *Crucifixion by Power: Essays on Guatemalan National Social Structures, 1944-1966*, University of Texas Press, Austin.
- Alexander, Jeffrey (1988). "El nuevo movimiento teórico", en *Revista de Estudios Sociológicos*, ColMex, México.
- Anderson, Gary L. y Martha Montero Sieburth (eds.) (1998). *Educational Qualitative Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm*. Garland Press, Nueva York.
- Anderson, Gary L. y Kathryn Herr (1992). "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica", en Miguel Ángel Campos y Mario Rueda Beltrán (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Arechavala, Ricardo y Pedro Solís (1999). *La universidad pública ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?*, Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Aristi, Patricia, Adelina Castañeda, Veronica Edwards, Monique Landesmann y Eduardo Remedi (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Barabtarlo, Anita y Theesz, Margarita (1982). "Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente en la UNAM", en *Revista de la Educación Superior*; Vol. XI [4], Núm. 44, octubre-diciembre, ANUIES, México.

- Barba Martín, Leticia (1991). "Pertinencias de currícula como espacios de lucha para nuevos sujetos sociales, políticos y pedagógicos: hacia la construcción de un currículum para la acción ciudadana organizada e independiente. El caso de los movimientos urbano-populares de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México". Ponencia presentada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Barba Martín, Leticia y Margarita Vera (1990). *Formación de tutores. Unidad de Asesoría Pedagógica del Sistema de Universidad Abierta*. Material de trabajo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bartolucci, Jorge (1979). "Perfil socio-escolar de la generación 77-79 a tercer semestre del ciclo de bachillerato del CCH", en *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación (1976-1979) Primera parte*, Secretaría de Planeación, fotocopiado. México.
- Bertely, María (1992). "La educación universitaria: la función de la clase", en Miguel Ángel Campos y Mario Rueda Beltrán (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bloome, David (1992). "Oferta y asimilación de valores científicos en la enseñanza de la biología", en Miguel Ángel Campos y Mario Rueda Beltrán (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Brunner, José Joaquín (1993). "Educación superior en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas", en *Desafíos de la educación superior*, Unidad de Análisis de Políticas Sociales, (UDAPSO), La Paz.
- Candela, A. y C. Doria (2005). *Propuesta curricular para las materias de Química 1 y Física 1, Primer Semestre de Ciencia y Tecnología del Bachillerato Bilingüe Intercultural*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, México.
- Candela, A. y C. Doria (2005). *Propuesta curricular multidisciplinaria para el Campo Intercultural de Ciencia y Tecnología*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, México.
- Candela, A., C. Doria e I. Campos (2005). *Curso de Formación de Profesores para el Bachillerato Intercultural de la CGEIB, programa de capacitación para el primer grado de Ciencia y Tecnología*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, México.
- Candela, A., C. Doria, E. Rockwell y C. Coll (2004). "What in the world happen in classrooms? Qualitative Classroom Research", en *European Educational Research Journal*, 3(3).

- Candela, A. y C. Doria (2001). "Evidencia y hechos: la construcción social del discurso de la ciencia en el aula", en M. Benlloch (ed.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*, Paidós, Barcelona.
- Candela, A. y C. Doria (1999a). Análisis del discurso y enseñanza de las ciencias, en E. Remedi (comp.), *Encuentros de Investigación Educativa 1995-1998*. DIE-Plaza y Valdés, México.
- Candela, A. y C. Doria (1999b). *La ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, Paidós, México, buenos Aires, Barcelona.
- Candela, A. y C. Doria (1997). The Discursive Construction of Argumentative Contexts in Science Education, In C. Coll & D. Edwards (Comp.), *Teaching, Learning and Classroom Discourse. Aproximations to the Study of Educational Discourse*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Candela, A. y C. Doria (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia, en C. Coll & D. Edwards (Comp.), *Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula. Aproximación al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Candela, A. y C. Doria (1994). "La enseñanza de las ciencias y el análisis del discurso", en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo, Z. (coords.), *La Etnografía en Educación. Panorama, Prácticas y Problemas*, Universidad Nacional Autónoma de México y The University of New Mexico. Publicaciones CISE, México.
- Carspecken, Phil Francis y Michael Apple (1992). "Critical Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice", en M. D. LeCompte et al., 1992, *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, San Diego.
- Clark, Burton R. (1983). *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*, UAM-Nueva Imagen, México.
- Coleman, James (1990). *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2005). Colección jurídica esfinge. Editorial Esfinge, México.
- Corenstein, Martha (1992). "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: Un primer acercamiento", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cornejo O., Alejandro (1992). "Las diferencias de género en los usos del lenguaje en el aula", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Covo, Milena (1989). "Algunas condiciones no académicas de la deserción", en Juan Fidel Zorrilla (comp.), *Nuevas Perspectivas Críticas sobre la Universidad*, Cuadernos del CESU 16, UNAM, México.
- Covo, Milena (1986). "La universidad: ¿reproducción o democratización?" en Juan Fidel Zorrilla (comp.), *La élite y la masa*, Cuadernos del CESU 1, UNAM, México.
- Crespo, José Antonio (2003). "Las singularidades de un régimen", en Gastón Luke G. y Virgilio Muñoz (comp.), *Escenarios de la Transición en México*, Grijalbo, México.
- Cuenca, Beatriz (2001). "La evaluación de la educación Media Superior", en José Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coord.), *Aportes, Educación Media Superior*, Vol. II, UNAM-CCH, México.
- De la Peña, Guillermo (1980a). *El aula y la ferula*. Zamora, El Colegio de Michoacán, Zamora.
- De la Peña, Guillermo (1980b). *Herederos de Promesas*, CISINAH, México.
- Delgado Ballesteros, Gabriel (1992). "Etnografía en el salón de clase: estudio comparativo de educación superior", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Díaz Barriga, Frida y Elisa Lugo (2003). "Desarrollo del Currículo", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, COMIE-SEP-CESU, Ideograma Editores, México.
- Donald, Janet L. (1992). "Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el 'otro' en la investigación etnográfica", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Donmoyer, Robert (1992). "Argumentos para la investigación de estudios de caso: predefinición de conceptos de validez interna y externa", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Dubet, François (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, Barcelona.
- Durkheim, Emilio (1971). *El suicidio. Estudio de sociología*, Schapire Editor, Buenos Aires.
- Engelbrecht Leroy Ortiz, Guillermina (1992). "Análisis sociológico de la interacción en el aula en el nivel medio superior", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Escobar, Miguel (1992). "La construcción de una pedagogía utópica", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Escobar Guerrero, Miguel (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Evans-Pritchard, E. E. y Fred Eggan (1968). "Prologue", en A. R. Radcliffe-Brown, *Structure and Function in Primitive Societies. On the Concept of Function in Social Science*, Cohen and West, Londres.
- Fell, Claude (1989). *José Vasconcelos: Los años del águila*, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, México.
- García Cortés, Fernando (1999). *Aprendizaje y evaluación de contenidos escolares*, Editorial Santillana, México.
- Geertz, Clifford (1992). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, México.
- Giddens, Anthony (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, Macmillan, Londres.
- Glaser, B. G y A. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Weidenfeld and Nicholson, Londres.
- Gluckman, Max (1958). *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand*, Rhodes-Livingstone Paper Núm. 28, Manchester University Press, Manchester.
- Goffman, Erving (1963). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, Nueva York.
- Goffman, Erving (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*, The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis y Nueva York.
- Granja, Josefina (1981). *Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal 1960-1978*, Ponencia presentada en el Foro de investigaciones sobre educación y sociedad, Jalapa.
- Greaves, Patricia (1976). "La escuela de San Bruno", tesis de licenciatura en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, México.
- Gumport, Patricia J. (1992). "La producción del conocimiento en las universidades: reformulación de un problema metodológico", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Gutiérrez Saenz, Raúl (1999). *Introducción a la didáctica*, Editorial Esfinge, México.
- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo R. (2005). "La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002", en *Sujetos, Actores y Formación*, Tomo III coordinado por Patricia Ducoing (Colección La Investigación Educativa en México). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Hargreaves, David (1967). *Social Relations in a Secondary School*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- García Huidobro, Juan E. y Sergio Martinic (1984). *Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno*. Conferencia, Reunión Regional sobre Educación de Adultos, OEA, Washington.
- INEE (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México.
- INEE, 2009a. "PISA en el aula: Lectura"
- Kobayashi José M., Josefina Vázquez, Dorothy Tanck, Anne Staples y Elías Trabulse (1976). *Historia de la educación en México*, SEP, México.
- Lacey, C. (1970). *Hightown grammar*, Manchester University Press, Manchester.
- Larroyo, Francisco (1986). *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México.
- LeCompte, Margaret D. (1992). "La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- LeCompte, Margaret D. y J. P. Goetz (1982). "Problems of reliability and validity in ethnographic research", en *Review of Educational Research*, 52.
- Lesko, Nancy (1992). "Observación del contexto de la escritura en una escuela bilingüe norteamericana", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Llinás Álvarez, Edgar (1978). *Revolución, educación y mexicanidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Siglo XXI Editores y CESU-UNAM, México.
- Meyer, Lorenzo (2000). *Historia General de México*, El Colegio de México, México.

- Mitchel, Clyde (1968). "The Kalela Dance. Aspects of social relationships among urban africans in northern Rhodesia", en *The Rhodes-Livingstone Papers, Number Twenty-Seven*, Manchester University Press, Manchester.
- Nihlen, Ann (1992). "Los maestros como investigadores cualitativos: reflexión y acción", en Miguel Ángel Campos y Mario Rueda Beltrán (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- OCDE (2009). *Panorama educativo*, OCDE, Paris.
- OCDE (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, México: Educación Superior*, OCDE, Paris.
- OECD (2003). *Education at Glance*, OECD, Paris.
- OECD (2002). *Education at Glance*, OECD, Paris.
- OECD (2001a). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
- OECD (2001b). *What works in innovation*, OECD, Paris.
- OECD (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, OECD, Paris.
- OECD (1997). *Reviews of National Policies for Education. Mexico. Higher Education*, Francia, OECD, Paris.
- OECD (1996). *Changing the Subject, Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*, OECD, Paris.
- OECD (1995). *Education at a Glance*, OECD, Paris.
- Parsons, Talcott (1964). *Essays in Sociological Theory*, Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan Limited, Londres.
- Presidencia de la República (2004). *IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República*, página web, México.
- Rama, Claudio (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. FCE Argentina, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2008). "Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico", en: Ma. Isabel Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Editorial Trotta, Madrid.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Colegio de Michoacán, CIESAS y CINVESTAV, Zamora, Mich.
- Rockwell, Elsie (2002). "Constructing diversity and civility in the US and in Latin America: Implications for ethnographic educational research", en B. Levinson, S. Cade, A. Padawer, A. P. Elvir (eds.), *Ethnography and Educational Policy: A View Across the Americas*, Westport, Ct. Ablex.

- Rockwell, Elsie (1998). "Ethnography and the commitment to public schooling: A review of research at the DIE", en Gary Anderson y Martha Montero-Sieburth (eds.), *Educational Qualitative Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm*, Garland Press, Nueva York.
- Rockwell, Elsie (1994). "La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE", en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coords.), *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de New México, México.
- Rockwell, Elsie (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Enfoques* (cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación), Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia.
- Romo Patiño, Mariana (1991). *El bachillerato mexicano 1867-1987*, (catálogo razonado), UNAM-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, serie Sobre la Universidad, Núm 19. México.
- Rueda B., Mario y Alejandro Canales (1992). "Estrategias de supervivencia de los estudiantes en el salón de clases", en Miguel Ángel Campos y Mario Rueda Beltrán (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rueda B., Mario y Miguel Ángel Campos (coords.) (1992). *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Scanlon, Patricia (1981). *Un enclave cultural. Etnicidad y poder en el contexto de una escuela norteamericana en la ciudad de México*, CIESAS-Ediciones de la Casa Chata, México.
- Secretaría de Educación Pública (2005a). *Reglamento Interior de la SEP*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2003a). *Informe de Labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2001a). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2000b). *Perfil de la educación en México*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1999b). *Perfil de la educación en México*, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, México.
- Secretaría de Educación Pública (1982c). "Acuerdo 71", *Diario Oficial. Estados Unidos Mexicanos*, 28 de mayo de 1982, México.
- Segarra Alberu, Ma. del Pilar (2000). "La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato", tesis que para obtener el grado de doctor en educación, Universidad LaSalle, México.

- Spindler, George y Louise (1992). "Cultural process and ethnography: an anthropological perspective", en Margaret D. Le Compte, Wendy L. Millroy y Judith Preissie (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, Estados Unidos.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE Argentina, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1987). "Paradigms of socioeducational research in Latin America", en *Comparative Education Review*. 31(4).
- Tierney, William (1999). "Liderazgo y posmodernismo", en Hugo Casonova C. y Roberto Rodríguez G. (coords.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, tomo II, CESU, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México.
- Tierney, William (1992). "Un solo modelo no le queda a todos: la autorreflexión en la investigación educativa", en Miguel Ángel Campos y Mario Rueda Beltrán (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- UNAM (1972). *Gaceta "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades"*, Núm. 32, Tercera época, Vol. II, 15 noviembre, México.
- Willis, Peter (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Gower, Londres.
- Woods, Peter (1992). "Symbolic interactionism", en Margaret D. LeCompte, Wendy L. Millroy y Judith Preissie. *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, San Diego.
- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008). *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias*. IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1994). "La escuela desde la familia", en Lourdes Alvarado et al., *Tradición y reforma en la Universidad de México. Trabajos de historia y sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1992). "Análisis sociológico de la interacción en el aula en el nivel medio superior", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos. *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, México.

- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1991). "El caso de un estudiante y su familia", en Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado Ballesteros y Miguel Ángel Campos Hernández (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1989a). "Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM", tesis para obtener el grado de maestría en sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1989b). "La educación en el aula", en Lorenzo Luna *et al.*, *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1986). *Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza*, Cuadernos del Colegio, 30, CCH-UNAM, México.
- Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villalever (coords.) (2003). *Políticas educativas*, COMIE-SEP-CESU, México.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aboites Aguilar, Hugo (2000). "El examen único y cultura de la evaluación en México", en Teresa Pacheco Mendez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación educativa*, CESU-FCE, México.
- Acosta, Mariclaire, Roberto Rodríguez y Jorge Bartolucci (1981). *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, México.
- Adler Lomnitz, Larissa (1994). *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología Latinoamericana*, FLACSO-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (1992). "Estudio Introductorio", en Luis Aguilar Villanueva (comp.), *El estudio de las políticas públicas*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (1989). "Rasgos de la política pública mexicana", en *Sociológica*, año 4 Núm. 11, sept-dic, UAM-A.
- Alcázar, Josefina (1984). *Universidad y Financiamiento*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Alvarado M., Ma. de Lourdes (1994a). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, UNAM, México.
- Alvarado M., Ma. de Lourdes (1994b). *Tradición y reforma en la Universidad de México*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, México.

- Alvarado M., Ma. de Lourdes (1994c). *La disputa en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Álvarez Córdova, Leonardo M. (2000). *La implementación de una reforma educativa en el estado de Aguascalientes*, Gestión y política pública, vol. IX Num. 2, segundo semestre, CIDE, México.
- Andere, Eduardo (2003). *La educación en México: Un fracaso monumental*, Planeta, México.
- Arbós, Xavier y Salvador Giner (1993). *La gobernabilidad: ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial*, Siglo XXI, Madrid.
- Archer, Margaret (1981). "Los sistemas de educación" en UNESCO, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. XXXIII, Núm. 2, Paris.
- Arendt, Hannah (1993). *La condición Humana*, Paidós, Barcelona.
- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México*, COLMEX-CIDE, México.
- Aron, Raymond (1980). *Las etapas del pensamiento sociológico*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Banco Mundial (2004). *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y las estrategias de gobierno*, Banco Mundial, México-Alfaomega, Madrid.
- Banco Mundial (2003). *Informe sobre el desarrollo mundial 2003. Desarrollo sostenible en un mundo dinámico. Transformación de instituciones, crecimiento y calidad de vida*, Banco Mundial-Mundi Prensa Libros, Madrid.
- Barbosa, Antonio (1973). *Maestros Ilustres de México y lugares donde reposan*, edición del autor, México.
- Barreda, Gabino (2000). *Oración Cívica*, en José Antonio Robledo y Meza, *Barreda Gabino y el mitologema liberal*, Gobierno del Estado de Puebla-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Cuadernos del Archivo Histórico Universitario, Puebla.
- Bartolucci, Jorge (1998). «Saber y poder en la modernización de la astronomía mexicana», en Margarita Menegus (coord.), *Saber y poder en México. Siglos XVI al XX*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, Colección Problemas Educativos de México, México.
- Bartolucci, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, Colección Problemas Educativos de México, México.
- Bartolucci, Jorge (1987). "Educación Reproducción Social y Sociología", en *Sociológica*, año 2, núm. 5, UAM-A, México.

- Bartolucci, Jorge y Roberto Rodríguez (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*, ANUIES, México.
- Barzelay, Michael (2000). *Atravesando la burocracia: una nueva perspectiva de la administración pública*, FCE, México.
- Basáñez, Miguel (1990). *El pulso de los sexenios, 20 años de crisis en México*, Siglo XXI, México.
- Baudelot Christian y Roger Establet (1975). *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México.
- Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (coords.) (2001). *Educación Media Superior: Aportes*, CCH-UNAM, México.
- Becerra, Ricardo, Pedro Salazar y José Woldenberg (2000). *La mecánica del cambio político en México*, Cal y Arena, México.
- Bejar Navarro, Raúl y Héctor Hernández Bringas (1996). *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, Miguel Ángel Porrúa-CRIM, México.
- Bernstein, Basil (1971). "Introduction" y "A Critique of the concept of compensatory education" en Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 1, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Bernstein, Basil (1965). "A socio-linguistic approach to social learning", en J. Gould, *Penguin Survey of the Social Sciences 1965*, Penguin Books, Londres.
- Bertussi, Guadalupe Teresinha y Roberto González V. (coords.) (2003). *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, Tomo II, UPN-La Jornada, México.
- Biblioteca del Consejo Técnico de la Educación (1963). *9 Educación en el trabajo y para el trabajo*, volumen III, Consejo Técnico de la Educación, México.
- Blumer, Herbert (1969). "The methodological position of symbolic interactionism", en H. Blumer (comp.), *Symbolic Interactionism*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bobbio, Norberto (1986). *El futuro de la Democracia*, FCE, México.
- Boletín de Instrucción Pública* (1910). Órgano de la Secretaría del Ramo, Volumen XII, Tipografía Económica, México.
- Boletín de Instrucción Pública* (1908). Órgano de la Secretaría del Ramo, Volumen IX, Tipografía Económica, México.
- Boletín de Instrucción Pública* (1907). Órgano de la Secretaría del Ramo, Volumen VIII, Tipografía Económica, México.
- Boletín de la Universidad* (1922). *Actas de las juntas de directores y del Consejo Universitario*, I de abril de 1922, México.
- Boudon, Raymond (1980). *Efectos perversos y orden social*, Editorial Premia, México.
- Bourdieu Pierre y Jean-Claude Passeron (1981). *La reproducción*, Ed Laia, Barcelona.

- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1975). *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México.
- Bowles, S. y H. Gintis (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México.
- Braudel, Ferdinand (1986). *La historia y las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid.
- Brunner, José Joaquín (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*, FCE, Santiago de Chile.
- Brunner, José Joaquín y Ángel Flisfisch (1983). *Los intelectuales y las Instituciones de la Cultura*, FLACSO, Santiago de Chile.
- Caivano, Fabricio y Jaume Carbonell (2003). *15 personajes en busca de otra escuela*, Editorial Laia, México.
- Cardoso, Fernando Henrique (1985). "Sobre la caracterización de los regímenes autoritarios en América Latina", en David Collier (comp.), *El nuevo autoritarismo en América Latina*, FCE, México.
- Carson, David (1995). *Discourse and Power in Educational Organizations*, Hampton Press Inc., Cresskill, Nueva Jersey.
- Casanova C., Hugo y Roberto Rodríguez G. (coords.) (1999). *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, Tomos I y II, Colección Problemas Educativos de México, México.
- Castañeda Salgado, María A. (1985). *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: El currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, IPN, México.
- Castañón Roberto y Rosa María Seco (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*, Limusa, México.
- Castrejón Diez, Jaime (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Colegio de Bachilleres, México.
- CEPAL (2004). *Panorama social de América Latina*, División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL, recuperado de: www.cepal.org
- Colegio de Ciencias y Humanidades (1979). *Documenta. Colegio de Ciencias y Humanidades*, Núm. 1, junio, CCH, UNAM, México.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2004). *Carpeta para la reunión ordinaria del H. Consejo Directivo del mes de noviembre del 2004*, Oaxaca.

- Coller, David (1985). "Visión general del modelo burocrático autoritario", en David Coller (comp.). *El nuevo autoritarismo en América Latina*, FCE, México.
- Collins, Randall (1977a). "Some comparative principles of educational stratification", en *Harvard Educational Review*, Vol 47, Núm. 1, febrero, Cambridge.
- Collins, Randall (1977b). "Functional and conflict theories of education and stratification", en J. Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Nueva York.
- Comisión de Educación (2000). *Educación Media Superior*, Documento, versión final, noviembre 13, México.
- Córdoba, Arnaldo (1973). *La ideología de la revolución mexicana: la formación del nuevo régimen*, Era, México.
- Cornejo O., Alejandro (1992). "Las estrategias de los estudiantes en el salón de clases", en M. Rueda y M. A. Campos (comps.), *Investigación etnográfica en educación*, UNAM-CISE, México.
- Cornejo O., Alejandro (1991). "Estudiantes y prácticas educativas en el aula. Análisis de un caso", en M. Rueda y M. A. Campos (comps.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, UNAM-CISE, México.
- Cornejo O., Alejandro (1988). *La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre rituales, relaciones sociales, procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un salón de clases*, Tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.
- Corrales, Javier (1999). "Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas", en serie *Reforma y Gestión Educativa*, Núm.14., PREAL Banco Mundial.
- Courard, Hernán (ed.) (1993). *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Santiago de Chile.
- Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990). *El actor y el sistema*, Alianza Editorial Mexicana, México.
- De Garay, Adrián (1998). "¿Privatización de la educación superior o distribución tacita de la demanda?", en *Revista de la educación Superior*, Vol. XXVII (3) Julio-septiembre, Núm. 107, ANUIES, México.
- De Ibarrola, María (1994). *La articulación entre la escuela técnica del nivel medio superior y el mundo del trabajo en México ¿espacios vacíos de la gestión educativa?*, DIE, Documento de Trabajo Núm. 27.
- De Ibarrola, María (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*, (antología de textos), SEP-Ediciones Caballito, México.

- De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (coords.) (1995). *Democracia y Productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.
- Didou Aupetit, Sylvie y Susana Martínez Ruiz (2000). *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*, SEP-Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas-COSNET, México.
- Dominguez M., Raúl (2000). *Física nuclear en México 1933-1963*, CESU, Plaza y Valdes Editores, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Dominguez M., Raúl (1986). *El proyecto universitario del rector Barros Sierra, estudio histórico*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México.
- Dore, Ronald (1983). *La fiebre de los diplomas. Educación, cualificación y desarrollo*, FCE, México.
- Ducoing, Patricia (1991). *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954*, CESU-UNAM, México.
- Drucker, Peter F. (1989). *The New Realities*, Hinemann Professional, Oxford.
- Durkheim, Emilio (2000). *Educación y Sociología*, Colofón, México.
- Durkheim, Emilio (1979). *Educación y sociología*, Editorial Linotipo, Bogotá.
- Durkheim, Emilio (1973). *De la división del trabajo social*, Schapire Editor S.R.L., Buenos Aires.
- Encyclopaedia Britannica* (1946a). "Education", volumen 7, Chicago, Londres, Toronto.
- Encyclopaedia Britannica* (1946b). "Illiteracy", volumen 12, Chicago, Londres, Toronto.
- Fernández, Milagros y Alberto Navarrete (1986). "CONALEP o tan lejos como llegue la educación", en *Cuadernos de crítica*. Número dedicado a la problemática de la preparatoria, Núm. 2, Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Forrester, Viviane (1997). *El horror económico*, FCE, México.
- Freire, Paulo (1996). *Política y educación*, Siglo XXI Editores, México.
- Gaceta UNAM 29 de septiembre de 2003*, UNAM, México
- Gago, Antonio (1998). "Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVII (3) Julio-septiembre, Núm 107, ANUIES, México.
- Garcidiego D., Javier (2000). *Rudos contra científicos. La universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- García Naranjo, Nemesio (1916). *Leyes y reglamentos expedidos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de enero a junio de 1914*, Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, México.
- Garza, Graciela (1986). *La Titulación en la UNAM*, Cuaderno del CESU 3, México, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Giroux, Henry A. (1985). "Educación: reproducción y resistencia" en María de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación*, Ediciones El Caballito-SEP Cultura, México.
- Giroux, Henry A. (1995). "Prólogo", en Peter McLaren, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Siglo XXI-Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, México.
- Gil A., Manuel (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM, México.
- Gómez Navas, Leonardo (1968). *Política Educativa de México*, Ed. Patria, México.
- González Casanova, Pablo (1986). *La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, México.
- González Madrid, Miguel (1999). "¿A qué llamamos políticas públicas?, Políticas públicas para el siglo XXI", en *Iztapalapa* 46, Año 19, julio-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Guerrero Z., Rubén (1997). *El culto a Juárez en el porfiriato*, UIA, Tesis de maestría en historia, México.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp.) (1992). *La catástrofe silenciosa*, FCE, México.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp.) (1981). *La crisis de la educación superior*, Editorial Nueva Imagen, México.
- Guttman, Amy (1987). *La educación democrática*, Paidós, Barcelona.
- Habermas, Jürgen (2002a). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, México.
- Habermas, Jürgen (2002b). *Teoría de la acción comunicativa, II Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, México.
- Habermas, Jürgen (1998). *Facticidad y Validez*, Editorial Trotta, Madrid.
- Habermas, Jürgen (1996). *La inclusión del otro*, Paidós, Barcelona.
- Handy, Charles (1992). *La edad de la insensatez*, Limusa, México.
- Hargreaves, David (1994). "Development and desire: A postmodern perspective", en T. Guskey y M. Huberman, *New Paradigms and Practices in Professional Development*, Teachers College Press, Nueva York.

- Hallak, Jacques (1998). "Educación y Globalización", en *Carta informativa del IIEP*, UNESCO, Vol XVI Núm. 2, abril-junio, Paris. Recuperado de: <http://www.unesco.org/iiep/spa/newsletter/1998/aprs98.pdf>.
- Hirschman, Albert O. (1986). *Interés privado y acción pública*, FCE, México.
- Ianni, Octavio (1999). *La era del globalismo*, Editorial Siglo XXI, México.
- INEGI (2004). *Censos Generales de Población y Vivienda*, volúmenes XI y XII, Aguascalientes.
- INEGI (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos*, Aguascalientes.
- Institute for Management Development (2001). *The World Competitiveness Year Book 2001*, Lausanne.
- International Council for Educational Development (2000). *The World Competitiveness Year Book 2000*, Lausanne.
- International Council for Educational Development (1994). *A Productive Future. For the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, BUAP, Puebla.
- Izquierdo, José Joaquín (1986). "Desde un alto en el camino: visión y examen retrospectivo", en *Cuadernos de crítica*, Núm. 2. Número dedicado a la problemática de la preparatoria, Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Jallade, Jean Pierre (1988). *Financiamiento de la educación y distribución del ingreso en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Jiménez C., Emma M. (1996). *Diagnóstico y Análisis de la Enseñanza de la Física en el Colegio de Bachilleres, (1992-1995)*, Tesis que para obtener el grado de maestro en enseñanza superior, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Kent Serna, Rollin (1998). "El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación" en Alejandro Mungaray y Valenti Giovanna (coord.), *Tres décadas de políticas de Estado en la educación superior*, ANUIES, México.
- Kent Serna, Rollin (1997). "Los temas críticos de la educación superior en América Latina", *Estudios Comparativos*, Vol. 2, FCE-FLACSO-UAA, México.
- Kent Serna, Rollin (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México.
- Kent Serna, Rollin y Wietse de Vries (1994). "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México", en *Universidad Futura*, Vol. 6, Núm 15, otoño.

- Kent Serna, Rollin Germán Álvarez, Mario González, Rosalba Ramírez y Wietse de Vries (2003). *Cambio Organizacional y Disciplinario en las Ciencias Sociales en México*, DIE y Plaza y Valdés Editores, México.
- Lasswell, Harold (2000). "La orientación de las políticas", en Luis F. Aguilar (coord.), *Estudio de las Políticas públicas*, Tercera edición, Porrúa, México.
- Latapi, Pablo (1980). *Analisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México.
- Levinson, Bradley A. (1993). *Todos somos iguales: Cultural Production and Social Difference at a Mexican Secondary School*. UMI, Ann Arbor.
- Levy, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, CESU-FLACSO-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Levy Strauss, Claude (1953). "Social structure", en Alfred. L. Kroeber (ed.), *Anthropology Today*, University of Chicago Press, Chicago.
- Ley General de Educación (2005). Ediciones Delma, México.
- Locke, John, (2002). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, Losada, Buenos Aires.
- López y Mota Ángel D. (coord.) (2003). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza aprendizaje*, COMIE-SEP-CESU, México.
- Lukes, Steven (1985). *El poder: Un enfoque radical*, Siglo XXI editores, Madrid.
- Lukes, Steven (1984). *Emile Durkheim. Su vida y obra*, CIS-Siglo XXI de España, Madrid.
- Lubbers J. y A. Koorevaar (2000). "La globalización primaria y secundaria y el paradigma del desarrollo sustentable. Fuerzas opuestas en el siglo XXI", en *La sociedad creativa del siglo XXI*, OCDE-CIECAS IPN, México.
- Malkin J. y A. Wildavski (1991). "Why the traditional distinction between public and private goods should be abandoned", en *Journal of Theoretical Politics*, Vol. 3.
- Malo, Salvador (1998). "La experiencia mexicana de evaluación de la calidad" en Salvador Malo y Arturo Velázquez, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Martínez Rizo, Felipe (2000). *Nueve retos para la educación superior: funciones actores y estructuras*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México.
- Melgar Adalid, Mario (1994). *Educación superior. Propuesta de modernización*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Medina Peña, Luis (1995). *Hacia un nuevo Estado*, FCE, México.
- Mendieta y Núñez, Lucio (1967). *La reforma universitaria integral*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.

- Meneses Morales, Ernesto (1997). *Tendencias educativas oficiales en México: 1976-1978*. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1991). *Tendencias educativas oficiales en México: 1964-1976*. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México.
- Merton, Robert (1972). *Teoría y Estructura Sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Meyer, Lorenzo (1981). "El Estado Mexicano contemporáneo", en *Lecturas de política mexicana*, El Colegio de México, México.
- Mills, C. Wright (1964). *La imaginación sociológica*, FCE, México.
- Mintzberg, Henry (1991). "The professional bureaucracy", en Marvin Peterson, editor, *Organization and Governance in Higher Education*, Ginn Press, Massachusetts.
- Mir, Adolfo (1970). *Ecological Inequality in Educational Attainment*, Tesis de Doctorado, Universidad de Texas, Austin.
- Morales Gómez, Daniel (comp.) (1979). *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, Editorial Gernika, México.
- Monroy Huitrón, Guadalupe (1985). *Política educativa de la Revolución*, Secretaría de Educación Pública, SEP Cultura, Cien de México, México.
- Montesquieu, Charles de Secondand, barón de (2003). *El espíritu de las Leyes*. Editorial Porrúa, México.
- Muñoz Cruz, Héctor (2003). «¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?», en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1982). "Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII. Cuarto Trimestre, Núm. 4, Centro de Estudios Educativos, México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1981). "El papel de la educación en el desarrollo económico y social: una perspectiva", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. X, Núm. 1 (37), ANUIES, México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y José T. Guzmán (1979). "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México," en Morales Gómez Daniel (comp.), *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, Editorial Gernika, México.
- Nadel, Sigfried F. (1969). *The Theory of Social Structure*, Cohen & West, 4a impresión, Londres.

- Noticia Estadística sobre la Educación Pública en México* (1928). Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, México.
- OCDE-SEP (1996). *Documento de transcripción de la reunión de trabajo*, 26 de marzo de 1996, México.
- OCDE (2006). *Education at a Glance*, Anexo 3; recuperado de www.oecd.org/edu/cag2006.
- O'Donnell, Guillermo (1998). "Accountability horizontal", en *Estudios políticos*, Cuarta época, Núm. 19, sep-dic, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.
- OECD (2004). *Completing the Foundations for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Education*, OECD, Paris.
- Ornelas, Carlos (2000). "La reforma de la educación básica: de 1989 a 2010", en *México 2010, Pensar y decidir la próxima década*, tomo I, Colección Reflexión y análisis, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales-IPN-UAM-Limusa, México.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE-NE-FCE, octava reimpresión, México.
- Padua, Jorge (1999). "La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades", en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, Tomo I, Colección Problemas Educativos de México, México.
- Palencia, Francisco Javier (1982). *La universidad Latinoamericana como conciencia*, UNAM, Coordinación de Humanidades, México.
- Pantoja M., David (1983). *Notas y reflexiones acerca del bachillerato*, UNAM-CCH, México.
- Parsons, Talcott (1968a). *The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*, The Free Press, Nueva York.
- Parsons, Talcott (1968b). *La estructura de la acción social*, Ediciones Guadarrama, Madrid.
- Pérez Castro, Judith, (2004). *Campo disciplinario y práctica académica: el impacto de la formación profesional en la trayectoria de los académicos universitarios*, Tesis de Doctorado en Sociología, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México.
- Pérez Díaz, Víctor (2005). *Sueño y Razón de América Latina*, Taurus, Madrid.
- Peters, Guy (1982) *American Public Policy: Promise and Performance*, Seven Bridges Press, Nueva York y Londres.

- Poder Ejecutivo Federal (1941). *La educación pública en México. Desde el 1 de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, Tomo II, México.
- Posner, G. (1998). *Análisis del Currículo*, Mc Graw Hill, Bogotá.
- Prawda, Juan y Gustavo Flores (2001). *México Educativo Revisitado*, Océano, México.
- Presidencia de la República (2000). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México hacia un despegue acelerado*, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, México.
- Quintanilla, Susana (1994). "La querrela intelectual por la Universidad Mexicana 1930-1934", en *Universidad Futura*, Vol 5, Núm. 15, otoño 1994, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Ramírez, Zoilo (2001). "Gestión académico-administrativa", en José de J. Bazan Levy y Trinidad García Camacho (coord.), *Educación Media Superior: Aportes*, CCH-UNAM, México.
- Ramos, Samuel y Efrén del Pozo (1986). "Estudio sobre la organización de la enseñanza media superior en México", en *Cuadernos de crítica*, Núm. 2. Número dedicado a la problemática de la preparatoria, Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Reforma (2005). *Ignoran maestros reforma*, Lunes 15 de agosto de 2005, primera plana, Sección A, México.
- Reinhard, Wolfgang (1996). "Introducción: Las élites del poder, los funcionarios del Estado, las clases gobernantes y el crecimiento del poder del Estado", en Wolfgang Reinhard (coordinador), *Las élites del poder y la construcción del Estado*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Reséndiz Núñez, Daniel (2000). *Futuros de la educación superior en México*, Editorial Siglo XXI, México.
- Robledo y Meza, José Antonio (2000). *Barreda Gabino y el mitologema liberal*, Gobierno del Estado de Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Cuadernos del Archivo Histórico Universitario, Puebla.
- Robles Uribe, José Eduardo (2001). "Un modelo de docencia para el bachillerato", en Bazán, José de Jesús y García Camacho, Trinidad (coord.), *Educación Media Superior: Aportes*, Vol. I, UNAM, México.
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, SEP-Ediciones Caballito, México.
- Rodríguez J., José Raúl et al., (2003). "Variaciones de una misma orientación general. Las políticas públicas hacia la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII, No. 128, Octubre-Diciembre. México.

- Rodríguez Gómez, Roberto (1999a). "Planeación y política de la educación superior en México", en Hugo Casanova C. y Roberto Rodríguez Gómez (coord.), *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, Tomo II, Colección Problemas Educativos de México, México.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1999b). "La modernización de la educación superior en perspectiva", en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coord.), *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, Tomo I, Colección Problemas Educativos de México, México.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.) (1994). *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*, CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Rugarcía, Armando (1998). "Lo que siempre ha querido saber sobre la docencia y no se ha atrevido a preguntar", en *Revista de la educación Superior*, ANUIES, Vol. XXVII (3) Julio-septiembre, Núm. 107, México.
- Runciman, W. G. (1970). *Sociology in its place*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sabine, George H. (1968). *Historia de la Teoría Política*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Savater, Fernando (2003). "Elegir la educación cívica", en *El valor de elegir*, Editorial Ariel, Barcelona.
- Savater, Fernando (2000). *Los caminos para la libertad: ética y educación*, Ariel, México.
- Schwartzman, Simón (1993). "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto", en Hernán Courard (ed.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina* FLACSO, Santiago de Chile.
- Secretaría de Educación Pública (2005a). *Reglamento Interior de la SEP*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2005b). página web, www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep-Estadísticas.
- Secretaría de Educación Pública (2005c). *Manual de organización de la SEP*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2004a). *Informe de Labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2004b). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo 2003-2004*, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP, México.

- Secretaría de Educación Pública (2004c). *Glosario de términos utilizados en la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2003b). *Indicadores Educativos 2003*. DGPPP, Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Reglamento Interior de la SEP*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2001 b). *Informe de labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2000a). *Indicadores Educativos 2000*. DGPPP, Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, 2000-2001. SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2000c). *Informe de labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1999a). *Informe de labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1999b). "El financiamiento de la educación"
- Secretaría de Educación Pública (1999c). *Estadística Básica de Educativo Superior. Inicio de cursos, 1997-1998*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1998a). *Informe de labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1998b). *Ciencia para todos*, Proyecto 7061, SEP México.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Informe de labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Informe de labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1995a). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.
- Secretaría de Educación Pública (1995b). *Informe de labores*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1991). *La educación media superior en México. Modernización educativa 1989-1994*, México.
- Secretaría de Educación Pública (1982a). *Memoria. 1976-1982. I Política Educativa*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1982b). *El Congreso Nacional del Bachillerato*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1982d). "Acuerdo 77", *Diario Oficial. Estados Unidos Mexicanos*, 28 de mayo de 1982, México.
- Secretaría de Educación Pública (1964). *Obra Educativa en el Sexenio 1958-1964*, México.
- Secretaría de Educación Pública (1963). "Cuadro num. 1", *Educación en el trabajo y para el trabajo*, volumen III, Biblioteca del Consejo Técnico de la Educación, México.
- Secretaría de Educación Pública (1946). *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1928). *Noticia estadística sobre la Educación Pública de México correspondiente al año de 1926*, Talleres Gráficos de la Nación, México.

- Secretaría de Educación Pública (1927). *Noticia estadística sobre la Educación Pública de México correspondiente al año de 1925*, Talleres gráficos de la nación, México.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*, Editorial Planeta, Barcelona.
- Sojano, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Saúl Bolaños (2002). *Historia de la Educación Pública en México*, FCE-SEP, México.
- Sotelo Valencia, Adrián (1999). *Globalización y precariedad del trabajo en México*, Ediciones El Caballito, México.
- Stevens, Barrie, Miller, Riel y Wolfgang Michalski (2000). "Diversidad Social y la sociedad creativa del Siglo XXI", en *La sociedad creativa del siglo XXI*, OCDE-CIECAS IPN.
- Stiglitz, Joseph E. (2002). *El malestar en la globalización*, Editorial Taurus, México.
- Stuart Mill, John (1984). *Sobre la Libertad*, Editorial Sarpe, Madrid.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Competencias disciplinares básicas del sistema nacional de bachillerato*, documento de trabajo, México.
- Theodore, Abel (1981). "Futuro de la teoría sociológica" en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. XXXIII, Núm. 2, UNESCO, París.
- Thurow, Lester (1999). *Construir riqueza*, Editorial Vergara, Argentina.
- Tirado Segura, Felipe (2004). "Presentación", en *La evaluación de la educación en México: Indicadores del Exami 1*, Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, CENEVAL, México.
- Tomassini, Luciano (1993). *Gobernabilidad y Desarrollo*, BID, monografía Núm. 9.
- Torres, Carlos Alberto (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*, Siglo XXI editores, México.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo. El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, UNESCO-Santillana, Madrid.
- UNESCO (1997). *La educación superior en el Siglo XXI*, Colección Respuestas, Ediciones CRESAL-UNESCO, Tomo I, Caracas.
- UNESCO (1990). *World Education Report 1990*, UNESCO, París.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2003). *Memoria. Seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato*, UNAM, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1983). *Anuario Estadístico de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1981). *Anuario Estadístico de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1978). *Anuario Estadístico de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Universidad Nacional Autónoma de México (1971). *Gaceta*, Tercera época, vol II, número extraordinario, 1º de febrero, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1931). *Anuario 1931-1932*, Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1929). *Informe de Labores*, México.
- Universidad Autónoma de Puebla (1986). *Cuadernos de Crítica 2. El bachillerato: Tiempo de retos y transformación*, BUAP, Puebla.
- Urquidí, Víctor L. (2001). "Educación y globalización: algunas reflexiones", en *Investigación y políticas educativas: ensayos en Honor de Pablo Latapi*, Editorial Santillana, México.
- Uvalle, Ricardo (1997). *Las transformaciones del Estado y la administración pública en la sociedad contemporánea*, Instituto de Administración pública del Estado de México-Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- Velázquez Albo, María de Lourdes (2000). *Los congresos nacionales universitarios y los gobiernos de la Revolución, 1910-1933*, Plaza y Valdés-CESU-UNAM, México.
- Velázquez Albo, María de Lourdes (1994). "La propuesta estudiantil de reforma de 1910 (Primer Congreso de Estudiantes)" en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Villaléver, Lorenza (2000). "La educación Media en México", en *México 2010. Pensar y decidir la próxima década*, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales-IPN-UAM-Limosa, Tomo I, México.
- Waldmann, Peter (2003). *El Estado anómico, Derecho, seguridad pública y vida cotidiana en América Latina*, Nueva Sociedad, Venezuela.
- Weber, Max (1972). *El Político y el Científico*, El Libro de Bolsillo. Alianza Editorial, Madrid.
- Westbury, Ian (2002). "Introducción", en Ian Westbury (comp.) *Hacia dónde va el currículum: la contribución de la teoría deliberadora*, Ediciones Pomares, Barcelona.
- Winkler, Donald (1994). *La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad*, Banco Mundial, Washington.
- Wittrock, Merlin C. (comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona.
- Wolff, Laurence y Claudio de Moura Castro (2000). *Secondary Education in Latin America and the Caribbean: The Challenge of Growth and Reform*, Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Washington.
- Worsley, Peter (editor) (1970). *Modern Sociology*, Penguin Books, Great Britain.

- Zea, Loepoldo (1984). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, FCE, México.
- Zen, P. (1992). "Scientific literacy, what it is, why is important, and what scientists do to improve the situation?", en *The Australian Science Teacher Journal*, Num. 38, Vol. 3.
- Zermeño, Sergio (2001). *La sociedad derrotada, el desorden mexicano del fin de siglo*, Siglo XXI/UNAM, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2003). "La reforma del IPN y la anomia en los planteles de educación posbasica: claves para su comprensión", en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, Tomo II, UPN, La Jornada, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2002). "Las políticas educativas en México: apuntes para una perspectiva de largo plazo", en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo Mexicano: visión retrospectiva*, Tomo II, UPN, La Jornada, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2001). "La Educación Media Superior ante los retos inmediatos", en *La sociedad mexicana frente al tercer milenio*, Miguel Ángel Porrúa-UNAM, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel y Eugenio Cetina (1998). "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México", en Salvador Malo y Arturo Velázquez, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1988). "Anomie and education", en Gary Anderson y Martha Montero-Sieburth, *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, Garland Publishing, Nueva York y Londres.

ANEXO

CALIDAD, EQUITAD Y PERTINENCIA

REPORTE DEL PROYECTO PILOTO FORMACIÓN PERTINENTE: LA REFORMA ACADÉMICA EN EL BACHILLERATO DE MÉXICO

Miembros del equipo de revisión

Margaret Vickers, Universidad del Oeste, Sydney, Australia

Michel Young, Universidad de Londres, Reino Unido

Marianne Durand-Drouhin, OECD, Paris, Francia

Desde 1998, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha apoyado un Proyecto piloto dirigido a reformar ciertos aspectos del trabajo del bachillerato. Durante 1999 y 2000, diez bachilleratos han participado en este Proyecto. En la primavera del año 2000, las autoridades mexicanas solicitaron a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) conducir una revisión de este Proyecto piloto, enfocándose específicamente en sus logros, crecimiento y estrategias que podrían ser más efectivas en tal expansión.

En respuesta a esta invitación, la Secretaría de la OCDE preparó una visita a México entre el 15 y el 21 de junio de 2000. Los revisores se entrevistaron con las autoridades mexicanas, administradores y expertos escolares, visitaron las escuelas y otros sitios relevantes para el Proyecto.

Antecedentes y propósito de este reporte

En muchas formas, este reporte puede ser visto como una secuela del Examen de Educación Superior en México realizado por la OCDE (OECD, 1997). Al realizar el Examen de Educación Superior, los expertos de la OCDE descubrieron que

en términos de las metas de las instituciones y sus estructuras, la relación entre la educación media superior y la educación superior en México era muy cercana. Como resultado de esto, el Reporte sobre Educación Superior en México incluyó un número de recomendaciones dirigidas hacia la reforma del sistema de EMS.

Siguiendo la publicación de la OCDE sobre la educación superior, el secretario de Educación (Miguel Limón Rojas) sugirió a la Secretaría de la OCDE incluir en su reporte una propuesta de reforma en el sistema de educación media superior. Después de esto, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEMIC) preparó un reporte para la OCDE; éste describe los problemas generales del sistema de educación media superior en México. La SEMIC dirigió un documento titulado *Proyecto Piloto para una Formación Pertinente*, documento que propuso un programa piloto diseñado para resolver problemas específicos de la educación media superior.

El *Proyecto Piloto* fue aprobado por la Secretaría de Educación Pública en 1998; ha operado en diez escuelas de educación media superior cuidadosamente seleccionadas a lo largo de los últimos dos años. Nuestro propósito al escribir este breve reporte es revisar lo que el Proyecto está consiguiendo, considerar cómo puede ser expandido, y hacer algunas recomendaciones a las autoridades mexicanas con respecto a estrategias que puedan incrementar el alcance y la efectividad del Proyecto y avanzar las reformas educacionales que representa.

El nombre completo del proyecto es *Proyecto Piloto para una Formación Pertinente*. Sus objetivos son:

1. Implementar un Proyecto piloto para reformar la orientación y contenido de los programas educativos de la educación media superior dentro de la infraestructura académica y legal existente de las distintas instituciones.
2. Incorporar estrategias que eleven el valor social de estos programas al incluir un nuevo enfoque práctico y técnico.
3. Preparar una evaluación externa sobre la forma en que fue implementado el Proyecto piloto.
4. Apoyar el Proyecto piloto en una serie de instituciones diferentes que estén interesadas en participar.
5. Preparar una propuesta general para reformar la orientación y el contenido de la educación media superior en México, basada en la experiencia del Proyecto piloto.

Historia y contexto

Históricamente, la educación media superior en México ha sido impartida exclusivamente por escuelas que preparaban a los alumnos para el estudio universitario. Estas escuelas funcionaban como componentes integrales de las universidades nacionales, estatales o privadas. Desde 1910 hasta el inicio de los años setenta, las universidades dominaron la oferta de educación media superior. Sin embargo, durante la década de 1970 el papel de las universidades comenzó a declinar. Un número importante de universidades se separaron de sus propias escuelas preparatorias. Aun así, en algunas de las universidades más importantes, las escuelas preparatorias continuaron formando parte de la cadena universitaria. El desarrollo más relevante en tal periodo fue la formación de un nuevo sistema de escuelas de educación media superior fuera de la cadena universitaria, conocido como Colegios de Bachilleres, los cuales son mantenidos y reconocidos por las autoridades estatales y federales. Para 1999, un total de 26 Colegios de Bachilleres habían sido establecidos; ellos educan ahora a casi la mitad de los estudiantes matriculados en el sistema de educación media superior en México.

Al mismo tiempo que imparte educación media superior, el Estado mexicano también proporciona educación bivalente y formación para el trabajo. Debido a que el *Proyecto Piloto*, objeto de nuestro estudio, opera únicamente en las escuelas de educación media superior, no nos enfocaremos en las escuelas bivalentes y de formación para el trabajo.

La impartición de educación en México es un asunto complejo, lo que hace peligrosa cualquier generalización. Como resultado de la rápida tasa de crecimiento del sistema educativo en los últimos 50 años, nuevas formas de instituciones educativas han surgido: éstas continúan operando al lado de las originales, y parece que ha habido pocos intentos de integración. Así pues, las escuelas de educación media superior de México se presentan bajo varias formas. En el sector público hay escuelas preparatorias que son parte de una universidad, otras que están separadas pero "reconocidas" por alguna universidad, Colegios de Bachilleres y, además, existen otras escuelas públicas que dependen de autoridades estatales y federales pero que no son clasificadas como Colegios de Bachilleres. Los cuatro tipos de educación media superior tienen sus duplicados respectivos en el sector privado.

A pesar de que hay ciertas diferencias, es generalmente aceptado que la razón de ser de todas ellas es el preparar a los alumnos para el estudio universitario. La gran mayoría de los matriculados en bachillerato en México asisten a estas escuelas, sin embargo, menos de un estudiante de cada cuatro eventualmente consiguen ingresar a una universidad. Según el “Perfil de Educación en México” de la SEP, el patrón de desgaste estudiantil hoy por hoy es el siguiente:

Ochenta y cinco por ciento de los estudiantes de 6 a 11 años completan seis años de educación básica y entran a una escuela secundaria. Algunos estudiantes abandonan los estudios durante los tres años de educación secundaria, pero es en realidad en el punto de entrada a las escuelas de educación media superior donde la mayoría abandonan sus estudios. Para ingresar a una escuela de educación media superior es necesario tener un certificado de secundaria; la admisión es muy competitiva en la mayoría de las escuelas –públicas y privadas– requiriendo que los estudiantes presenten un examen de admisión. Únicamente la mitad de los jóvenes de México entran a escuelas de media superior, y menos de la mitad de ellos completan sus estudios preparatorios y entran a universidades.

Muchos de aquellos que se quedan en el camino son estudiantes con talento, pero simplemente encuentran muy difícil continuar, dadas las difíciles condiciones de aprendizaje que caracterizan a las escuelas preparatorias de México. Algunos probablemente no creen tener lo que sus profesores mencionan al referirse a “buen material universitario”. Otros, indudablemente cuestionan la utilidad de un currículo académico que no los prepara para trabajo especializado. Existe hoy en día una necesidad en México de un currículo de bachillerato que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes –aquellos que realizan la transición de escuela al trabajo así como los que continuarán hacia estudios superiores.

Para enfrentarse a tales problemas, el Proyecto Piloto intenta: a) mejorar la calidad pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje en el bachillerato, b) seguir y ayudar a aquellos estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios y el intentar reducir las tasas de abandono escolar, y c) otorgar un nuevo enfoque técnico y práctico al currículo de escuelas de media superior.

Lo que el Proyecto Piloto intenta lograr

Los objetivos principales del Proyecto pueden resumirse de la siguiente manera:

- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de educación media superior.
- Reducir la tasa de abandono escolar.
- Otorgar un enfoque técnico y práctico al currículo de la media superior.

A partir de lo que hemos observado, el *Proyecto Piloto* está logrando una contribución esencial al enseñar lo que es necesario para mejorar la calidad pedagógica en las escuelas preparatorias en México. Una estrategia clave es la de fomentar relaciones más cercanas entre maestros y estudiantes a través de sesiones con grupos pequeños. Los tres objetivos del Proyecto (mencionados arriba) complementan y apoyan la meta de mejorar la calidad pedagógica de las escuelas. Los esfuerzos dirigidos a seguir a aquellos estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios también tienden a mejorar la calidad de las relaciones maestros-estudiantes en las escuelas.

La implementación de un enfoque práctico al programa de preparatorias se está intentando mediante nuevos temas dentro del currículo que adoptan un método de “resolución de problemas” o método “aplicado”: estos temas también mejoran la pedagogía. Para incrementar la relevancia de los temas aprendidos, se organizan visitas a sitios de trabajo. Todas estas actividades aumentan la calidad pedagógica de los programas de preparatoria en las escuelas piloto, así pues es difícil discutir un aspecto del programa sin mencionar otros.

Las condiciones que observamos en las escuelas que visitamos en el Distrito Federal crean un difícil contexto para la enseñanza y el aprendizaje. Se nos informó que tales condiciones no eran inusuales. Las escuelas, en algunas de las áreas rurales, pueden operar en lo que llamaríamos una escala “normal”, pero los planteles de media superior en el Distrito Federal son enormes. Por lo regular, estas escuelas manejan dos turnos, uno en la mañana (digamos de 8 am a 1 pm) y otro en la tarde (de 2 a 7 pm). Una escuela que visitamos en el D.F. tiene un total de 8,000 estudiantes: la mitad en el turno vespertino y la otra en el matutino. El tamaño de los grupos es muy grande: al principio del año escolar 50 estudiantes son colocados en cada salón. La situación “mejora” al continuar el año ya que la tasa de abandono de estudios durante cada semestre es bastante alta.

La inmensidad de estas escuelas hace difícil a estudiantes jóvenes (de 15-18 años en este nivel) establecer un contacto íntimo con sus profesores. Exacerbando tal problema, el sistema de muchas de estas escuelas paga a los profesores única y específicamente por dar la lección en el salón de clase. En la mayoría de

los planteles de la ciudad, los maestros no son empleados de tiempo completo de la escuela; más bien son contratados por horario.

Como resultado de esto, no se les paga normalmente por actividades tales como atender juntas con otros profesores o dedicar tiempo fuera de clase para una atención individual de los estudiantes. Nos queda la impresión de que, ante tales condiciones de trabajo, los maestros están al frente del salón de clase o no se encuentran en la escuela. Los salarios docentes son –además– muy bajos: se nos dijo que para lograr sobrevivir, los maestros deben dividir su tiempo entre dos escuelas, y que algunos dividen su día dando clases en una preparatoria y una universidad. Una semana de trabajo “habitual” incluye impartir seis clases de cinco horas durante una semana. Asumiendo que hay, en promedio, 40 estudiantes por clase –después de que algunos las han abandonado– esto significa que la mayoría de los profesores de bachillerato van a tener contacto con por lo menos (6x40) 240 estudiantes por semana.

Cuando hablamos con estudiantes en las escuelas que visitamos, encontramos que estaban deseosos por un contacto más cercano con sus profesores. Uno de los más importantes y exitosos aspectos del *Proyecto Piloto* parece ser la impartición de clases particulares a individuos o a pequeños grupos, a las que a todos los estudiantes dentro del Proyecto se les motiva a atender. Además de otorgar este servicio, se espera que los maestros se reúnan regularmente para discutir el progreso de estudiantes individuales y diagnosticar cualquier problema que esté surgiendo y encontrarse con estudiantes individualmente fuera de clase. Los maestros dentro del *Proyecto Piloto* reciben una remuneración suplementaria para compensarlos por las horas adicionales que requieren por realizar el trabajo extra.

Juzgando por lo que escuchamos cuando platicamos con maestros y estudiantes dentro del programa, el esfuerzo produce resultados. Durante una visita realizada a una preparatoria en el D.F. nos encontramos con 24 profesores y les preguntamos, “¿Qué aspecto del programa es el más importante y el que más vale la pena?” Un tercio contestó inmediatamente que la oportunidad de trabajar más de cerca con sus estudiantes era la mejor parte. Específicamente estaban contentos de “tener la oportunidad de dar clases particulares a cinco o seis estudiantes a la vez” y “el mantener mejores relaciones con nuestros estudiantes”. Las clases particulares también eran estimadas por los estudiantes. Una escuela organizó una reunión con aproximadamente un centenar de los alumnos dentro del *Proyecto Piloto* y disfrutamos de una discusión abierta con todos ellos en el

auditorio. Los estudiantes parecían satisfechos de ser consultados y casi todos parecían tener algo que decir. Preguntamos: “¿Qué diferencia existe ahora que son parte del Proyecto, y qué aspectos del mismo hacen la mayor diferencia?” Más de 30 estudiantes respondieron que las clases particulares, añadiendo “las clases particulares me ayudaron mucho”, y “es bueno recibir ayuda en aspectos específicos del trabajo que no entendemos”.

Los alumnos consideraron que nuevos temas –mejorados en el currículo– y visitas a sitios de trabajo eran innovaciones importantes, pero las clases particulares resultaban las más significativas. La sensación de que el programa está logrando una diferencia se notó en comentarios como:

- “Antes entregaba mi tarea pero no recibía crítica alguna”.
- “Los maestros ahora nos ayudan y eso nos agrada”.
- “Estamos aprendiendo mejor ahora, y la enseñanza es mejor”.
- “Los profesores de hecho me preguntaron, ‘¿Tienes algún problema?’ Esto es nuevo, y muy bueno. Me da confianza para acercarme a mis profesores sin pensarlo.”

Un comentario hecho por un estudiante nos dio la impresión de que las clases particulares eran vistas como “opcionales”. Se realizan en “nuestras horas” y el estudiante matizó: “fuera de horas de clases”. Quizás este tema deba ser clarificado, pero si las clases particulares son opcionales, entonces el nivel de participación estudiantil es impresionante.

Varios alumnos hicieron comentarios muy inteligentes respecto a la forma en que la escuela organizó el Proyecto. Por ejemplo, un alumno cuestionó cómo habían llegado a formar parte de este Proyecto ciertos maestros en particular. “Algunos maestros son didácticos y exponen bien”. Otro comentó: “No son normalmente interactivos”. Otro más añadió, “necesitamos mejores materiales, clases particulares, y requerimos visitas a sitios de trabajo: los tres juntos. Y necesitamos profesores dispuestos a comprometerse a este nuevo método en vez de ser tradicionales y autodidactas.” El problema de la selección del personal tiene que ver con la rigidez de los horarios del personal docente, y regresaremos a este punto después. Lo que vale la pena destacar aquí, sin embargo, es que la mayoría de los alumnos que hablaron durante la sesión parecían satisfechos con los logros del *Proyecto Piloto*: relaciones más cercanas con sus maestros, la oportunidad de reci-

bir ayuda en sus esfuerzos mediante discusión directa, y oportunidades para hacer verdaderos progresos como estudiantes.

Reducción de la tasa de abandono escolar

A lo largo de los últimos 30 años, la impartición de educación en México ha crecido exponencialmente. Sin embargo, sólo una pequeña minoría permanece en la escuela durante los doce años necesarios. La tasa de abandono a lo largo del periodo de tres años del bachillerato es de 50 por ciento, y una meta clave del *Proyecto Piloto* es la de encarar dicho problema. La educación en México está organizada en un patrón de 6-3-3: es decir, seis años de educación primaria, tres de escuela secundaria, y tres más de educación media superior (preparatoria). Por el momento, alrededor del 90 por ciento de los alumnos mexicanos completa la primaria y entra a educación secundaria; de estos, aproximadamente el 55 por ciento completa la secundaria. Aquellos que concluyen esta etapa califican para entrar a una preparatoria. Como ya se describió, hay varios tipos de instituciones a escoger. La admisión a una preparatoria anexa a alguna universidad es lo más deseado: cada universidad tiene el derecho de establecer sus propios exámenes y puede además imponer otros tipos de barreras para el ingreso a su programa de preparatoria.

Generalmente es más fácil entrar a un Colegio de Bachilleres. Por el momento, alrededor del 50 por ciento de estudiantes que completan la secundaria es admitido en algún tipo de preparatoria, y aproximadamente la mitad la completan. Este patrón combinado de desgaste significa que sólo uno de cada cinco de los estudiantes en México completa los doce años de escuela. Una meta fundamental del *Proyecto Piloto* es la de incrementar la proporción de estudiantes que concluye los tres años de preparatoria.

No estamos familiarizados con ningún tipo de investigación mexicana específicamente enfocada en el abandono escolar. Sin embargo, tal tópico ha sido estudiado extensivamente en Estados Unidos, Australia e Inglaterra. En muchas formas, los estudios en Australia y Gran Bretaña son más similares a la situación en México; en ambos países las tasas de graduados de secundaria han aumentado con gran rapidez en los últimos veinte años, y los estudios de principios de los ochenta reflejan una situación en donde sólo una minoría completó su preparatoria. Además, los últimos años de educación secundaria en ambos países tradicionalmente han sido considerados por la mayoría que permanecen como

esencialmente de preparación para la universidad, por lo menos hasta la última década, por lo tanto hay varias similitudes con la situación mexicana. La experiencia en Estados Unidos es de menor relevancia; ahí, la mayoría acaba su preparatoria ya sea que estén interesados en continuar sus estudios o no, y la graduación de preparatoria ha sido un rito obligado del crecimiento para los jóvenes desde los años cincuenta o inclusive antes.

Investigadores en Australia que han entrevistado a estudiantes e indagado el por qué abandonan sus estudios, se enfrentan a grupos similares de circunstancias y han consignado las siguientes respuestas:

- “No le vi caso continuar pues no tengo intenciones de entrar a una universidad”.
- “Encontré un trabajo que quería, así pues dejé la escuela”.
- “No veía cómo lo que estaba aprendiendo en la escuela me iba a servir en el trabajo, o inclusive en mi vida personal”.
- “No tenía caso. No recibía mucha ayuda; la mayoría de mis profesores no les importaba si estaba ahí o no”.

Este estudio comprueba un punto bastante obvio: los estudiantes que desean abandonar la escuela y encontrar trabajo tan pronto les sea posible, no tienden a completar el programa de bachillerato, pues ven poca relación entre lo que aprenden en la escuela y lo que necesitan saber para triunfar en un empleo. Algunos estudiantes no sienten apoyo –en escuelas grandes, estos estudiantes se quejan que los profesores no conocen ni sus nombres–. Se sienten alienados de la escuela preparatoria pues su propósito esencial (preparación para la universidad) no es para ellos. En Australia e Inglaterra existe un número de estrategias que han demostrado tener éxito para lograr que una mayor proporción de alumnos completen su educación media superior. Comenzando en 1982, la tasa de graduados de preparatoria en Australia se duplicó en tan sólo diez años. Aun cuando parte de esto se debió a una alta tasa de desempleo entre aquellos que abandonaron sus estudios antes de tiempo, también fue causado por reformas en la educación como:

1. Una ampliación del currículo de preparatoria, que asegura que preparará a los estudiantes para el trabajo así como para el estudio universitario.

2. Cuidado "pastoral", es decir, el desarrollo de programas mediante los cuales los maestros buscan identificar a aquellos alumnos con mayor riesgo de deserción, y darles apoyo directo.
3. La introducción de nuevos métodos de evaluación utilizados al principio de los programas de media superior (evaluaciones formativas), así como al final de los programas (evaluaciones de alto riesgo que conducen a graduarse y certificarse).
4. Modificación de las formas de reportes y certificación de los logros estudiantiles, para asegurar que las evaluaciones y certificaciones den señales claras e información útil tanto a los posibles empleadores como también a las autoridades de admisión a educación superior.

En el *Proyecto Piloto* mexicano se están haciendo esfuerzos para enfrentar las primeras dos estrategias, pero las últimas dos -relacionadas con los delicados temas de evaluación, reportes y certificación- todavía no son parte de la agenda en esta etapa. Creemos que, a largo plazo, las cuatro estrategias tendrán que ser asumidas. Las reformas a los sistemas de evaluación y certificación de las escuelas preparatorias son de particular importancia pues, en primer lugar, pueden ayudar a asegurar que las reformas al currículo del bachillerato sean exitosas, y segundo, porque ayudarían a reducir la tasa de abandono. Muchos estudiantes podrían quedarse hasta el fin de la escuela preparatoria, si tienen una oportunidad de obtener un certificado que sea reconocido casi universalmente por los empleadores. Por el momento, el sistema educativo mexicano no ofrece ningún tipo de certificado común entre la terminación de la escuela secundaria y la obtención de un grado universitario.

Ya hemos descrito algunas de las condiciones que encontramos en las enormes preparatorias en el D.F. Al comenzar el primer año de preparatoria, los estudiantes son distribuidos en grupos o clases de 50 alumnos. Un profesor en ese nivel que tiene un horario completo confrontará inicialmente un número aproximado de 300 estudiantes por semana (6x50 estudiantes). Los estudiantes nos dijeron que, hasta que el *Proyecto Piloto* surgió, no recibían mucha ayuda individual en su trabajo. Esto no es muy sorprendente. Cuando a los profesores se les paga únicamente por hora para dar cátedra y cuando sus clases son tan grandes, es normal que muchos de ellos empiecen a desear que algunos de sus alumnos se vayan. ¿Para qué deberían identificar a posibles alumnos a punto de abandonar y tratar de convencerlos que no se marchen?

Un elemento clave del *Proyecto Piloto* es que motiva a los profesores para pasar tiempo entre sí y comparar notas acerca de estudiantes que pueden estar en riesgo de abandonar la escuela, para desarrollar así estrategias que los ayuden. El *Proyecto* también cubre los costos de este trabajo adicional. Creemos que extender tal innovación a la mayor cantidad de estudiantes es esencial para disminuir los problemas de alineación que muchos de estos estudiantes sufren en las grandes escuelas.

Establecer un enfoque práctico y técnico al currículo del bachillerato

Una meta importante del *Proyecto Piloto* es la de "incrementar la importancia del contenido práctico y tecnológico, aplicándolo en el currículo ya existente sin la necesidad de modificar la infraestructura ya existente". Si entendemos lo que se intenta, significaría que en cada uno de los seis objetivos básicos del currículo del bachillerato en México se hará un esfuerzo para situar el conocimiento escolar en contextos prácticos o del "mundo real". El rigor académico del currículo no será comprometido, pero se esperará que los profesores enseñen a los alumnos mediante ejemplos "pertinentes" y problemas que den contextos para las teorías en discusión.

Esta es una meta ambiciosa; si se puede lograr representará un logro significativo para México y potencialmente para otros países. En varias naciones donde se ha buscado mayor participación estudiantil en escuelas preparatorias, las reformas han comenzado idealmente. Se han hecho intentos para abarcar a una mayor proporción de jóvenes, al introducir un grupo de cursos de formación para el trabajo paralelos a la corriente académica, o alternativamente, nuevos objetivos que sean más sencillos, pero aún esencialmente teóricos, son añadidos al programa.

Por desgracia, estos nuevos cursos son considerados rápidamente de menor importancia y los que desarrollan las políticas constantemente se desilusionan porque la proporción de estudiantes que aceptan estos nuevos cursos es pequeña. Mientras tanto, la mayoría de los estudiantes continúa escogiendo los cursos académicos, los cuales no han cambiado del todo. Como resultado, tal mayoría sigue adquiriendo conocimientos teóricos sin conseguir nuevas ideas de cómo debe ser utilizado este conocimiento para algún propósito práctico, social o económico. Inevitablemente, las escuelas preparatorias tienen a varios estudiantes "reacios", que no pueden ver el punto del trabajo que están realizando.

Por otra parte, ha habido instancias donde las reformas a la educación media superior han involucrado experiencias de trabajo con un enfoque aplicado de los objetivos académicos. Cuando esto se hace correctamente, crea una mentalidad de "necesito-conocer" entre los estudiantes, que de otra manera tienden a no estar interesados en la escuela. En Estados Unidos, la evidencia acumulada de estos programas sugiere que los alumnos están más dispuestos y son capaces de lidiar con material complejo cuando se les da la oportunidad de construir y enmarcar el conocimiento si este se relaciona con actividades tangibles y fenómenos del mundo real.

Ciertamente, muchos estudiantes seguirán siendo mejores que otros para entender textos difíciles, científicos o aprendiendo la terminología o fórmulas asociadas con algunos campos particulares del conocimiento científico. Una de las lecciones de estos programas aplicados es que, dados contextos relacionados con el trabajo para su aprendizaje, un número mayor de alumnos parece ser capaz de participar en clases científicas y creerse a sí mismos capaces de incorporarse a programas universitarios y carreras en áreas técnicas y científicas.

En nuestra opinión, entonces, las reformas al currículo propuestas en México son prometedoras. Para implementarlas, deben ser desarrollados nuevos materiales, y quedamos muy impresionados con los expertos que han sido contratados para realizar este trabajo de medio tiempo en el desarrollo de currículo. En su mayoría son investigadores activos dentro de sus propios campos académicos, pero parecen poseer un verdadero talento para ver sus objetos de estudio con ojos frescos, y en particular de conectar conceptos con emocionantes problemas prácticos o temas de actualidad (como la globalización o el impacto del Tratado de Libre Comercio).

El *Proyecto Piloto* no está añadiendo nuevos temas al currículo, sino más bien, incorpora cuatro áreas técnicas y aplicadas dentro del ya existente. Por ejemplo, temas de economía aplicada (como la producción y el papel que juega el Estado, los negocios, la globalización) dan la pauta para aprender Historia y Ciencias Sociales. Un autor de los nuevos materiales nos dijo que hasta ahora, los textos de preparatoria en México casi nunca discuten cómo son financiadas las empresas y negocios o la forma en que trabajan; más bien, el estudio de la Economía en las clases de Ciencias Sociales es enteramente teórico. El autor con el que hablamos está desarrollando materiales que introducen a los estudiantes a la empresa como una organización, y propone que las visitas a aquellas sean parte

del programa académico. Otro autor -un historiador- se encuentra produciendo materiales que vinculan la historia de México con la historia mundial. Estos materiales estudian las distintas maneras en que las personas han participado en la toma de decisiones, desde el mundo prehispánico hasta el desarrollo del Estado nacional, pasando por su redefinición e inclusión en las fuerzas globales.

En una visita a una escuela preparatoria del D.F. hablamos con un grupo de maestros que están usando los nuevos materiales desarrollados y apoyados por el *Proyecto Piloto*. Se hallaban entusiasmados por los resultados que han logrado:

- Una profesora de Historia nos contó que sus estudiantes ahora construyen su conocimiento a partir de sus Proyectos, y que ella se ha convertido en una facilitadora, no una aleccionadora.
- Un profesor de matemáticas nos dijo que prefiere relacionar su materia con problemas del mundo real, para que sus estudiantes aprendan más y trabajen más duro.
- Un profesor de español nos comunicó que iba a renunciar a su trabajo, pues en las clases sólo dictaba, pero ahora tiene un renovado entusiasmo para dar clases, ya que usa los nuevos libros de texto, los cuales motivan a sus estudiantes a hacer sus propias investigaciones.

El *Proyecto Piloto* ya ha producido más de 80 textos, todos ellos basados en este nuevo enfoque para enseñar y aprender. La tercera parte de ellos son guías para maestros, que cubren las seis materias básicas del currículo de bachillerato. Esto por sí sólo es un logro significativo, pero una labor todavía más difícil es la de dar al maestro programas de educación que aseguren un verdadero cambio dentro del salón de clases. En México tal labor será todavía más difícil de lograr debido a la rigidez en los contratos laborales de los docentes y sus condiciones de trabajo.

Como se discutirá después, creemos que la expansión del *Programa Piloto* procederá mejor si se pueden resolver problemas sistémicos como los antes descritos.

Hacia el futuro

Escalamiento del Proyecto Piloto

Por el momento el *Proyecto Piloto* está operando en diez escuelas preparatorias. Si bien es cierto que se está logrando un desarrollo profesional en los maestros y en el currículo, las metas centrales del Proyecto en tal etapa son reformar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas que participan y proporcionar una serie de guías para reformar la educación media superior. Las innovaciones principales asociadas con el Proyecto incluyen:

- Mejorar el aprendizaje mediante tutorías individuales con cada estudiante una vez cada quince días, con la finalidad de diagnosticar problemas de aprendizaje e identificar con el alumno mejores estrategias de estudio.
- Proveer a los maestros del tiempo necesario para reunirse y discutir problemas detectados en el salón de clases.
- Fortalecer los temas básicos del programa de bachillerato introduciendo nuevos cursos que plantean situaciones teóricas en contextos prácticos aplicados.
- Introducir a los estudiantes a las tecnologías de comunicación y producción modernas por medio de laboratorios escolares, visitas a sitios de trabajo, y en el largo plazo, por medio de Centros de Tecnología Regionales.

Dichas estrategias concuerdan bien con las metas del Proyecto. La evidencia disponible sugiere que el Proyecto está siendo muy exitoso, y en nuestra opinión, debería ser expandido para incluir un mayor número de escuelas que las actuales. En efecto, las escuelas piloto indican lo que la educación media superior en México podría y debería ser en el largo plazo. Nuestras observaciones sugieren que los métodos usados por primera vez en el *Proyecto Piloto* mejorarán la calidad del aprendizaje estudiantil y reducirán la tasa de abandono escolar, así pues, una meta sustancial debería ser la introducción del *Programa Piloto* a un mayor número de escuelas. Sin embargo, esto no será suficiente por sí solo. Extenderlo a más escuelas no basta para impulsar los objetivos del Proyecto, a menos que se impongan ciertas reformas al sistema.

Implementar reformas al sistema

Tarde o temprano se requerirá una reforma al sistema de EMS para expandir y diseminar los principios educativos desarrollados en el *Proyecto Piloto*. Muchas escuelas preparatorias trabajan dos turnos al día, el primero puede empezar a las 7 horas y continuar hasta las 13 horas, mientras que el segundo puede empezar a las 14 y terminar a las 20 horas. Algunos maestros trabajan ambos turnos y, además, muchos laboran en otras escuelas. Así pues, en un día cualquiera, un profesor puede dar clases matutinas en un lugar, y luego trasladarse a otro para dar las lecciones vespertinas. La razón detrás de tales condiciones de trabajo es que los maestros son docentes de asignatura, es decir, son “dueños” de un horario y adquieren el derecho de enseñar una materia específica en una escuela determinada. Cualquier tiempo que el profesor dedique a trabajar individualmente con los alumnos, conocer a los padres de familia, o inclusive, reunirse con sus pares es, claramente, tiempo sin ninguna remuneración.

Aunado a lo anterior, el salario pagado por hora es bastante bajo, así que para sobrevivir los maestros deben conseguir otros contratos en más de una escuela, o por lo menos trabajar dos turnos. Este sistema -que define las condiciones de trabajo de los maestros en términos de una serie de contratos- es común en el D.F. y en otras regiones de México, donde el presupuesto para educación media superior es escaso.

Uno de los objetivos del *Proyecto Piloto* es proporcionar incentivos que ayuden a las escuelas a contrarrestar los aspectos negativos de este sistema. Los maestros del *Proyecto Piloto* son remunerados por dar tutorías personalizadas; ganan otra gratificación por dedicar tiempo al trabajo colegiado con otros maestros, y establecer lazos con los padres de familia. En un sentido, el Proyecto funciona como una cura temporal, pero no puede compensar los problemas estructurales asociados con escuelas de doble turno y contratos colectivos docentes. Un investigador de la SEP nos comentó que cuando una preparatoria tiene predominantemente a maestros por contrato, la escuela “no se puede conocer a sí misma” como organización, ya que difícilmente existe una identidad colectiva. Es difícil para la escuela establecer relaciones cooperativas con otras organizaciones, por lo tanto, no sorprende que algunas escuelas piloto reporten dificultades para conseguir experiencias laborales que beneficien a sus estudiantes.

Aun cuando se paga a los maestros del Proyecto por realizar trabajo colegiado, es difícil encontrar una hora a la semana en la que todos estén presen-

tes. Creemos que a largo plazo, las autoridades estatales y federales de México deberán enfrentar estos problemas de una manera sistemática, reformando las condiciones laborales de los profesores y los problemas de las escuelas de educación media superior.

Otro problema de la educación media superior que demanda atención explícita es el de la evaluación estudiantil. Existe una necesidad urgente de revisar los métodos de evaluación sumativa, es decir, cómo las calificaciones finales de los estudiantes son elaboradas como base para continuar a la educación superior o un empleo. Se requiere crear grupos capaces de trabajar con grandes números de escuelas para desarrollar e implementar sistemas comunes de evaluación sumativa. Es necesario también revisar prácticas de evaluación "formativas", es decir, la retroalimentación que reciben los estudiantes de sus maestros por el trabajo que entregan durante el curso.

La evidencia internacional sugiere que la forma de evaluación -ya sean exámenes escritos, o de opción múltiple- tiene una poderosa influencia en los resultados de cualquier innovación. Nos pareció que en México no existía un sistema común de evaluación a nivel bachillerato. Algunas escuelas entregan una boleta de reporte final basada únicamente en pruebas escolares o, en la mayoría de los casos, en pruebas elaboradas individualmente por maestros. Sólo en una escuela se desarrollan, administran y califican pruebas finales impuestas por la universidad afiliada. Un no-sistema tan idiosincrático como este hace imposible a los empleadores y a las instituciones de educación superior comparar estudiantes entre sí. En otras palabras, no existe un conjunto común de definiciones que establezca los niveles de conocimiento y habilidad que resultan de concluir los cursos del nivel medio superior. Cuando los estudiantes completan su último año de preparatoria no reciben un certificado que proporcione información transparente acerca de lo que son capaces de hacer y lo que saben. No estamos sugiriendo un examen nacional; en un país tan grande y complejo como México, esto crearía tantos problemas como los que resolvería. Además, la experiencia acumulada de educadores en Estados Unidos con pruebas estandarizadas y evaluadas por máquinas ha llevado a graves dudas acerca de la conveniencia de tal sistema. Sin embargo, es razonable sugerir que tendría que haber una exploración ordenada de alternativas de un sistema de evaluación común. Específicamente debería hacerse, en todas las escuelas del *Proyecto Piloto*, un intento de desarrollar un sistema común de evaluación que sea consistente

con las metas del currículo del Proyecto. Esta primera etapa da una oportunidad para experimentar con métodos alternativos para lograr tal meta.

Al escribir el presente reporte se nos ha dificultado discutir cómo el Proyecto podría ser escalado a mayores proporciones, sin antes mencionar la necesidad de reformar la educación media superior. Tales reformas tendrían que comenzar con la creación de una administración separada y distinta, especialmente dedicada a la educación media superior.

Es obvio que la relación entre educación media superior y las universidades en México es un asunto antiguo y complejo; dicha relación tiene que ser examinada, y el control directo ejercido por las universidades deberá, en cualquier caso, ser disminuido. El sistema de educación media superior es tan grande, complejo y relevante por sí solo que requeriría de su propio subsecretario que establezca e imponga metas claramente definidas para este sector. Esto podría proporcionar un medio donde los sistemas locales y estatales de educación media superior desarrollen sus propias identidades educativas y corporativas, basadas en una mayor delegación de poderes a los directores del plantel y al personal docente. Sólo de dicha forma será posible crear la clase de cultura educacional con la cual el *Proyecto Piloto* se encuentra comprometido.

Incrementar la pertinencia de la educación media superior

Estamos convencidos que el *Proyecto Piloto* está realizando una contribución crítica significativa al desarrollo en México de una educación media superior más pertinente. Al mismo tiempo, las contribuciones del Proyecto podrían, en nuestra opinión, ser llevados aún más allá. Si bien los nuevos materiales didácticos del *Proyecto Piloto* intentan colocar el conocimiento escolar en el contexto del mundo real, los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje todavía continúan en su mayoría dentro de la escuela. En otras palabras, el *Proyecto Piloto* no ha encontrado la manera de crear oportunidades para los estudiantes que les permitan aprender dentro de empresas o industrias, así como en el salón de clase.

México no es, ni con mucho, el único país que enfrenta semejantes problemas, pero parece estar muy arriba entre países de la OECD donde el prejuicio académico de la educación media superior sigue siendo particularmente fuerte. Esto no sólo se refiere al pequeño número de estudiantes en los sistemas de bachillerato técnico y de formación para el trabajo, sino también, y sobre todo, tiene que ver con el énfasis dominante del bachillerato general. Ello dicta una orientación inte-

lectual que afecta a todos los estudiantes en el sistema general, incluyendo a aquellos que nunca lograron ingresar a la educación universitaria o que simplemente la abandonan sin ninguna preparación para la vida laboral. Una barrera adicional a formas más integradas de aprendizaje teórico y aplicado se relaciona con las leyes federales del trabajo, las cuales prohíben el aprendizaje de menores de edad dentro de fábricas e industrias. Tales prohibiciones están ligadas con temores de que los jóvenes sean utilizados y explotados como mano de obra barata.

La gran mayoría de estudiantes de educación media superior en México están matriculados en el sistema de bachillerato general. Se necesita hacer más para asegurar que el currículo de dicho sistema represente una experiencia útil y relevante para todos los estudiantes. En otros países de la OECD se han hecho esfuerzos similares, los cuales han conducido a resultados mixtos; por ejemplo, en Reino Unido la introducción de nuevos cursos paralelos a los niveles A, ha significado que en vez de abandonar la escuela antes de tiempo, los alumnos están estudiando temas supuestamente "pertinentes", que no son valorados por los empleadores ni por el sistema de educación superior.

En vista de los problemas que otros países han enfrentado, creemos que las áreas exploradas por el *Proyecto Piloto* mexicano son potencialmente prometedoras. Este acercamiento puede triunfar donde otros han fallado, especialmente si evita la bifurcación que en otros países ha surgido entre los temas académicos tradicionales –que usualmente permanecen sin cambio– y nuevos tópicos que se supone deben preparar a los estudiantes para la vida real y el trabajo, pero que frecuentemente son considerados como de segunda categoría.

Uno de los objetivos explícitos del *Proyecto Piloto*, y que los estudiantes apoyan con mucho entusiasmo, es el uso y conocimiento de las computadoras, así como una familiarización con la tecnología de la información. Es un desarrollo deseable, siempre y cuando el trabajo que los estudiantes realicen en la computadora sea propiamente integrado al currículo. Se ha logrado un progreso considerable en equipar las escuelas del *Proyecto Piloto* con computadoras y en dar lecciones de computación. Sin embargo, hasta ahora pocos planteles parecen estar conectados a internet. Se nos dijo que los costos de tales conexiones serían demasiado altos. A pesar de ello, comparado con la adquisición de 50 o 100 computadoras, los presupuestos adicionales para "conectar" a los estudiantes con el mundo exterior parecen ser relativamente modestos.

Quedamos particularmente impresionados al encontrar que las personas comisionadas por la SEP para escribir los nuevos materiales didácticos del *Pro-*

yecto Piloto eran a su vez investigadores innovadores en sus propios campos de estudio. Como ya mencionamos, el material se está desarrollando para incluirlo en las materias básicas y se diseñan para mejorar las conexiones entre el conocimiento teórico y el mundo exterior. Aun así, el concepto de aprender en el mundo real de las empresas o de las instituciones parecía completamente ajeno a los maestros y estudiantes que encontramos –así como para los directivos de las escuelas. Esto no implicaba negar el valor de las visitas a instituciones públicas o empresas. Los estudiantes parecían apreciar estos eventos, aunque algunos mencionaron que podrían estar mejor organizados. Tales visitas, si son propiamente preparadas, pueden dar información concreta que ilustre lo que se aprende en el Proyecto y que estimule el pensamiento crítico de los alumnos. Si tales visitas se realizan sólo en una ocasión, no se establece el contacto continuo con la empresa o la institución correspondiente, ni tampoco hay la oportunidad de alentar el aprendizaje social y de comportamiento en el medio laboral.

Centros multitecnológicos

Nos parece que los planes para centros regionales mencionados anteriormente podrían, por lo menos en algunos lugares, dar una oportunidad para desarrollar lazos más fructíferos entre escuelas, comunidades e industrias locales, lo que aumentaría la cultura profesional de los docentes en las escuelas. Hasta ahora, estos centros son descritos como lugares donde la tecnología de información y equipo similar podrían ser compartidos entre estudiantes de diferentes escuelas y empresas.

En nuestra opinión, tales centros podrían realizar una mayor función. Además de brindar formación tecnológica a estudiantes y trabajadores, los centros podrían crear lazos importantes entre escuelas e industrias, dirigidos no sólo a visitas sino también al aprendizaje en el sitio de trabajo por parte de estudiantes, profesores e incluso a empleados. Además, tales centros podrían ser aprovechados para propósitos de entrenamiento de maestros vinculados con el *Proyecto Piloto*.

Por último, dentro del centro podría existir una sección de investigación y desarrollo que involucre a maestros y estudiantes en labores de resolución de problemas de interés para la industria, la comunidad y el medio ambiente local.

En todo el mundo, más y más proyectos de este tipo están surgiendo; como por ejemplo la participación de estudiantes en algún problema del medio am-

biente, tales como la medición de los niveles en los incrementos de salinización del suministro de agua local, o niveles dañinos de contaminación en el aire. En Australia, pequeños aumentos en los niveles de sal en corrientes de agua locales dan una señal de alerta que todos deben atender, pues la salinización amenaza la productividad agrícola y destruye el suministro de agua de toda una ciudad. En un proceso que es a la vez educativo y práctico, los estudiantes participan en el programa de "vigilancia de sal" y aprenden sobre estos temas al conducir mediciones periódicas de los niveles de salinidad en las corrientes locales. El Proyecto es mantenido por las industrias, las instituciones educativas y agrícolas, pero los estudiantes dan un servicio estatal esencial que de otra forma sería prohibitivamente caro. Tal implementación de procesos de aprendizaje en varias áreas locales en México bien podría servir y complementar la propuesta curricular ya introducida por el *Proyecto Piloto*. A largo plazo podría ayudar a alentar a la industria a convertirse en un socio activo en la educación, capaz de expresar sus demandas de conocimientos, habilidades, actitudes y lista para participar y cooperar con las escuelas.

Finalmente, tales centros deberían servir a todas las escuelas preparatorias, tanto técnicas como propedéuticas, y cooperar con instituciones universitarias del área. La experiencia de otros países en las relaciones escuela-industria sugiere que las agencias mediadoras, situadas fuera de las escuelas o los negocios, pueden ayudar a superar barreras tradicionalmente impuestas entre escuelas y empresas. Para poder funcionar bien, necesitan ser reconocidas como "propiedad común" por ambos lados. El financiamiento debe ser compartido: las empresas deben cooperar al igual que las escuelas (o la secretaria gubernamental de educación). Necesita haber una junta de directivos compuesta principalmente por representantes de ambos lados, e incluir de preferencia a representantes de la comunidad (asumiendo que la comunidad contribuye al presupuesto). La administración de tales centros debe ser sutil y creativa, con el objetivo principal de facilitar contactos que apoyen el aprendizaje aplicado y pertinente dentro del contexto de la comunidad y la industria.

Iniciar un centro de este tipo requiere de una preparación cuidadosa. Todos los actores involucrados deben entender el propósito del centro y estar convencidos de su utilidad. En sistemas donde no existe una historia institucional de arreglos cooperativos que unan a las escuelas y a la industria, puede ser difícil visualizar cómo tal proceso puede ocurrir, y cuáles son las reglas del juego.

La experiencia de Australia y Estados Unidos en particular sugiere las visitas más allá de las fronteras, que pueden ofrecer las experiencias necesarias para el aprendizaje. Grupos pequeños bien preparados compuestos de educadores, industriales y representantes de la comunidad visitan sitios ejemplares en el país anfitrión. Estudian las relaciones escuela-industria y examinan como las agencias mediadoras y los Proyectos escolares comunitarios funcionan. Cabe señalar que ninguno de los sitios visitados representaría un modelo para ser simplemente copiado; sin embargo, nuevas perspectivas pueden lograrse.

Si grupos numerosos de empleadores con interés en la educación en México se involucraran en este proceso, el descubrimiento en común de realidades diferentes en otros países podría otorgar una base a partir de la cual México inventara su propia versión de los "centros de recursos tecnológicos". Las autoridades federales y estatales podrían participar en el lanzamiento y monitoreo del desarrollo de tales centros. De nuevo, sería deseable involucrar no sólo a las secretarías de educación, sino también a industrias y, de ser apropiadas, otras agencias intermediarias. Todos esos trabajos pueden contribuir a la relevante labor de movilizar a la industria local. Nuestros encuentros con representantes de industrias mexicanas sugieren que relaciones de este tipo no han sido consideradas con anterioridad, pero que existe interés genuino por explorarlas.

Conclusiones

Nuestras observaciones confirman aquellas ya expresadas por los autores del estudio de educación superior en México en el año de 1996. En el contexto social y económico mexicano una respuesta adecuada a las necesidades de los jóvenes no puede ocurrir a menos que haya un esfuerzo por parte de todos los involucrados -gobiernos, industria, universidades y escuelas. La educación media superior necesita de reformas muy fuertes, sin embargo no todo el peso de responsabilidad yace ahí. El *Proyecto Piloto para una Formación Pertinente* explora las posibles respuestas a muchos de los problemas identificados en el reporte de 1996, y promueve que las industrias así como las universidades y otras agencias gubernamentales se involucren en la educación y busquen nuevas soluciones.

Aun cuando todavía se encuentra en su infancia, el Proyecto parece hacer una diferencia en la interacción maestro-estudiante, la innovación cultural y la familiarización por parte de los profesores y los estudiantes con la tecnología y el uso de la computadora. Los maestros involucrados parecen apreciar el Pro-

yector; en particular valoran mucho los nuevos materiales y los contactos que están haciendo dentro y con otras escuelas. Los estudiantes parecen aquilatar en particular las tutorías personalizadas, el acceso a las computadoras, mejores oportunidades para formular preguntas y explorar posibles respuestas. La cuestión es, por supuesto, cómo extender los resultados positivos del Proyecto y cómo mejorar la pertinencia de la educación media superior.

El papel de este reporte no es el de proponer estrategias para un cambio total del sistema de educación media superior en México. Sin embargo, creemos que es difícil imaginar un pequeño crecimiento del *Proyecto Piloto* sin cambios institucionales mayores y reajustes organizacionales. La sección precedente discutió las condiciones principales que deben ser satisfechas, según nuestro punto de vista, para lograr la expansión del Proyecto o cualquier otro tipo de cambio en la educación media superior en México.

Las condiciones dispares entre los docentes y sus difíciles condiciones de trabajo, la ausencia de entrenamiento para maestros, la falta de espacio adecuado, de herramientas modernas de enseñanza y de tecnología de aprendizaje hace muy difícil extender el Proyecto a instituciones completas. La ausencia de estándares educativos más allá de escuelas individuales, y la falta de cualquier infraestructura institucional, rutinas establecidas para diseñar y actualizar programas comunes y evaluaciones (incluyendo una vez más la falta de entrenamiento formal de maestros), complican más compartir estas innovaciones con otras escuelas y mantenerlas por un periodo considerable de tiempo.

Las mejoras que observamos en las escuelas piloto fueron impresionantes, sin embargo, se necesita entender que el papel de este Proyecto sólo puede ser una guía ejemplar, es decir, únicamente puede demostrar lo que es posible y las reformas que se requieren implementar en la educación media superior. El tamaño del sistema educativo mexicano es enorme: hay cerca de tres millones de estudiantes matriculados en varios tipos de programas de bachillerato en todo el país. La mayoría (aproximadamente 1.8 millones de estudiantes) estaban en programas generales: además, hay 800 mil en las escuelas bivalentes y aproximadamente 400 mil matriculados en las escuelas técnicas.

En este momento, sólo existen diez escuelas preparatorias en el *Proyecto Piloto*, así que en un sentido cuantitativo su impacto directo es pequeño. Aun así, los logros realizados por estas escuelas son muy significativos. El cambio debe iniciar en alguna parte y una buena forma de comenzar es inspirar la ima-

ginación de los buenos maestros y los líderes educativos. Resulta fundamental desarrollar imágenes de lo que el futuro puede ser.

Es esencial generar un grupo base de profesores que crea que los cambios en el currículo, en la pedagogía y estructura del bachillerato son posibles y deseables. También es importante establecer escuelas ejemplares para que las instituciones sientan que pueden tomar la responsabilidad de diseñar y mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje. Creemos que los líderes de México pronto llegarán a la conclusión de que es inevitable e irresistible rediseñar estructuralmente la educación media superior en México. Existe una urgente necesidad de revisar los lazos entre el bachillerato, las universidades y los medios social y económico.

En nuestra opinión, estos procesos requieren de cambios efectivos hacia abajo y arriba. En el nivel medio existe la necesidad de crear instituciones, es decir, crear nuevas mesas de toma de decisiones y consejos a nivel nacional y estatal. Al mismo tiempo, los innovadores deben apoyar cambios masivos y proveer procesos de administración en las escuelas y comunidades locales. La experiencia con innovaciones en otros países demuestra que estos dos aspectos de cambios en el sistema deben ser perseguidos conjuntamente, y apoyados por la participación activa de todos los involucrados. En efecto, el diseño de nuevas instituciones debe emerger de procesos de búsqueda, conducidos por personas que posean experiencia de toma de decisiones de alto nivel, involucrados directamente en innovaciones a nivel local y administración del mismo. Desde tal perspectiva, el *Proyecto Piloto* da un excelente ejemplo de lo que es un proceso de búsqueda.

Las innovaciones locales –como aquellas implementadas por el *Proyecto Piloto*– necesitan ser mantenidas por nuevos diseños institucionales. Innovaciones que no son acompañadas por reformas institucionales eventualmente se ahogan bajo el peso de hábitos, intereses e inercia. Si el Proyecto se extiende a todo México necesitará haber reformas en todos los niveles. Esto no excluye, en el corto plazo, extender los beneficios del *Proyecto Piloto* a tantas escuelas como sea posible. Tales medidas incrementarían el número de estudiantes beneficiados, permitiría al Proyecto funcionar como un agente de cambio desde dentro del medio escolar, y contribuiría a su difusión a lo largo de otras regiones. Al mismo tiempo, la inclusión de personas clave en la innovación del currículo, entrenamiento de maestros y en ajustes a la administración escolar daría la experiencia y el conocimiento necesario para cambios institucionales futuros. En

la realidad, nuevas estructuras institucionales que son introducidas por medio de decisiones hechas a nivel federal y estatal frecuentemente fallan si personas clave –tales como maestros, directores escolares, y administradores de alto nivel– se resisten o no entienden la razón detrás de los cambios propuestos.

Resumen de las recomendaciones

Estas recomendaciones se dividen en dos vertientes: las que atañen al crecimiento del *Proyecto Piloto* y aquellas que tienen que ver con las reformas sistémicas requeridas para asegurar que los objetivos del Proyecto sean alcanzadas en el largo plazo. Las recomendaciones 1-5 se refieren a la expansión del Proyecto. La recomendación 6 se relaciona con la necesidad de reformar el sistema de educación media superior.

Primera recomendación

Extender el Proyecto Piloto a más escuelas a lo largo de todo México

Recomendamos que el *Proyecto Piloto* debería ser extendido a muchas más escuelas en México por medio de una invitación expresa y de acuerdo con el compromiso de aquéllas hacia el enfoque del Proyecto. Más que abrir el Proyecto a todas las escuelas, sugerimos que en el corto plazo, se les debe dar prioridad a aquellas que expresen un fuerte compromiso con el mismo, y que apoyen esta reforma. Es importante asegurar que más estudiantes se beneficien de los avances de las condiciones de aprendizaje, los cuales son evidentes en todos los proyectos de este tipo. Creemos que las escuelas del *Proyecto Piloto* pueden actuar como multiplicadoras de la innovación educativa dentro de una metodología “de abajo hacia arriba” como parte de un proceso de transformaciones mayores. Conforme se incrementa el número de las escuelas que participen en el *Proyecto Piloto*, se debe de establecer un sistema que asegure y fortalezca el cuidadoso proceso de monitoreo que ha acompañado a los diez primeros planteles en el que ha operado.

Segunda recomendación

Reforma curricular del Bachillerato

Un impresionante y ambicioso objetivo del Proyecto consiste en conectar el conocimiento adquirido en la escuela y los temas relevantes del currículo del bachillerato con la práctica o el contexto del mundo real. El conocimiento práctico y teórico son integrados dentro de un patrón de conocimiento y todos los estudiantes adquieren una sólida base para seguir con estudios posteriores o para el empleo. Apoyamos con solidez el intento explícito de evitar el error en el que muchos de los países de la OCDE han incurrido, en donde las materias académicas permanecen puras e irreformables, mientras que al mismo tiempo se introducen asignaturas con orientación para el trabajo como una forma de compensar la falta de pertinencia del currículo. Casi invariablemente, esto conduce a una división entre la rigidez del currículo académico y el nuevo currículo orientado a la formación del trabajo, el cual es visto comúnmente como segunda opción. El currículo orientado a la formación del trabajo es considerado como una alternativa apropiada para los estudiantes menos capaces, y rápidamente, los padres de familia y los estudiantes hacen todo lo posible por evitar este tipo de programa.

El *Proyecto Piloto* mexicano está encomendado a evitar tal trampa. Los fascículos novedosos que propone y las guías para el profesor, que se hallan en proceso de elaboración, pueden ayudar a cumplir con el objetivo, ya que los temas académicos se orientan a promover el aprendizaje de acuerdo al contexto de los alumnos.

Sin embargo, si participara más de un grupo pequeño de escuelas, entonces se necesitará un currículo común. Éste debería identificar los resultados del aprendizaje alcanzados y proveer a los profesores con guías para aumentar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El trabajo que se realiza sobre los fascículos y las guías para los profesores puede servir como entrada para rediseñar el currículo y la formación de profesores. Recomendamos pensar en los mecanismos apropiados que lleven a una reforma del currículo. Dada la complicada estructura del bachillerato en México, los procesos de la reforma curricular demandarán insumos tanto de nivel federal como estatales.

Tercera recomendación

Incluir nuevos enfoques de evaluación conforme se extiende el Proyecto Piloto

Las reformas de certificación y evaluación de los alumnos son necesarias en México para apoyar las innovaciones educativas intrínsecas en el *Proyecto Piloto*. Hay una clara diferencia entre los métodos mejorados de enseñanza-aprendizaje utilizados en el *Proyecto Piloto* y los enfoques tradicionales de evaluar a los alumnos usados en todas las escuelas. Recomendamos que, conforme se vaya extendiendo el Proyecto, se establezcan nuevos enfoques específicos de evaluación estudiantil.

En las escuelas se requiere de sistemas comunes de "evaluación sumativa", que reflejen el conocimiento teórico y las competencias prácticas adquiridos por los alumnos. Además, es preciso revisar las prácticas de evaluación formativa, esto es, los antecedentes dados a los alumnos en respuesta a sus trabajos y proyectos de investigación. Recomendamos que el *Proyecto Piloto* desarrolle un sistema común de evaluación y certificación para las escuelas que participen en él. Esto podría contribuir a desarrollar sistemas a gran escala de evaluación y certificación.

Cuarta recomendación

Actualización en la formación de profesores

El *Proyecto Piloto* ha empezado a producir resultados positivos en términos de la satisfacción y éxito de los alumnos, debido a cambios en la forma de enseñar y a las tutorías personalizadas. Nuestras reuniones con maestros y organizadores del Proyecto nos han convencido que tal éxito no se podría haber realizado sin la cuidadosa preparación y monitoreo de los profesores participantes.

Si los maestros adoptan programas revisados e implementan un nuevo enfoque de aprendizaje más contextualizado, entonces requieren de una extensa capacitación (*extensive in-service training*). Proveer de recursos y fascículos de alta calidad no es suficiente por sí mismo. De forma similar, si los maestros utilizan formas válidas y confiables de evaluación y certificación y proveen de información a los alumnos sobre su progreso, entonces se necesitará de un programa mayor de capacitación para poder ofrecer actualización a un mayor

número de profesores sobre nuevos enfoques de evaluación estudiantil. Si se está considerando escalar el Proyecto, tal punto pronto será evidente cuando la preparación de los profesores no pueda realizarse con una base *ad hoc*. Creemos que un sistema institucional de formación de profesores, a nivel federal o local, es una precondition necesaria para cualquier proceso de innovación educativa a gran escala en México.

Quinta recomendación

Crear centros de investigación a nivel local y regional

Sugerimos que los centros regionales mencionados en el Proyecto puedan, al menos en algunas instancias, tener una función más amplia que la de centros de aprendizaje de alta tecnología, en donde los representantes de los empleadores y de la comunidad pueden ser convencidos de cooperar. Dichos centros pueden, adicionalmente, ayudar a proveer a los alumnos de oportunidades de aprendizaje de la "vida real", tanto en empresas como en la comunidad. Tales oportunidades pueden impulsar la pertinencia de los procesos y resultados del aprendizaje, así como la motivación de los alumnos. Adicionalmente, dichos centros pueden proporcionar oportunidades de capacitación para profesores que participan en el Proyecto y ofrecer servicios de desarrollo para la industria local. Para desarrollar estos centros experimentales se requeriría de una preparación cuidadosa. Una vez que un centro sea creado, se debería establecer un sistema regular de evaluación cuantitativa y cualitativa, así como una realimentación entre grupos de la industria y autoridades educativas.

Sexta recomendación

Crear una administración separada para el bachillerato

Estamos convencidos que una de las condiciones previas para una reforma amplia en el bachillerato es la creación de una administración distinta y separada del bachillerato. El propósito de esta administración debería promover el desarrollo de objetivos claros y una genuina identificación para el bachillerato, así como desarrollar lazos apropiados con la educación secundaria, la superior y la industria. Uno de estos objetivos institucionales para la reforma del bachillerato

sería compartir de manera efectiva las responsabilidades entre la Federación, la entidad y las autoridades. Otros de los objetivos debería ser: reformar las condiciones laborales de los profesores; desarrollar un sistema nacional de formación de profesores; introducir enfoques comunes de evaluación y certificación de alumnos. El *Proyecto Piloto* necesitaba un ajuste en las horas laborales de todos los docentes participantes: los profesores recibieron un pago especial por el tiempo dedicado a las tutorías, el trabajo colegiado y por el tiempo dedicado a actividades complementarias a la implementación del Proyecto dentro de la escuela. Estas condiciones excepcionales se aplicaron solamente en las clases del *Proyecto Piloto*. Bajo las condiciones actuales en las que trabajan los profesores en México, el enfoque del *Proyecto Piloto* difícilmente puede extenderse, a menos que los términos y condiciones laborales cambien. Recomendamos que, adicionalmente a la expansión del Proyecto a otras escuelas, la nueva propuesta administrativa del bachillerato debe identificar y señalar los procedimientos legales, administrativos, institucionales y las barreras organizacionales que impiden su implementación a gran escala. Consideramos que los métodos actuales de remuneración de los profesores, las grandes dimensiones de los grupos, y el sistema de doble turno que prevalece en las escuelas de las zonas urbanas, son de los principales impedimentos del mejoramiento del bachillerato en México.

De forma similar, creemos que los cambios a futuro para proveer a mayores proporciones de jóvenes mexicanos de educación media superior requerirán un enfoque más completo para capacitar profesores, y particularmente en su preparación inicial. No será posible expandir un currículo y pedagogía de alta calidad más allá de la etapa del *Proyecto Piloto* sin proveer a todos los profesores con el apropiado entrenamiento pedagógico relacionado con su materia. Esto no puede ser realizado de forma particular o especial. Se tendrán que establecer instituciones de capacitación de profesores las cuales deberán ubicarse en el sistema de universidades o en otras escuelas de educación superior. México podría obtener una ventaja considerable si observa los diferentes enfoques que existen en los países de la OCDE con respecto a la formación de profesores.

Como se indicó anteriormente, otro punto relevante que la nueva administración del bachillerato debería encarar, es la falta de un enfoque común para evaluar y certificar a los alumnos al final del bachillerato. Actualmente algunos profesores y escuelas están usando una amplia gama de enfoques de evaluación a lo largo del país. La certificación del bachillerato se concentra (de acuerdo con la tradición en México), en el aprendizaje académico y el conocimiento. Al

final, muchos de los procesos de certificación toman el modelo de los exámenes de admisión de las universidades, los cuales son conducidos únicamente por las universidades. Este proceso puede servir para las necesidades específicas de las instituciones de educación superior en términos de admisión de estudiantes, pero no provee un amplio entendimiento para soportar la transición de la escuela al trabajo. Además, el sistema con frecuencia fuerza a los estudiantes a realizar varios exámenes para ser considerados por más de una universidad, lo que lleva a enormes desigualdades. Creemos que hay una necesidad urgente de revisar los enfoques que toman a la certificación final de alumnos como fundamento para continuar la educación superior, una capacitación o un empleo.

Se precisan sistemas comunes de certificación y principios de evaluación a nivel federal y estatal, y los procesos de certificación al final del bachillerato tienen que servir a las necesidades de los alumnos proveyendo información útil a las autoridades de admisión en la educación superior y a los empleadores.

Como examinadores nuestra misión original fue aquilatar los logros del *Proyecto Piloto para una Formación Pertinente* y hacer recomendaciones para el posible crecimiento del mismo. En un sentido, nuestra propuesta de una administración nueva y separada del bachillerato va más allá de nuestro informe. México es un país extenso y sus diversas complejidades no pueden ser racionalizadas y ordenadas simplemente con crear una autoridad de la educación media superior a nivel federal. Otros cuerpos adicionales en los estados y regiones serán necesarios; los procesos requerirán un compromiso profundo en muchos niveles y tomará un tiempo considerable.

Quedamos impresionados por la energía y dedicación de los educadores durante nuestra visita, y creemos que las reformas requeridas (aunque sustanciales) son en verdad alcanzables.