



La RIEMS en las aulas de Baja California: una mirada antropológica

Jesús Aguilar Nery

educación

lisue

¿Cómo tiene lugar la aplicación de las reformas educativas? ¿Cómo influyen en su éxito o fracaso las condiciones reales de los diversos tipos de escuela y planta docente, el contexto socioeconómico y las micropolíticas escolares y cotidianas? Por medio del estudio de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en su aplicación directa en las aulas y el análisis de la performance en ellas del profesorado como elemento esencial de la tarea pedagógica, así como la escucha de su voz acerca de los problemas que enfrentó al introducir cambios diseñados desde lejanas instancias de planificación, *La RIEMS en las aulas de Baja California...* ofrece, por vez primera, un estudio profundo de la reforma en diversos tipos de bachillerato escolarizado a través de sus diferentes mediaciones e impactos. Observar y analizar de cerca los procesos y las prácticas de la buena marcha o los obstáculos para la adecuación de las políticas educativas a las aulas da lugar a ciertas lecciones para enfrentar los problemas y desigualdades del sistema escolar, tomando en cuenta la diversidad de estructuras, instancias y actores que intervienen en su “puesta en acto”.

La RIEMS en
las aulas de
Baja California:
una mirada antropológica

educación

issue

iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085076e.2023>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

La RIEMS en las aulas de Baja California: una mirada antropológica

Jesús Aguilar Nery



iiue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2023

Catalogación UNAM

Nombres: Aguilar Nery, Jesús, autor.

Título: La RIEMS en las aulas de Baja California : una mirada antropológica / Jesús Aguilar Nery.

Otros títulos: La Reforma Integral de la Educación Media Superior en las aulas de Baja California.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2023.

Identificadores: LIBRUNAM 2216748 | ISBN 978-607-30-8078-1.

Temas: Educación media superior -- Baja California. | Cambio educativo -- Baja California. | Educación basada en competencias -- Baja California. | Educación y Estado -- Baja California.

Clasificación: LCC LA426.A48 2023 | DDC 373.72—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial:

Jonathan Girón Palau

Cuidado de edición:

Juan Leyva

Edición digital

Jonathan Girón Palau

Diseño y fotografía de la cubierta: Diana López Font

Collage fotográfico a partir de un detalle de la escultura *Cubos incrustados* (1990) de Mathias Goeritz, localizada en la plaza sur de la Facultad de Arquitectura, Ciudad Universitaria. © Diana López Font, 2018.

Primera edición: 2023

Primera edición digital: 2023

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
<http://www.iisue.unam.mx>

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085076e.2023>

ISBN (PDF): 978-607-30-8507-6

ISBN (impreso): 978-607-30-8078-1



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

- 13 AGRADECIMIENTOS

- 17 PUNTOS DE PARTIDA. A MODO DE INTRODUCCIÓN
 - 27 Emplazamiento teórico
 - 32 Desarrollo metodológico

- 39 SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

- 43 1. EL CONTEXTO DEL NMS EN BAJA CALIFORNIA
 - 43 El contexto socioeconómico de Baja California
 - 47 Desarrollo del NMS en Baja California
 - 51 Trayectoria de los principales indicadores del NMS en Baja California

- 63 2. EL CRUCE DE LA POLÍTICA NACIONAL Y LOCAL:
LA CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA HEGEMÓNICA
DE LA RIEMS
 - 63 La RIEMS y otras políticas nacionales en la última década
 - 67 Las políticas para el NMS en Baja California entre 2007 y 2017
 - 77 La RIEMS desde la perspectiva del gobierno local
 - 81 La articulación de la burocracia estatal con las instituciones del NMS en Baja California

- 85 3. LA PUESTA EN MARCHA DE LA RIEMS
EN LOS PLANTELES DE BAJA CALIFORNIA
- 90 Del currículum nacional al currículum estatal
- 91 El bachillerato tecnológico federal
- 95 El profesional técnico Conalep
- 99 El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
de Baja California (Cecyte)
- 101 El Colegio de Bachilleres de Baja California (Cobach)
- 105 A modo de cierre
- 109 4. LA REALIZACIÓN DE LA RIEMS EN LOS PLANTELES POR ARRIBA
DE LA MEDIA EN PLANEA
- 110 Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
- 112 El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial
y de Servicios (CBTIS)
- 127 La estructura de la asignatura de matemáticas: Álgebra
- 135 La ceremonia áulica de la lección observada
- 140 La *performance* de la docente del área de matemáticas
- 147 La estructura de la asignatura de Lectura,
Expresión Oral y Escrita I
- 150 La ceremonia áulica de la lección observada
- 158 La *performance* del docente de comunicación
- 164 Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (Cobach)
- 172 El plantel de seguimiento
- 185 La estructura de la asignatura de Matemáticas I
- 188 La ceremonia áulica de la lección observada
- 193 La *performance* de la docente de Álgebra del Cobach
- 202 La estructura de la asignatura de Estrategias
de Lectura y Escritura I
- 203 La ceremonia áulica de la lección observada
- 210 La *performance* de la docente de comunicación del Cobach
- 217 5. LA REALIZACIÓN DE LA RIEMS EN LOS PLANTELES
POR ABAJO DE LA MEDIA EN PLANEA
- 217 Colegio de Educación Profesional Técnica (Conalep)
- 222 El plantel de seguimiento

235	La estructura del Módulo de Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional
237	La ceremonia áulica de la lección observada
246	La <i>performance</i> del docente del Módulo de Comunicación del Conalep
254	La estructura del Módulo de Tratamiento de Datos y Azar
259	La ceremonia áulica de la lección observada
276	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte)
285	El plantel de seguimiento
303	La estructura de la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita I
305	La ceremonia áulica de la lección observada
313	La <i>performance</i> del docente de Lectura, Expresión Oral y Escrita I del Cecyte
320	La estructura de la asignatura de Álgebra
322	La ceremonia áulica de la lección observada
328	La <i>performance</i> del docente de Álgebra
335	6. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES POR ESCALA: AULAS, PLANTELES Y SUBSISTEMAS
336	Respuesta a las preguntas del estudio
346	Las ceremonias de aula: tradicionalismo e hibridaciones
356	Contrastes entre planteles
360	Algunas implicaciones pedagógicas y de política para las instituciones
369	7. CONSIDERACIONES FINALES
385	REFERENCIAS

Nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender:
por qué amores se llega a ser bueno en latín,
por qué encuentros se es filósofo,
en qué diccionarios se aprende a pensar.
Deleuze (2002: 252)

AGRADECIMIENTOS

Este libro es el producto de una larga lista de colaboraciones y diálogos, tanto en el estado de Baja California como en la Ciudad de México, que se inicia con reconocer al equipo que colaboró para la realización del trabajo de campo en la ciudad de Tijuana, parte sustantiva de los capítulos centrales: el profesionalismo de la maestra Adriana García Zapata, así como de la entonces licenciada Deise Lisbeth García Niño, fue fundamental; también los registros de la maestra Alejandra Pérez Torres y Alejandro Palacios Chávez fueron relevantes; además, Alejandra participó en las discusiones y la elaboración de algunos instrumentos. A todos ellos, mi agradecimiento más cabal.

Conté también con el enlace profesional de Norma Altamirano, así como de mi amigo Gastón Santos Cabrera y la eficiencia de Ruth Rodríguez, todos ellos apoyos puntuales y muy significativos. Mi gratitud a las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional Tijuana, por las facilidades para que el equipo de investigación se reuniera en las instalaciones de la universidad.

Al doctor Juan Carlos Sánchez Navarro me une una amistad de varias décadas y a él debo la invitación a unirme al campo educativo, por lo que su apoyo y enlace dentro de la UPN Tijuana, otra vez, me remite a su enorme generosidad, que no me cansaré de reconocer. Me congratulo de contar con la amistad del maestro Javier Santillán Pérez, quien, además de favorecerme con el reconocimiento a mi trabajo, desde hace más de tres lustros también ha sido una fuente

de contactos y un interlocutor importante sobre las políticas y las acciones para el nivel medio superior.

No puede faltar una mención merecida a las autoridades de Baja California, en cada subsistema del nivel medio superior, que nos permitieron acceder a los planteles, así como a los directivos de cada plantel en que hicimos el trabajo de campo, especialmente con dos de ellos, quienes tuvieron una actitud receptiva y se interesaron en el estudio.

En la Ciudad de México y en el IISUE también hubo un grupo de personas que de una u otra manera contribuyeron a que este texto se concluyera, especialmente la doctora Gabriela de la Cruz y el doctor Juan Fidel Zorrilla, quienes han sido interlocutores invaluable. También las estudiantes o becarias de esa época: Nancy Sánchez, Andreina Euan, Astrid Santiago y Karen Alcántara, aunque las dos últimas no concluyeron su proceso. En el caso de Nancy y Andreina, así como de Ivonne Gutiérrez, Omar Ibáñez y Rodolfo Canto, me han transmitido su entusiasmo y sus respectivas tesis me han ayudado a pensar ángulos que durante el trabajo de campo no fueron del todo evidentes: a través de esas tesis he aprendido valiosas lecciones.

A las personas que dictaminaron el documento, todo mi reconocimiento, pues a través de sus observaciones y críticas contribuyeron a que ajustara más de una vez el texto y explicitara o aclarara algunos elementos. En el mismo sentido, agradezco a las autoridades del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como al personal de nuestro instituto, el debido cumplimiento y apoyo desde sus respectivas áreas, sobre todo al Comité Editorial y el grupo de trabajo editorial encabezado por el maestro Jonathan Girón, porque sin su apoyo y profesionalismo este libro no vería su mejor versión posible. De cualquier modo, no sobra decir que la responsabilidad por los errores aún presentes es exclusivamente mía.

Mi mayor gratitud para el profesorado que permitió asomarnos a sus aulas, a sus historias y a su *performance* cotidiana. Este trabajo está dedicado a ellas y ellos, porque sólo una inquebrantable postura por mejorar las oportunidades de aprendizaje y de vida de cada

estudiante hará que se cumpla su derecho a una escolarización pertinente, así como a una educación justa para los tiempos que corren.

A mi familia nuclear y extensa, que siempre está pendiente y al tanto de mis movimientos, agradezco sus buenas vibras y su comprensión por faltar a algunas fiestas, sobre todo debido a la distancia que nos impuso la pandemia en la última etapa de redacción y ajustes del libro.

PUNTOS DE PARTIDA. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende describir y analizar, desde un punto de vista antropológico, algunas de las transformaciones más importantes del nivel medio superior (NMS) en el estado de Baja California, luego de la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008. Se supone necesario tener un panorama estatal tras una década de dichos cambios en las diferentes entidades federativas y en las aulas, porque hasta donde se sabe no hay una mirada nacional; aunque también debe decirse que ésta no resultaría pertinente debido a las dimensiones y diferencias entre las jurisdicciones de un país de la extensión de México, pues dejaría oculto más de lo que revelaría.

Por lo tanto, y en esto radica la relevancia de esta aproximación a una entidad federativa, resulta significativo estudiar los procesos de realización de la RIEMS para producir información de primera mano, así como realizar un análisis sobre los cambios, las tendencias y las articulaciones en el NMS derivadas de la RIEMS en relación con las prácticas del profesorado en las aulas.

La RIEMS buscó establecer un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad y se inscribió en el discurso gubernamental de “elevar la calidad de la educación” del sexenio calderonista. Esto buscaba, como se registró en los considerandos, que “las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo” (SEP, 2008b, s. n. p.).

Cuatro fueron los ejes de la reforma: 1) Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) definición y regulación de las modalidades de la oferta; 3) seis mecanismos de gestión (uno de la mayor importancia, se dijo, era la “formación y actualización docente”, incluso se adelantó la creación de un “perfil docente” constituido por un conjunto de competencias), y 4) certificación complementaria del SNB (SEP, 2008b, s. n. p.).

Sabemos que la puesta en marcha de la RIEMS, como toda reforma, implicó un sinuoso camino que arrancó con su diseño y siguió hasta su llegada a los planteles y las aulas. De acuerdo con Guzmán, se trata de un proceso en el que participaron instancias y actores diversos, con distintos intereses y fuerzas (2018: 11); podemos decir que no fue un proceso lineal, ya que hubo mediaciones y negociaciones, y se pusieron en juego interpretaciones, voluntades y diferentes capacidades de quienes participaron.

Siguiendo a Ball y Bowe, sociólogos ingleses (*apud* Mainardes, 2006: 50-52), hay distintos espacios y momentos de la política educativa, la cual debe entenderse como un proceso más complejo que la idea de *ciclo* con la que suele verse en la literatura de administración pública. Podríamos extender el argumento de los autores citados para hablar de *itinerarios* de las reformas (imagen más asociada con que no se trata de un proceso lineal ni necesariamente de un trayecto cíclico) en contextos específicos. Lo autores hablan de considerar tres contextos, que contrastan con los análisis más clásicos del “ciclo de políticas”: 1) contexto de influencia, relacionado con el campo de conocimiento y poder, donde distintos grupos de interés configuran los discursos centrales de la política; 2) contexto de producción de los textos políticos, que implica propiamente su formulación y de hecho representa la política, y 3) contexto de práctica, relacionado con las respuestas de los actores y donde la política está sujeta a la interpretación y recreación, ligada a una dimensión micropolítica.

De acuerdo con los mismos autores (Mainardes, 2006: 53), el contexto de práctica ha sido el más relegado de la investigación y parece más adecuado pensarlo así que como el momento de la “implementación”, por su complejidad y sus repercusiones sistémicas, a menudo desestimadas. Mi libro pretende abonar en ese terreno,

pues el itinerario definitivo se concreta entre el texto de la política y su contexto de práctica, lo que en otro momento Ball y su equipo definen como la *puesta en acto* de las políticas (Beech y Meo, 2016). Con ello, apuntalamos la tesis de que el profesorado y los funcionarios de cada plantel ejercen un papel activo y de *traducción* de las políticas;¹ incluso podríamos decir que se trata de un proceso casi siempre friccionado o en tensión, a partir de sus lenguajes, filias, fobias, contextos institucionales y disposiciones.

La investigación educativa sobre la RIEMS, de hecho, parece que ha seguido un camino semejante al trayecto de los contextos citados; es decir, ha ido de los textos a los contextos de práctica en modos diversos, pero también con tendencias semejantes. Los primeros estudios sobre la RIEMS, a poco tiempo de su puesta en marcha, fueron generales, de corte normativo y a escala nacional (INEE, 2011; Alcántara y Zorrilla, 2010). Luego, surgieron una serie de trabajos de índole estatal enfocados a una sola modalidad o un tema de un conjunto de modalidades (Villa, 2016; Castro, 2015; Bustamante, 2014; Ibarra, Escalante y Fonseca, 2014; Muñoz, 2011; López, Velázquez e Ibarra, 2011), en cuyos casos generalmente se aplicó un acercamiento cualitativo para dar cuenta de ciertos cambios (docentes o estudiantes en el uso de TIC, por ejemplo). Recientemente, la tendencia es que se han combinado estudios generales y particulares sobre temas como las desigualdades, tanto de corte normativo como empleando datos empíricos (Aguilar Nery, 2016; Ramírez Montes de Oca, 2018; Ruiz y Luna, 2017; Tapia, 2016; Arzate, 2015; Díaz y Pons; 2015; Villa, 2014).

Sin embargo, empíricamente se conoce poco sobre los efectos de los cambios derivados de la RIEMS en cada tipo de bachillerato en las diversas entidades federativas y, menos aún, en las prácticas escolares de aula como punto final que las políticas educativas pretenden mejorar casi desde siempre. En este sentido, se retoma la observación que hacía Mendoza Cazarez al cierre de su revisión de

1 Siguiendo a Latour, *traducción* se entiende como “desplazamiento, deriva, invención o mediación: la creación de un lazo que no existía con anterioridad” (2001: 214). Desde esta perspectiva, la traducción puede añadir o perder elementos de cierta trama, y siempre está abierta a nuevas interpretaciones y negociaciones.

buena parte de la investigación en políticas del NMS en el decenio 2002-2012, cuando anotó la necesidad de realizar estudios sobre “diseño e implementación de políticas en educación media superior en los niveles federal y estatal” (2013: 141).

De los pocos trabajos empíricos de investigación educativa en torno al desarrollo de la RIEMS en las aulas de nivel medio superior en México, destaca la vertiente basada en cuestionarios y entrevistas o relatos de experiencias institucionales o propuestas normativas (Zorrilla, 2018; Guzmán, 2018; Guerrero-Arce y Pérez-Archundia, 2016; Arriaga, 2016; Fernández Batanero, 2013; Ayala, 2011) o en esquemas estandarizados de observación (Razo, 2018). Esta tendencia forma parte de una tradición que ha sido dominante desde hace más de dos décadas, como se reconoce en el recuento de Mendoza Cazarez (2013), quien hace una síntesis de los estudios relacionados con la “implementación de reformas” en el NMS, en el decenio 2002-2012.

Entre los trabajos nacionales más relevantes podemos citar el de Guzmán, quien buscó hacer un balance de la RIEMS vivida por los actores de tres tipos de bachillerato, tal vez los más precarios y que rezuman desigualdades: telebachillerato estatal (TBE), centros de educación media superior a distancia (CEMSAD) y telebachillerato comunitario (TBC), todos ellos bachilleratos generales. La investigación “documenta los avances y dificultades en la puesta en marcha de dos ejes de la RIEMS: el MCC y los mecanismos de gestión” (2018: 12). Para cumplir su cometido, la investigadora reunió datos por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas a funcionarios estatales, coordinadores estatales, responsables de los planteles, docentes y estudiantes ubicados en cinco entidades: Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán.

Otro trabajo relevante, por su alcance, es el de Zorrilla (2018). Se trata de un estudio exploratorio de planteles implicados en la RIEMS cuya cobertura alcanzó 87 por ciento de la matrícula de 2014; es decir, fue representativo a escala nacional. Se aplicó una encuesta a 115 instituciones de NMS en el país, para conocer algunos de los cambios de la introducción del enfoque por competencias impulsado por la RIEMS, específicamente, la forma en que las instituciones

procesaron e instrumentaron el enfoque por competencias genéricas en los programas de las asignaturas de su plan de estudios. Adicionalmente, se llevaron a cabo 30 entrevistas presenciales a directivos de planteles públicos. El interés abarcó la información sobre las acciones y las estrategias empleadas para instrumentar el enfoque por competencias, así “como las opiniones de las instituciones sobre sus principales logros, resultados inesperados, obstáculos, problemas y retos pendientes sobre el particular” (Zorrilla, 2018: 13).

En esa misma línea de encuestas y entrevistas como medio de conocimiento sobre el NMS, ubicamos un grupo de trabajo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que realizó una investigación titulada Evaluación de la Instrumentación de la Reforma en la Educación Media Superior en Baja California, la cual fue apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) mediante la convocatoria de fondos sectoriales de 2011. El equipo ha difundido los resultados, principalmente en la revista estatal del sector educativo: *Espíritu Científico en Acción*, así como en algunas ponencias de foros académicos. Recupero los textos más significativos para mi estudio, aunque en su momento discutiré con ellos mis resultados.

Oviedo y López comparan el avance de la planta docente en el diplomado Profordems y las características de su “práctica instruccional” en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Retoman tres competencias del perfil docente del NMS: a) “lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora, a su contexto institucional”; b) “construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”; c) “contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes” (2014: 18). Aunque dicen combinar instrumentos de recopilación, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, y consideran las visiones de docentes, directivos y estudiantes, en el texto citado sólo se alude a un cuestionario para docentes. Entre sus resultados destacan, sobre la práctica instruccional, que hay “relación con el modelo constructivista y enfoque por competencias, al resaltar características como la contextualización, la consideración de los conocimientos previos, la problematización

y la importancia de la retroalimentación de aprendizajes”; asimismo, que las aportaciones del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) percibidas por el profesorado “tienen que ver principalmente con aspectos teóricos (enfoque curricular) y metodológicos (modalidades de trabajo y disciplinar), que no están directamente relacionados con las competencias estudiadas en este artículo” (Oviedo y López, 2014: 24).

Por su parte, el trabajo de Lizárraga y López (2014) busca, mediante una encuesta aplicada a 41 docentes del Cobach, “determinar si los docentes desarrollan una práctica alineada con el enfoque curricular, o si continúan priorizando los contenidos” (2014: 57). Aunque la encuesta contó con 52 ítems, sólo utilizan cinco en dicho texto. En sus hallazgos apuntan que, a pesar de que el profesorado dice

priorizar las competencias de los programas de estudios y trabajar promoviendo su formación, existe una contradicción entre esas afirmaciones y la preponderancia que otorgan a los contenidos al momento de impartir sus materias. Esto se vuelve más evidente cuando se observa que el método expositivo continúa siendo más privilegiado que otros [...] para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes, como son las prácticas en escenarios reales, la organización de proyectos y el análisis de casos (2014: 60).²

En resumen, la tendencia dominante de los estudios sobre el impacto de la RIEMS en el profesorado del NMS en general y del bajacaliforniano en particular ha sido la de aproximaciones cuan-

- 2 Finalmente, en un texto editado en Perú, aparentemente como resumen de la investigación del grupo, pues aparecen 15 personas como autoras/es (López *et al.*, 2015), encontramos la fundamentación de la investigación y, sobre todo, el componente metodológico, que incluye, en una serie de anexos que ocupan casi la mitad del libro, todos los instrumentos aplicados. Lo más criticable es que se pasa sin más a los “hallazgos”, luego de la descripción del modelo de evaluación utilizado y sus componentes operativos; más aún, luego de los 13 hallazgos se registran siete recomendaciones. Sin embargo, no hay relación entre los supuestos hallazgos, la narrativa previa y las recomendaciones, por lo que éstas parecen salidas de otro(s) documento(s), ya que sólo se da evidencia de una prueba de aprendizajes aplicada a estudiantes en un anexo, y muchas de ellas son generalidades.

titativas mediante encuestas y entrevistas. Como se sabe, entre las limitaciones de estas aproximaciones se halla la de que están atadas al decir de las personas sobre lo que hacen, pero no hay manera de verificarlo o contrastarlo con lo que efectivamente hacen; asimismo, se trata de una visión estática y de cierta forma epidérmica, ya que no permite dar cuenta de procesos en sus contextos ni de las experiencias en profundidad de las personas en los planteles.

De tal modo que es pertinente abordar el impacto de la RIEMS que va de la política federal hasta las aulas de las diversas instituciones privilegiando la observación del desempeño docente, para obtener algunas descripciones en profundidad, así como algunas lecciones de los casos seguidos, que además tuvieron como guía abordar a “buenos” docentes en planteles de altos y bajos resultados en las pruebas estandarizadas.

Cabe destacar, en sentido de lo antedicho, el trabajo de Razo, pues es el único con una metodología centrada en la observación de la práctica docente, cuyo objetivo fue hacer un balance en la “implementación de la reforma al interior del aula” (2018: 90). En 2015, a partir de un protocolo de observación estandarizado, dirigido a la medición de las interacciones educativas, se observó a 79 docentes de matemáticas y lenguaje en una hora de clase, la cual fue videograda; las grabaciones se realizaron en 63 planteles de 13 entidades federativas y seis subsistemas del NMS. En su balance la investigadora destaca que el estudiantado tiene pocas oportunidades de vincular los contenidos con su aprendizaje; asimismo, que a pesar de contar con las competencias docentes y el MCC no se ha “logrado aún modificar los procesos de aprendizaje en el aula” (2018: 90).

Si bien el trabajo de Razo es relevante, no profundiza en la observación en las aulas, pues una hora es más o menos arbitraria y no cubre necesariamente una lección, tampoco reconoce las diferencias entre tipos de bachillerato ni arroja luz sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con todas las vicisitudes e imponderables de la vida cotidiana y las culturas escolares. En mi opinión, una lección es la mínima unidad por considerar, ya que abarca desde el inicio de un tema hasta su conclusión; por ello, sería una vía más adecuada para conocer la puesta en marcha de algunos de los supuestos del enfo-

que centrado en el aprendizaje por competencias impulsado por la RIEMS. El reconocimiento de los contextos locales, tanto del tipo de bachillerato como de los planteles estudiados en su calidad de conjunto adherido a un sistema estatal, también es una de las ausencias que la mayoría de los estudios citados presentan, como si no hubiese diferencias y desigualdades marcadas entre ellos.

En este punto destaco la pertinencia de la mirada antropológica de corte procesualista, que abreva en lo que se conoce como antropología de la *performance* (Díaz Cruz, 2014, 2008). Dicho enfoque permite guiar esta exploración de la mano de otros y otras investigadoras, quienes proveen una caja de herramientas con una mirada no sólo complementaria a las aproximaciones cuantitativas y más estructurales de la realización de la RIEMS en las aulas bajacalifornianas, sino que sugiere centrarnos en las condiciones, contextos y circunstancias locales dentro de los cuales surge el aprendizaje en sistemas abiertos y que, bajo determinadas circunstancias, es posible que el profesorado inicie ciertas secuencias causales dentro de sistemas cada vez más complejos.

En el sentido de lo anterior, algunas de las preguntas que guiaron este estudio buscaron vincular diversos planos, a saber: ¿cuáles fueron los patrones globales y específicos de la RIEMS en Baja California en los principales subsistemas escolarizados del NMS?, ¿cuáles fueron las pautas de transformación curricular y pedagógica en las aulas de Baja California en el transcurso de casi una década, una vez puesta en marcha la RIEMS? y ¿en qué sentido contribuyó la RIEMS a cambiar la *performance* del profesorado?

Con base en tales cuestiones, el objetivo es trazar un mapa que apunte las rutas, los actores, las estrategias y algunas tácticas para la construcción de acciones institucionales y del profesorado que puedan reconocerse como parte de la reforma. Y, al mismo tiempo, trazar una aproximación a la *performance* de un puñado de docentes en un momento determinado, que nos sirva como guía y contraste de sus prácticas en una entidad federativa pujante como lo es la bajacaliforniana.

El supuesto general de la presente obra es que la RIEMS introdujo una nueva retórica y regulaciones al proceso de escolarización, pero

se incorporó de modo mínimo a la *performance* del profesorado; asimismo, no tuvo efectos para contrarrestar la fragmentación en las dimensiones intra e interestatales del NMS, y esta fragmentación reproduce y produce desigualdades socioeconómicas, de aprendizajes, de tipo y modalidad de bachillerato, etcétera, a través de una oferta educativa de características y calidades diferentes y que se concreta en la experiencia escolar del alumnado.

Para dar cuenta de su cometido, el libro está dividido en siete capítulos. A grandes rasgos, los primeros cuatro pretenden dar una visión panorámica del contexto del NMS en cuanto a sus políticas, tipo de bachillerato y el aterrizaje curricular de la RIEMS en el estado de Baja California; los capítulos centrales (4 y 5) son los más extensos y reconstruyen el trabajo de campo realizado en cuatro escuelas, cada una de un subsistema distinto, siguiendo durante una lección a ocho docentes (cuatro del área de matemáticas y cuatro de comunicación), para comprender su *performance*, así como reconocer los impactos de la RIEMS en su práctica cotidiana; el estudio concluye con dos capítulos de discusión de los hallazgos principales y de consideraciones finales. A continuación, detallo el contenido de cada uno de los capítulos.

Luego de que esta introducción presenta las principales herramientas teóricas para realizar la investigación y describe el desarrollo metodológico que guía el análisis, el primer capítulo busca contextualizar el NMS bajacaliforniano; con ese fin, se presentan algunas pautas socioeconómicas del estado, así como propiamente algunos antecedentes del NMS y su configuración en los distintos bachilleratos, para cerrar con una presentación de los principales indicadores que muestran un panorama global de dicho nivel educativo.

El segundo capítulo contiene un recuento del cruce entre la política nacional y estatal para configurar la narrativa hegemónica en torno a la RIEMS. Además, se centra en dar cuenta de las políticas gubernamentales en el NMS en los dos sexenios más recientes, así como reconstruir una versión de la puesta en marcha de la RIEMS en Baja California desde la mirada de las autoridades locales. Esto se enlaza con una incursión en cómo pasó la instrumentación de la reforma de la autoridad central a las instituciones locales.

El tercer capítulo tiene como meta describir el paso del currículum nacional a las diferentes instituciones de bachillerato en el estado de Baja California. Se abordan detalles del ámbito curricular de los cuatro subsistemas presentados en los siguientes capítulos. Así, se registra lo relacionado con el bachillerato tecnológico en sus dos vertientes: 1) el federal, representado en este caso por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y 2) el estatal, representado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte), además de 3) el profesional técnico, encabezado por el Conalep y 4) el bachillerato general, representado por el Colegio de Bachilleres (Cobach).

El capítulo cuatro contiene una descripción de lo que observamos en dos planteles que pertenecen a dos bachilleratos seleccionados debido a sus resultados por encima de la media estatal en las pruebas estandarizadas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Además, este capítulo también aborda dos casos de docentes en cada uno de ellos, una persona del área de matemáticas y otra de comunicación, recomendados por las autoridades como “buenos” docentes, a quienes dimos seguimiento en una lección, a fin de profundizar en su hacer y analizar su *performance* en el marco de dos puntales de la RIEMS: 1) el Marco Curricular Común y el enfoque por competencias y 2) el perfil docente establecido por la reforma. Uno de los casos es el Cobach y, el otro, de la DGETI, es el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

El capítulo cinco trata de los otros dos planteles abordados, que fungirán de contraste con los del capítulo previo, porque son de bajos resultados en la prueba Planea. Igual que en el capítulo cuatro, se describen los planteles y se analiza la *performance* de dos docentes de las mismas áreas citadas. En este caso, se trata de un plantel del Conalep y de uno del Cecyte.

El sexto capítulo plantea una serie de implicaciones y una discusión de las distintas escalas abordadas, en cuatro apartados. En el primero se responde a las cuestiones que guiaron el estudio. En los siguientes dos se busca obtener algunas lecciones de los casos mediante un ejercicio de comparación, uno relacionado con el análisis

de la *performance* de los ocho docentes observados, reconociendo algunas tendencias y matizando algunas de ellas, y el otro con las observaciones derivadas de contrastar los cuatro planteles donde se realizó el trabajo de campo; finalmente, en el cuarto apartado se tejen algunas implicaciones políticas y pedagógicas sobre los cuatro subsistemas. Por su parte, el capítulo siete reúne las sugerencias y cuestiones que cierran el estudio.

EMPLAZAMIENTO TEÓRICO

La perspectiva para analizar el desenvolvimiento de la RIEMS en las aulas de Baja California tiene varios asideros en fuentes diversas, considerados como una “caja de herramientas” (Foucault, 1992), más que un estructurado o acabado marco teórico. Se parte de entender la educación “desde el lenguaje de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales, como parte de una preocupación por la justicia” (Rivas *et al*, 2007: 27). El planteamiento basado en los derechos humanos pretende una escolarización que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de nuestra época y mejore o haga florecer³ la vida de todo el estudiantado, cualesquiera sean sus orígenes o circunstancias, con especial hincapié en los grupos más vulnerables o marginados (Latapí, 2009).

Sin embargo, la caracterización global del sistema escolar de Baja California, en sintonía con el nacional, según una gran porción de estudios académicos e incluso algunos oficiales, es que el rasgo más sobresaliente de dicho sistema es la persistencia de una red amplia de injusticias o desigualdades que se producen y reproducen de modo sistémico y cotidiano desde sus orígenes y en casi cualquier dimensión que se observe (INEE, 2018a, 2018b, 2017a,

3 Se asume una postura de *lo bueno* como “floreamiento humano”. Siguiendo a Boltvnik, el florecimiento humano se concibe como el “desarrollo y satisfacción de necesidades, y desarrollo y aplicación de capacidades”; políticamente hablando, se trata de que esa realización sea posible para todos, en la existencia individual concreta, “en la cual el individuo se despliega libre y multilateralmente a través del desarrollo y ampliación de sus necesidades y capacidades” (2007: 56-57).

2015; Schmelkes, 2011; Latapí, 1993). Esto a pesar de las recientes reformas en la escolarización obligatoria (los niveles básicos y medio superior), ya que se han abocado a dar cierto orden (“recuperar” la rectoría del Estado —se dijo en su momento— especialmente en primaria) o dotar de cierta coherencia e identidad al NMS; en ambos casos orientadas por un modelo *gerencialista*, vinculado con la rendición de cuentas, sistemas de evaluación e incentivos al desempeño docente individual, y por la medición estandarizada del aprendizaje del estudiantado. De acuerdo con Darling-Hammond (2012), la limitación más evidente del modelo gerencialista es su externalidad a las escuelas; por ello, tiende a desconsiderar las propias capacidades de las escuelas para llevar a cabo sus procesos de mejora.

Por otra parte, en este estudio se asume una postura ontoepistemológica basada en ciertas vertientes del realismo crítico en conexión con la de los sistemas complejos; de acuerdo con Cochran-Smith y sus colegas (2014: 11), si bien no son corrientes unificadas, coinciden en que constituyen una adecuada “plataforma” de investigación sobre sistemas complejos.

La integración teórica de ideas de los sistemas complejos y el realismo crítico puede ocuparse de tres problemas persistentes en el estudio de las políticas y las prácticas docentes. En primer lugar, proporciona el sustento teórico para la investigación de la RIEMS y su paso a las prácticas docentes cotidianas; en ambos casos se trata de sistemas complejos, abiertos, con múltiples partes y actores que interactúan y que no pueden separarse unos de otros sin perder aspectos claves de cómo funciona el sistema y qué hace que funcione. En segundo lugar, permite el desarrollo de explicaciones causales complejas y contingentes que incluyen las creencias y los significados del profesorado, así como los procesos y contextos en los que se encuentran y, por lo tanto, dar cuenta de la agencia (y responsabilidad) del profesorado y de la dinámica de las instituciones y otros actores (incluso no humanos, como los libros de texto) en el sistema escolar, cuyo potencial es iniciar secuencias causales que culminen (o no) en el aprendizaje. En tercer lugar, brinda un marco para el análisis del desempeño docente en términos de sistemas complejos de desigualdad social que se entrecruzan y que tienen que ver con el

poder y el acceso a oportunidades (Cochran-Smith *et al*, 2014: 11). En el siguiente apartado se anotan algunas consecuencias metodológicas de esta postura.

De otra parte, concebimos las políticas educativas como prácticas de gobierno, “como un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores, 2008: 16). Al comprender las políticas educativas de esta manera, se borra la visión unidireccional del gobierno (de arriba hacia abajo) y se evita una mirada homogénea, eficientista y unificada del punto de vista gubernamental. De acuerdo con Rivas,

las prácticas de gobierno son relaciones de poder que se producen, reproducen y transforman en el nivel micro de las interacciones pedagógicas, en el nivel meso de gestión y gobierno, y en el macro nivel de la regulación sistémica de las políticas (2015: 17).

Entre las diferentes escalas hay cierta conexión y flujos ligados a la comunicación de discursos, pero donde también se conducen otros recursos que llevan a Rivas a tratarlos como “canales de comunicación sistémica de la política educativa”. Se entienden “como mecanismos recurrentes con una lógica propia de intervención, que establecen distintos niveles de coerción sobre los actores e instituciones” (2015: 19). Dichos canales producen sentido y efectos “en sí mismos”, y a través del tiempo se convierten en puentes consolidados que Rivas llama *dispositivos*. Éste es precisamente el papel que cumpliría, en general, la RIEMS y sus elementos como el MCC y el perfil docente.

La RIEMS y las demás reformas educativas pretendieron ciertos cambios, podría decirse que buscaban regular grandes contingentes de instituciones, agentes y prácticas sobre aspectos decisivos del sistema escolar, pero por su propia lógica generaron efectos no deseados o imprevistos que vale la pena abordar. En este caso, interesa aproximarse a cambios observables a partir de la RIEMS en aulas específicas; esto era sin duda su mayor reto, porque, como suele su-

ceder en las intervenciones reformistas, lo más común es que lleguen únicamente a la “periferia de la escuela” (Razo, 2018); o, si mejor les va, se queden en la entrada del salón de clases, pero difícilmente modifiquen el proceso y las prácticas de aula, porque la *performance* del docente no se cambia por decreto.

La perspectiva antropológica asumida para indagar y aproximarse al proceso de escolarización de las escuelas y aulas se afilia a la corriente “procesualista”. De acuerdo con Turner (1974: 37), debemos aprender a pensar las sociedades como entes en flujo continuo. La vida social es un eterno fluir, un flujo incesante tensado por orden y desorden, por lo determinado e indeterminado. Se trata de un fluir paradójico, porque ese movimiento nos descubre cierto relieve endurecido cuando se observa en retrospectiva o se reflexiona sobre ello, y a la vez todo intento de fijar la realidad social supone aceptar su naturaleza mutable, (re)generativa (Díaz Cruz, 2014: 83).

La tensión entre estructura social y agencia humana ha informado buena parte de las teorías sociales. En ese sentido, el reto es integrar las microdinámicas y las fuerzas macrosociales; esto es, atender el estudio de las estructuras sociales, así como también las acciones de los sujetos históricos corporeizados, sus intereses, disposiciones y aspiraciones en circunstancias específicas. Esta perspectiva procesual es un enfoque orientado hacia las personas y su capacidad de manipular, innovar, transformar y crear el mundo social, pero también uno que reconoce que las estructuras, instituciones y ciertas materialidades constriñen y regulan los comportamientos individuales (Díaz Cruz, 2014, 2008).

Establecer puentes entre las estructuras, procesos y agencia humana, entre la cultura y la subjetividad, implica considerar las relaciones de poder históricamente conformadas, así como las tensiones irresolubles que les son inherentes. En este sentido, se echa mano de la noción de *performance*⁴ para dar cuenta de la “práctica docente”

4 De acuerdo con Díaz Cruz, “la *performance* está articulada con la creación de la presencia: puede crear y hacer presentes realidades y experiencias suficientemente vívidas como para conmovir, seducir, engañar, ilusionar, encantar, divertir, aterrorizar” (2008: 40). La *performance* se refiere a un proceso en que los participantes completan, ejecutan o realizan algo.

en las aulas, que, si bien se ha tematizado de este modo, no termina de captar la idea de repetición al mismo tiempo que de emergencia que implica el desenvolvimiento del profesorado, ni permite del todo corporeizar las disposiciones históricamente situadas de cada docente dentro del “ceremonial escolar cotidiano”,⁵ donde se entretajan y se concretan simultáneamente las diferentes escalas de la política educativa.

Por ello, se añade la noción de ceremonia y no ritual, que ha guiado algunos estudios en el campo educativo (McLaren, 2003; Fernández, 2012), debido a sus resonancias místicas o religiosas, pero también porque parece menos cargada del peso sociologizante con que se ha usado (Aguilar, 2005). Más aún, la noción de *performance* permite a la vez situar como únicas las realizaciones de cada docente y compararlas, siguiendo ciertas pautas contextuales y disposiciones individuales.

De acuerdo con Lahire, las disposiciones de las personas pueden ser entendidas como el producto interiorizado de la frecuencia más o menos intensa en determinados contextos de acción; es decir, toda persona se caracteriza por una serie de experiencias pasadas con las cuales “entramos” en un contexto “con el peso de un pasado incorporado, más o menos durables de ver, de sentir y de actuar” (2017: 7).

Como complemento a los conceptos de *performance*, ceremonias cotidianas y disposiciones, vale la pena introducir la noción de *postura*, que nos será útil para perfilar la de las y los docentes del NMS frente a la RIEMS y su propio desenvolvimiento. Retomando a Cochran-Smith y Litle (1999: 289, *apud* Cochran-Smith, 2003: 7-8), en sus investigaciones han hablado de una “postura indagadora” en el campo de la formación docente. En tal sentido, dicha postura

5 La idea de ceremonia escolar o áulica cotidiana se deriva, en parte, de la idea de Achili de *cotidianeidad social*, la cual “supone dar cuenta de prácticas, sujetos, procesos permeados por huellas de distintos tiempos y ‘espacios’/situaciones que se van entrecruzando”. En este sentido, se aleja de ciertas concepciones acerca de lo *cotidiano* entendido como espacio “micro”. Más bien, continua Achili, “se la considera como una zona de *nexos concretos* entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites al interior de las cuales se configuran cotidianos particulares” (2015: 105).

refiere a una posición del cuerpo, pero también describe una orientación política, particularmente su consistencia a través del tiempo. Estas autoras usan la metáfora de postura, y así se entenderá aquí, tanto en su sentido de ubicación física del cuerpo como de orientación de las actividades intelectuales y perspectivas a lo largo del tiempo. En otras palabras, con esta metáfora aludimos a las formas en que nos situamos, en que vemos y las lentes mismas que usamos.

La caja de herramientas teórico-metodológicas se irá desplegando con más detalle conforme se vayan requiriendo. Ahora se describe el camino recorrido para realizar el estudio y la presentación de los resultados.

DESARROLLO METODOLÓGICO

Las decisiones metodológicas se desprenden en mayor medida de la perspectiva teórica asumida, la cual, como se dijo en el apartado previo, se relaciona con vertientes de la complejidad y el realismo crítico; por lo tanto, las políticas y las acciones del profesorado en el aula se piensan en términos de sistemas complejos, abiertos, múltiples y superpuestos, por lo que no pueden entenderse en términos de relaciones directas, causales, lineales y manipulables entre varios componentes, sino en términos de relaciones dinámicas y cambiantes e imprevisibles entre los individuos y las estructuras. Esto nos permite abordar dos problemas críticos de la teoría social: una forma de relacionar cuestiones macro y micro sin ser meramente agregativos o reduccionistas, y una forma de describir la relación agencia-estructura como un interjuego de superposiciones donde la agencia humana a veces tiene la capacidad de iniciar ciertas secuencias causales (Byrne, 2001: 36).

De este modo, para dar cuenta de la *performance* docente en relación con la RIEMS, al menos deben considerarse tres sistemas complejos superpuestos y recursivos: el sistema del docente individual, el sistema de la escuela y el organismo institucional (que llamaremos subsistema, como comúnmente se le conoce) al que pertenece cada plantel. Esto en gran medida se corresponde con los distintos niveles

de “concreción” que se pensaron para el desarrollo de la RIEMS, en el marco de la diversidad del sistema nacional de tipo medio superior, según el Acuerdo 442. Cabe apuntar que ahí se habló de cuatro niveles, pero los tres últimos son los más significativos y tendientes a cambiar en la medida que se *ponen en acto* en cada subnivel: 1) nivel “interinstitucional”, se trata del acuerdo nacional donde se definieron los componentes del MCC y los mecanismos de instrumentación de la reforma; 2) nivel institucional, donde ubicamos los subsistemas estatales o federales (y tal vez algunas instituciones como los bachilleratos universitarios amparados en su autonomía), los cuales trabajarían para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB; 3) nivel de la escuela, o sea, estrictamente los planteles que instrumentarían la RIEMS y el desarrollo de las competencias esperadas, y 4) nivel de aula, que sería el último eslabón y escenario de despliegue del MCC, sobre todo de parte del profesorado (SEP, 2008b: 4).

Mediante la perspectiva metodológica propuesta se busca identificar patrones emergentes de interacción dentro y entre los mencionados niveles de actividad, reconociendo causas complejas, contingentes y múltiples; asimismo, aquélla nos permite abordar la responsabilidad y la agencia del profesorado, reconociendo la complejidad de la imprevisibilidad y las conexiones entre sí y de los diversos sistemas (Cochran-Smith *et al.*, 2014: 21). De este modo, no se renuncia a la agencia humana y la responsabilidad, sino que se las trata con la apreciación adecuada de incertidumbre, complejidad e imprevisibilidad en diferentes condiciones locales y bajo diferentes circunstancias, para contribuir con conocimientos sobre lo particular, pero que también son útiles más allá del contexto local y más allá de un solo momento en el tiempo (Cochran-Smith *et al.*, 2014: 19).

Si bien partimos del condicionamiento estructural de las acciones, la *performance* docente se entiende como un sistema complejo que se produce y se reproduce a sí mismo a través de interacciones en múltiples niveles, definido por cierta historicidad, ciertos parámetros y afectado por los otros sistemas y dentro de él. Influida tanto por la historia del sistema escolar estatal, incluso nacional, como por

el entorno, el proceso de autorganización cambia las relaciones entre los elementos del sistema a medida que surgen nuevas relaciones; es decir, es un sistema anidado, pero en constante resurgencia.

El presente estudio sigue tres estrategias complementarias, con una lógica de lo general a lo particular y 2017 como fecha límite para los datos, debido a que la mayor parte del trabajo de campo se realizó durante 2016. Por una parte, se ofrece una descripción con datos secundarios del NMS bajacaliforniano, de sus políticas gubernamentales y de los indicadores disponibles, complementados con un par de entrevistas a funcionarios estatales (un director del NMS y un exsecretario de Educación), así como una serie de entrevistas informales con directivos de los planteles estudiados, todo ello teniendo en cuenta el horizonte macro del NMS en el país y los cambios que hasta antes de 2018, en mayor o menor medida, regularon el sistema escolar.

Por otra parte, en el nivel meso se trabajó con información de primera mano y de datos oficiales (informes, evaluaciones, presentaciones y estadísticas estatales) sobre una muestra de cuatro subsistemas escolarizados, que suman la mayor cantidad de estudiantes del estado: uno federal, el CBTIS, y tres de administración estatal: dos de bachillerato tecnológico (Cecyte y Conalep) y uno de bachillerato general, el Cobach.

Finalmente, la selección de la muestra de escuelas se decantó a través de los resultados de las pruebas estandarizadas conocidas como Planea de los ciclos 2015-2016 y 2016-2017. Se eligieron dos escuelas con resultados bajos y otras dos con resultados altos o, más precisamente, por abajo y arriba de la media, con la idea de tener una vía de comparación de una muestra de planteles prototipo en cada subsistema. Posteriormente, con la anuencia de las direcciones generales y mediante un proceso de negociación, sobre todo con las directivas de los planteles, atisbamos las aulas de ocho docentes (cinco varones y tres mujeres) y, mediante una estrategia de corte antropológico, etnográfico principalmente, reconstruimos al menos una lección por cada docente, es decir, seguimos el inicio de un tema hasta su conclusión (a menudo más de una clase), que puede contener o no un apartado de evaluación o calificación.

En cada centro escolar, para profundizar en el reconocimiento de algunas huellas de la RIEMS, seguimos el desempeño de docentes de las áreas de matemáticas y comunicación. Esta elección, ante todo, partió de una supuesta correspondencia con las materias más evaluadas por la prueba Planea; luego quedó en evidencia la artificialidad de dicha decisión, pues pudimos haber elegido otras disciplinas. Escribo en plural, debido a que construí un equipo de investigación para realizar las observaciones de aula: dos estudiantes de los últimos semestres de la carrera de historia y un par más con maestría en disciplinas sociales fueron las personas más consistentes, pues se sumaron otras, pero no concluyeron el trabajo de campo o el informe final.⁶ Los criterios para el seguimiento de dos docentes en cada plantel fueron: 1) un/a docente de matemáticas o ciencias y otro/a de comunicación o materias afines, y 2) que las autoridades los recomendaran como “buenos/as” docentes. Cabe aclarar que la categoría entrecomillada resultó interpretada de modo diverso en cada caso, pero de eso sólo me di cuenta en la última escuela, porque reconocí que la mayoría de las autoridades interpretó de modo ambiguo dicha palabra, a pesar de que la asocié casi siempre con la idea de que el/la docente consiguiera aprendizajes significativos o presentara un desempeño sobresaliente. Al parecer, la mayoría de las autoridades en los planteles visitados concibe como buen docente a quien cumple con los requerimientos administrativos y laborales como no faltar, llenar formatos y entregar calificaciones a tiempo e incluso no ser problemático, antes que por otras razones; aunque también hay quien lo entiende como aquella persona que tiene control sobre los grupos considerados difíciles o porque se rumora que es bueno sin precisar por qué; incluso en un caso me recomendaron a un docente llegado del concurso de oposición para sondear si, efectivamente, además de “idóneo”, era bueno.

Con todos aplicamos cuestionarios, entrevistas e incluso la grabación mediante video de las lecciones (excepto uno, a petición

6 Si bien el equipo no tenía experiencia en trabajo etnográfico, construimos una herramienta (una pauta de observación) y realizamos un par de pruebas piloto, para que se familiarizaran con el registro, salvo en un caso que no pudo hacer la prueba por su incorporación tardía.

suya) y recopilamos información de la historia y contexto de cada plantel.⁷ Los cuestionarios contenían preguntas, en mayor medida cerradas, sobre la opinión del profesorado en torno a la RIEMS (tomando como base el MMC, planificación, evaluación, herramientas didácticas, atención a la diversidad, etc.). Éste fue el primer instrumento que aplicamos a cada informante, aunque no necesariamente el que se completó primero, pues se dejó más o menos una semana para responder, si bien varios lo devolvieron luego de concluir la entrevista. Ambas respuestas se utilizaron para contrastar lo que después observamos durante su desempeño en las aulas.

Las entrevistas se construyeron también con categorías asociadas con el MCC en sus niveles de “concreción” de aula, plantel y subsistema, y las competencias docentes, en tanto testimonios desde la perspectiva del profesorado; asimismo, se incluyeron preguntas para conocer parte de su historia de cómo llegaron a la docencia, sus opiniones sobre la escuela y sus estudiantes, sobre la RIEMS y el enfoque por competencias en su plantel y en su *performance*, así como la descripción de una clase. Las entrevistas fueron semiestructuradas y realizadas, generalmente, en aulas vacías de los planteles y sólo en un caso al lado de donde estaba el grupo del docente en ese momento; es decir, la mayoría fueron hechas en un espacio familiar para el profesorado en un horario que ellos o ellas dispusieron, pero en un par de casos no fue posible porque a un docente le tomó tiempo de dos clases completarla y en otro se realizó en un cubículo (colectivo) de docentes, donde medianamente se tuvo privacidad y algunas interrupciones. Las entrevistas fueron grabadas (con el permiso de las y los informantes), transcritas y analizadas a partir de la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1996).

Los videos buscaron cubrir el conjunto de la lección observada, pero, dado que fueron realizados con una cámara que no contaba con buena recepción de sonido, sólo se utilizaron como complemento de las observaciones que se recogieron mediante una pauta de

7 También realizamos un par de entrevistas informales con dos directivos, así como con otros funcionarios de los cuatro planteles, incluso grupos focales con estudiantes, pero esos materiales se utilizan en menor medida, ya que el centro del estudio es el punto de vista del profesorado.

observación, pero sobre todo mediante el registro continuo con reloj en mano, lo más próximo a las actividades docentes, buscando recuperar el proceso de enseñanza y la *performance* docente.

En conjunto, las observaciones, los videos, las entrevistas, los cuestionarios escritos y la información documental proporcionada por las autoridades de los planteles o el profesorado, así como la información pública en todos los casos, sirvieron para la triangulación de la información.

El modelo de análisis siguió dos rutas más o menos paralelas. Por un lado, se pensó cada escuela y cada docente como un estudio de caso. En otras palabras, empleamos un enfoque comparado de casos (Yin, 1994), lo que nos permitió obtener información con pretensiones holísticas, aunque necesariamente fragmentada e incompleta, tanto de cada docente como de cada escuela; ello tiene la ventaja de pensar en forma “anidada” cada docente en cada escuela y cada plantel dentro de cada subsistema más o menos integrado. Por otro lado, la perspectiva comparada también sirvió para contrastar parte de la normativa de la RIEMS en cada subsistema y plantel; asimismo, comparar en alguna medida lo observado en las prácticas de ciertas lecciones del MCC, teniendo como marco las competencias docentes impulsadas por la reforma. Desafortunadamente, como no vimos los mismos cursos, la comparación está relacionada con el esquema y la forma en que realiza cada docente su *performance*, pero no en los contenidos.

Finalmente, desde una mirada crítica, se discuten los resultados en clave de justicia educativa/escolar que implica tres dimensiones, siguiendo a Fraser (2008): reconocimiento de las diferencias y las desigualdades, (re)distribución de recursos materiales, humanos y de aprendizajes, así como participación (procurando sea paritaria) dentro de las comunidades escolares.

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAED	Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CAEP	Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional
Cast	Centro de Asistencia y Capacitación Tecnológica
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
Cecyte	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
CEMSAD	centros de educación media superior a distancia
CEPPEMS	Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior
Certidems	Certificación Docente del Nivel Medio Superior
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
Cetmar	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
Cobach	Colegio de Bachilleres
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conaedu-EMS	Consejo Nacional de Autoridades Educativas, capítulo Educación Media Superior
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conapo	Consejo Nacional de Población

Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Copeems	Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior
Coplade BC	Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Baja California
Cosdac	Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico
CTSyV	ciencia, tecnología, sociedad y valores
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGCFT	Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGEST	Dirección General de Educación Secundaria Técnica
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DGETIC	Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales
DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
ECA	estrategias centradas en el aprendizaje
Ecodems	Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior
Enaid	Encuesta Nacional de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales
ENFCPEMS	Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
Exeims-BC	Examen Estatal de Ingreso a Media Superior en Baja California
Exhcoba	Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos
IIDE	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Inegi	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ISEP	Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos

IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
ITT	Instituto Tecnológico de Tijuana
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MCC	Marco Curricular Común
MinerD	Ministerio de Educación de la República Dominicana
NMS	nivel medio superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAN	Partido Acción Nacional
PAPDI	Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación
PEA	Población Económicamente Activa
PED	Plan Estatal de Desarrollo
PSE	Programa Sectorial de Educación
PFLC	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
PISA	Programme for International Student Assessment
Planea	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PLC	Programmable Logic Controller
PNEA	población no económicamente activa
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RA	resultado de aprendizaje
Proforhcom	Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias
Profordems	Programa de Formación Docente de Educación Media Superior
Profordir	Programa de Formación de Directores
Redipe	Red Iberoamericana de Pedagogía
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEBS	Secretaría de Educación y Bienestar Social
Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social
SEE	Sistema Educativo Estatal
SEP	Secretaría de Educación Pública
Semarnat	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
Sisar	Sistema Arquímedes

Siseems	Sistema de Servicios Escolares de la Educación Media Superior
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SPD	Servicio Profesional Docente
TBE	telebachillerato estatal
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
Unicef	United Nations Childrens Fund
UTT	Universidad Tecnológica de Tijuana

1. EL CONTEXTO DEL NMS EN BAJA CALIFORNIA

En este capítulo se presenta un marco contextual para comprender la situación particular en que se desenvuelve el nivel medio superior en el estado de Baja California. Se trata de esbozar las condiciones en que se realizó el trabajo de campo en escuelas de dicho nivel, por lo que se abordan distintas dimensiones como la socioeconómica, la organización del sistema educativo estatal y la trayectoria de los principales indicadores del NMS.

EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE BAJA CALIFORNIA

Como se sabe, Baja California tiene índices oficiales de marginación bajos en casi todos los municipios, aunque en la mayoría de ellos hay zonas consideradas de alta marginación. Por ejemplo, datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) —organismo público descentralizado nacional encargado de la medición de la pobreza y la evaluación de los programas sociales— sobre rezago social y pobreza indican que hubo cierta reducción consistente de la población en condición de pobreza entre 2010 y 2016. Entre los rubros que miden la pobreza en la entidad fronteriza, los datos de Coneval (2016) indican que están por encima de la media nacional, salvo en el acceso a la salud; en este caso, a pesar de que mejoró en dicho periodo, Baja California está por debajo del promedio nacional de 2016 (15.5 contra 17.3 por ciento).

Asimismo, entre 2010 y 2016 el número de personas en situación de pobreza se redujo en 230.69 miles, lo que representa una

disminución de 9.3 puntos porcentuales (Sedesol, 2018: 3). El Coneval consideró que, entre 2010 y 2015, Baja California fue un estado con rezago social muy bajo, salvo en 2015, que se le calificó como bajo; es decir, descendió un peldaño en términos generales. En todo caso, ha permanecido en el lugar 28 en dicho lustro entre las entidades del país, esto significa ubicarse entre los primeros cuatro con menos rezago en el ámbito nacional.

CUADRO I

Evolución de las carencias sociales y el ingreso económico en Baja California (porcentajes de población, 2010-2016)

Indicador	Nacional		Estatal			Posición nacional
	2016	2010	2012	2014	2016	
Rezago educativo	17.4	16.9	14.6	15.4	13.3	6
Acceso a la salud	15.5	31.4	22.3	19.4	17.3	26
Seguridad social	55.8	54.7	55.7	51.8	43.0	8
Calidad y espacios en la vivienda	12.0	9.9	8.1	10.6	7.8	11
Servicios básicos en la vivienda	19.3	6.6	4.4	12.1	6.3	7
Alimentación	20.1	16.4	15.2	17.2	14.9	4
Población con ingreso inferior a LBM	17.5	9.8	10.9	9.7	5.4	2
Población con ingreso inferior a LB	50.6	37.9	38.8	35.2	29.0	3

Fuente: tomado de Sedesol (2018: 1).

Notas: LBM= línea de bienestar mínimo. LB= línea de bienestar.

Las fuentes oficiales destacan que el combate a la pobreza multidimensional en el estado fronterizo ha estado acompañado por el fortalecimiento del ingreso de las personas, a través de acciones que incentivan la creación de empleos formales. Según datos del Instituto Mexicano del Seguro Social, el número de trabajadores afiliados en la entidad se incrementó en 190.3 miles de personas entre 2012 y el tercer trimestre de 2017. También concuerda con la tendencia negativa nacional de informalidad laboral, que aún es muy alta en el estado, pues se ubicó en 39.7 por ciento en el último periodo citado (Sedesol, 2018: 3).

La colindancia espacial del estado de Baja California es de gran relevancia geopolítica, pues le permite ser parte de una región es-

tratégica, porque tiene frontera con la entidad estadounidense de California; a través del Océano Pacífico comparte mercados con los países de la Cuenca del Pacífico (Japón, China, Filipinas y las Coreas, entre otros) y mantiene vínculos estrechos dentro del país con los estados de Baja California Sur, Sonora y Sinaloa. Se dice que es una tierra fértil, en cuyas costas también existen, se reproducen y se capturan diversas especies del mar para el consumo interno y para exportación; “existe una planta productiva y transformadora de bienes de consumo a gran nivel y calidad de exportación. Asimismo, se cuenta con una infraestructura básica en carreteras, puertos, aeropuertos, cruces fronterizos, hospitalaria, educativa, deportiva, cultural y de esparcimiento” (Gobierno del Estado, 2013: 25).

En las últimas cinco décadas, el perfil del estado se ha ido decantando hacia las actividades económicas terciarias y secundarias, en detrimento de las primarias. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en 2016 las actividades terciarias (comercio y servicios) cubren 55.5 por ciento, mientras las manufacturas o actividades secundarias alcanzan 41.7 por ciento, por lo que las actividades agrícolas y ganaderas apenas cubren 2.8 del Producto Interno Bruto.

Con datos de la encuesta intercensal de 2015, el Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Baja California (Coplade BC) sostuvo que de las personas de 15 años y más, 60.2 por ciento eran Población Económicamente Activa (PEA), cifra que es mayor al dato nacional (54 por ciento), mientras que 39.7 por ciento es Población No Económicamente Activa (PNEA). Tijuana es el municipio que tiene una mayor proporción de PEA, con 61.8 por ciento. De la PEA que se encuentra ocupada en la entidad, la mayoría es clasificada como empleados/as u obreros/as (71.9 por ciento), seguida por quienes trabajan por cuenta propia (16.4 por ciento) (Coplade BC, 2016: 8).

En este contexto, el gobierno estatal consideró en el plan estratégico 2013-2019 que las principales vocaciones del estado de Baja California eran:

- Región productora de vino con reconocimiento mundial.
- Centro con manufacturas de clase internacional.
- Región artesanal y mueblera con alto significado cultural.

- Centro de servicios médicos de alta calidad.
- Destino turístico reconocido internacionalmente.
- Región especializada en la producción y procesamiento de alimentos para el mercado internacional (hortalizas, productos marinos y acuícolas, avícolas, bovinos, lácteos, etc.).
- Centro logístico entre los mercados de México, Estados Unidos y los países de Oriente.
- Región productora y abastecedora de energía sustentable para California.
- Destino habitacional, inmobiliario y de esparcimiento para jubilados, pensionados y retirados (Gobierno del Estado, 2013: 27-28).

En resumen, se trata de un estado fronterizo dinámico que ha sabido aprovechar su posición geoestratégica y contar con el impulso de nativos y avencindados, sobre todo en las ciudades más grandes (Tijuana y Mexicali), que, junto con el resto de las localidades urbanas, alcanzan un índice de 92 por ciento de población urbana, según datos del censo 2010 del Inegi, y es probable se siga incrementando, toda vez que la población total pasó de 3 115 000 en 2010 a 3 315 766 personas en la encuesta intercensal de 2015. Además, debe reconocerse la importancia que la inmigración ha tenido en esta entidad federativa, pues según el Conapo, empleando datos del Inegi, por lugar de origen, 55.7 por ciento de la población total nació en Baja California, 40.0 en otra entidad y 3.7 por ciento en Estados Unidos (Coplade BC, 2016: 9).

Un indicador del bajo nivel de marginación estatal, que se refleja en el ámbito educativo, está ligado con el índice de rezago escolar. Los datos de 2015 indicaban que en Baja California el índice de personas analfabetas de 15 años y más pasó de 3.5 por ciento en 2000 a 1.9 en 2015; en el mismo periodo la población de 6 a 14 años que no asistía a la escuela pasó de 7.6 por ciento a 3.1; mientras la población de 15 años y más con educación básica incompleta pasó de 44.4 a 29.8 por ciento. En breve, según los datos estatales, en los tres lustros más recientes se observa una clara tendencia de mejora en dicho índice, y se sitúa por debajo del promedio nacional, que también ha mantenido una mejora constante.

CUADRO 2

Grado de rezago educativo nacional y en Baja California (2000, 2005, 2010 y 2015)

	Porcentaje de población analfabeta de 15 años o más				Porcentaje de población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela				Porcentaje de población de 15 años y más con educación básica incompleta			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Nacional	9.5	8.4	6.9	5.5	8.2	5.3	4.8	3.5	52.4	46.0	41.1	35.3
Baja California	3.5	3.0	2.6	1.9	7.6	4.8	4.0	3.1	44.4	38.9	35.0	29.8

Fuente: Coneval (2016: 5).

DESARROLLO DEL NMS EN BAJA CALIFORNIA

El nivel medio superior en el estado fronterizo tomó forma a partir de la creación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en 1957.⁸ De hecho, en 1958 la Preparatoria Mexicali, la primera y creada en 1954 por el gobierno del estado, pasó al Comité Estatal Pro Universidad, según se lee en un sitio web de la historia del que sería a partir de 1981 el Colegio de Bachilleres, plantel Mexicali, heredero de dicha preparatoria (Cobach Mexicali, *ca.* 2004).

Durante las décadas de los sesenta y setenta se crearon ocho preparatorias dependientes de la UABC, a las que se sumaban las escuelas privadas incorporadas, cuyos rasgos principales eran: plan de estudios anual, unitario y con duración de dos años; la búsqueda del equilibrio entre ciencias y humanidades en la distribución de asignaturas; evaluaciones mensuales con el requisito de 80 por ciento de asistencia para tener derecho a examen ordinario y 65 por ciento y mínimo 5 de calificación para examen extraordinario; quienes no cubrieran alguno de estos requisitos debían presentar un examen a título de suficiencia (oral y escrito) ante dos sinodales (Sandoval, 1997: 501). Según este autor, dicho plan se mantuvo hasta 1974, cuando se adoptó un plan semestral y se hicieron modificaciones relevantes en las materias (1997: 502).

8 Hay un antecedente de dicho nivel en Tijuana: la Preparatoria Lázaro Cárdenas (1946), que se ubicó donde antes fue el famoso casino Agua Caliente, la cual según su sitio web a partir de 1973 se convirtió en “federal” (de hecho, de las pocas en el país) y es la de mayor prestigio en el municipio (PFLC, 2018).

La situación del NMS en Baja California tuvo un hito importante en 1981, cuando se desincorporaron las preparatorias de la UABC para formar el Colegio de Bachilleres, lo que implicó establecer el bachillerato de tres años impartido semestralmente. Según la propia reseña histórica del entonces nuevo subsistema en su página oficial, éste se creó porque las escuelas particulares incorporadas habían crecido sin estricto control por parte de las autoridades educativas, y “existía la necesidad de contar con una institución que, al mismo tiempo que forma personas aptas para continuar sus estudios en universidades, también las prepara para ser capaces de integrarse al sector productivo” (Cobach BC, s. d.: s. n. p.). De este modo, siguiendo la misma fuente, el 20 de junio de 1981 se publica en el *Periódico Oficial del Estado de Baja California* la creación del Colegio de Bachilleres local, como un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, para “proporcionar una formación integral mediante un plan de estudios que aborda la preparación propedéutica y terminal, complementado con actividades deportivas, artísticas y culturales, así como con los apoyos que favorecen el desempeño académico y el desarrollo biopsicosocial del estudiante” (Cobach BC, s. d.: s. n. p.).

Para los años ochenta se habían incorporado al panorama del NMS en el estado los bachilleratos tecnológicos federales dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), cuya denominación se estableció en 1971, cuando hubo cierta reestructuración en la Secretaría de Educación Pública y se determinó que la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformaría en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, que fue donde se adscribió la DGETI (2013).

Asimismo, en 1980 se estableció el Conalep, bajo la modalidad de estudios técnicos terminales, esto es, sin continuidad para estudios superiores. Según Trujillo Vargas, entonces era conocido como Conalep Noreste, ya que abarcaba la región compuesta por los estados de Baja California, Baja California Sur y Sonora (2013: 29).

En 1992, como parte del proceso de descentralización de la SEP contenido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se creó el Instituto de Servicios Educativos y Pedagó-

gicos (ISEP) de Baja California, organismo público descentralizado receptor de la educación básica y normal que hasta entonces estuvo a cargo de la federación. Con el ISEP se duplicó, al menos en burocracia, la administración que realizaba la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS), encargada de la parte estatal. Según Reyes (2003: 111), a las 43 dependencias de la SEBS se sumaron otras 83 del ISEP, entre direcciones, coordinaciones, jefaturas de departamento, etcétera. Si bien se tenía prevista la fusión paulatina, no fue hasta 1999 que se nombró a un solo titular para ambas dependencias y en 2001, mediante un decreto del gobernador, se estableció que “se faculta al titular de ambas instituciones, para que pueda designar, nombrar o comisionar a servidores públicos únicos para ejercer funciones directivas en los dos subsistemas” (ISEP, *s. d.*: 11). Con ello se sentaron las bases para la integración del Sistema Educativo Estatal, que no Secretaría de Educación, pues hasta el cierre del presente estudio (2017) las dos estructuras funcionaban como una sola, pero no orgánicamente. Esto duplicaba algunas dependencias, a pesar de los intentos de reestructuración (específicamente desde el ISEP), como se mencionó en el manual de organización para el 2005 (ISEP, *s. d.*: 11). Un ejemplo: para la formación docente del nivel básico existen dos instancias que propician dispersión más que articulación, porque una parte se ubica en el nivel básico y otra en el nivel superior.

Para 1999, como parte del influjo descentralizador, el Conalep se transfirió al gobierno estatal, por lo que se convirtió en organismo público descentralizado del gobierno de Baja California, integrado por seis planteles ubicados en cuatro municipios: Mexicali, Tijuana, Tecate, Ensenada y un Centro de Asistencia y Servicios Tecnológicos en el municipio de Tijuana.

La oferta del nivel medio superior en el estado se completó a finales de la última década del siglo XX, de manera más precisa en 1998, con la creación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológico de Baja California (Cecyte BC), un bachillerato tecnológico bivalente (propedéutico y de capacitación laboral) establecido como organismo público descentralizado del gobierno estatal. Se inició con cuatro planteles: uno en Mexicali, dos en Tijuana y uno en Ense-

nada, que atendían a 454 estudiantes, y es la institución que más ha crecido en las últimas dos décadas, llegando casi a los 30 planteles.

La clasificación estatal del NMS en las últimas dos décadas describe que está organizado por instituciones de sostenimiento estatal, federal y particular. Al sistema estatal de nivel medio superior pertenecen el Cobach, el Cecyte y el Conalep; al federal, la DGETI, que coordina a los centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios (CBTIS), y los centros de estudios tecnológicos, industriales y de servicios (CETIS); la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), que dirige los centros de bachillerato tecnológicos agropecuarios (CBTA), y la Dirección General de Educación de Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM), que opera los centros de estudios tecnológicos del mar (Cetmar). El sector privado participa en las tres modalidades, con centros educativos incorporados tanto al estado como a la federación.

La matrícula más numerosa, tanto por tipo de bachillerato como por su volumen, se concentra en el municipio de Tijuana con poco más de 73 000 estudiantes; seguido de Mexicali, la capital del estado, con casi 46 000; algo más lejos ubicamos Ensenada, el municipio territorialmente más grande del estado y del país, con casi 23 000 estudiantes; y más lejos aún los dos municipios restantes, Tecate y Playas de Rosarito, con menos de 6 000 jóvenes en sus aulas del NMS (cuadro 4).

CUADRO 3

Modalidades e instituciones del NMS en Baja California

Modalidades	Instituciones
Bachillerato General	Cobach Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas Instituciones particulares
Bachillerato Tecnológico	Cecyte CBTIS y CETIS CBTA Cetmar Instituciones particulares
Profesional Técnico	Conalep Instituciones particulares

Fuente: tomado de SEE [ca. 2015: 39].

CUADRO 4

Matrícula escolarizada de Baja California por municipio y tipo de bachillerato, ciclo 2016-2017

	Bachillerato	Profesional técnico	Total NMS BC
Ensenada	22 867	12	22 879
Mexicali	45 529	331	45 860
Tecate	5 322	5	5 327
Tijuana	72 245	888	73 133
Playas de Rosarito	5 908	0	5 908
Total	151 871	1 236	153 107

Fuente: tomado de SEE [ca. 2017: 6].

TRAYECTORIA DE LOS PRINCIPALES INDICADORES DEL NMS EN BAJA CALIFORNIA

En este apartado se presentan algunos datos de la trayectoria escolar en el NMS bajacaliforniano, antes y después de la RIEMS, que sirven de marco para algunas discusiones posteriores. Los datos cubren un arco temporal de un par de décadas, para darnos una perspectiva más o menos amplia de la evolución de los principales indicadores educativos. Los datos se recuperaron de dos fuentes principales: las estadísticas nacionales de la SEP y los informes anuales que ofrece el Sistema Educativo Estatal (SEE).

En los datos oficiales del estado el NMS se divide en dos: Bachillerato (General y Tecnológico) y Profesional Técnico, y es generalmente la forma en que se describen, aunque en algunos momentos también se presentan datos por subsistema o por tipo de sostenimiento (federal, estatal y privado) u otros acomodados (instituciones públicas y privadas, por ejemplo) para la década más reciente o menos.

Iniciamos con los datos de absorción, la cual se entiende como el número de estudiantes de nuevo ingreso de un nivel educativo determinado. Los niveles de absorción al NMS en Baja California se han mantenido por encima del 100 por ciento durante casi dos décadas, salvo los ciclos de 1998 a 2000. En el ciclo 1999-2000 tuvieron su cota más baja al alcanzar apenas a 78.5 por ciento de los egresados de secundaria, pero a partir del ciclo 2001 se incrementaron de modo constante. Esto implica reconocer que la demanda se

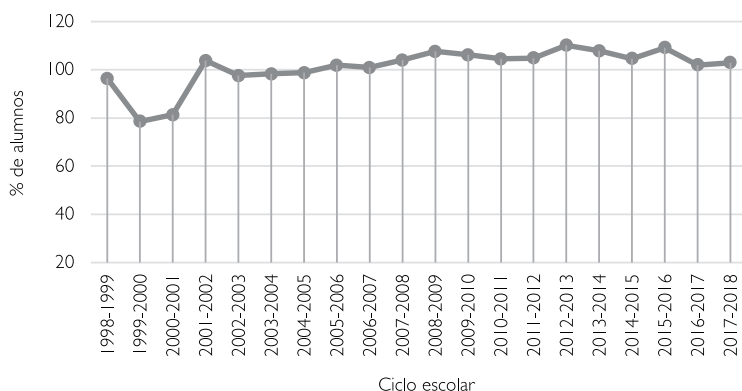
da tanto por el crecimiento inercial de la población local como por el constante flujo migratorio, que presiona al sistema por un lugar para los y las jóvenes que se ubican en el estado fronterizo de modo permanente o temporal. La cota más alta se alcanzó en el ciclo escolar 2012-2013 con 110 por ciento, fecha que coincide con el decreto constitucional de obligatoriedad del nivel medio superior (gráfica 1).

En relación con los datos de la matrícula del NMS en Baja California, podemos observar que se ha ido incrementando de manera importante en dos décadas. En tal periodo pasó de casi 60 000 estudiantes a poco más de 154 000 (ciclo 2017-2018); es decir, se multiplicó 2.5 veces (gráfica 2). Es relevante señalar que el mayor incremento porcentual se obtuvo durante la gestión del gobernador Eugenio Elorduy (2001-2007), cuando la matrícula creció en promedio poco más de 7 por ciento anual, incluso alcanzó cotas de 10 por ciento en 2001-2002 y 2003-2004; luego decayó el ritmo de crecimiento, con el gobierno encabezado por José Guadalupe Osuna (2007-2013), para sufrir una grave baja en el gobierno de Francisco Vega, cuando apenas se recuperó debido a lo que se conoce como la “burbuja generacional” en secundaria. Esto se presentó en el ciclo escolar 2016-2017, cuando la demanda del nivel medio se vio alterada como consecuencia de la evolución de la pirámide poblacional y la dispensa de edad al ingreso en primaria aprobada por la SEP en 2006, que permitió la inscripción de las personas nacidas hasta el 31 de diciembre de cada año y no hasta septiembre, como era entonces. Esto derivó en un incremento inusual de quienes egresaron de secundaria y en falta de infraestructura de los bachilleratos públicos. En respuesta a esa situación, el gobierno estatal estableció la Beca Solidaria Oportunidades BC, para que quien no alcanzara cupo en una escuela pública se inscribiera en una privada. De hecho, desde 2015, un año antes del programado para el estallido de la “burbuja”, se pusieron en marcha unos lineamientos para las becas de ingreso a escuelas particulares. Un reportero registró que el gobierno pagaría 2 000 pesos de colegiatura en el ciclo 2015-2016, para cada uno de aproximadamente 3 000 estudiantes (Alcántara, 2015); el resto lo pondría la institución privada. Pero un reporte a la SEP de 2017, en una suerte de informe de “práctica” (exitosa) del Pro-

grama BC ¡Todos a la Prepa!, consignó que la inversión inicial en 2015 fue de 2 000 pesos por semestre, y para 2017 el aporte estatal fue de 3 000 pesos por estudiante al semestre (Mendoza, 2017: 5). Según datos del tercer informe de gobierno, se recibieron 13 634 solicitudes de beca en el ciclo 2016-2017 (Vega, 2016: 221-222).

GRÁFICA 1

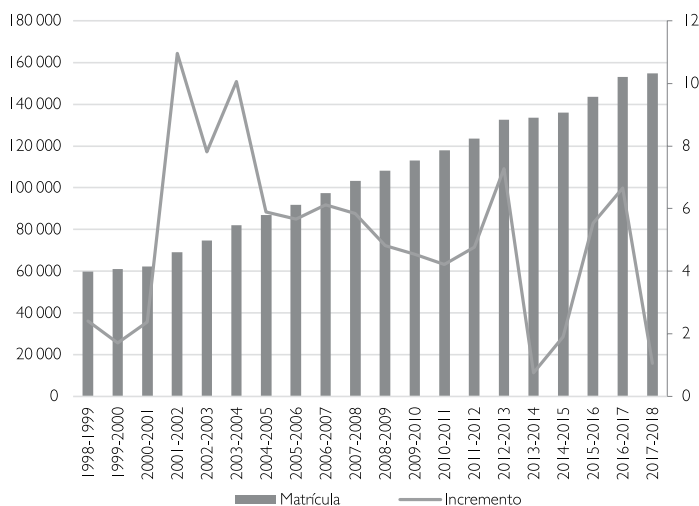
Absorción del NMS Baja California, ciclos 1998-1999 a 2017-2018



Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

GRÁFICA 2

Matrícula total e incremento porcentual NMS en Baja California, ciclos 1998-1999 a 2017-2018



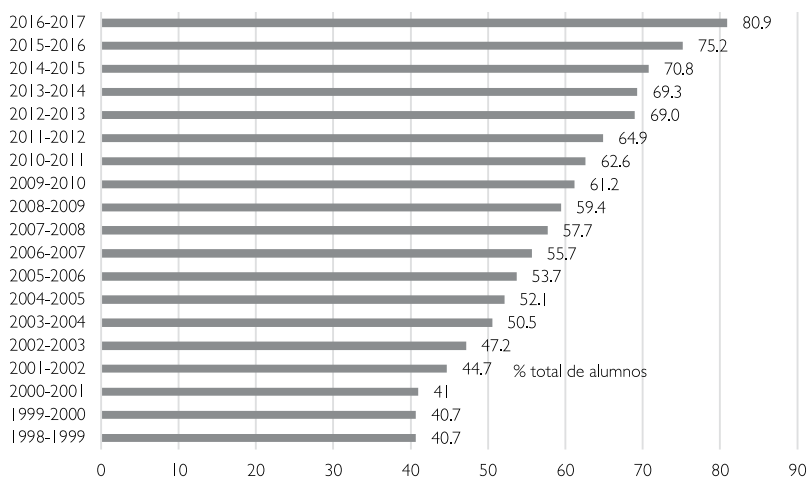
Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

Si bien se reconoce que el crecimiento parece estacionarse, en números absolutos el gobierno de Osuna sumó 29 269 estudiantes a la matrícula, mientras que en el periodo de Elorduy se sumaron 28 304, cifras que no alcanzará el gobierno de Vega ni con la presión extraordinaria que representó el excedente de secundaria, pues hasta el ciclo 2017-2018 apenas contabilizó 21 241.

El dato anterior se complementa con un par de índices relativos a las y los jóvenes en edad típica para cursar y quienes cursan efectivamente el NMS, en una trayectoria ideal. Las edades que se han puesto como referentes son entre los 15 y 17 años, lo cual también permite describir a las personas que rebasan dichas edades, quienes generalmente se han rezagado por una o varias razones. El primer índice trata de la cobertura de la población estudiantil inscrita en el NMS al inicio del ciclo escolar, por cada 100 personas de la población en edad normativa para cursar ese nivel. En Baja California se reconoce que cada vez más jóvenes en edad reglamentaria están en las aulas del NMS, llegando prácticamente a ser ocho de cada 10 (gráfica 3). Si dividimos por sexenio, se observa un aumento por arriba de 10 por ciento, un poco más durante el periodo de Osuna, cuando más se avanzó, con casi 12 puntos porcentuales.

GRÁFICA 3

Cobertura del NMS (15 a 17 años) en Baja California, ciclos 1998-1999 a 2017-2018

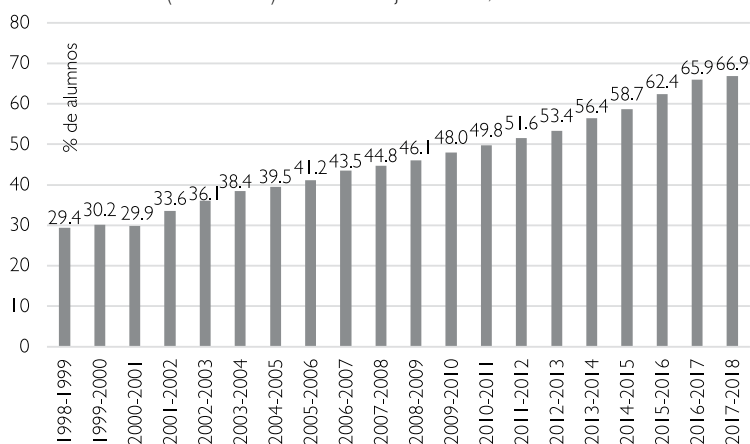


Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

Aunque, si ajustamos la mirada sobre el alumnado que idealmente cursa el NMS en la edad típica, recurrimos a un indicador que se denomina “tasa neta”, lo cual permite una lectura más rigurosa y abre el panorama del rezago de quienes han sido irregulares en ese trayecto ideal (gráfica 4). Si bien se debe reconocer el avance significativo durante casi dos décadas, y no obstante el crecimiento de la población en edad típica es notable, el reto es enorme en lo que resta por hacer, ya que sólo 65.9 por ciento cubre la trayectoria prevista de modo esperado. En este caso, cabe señalar un detalle: si bien generalmente las cifras de las fuentes consultadas coinciden, en ocasiones no es así. Esto se debe, a veces, a que los datos se reportan en diferentes fechas de “corte” o, como en el índice citado, a que las proyecciones en el SEE se realizaron con datos del Conapo de 2015 y las de la SEP con los de 2013. He tomado las cifras más recientes porque probablemente se hagan ajustes en un nuevo reporte de la SEP; esto significa que otra fuente de variación son las estimaciones o proyecciones que se hacen por el Inegi o el Conapo mientras se obtienen los datos decenales del censo. Aunque también existen discrepancias debidas a cierta intención de mitigar los resultados negativos, como veremos para las cifras reportadas en los informes estatales relacionados con la permanencia del estudiantado.

GRÁFICA 4

Tasa neta de escolarización (15 a 17 años) en el NMS de Baja California, ciclos 1998-1999 a 2017-2018

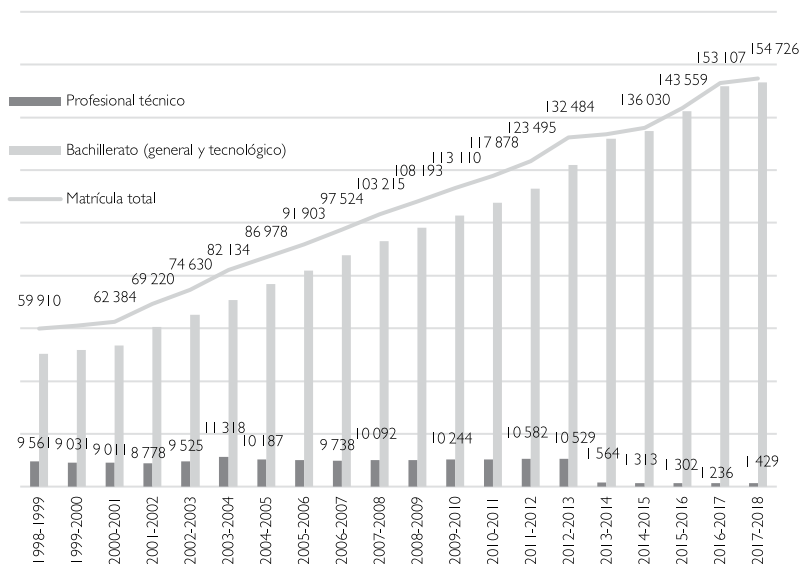


Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

En relación con el comportamiento de las modalidades que existen dentro del NMS del estado, observamos claramente, en la misma línea de tiempo que el resto de los datos citados, que el bachillerato ha sido dominante y ha mantenido un incremento constante; mientras que el tipo profesional técnico varió poco durante prácticamente tres lustros, situación que cambió en 2011, cuando el Conalep —principal institución pública que representaba tal categoría— redefinió su Estatuto Orgánico y proclamó la calidad de “profesional técnico bachiller” (SEP, 2011). Por lo anterior, según la SEP, a partir del ciclo 2013-2014, las cifras pasaron de la modalidad profesional técnico a la de bachillerato tecnológico; de ahí que los datos bajen de manera importante para el primer agrupamiento y repunten para el segundo: para el ciclo 2017-2018 se reportaron 153 297 estudiantes en el bachillerato y sólo 1 429 en el profesional técnico (gráfica 5). Lo antedicho tenderá a ocultar las cifras negativas del Conalep, pues se sumará o promediará con el resto de bachilleratos tecnológicos (DGETI y Cecyte), aunque inicialmente en las cifras de matrícula se haya abierto la categoría de “profesional técnico bachiller”.

GRÁFICA 5

Matrícula del NMS en Baja California 1998-1999 a 2017-2018, bachillerato y profesional técnico



Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

CUADRO 5

Diferencias de matrícula NMS entre SEE y SEP, ciclos 2013-2014 a 2016-2017

Ciclo escolar	SEE (a)	SEP (b)	Diferencia b-a
2013/14	133 485	135 482	1 997
2014/15	136 030	141 009	4 979
2015/16	143 559	149 527	5 968
2016/17	153 107	160 672	7 565

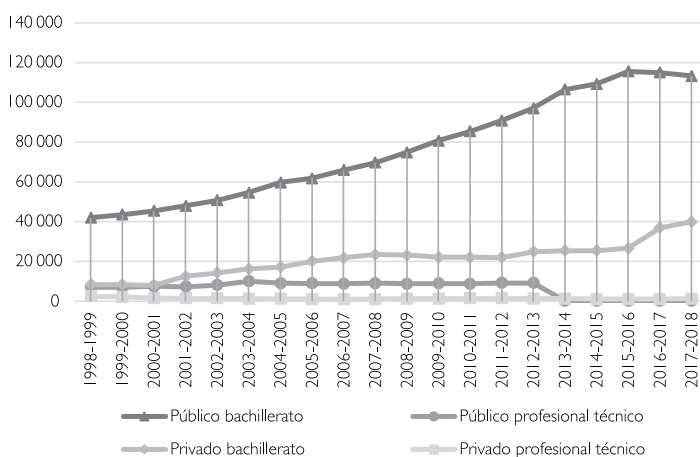
Fuentes: SEE [ca. 2015: 41]; [ca. 2017: 4] y SEP (2017c).

También vale la pena anotar que hay diferencias entre las cifras de la matrícula escolarizada reportadas por la SEP y por el SEE a partir de 2013, curiosamente con el inicio de la nueva administración estatal (cuadro 5). Las diferencias se incrementan como avanzan los ciclos y no queda claro por qué.

El comportamiento de la matrícula por tipo de sostenimiento también es interesante, ya que se puede observar que las escuelas públicas han crecido, salvo el último ciclo reportado, luego de un alza superior en 2013-2014, cuando se sumó el profesional técnico al bachillerato tecnológico y éste aparece en la gráfica 6 como sólo bachillerato (suma del general y el tecnológico).

GRÁFICA 6

Estudiantes por tipo de sostenimiento (público, privado) bachillerato y profesional técnico NMS, BC, ciclos 1998-1999 a 2017-2018



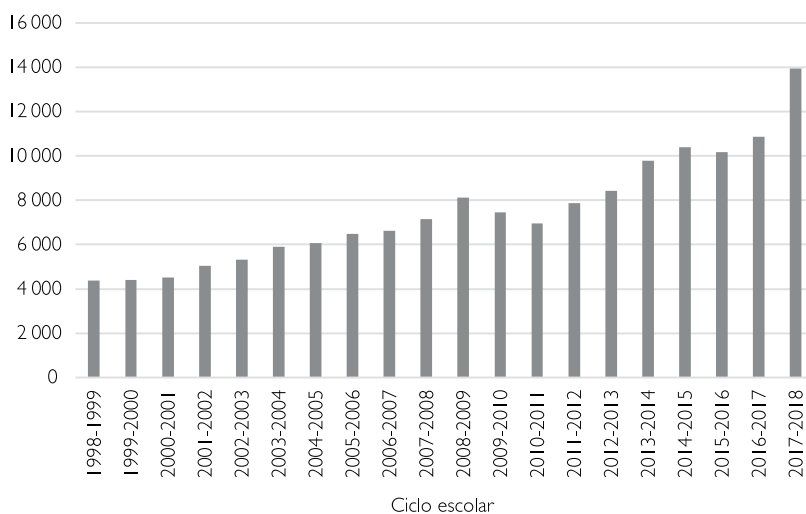
Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d), para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

También se destaca el crecimiento sostenido de las escuelas privadas, que han mantenido un promedio que oscila alrededor del 20 por ciento de la matrícula estatal en el NMS, pero en los tres ciclos más recientes alcanzó su cota más alta; en 2017-2018 casi 27 por ciento del total, debido al efecto burbuja de secundaria que propició el subsidio del gobierno estatal para quienes no alcanzaron un lugar en los bachilleratos públicos.

Finalmente, podemos citar los datos del total de docentes que laboran en el NMS en territorio bajacaliforniano que, salvo una caída entre los ciclos 2009-2010 y 2010-2011, han mantenido un ritmo de crecimiento que se corresponde con el de la matrícula estudiantil, al llegar a una cifra de casi 14 000 docentes para el ciclo 2017-2018 (gráfica 7).

GRÁFICA 7

Total de docentes del NMS en Baja California, ciclos 1998-1999 a 2017-2018



Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d), para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

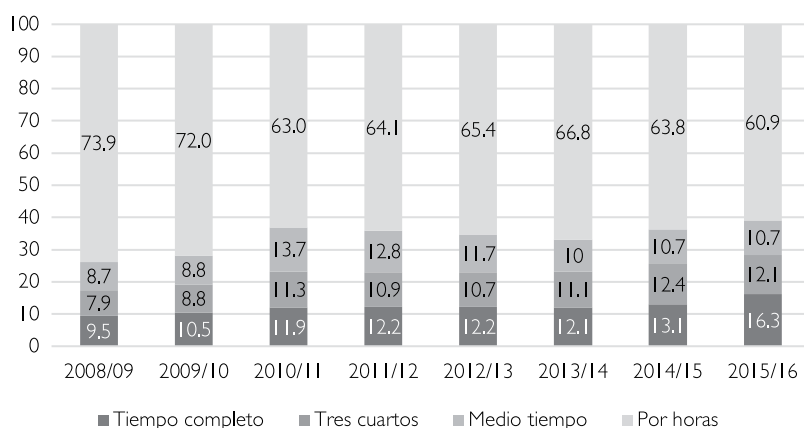
La gráfica 8 presenta un patrón semejante en el estado y a escala nacional: la distribución del profesorado por tipo de contratación es una deuda que tiene todo gobierno encargado del NMS, ya que la mayoría tiene contrato por horas (lo que a menudo es traducido como pago por hora exclusivamente frente a grupo), si bien hay cier-

ta mejoría en poco más de un lustro de haber entrado en operación la RIEMS, sobre todo en relación con el profesorado por horas, que se redujo 13 puntos, al pasar de 73.9 a 60.9 por ciento.

También hay cierto incremento en los porcentajes de docentes de tiempo completo y de tres cuartos de tiempo (30 horas), al subir casi siete puntos en el caso de los primeros y cuatro en el de los segundos; donde no hubo un avance significativo fue en los docentes de medio tiempo, quienes durante siete ciclos escolares sólo incrementaron su porcentaje en dos puntos. Con todo, que casi 61 por ciento del profesorado sea contratado por menos de 20 horas habla de condiciones difíciles para, en principio, ofrecer un servicio adecuado.

GRÁFICA 8

Porcentaje de docentes de NMS en BC según tiempo de dedicación frente a grupo, ciclos 2008-2009 a 2015-2016



Fuente: INEE (s. d.), tablas AR01c y AR01b-A3.

Por su parte, los índices de no aprobación⁹ y “abandono” escolar nos llevan a conocer la parte relacionada con la permanencia del estudiantado en su paso por el NMS. En estos índices encontramos las mayores discrepancias entre los datos de la SEP y los estatales.

9 Los documentos oficiales anotan “reprobación”, lo que significaría repetir el año, cuando en realidad lo que se quiere decir es que se trata de quienes no aprueban todo el ciclo o periodo. De ahí que, sobre todo en el NMS, haya un periodo de recuperación o regularización que permitiría promover a algunos alumnos que no hubieran aprobado el ciclo bajo los cursos regulares.

Los datos más recientes por parte del SEE, desafortunadamente, no son precisos, ya que sólo se refieren al bachillerato (general y tecnológico), sin considerar al profesional técnico, que suele tener las cifras más negativas. En el caso de las bajas sólo se reporta la “deserción intracurricular”, que se refiere a quienes abandonan durante el ciclo escolar, pero no a la “deserción extracurricular”, que implica a quienes, independientemente de si aprobaron, no se inscriben al ciclo siguiente; la suma de ambas da el “abandono total”.¹⁰ En el caso de la SEP los datos van un poco rezagados porque los informes se hacen antes de concluir el ciclo escolar, por lo que sólo al año siguiente se da la cifra definitiva. El asunto es que tales discrepancias parecen explicarse por las fechas de corte, pero también porque, dado que son datos de los que no se puede estar orgulloso, parece haber en el SEE una intención de minimizar el efecto negativo.

Así, las cifras de aquellos jóvenes que no aprueban a lo largo de los ciclos escolares se caracterizan por ser altas durante casi dos décadas, aunque han venido mejorando, especialmente en el sexenio de 2007-2013, y han pasado de casi 32 por ciento en el ciclo 1998-1999 a 25.6 para el ciclo 2016-2017. Las cantidades mejoran luego de las acciones de regularización, incluso se puede decir que durante el sexenio del gobernador Elorduy (2001-2007) hubo una mejora constante; luego ha sido más irregular, hasta llegar a 14.1 por ciento en el ciclo más reciente (gráfica 9).

En relación con el índice de “abandono”, se puede decir que tuvo una reducción constante en Baja California hasta 2012, luego muestra altibajos, y llega a 16.5 por ciento en el ciclo 2016-2017 (gráfica 10).

Para completar el trayecto estudiantil, en la gráfica 11 se desglosa el dato conocido como eficiencia terminal, que corresponde

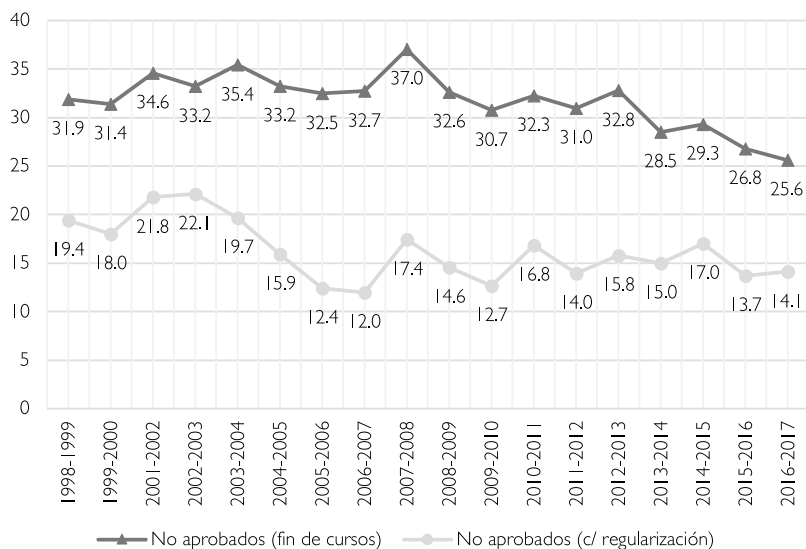
10 En el uso oficial se emplea “abandono”, que ha venido a sustituir a “deserción”, pero en ambos casos siguen cargando al “desertor” la responsabilidad de lo que propiamente es un proceso de desafiliación. De acuerdo con Fernández, Cardozo y Pereda, “la desafiliación educativa es definida como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la escolarización, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela” (2010: 19, énfasis del original).

al alumnado que egresa idealmente con su cohorte de ingreso en los tres años esperados.

GRÁFICA 9

Porcentaje de no aprobación (fin de cursos y luego de regularización),

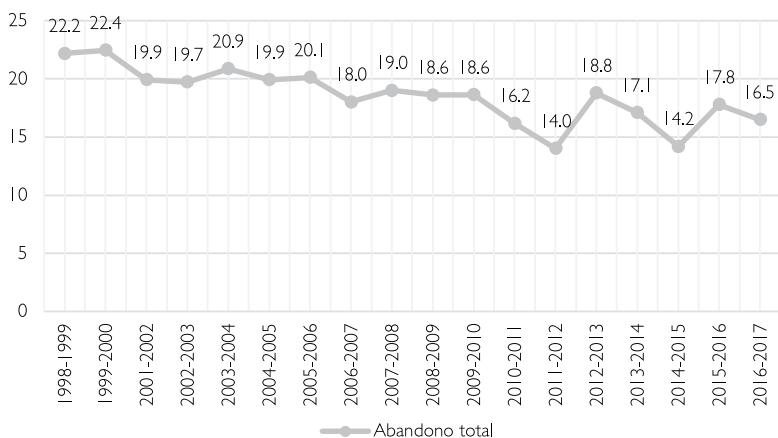
nms de Baja California, ciclos 1998-1999 a 2016-2017



Fuente: para 1998 hasta 2012, SEF (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

GRÁFICA 10

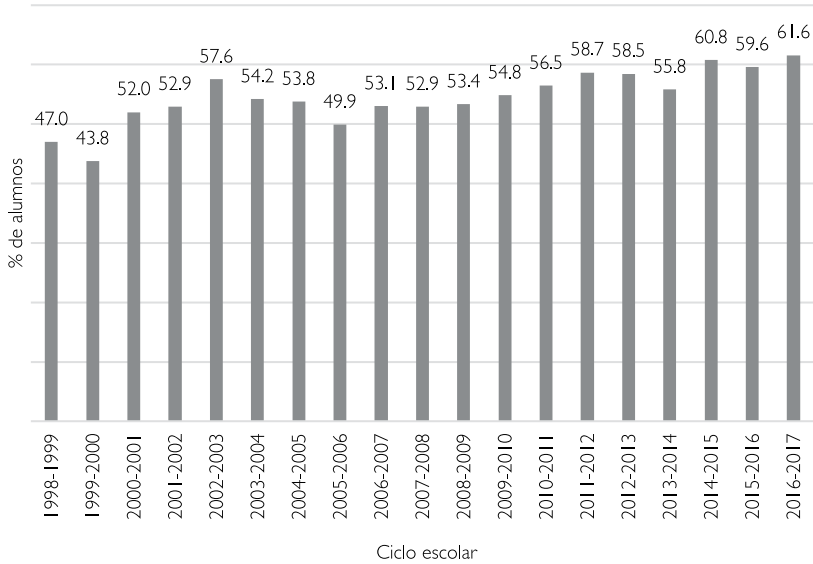
Porcentaje de abandono en el nms de Baja California, ciclos 1998-1999 a 2016-2017



Fuente: para 1998 hasta 2012, SEF (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

GRÁFICA II

Eficiencia Terminal del NMS en Baja California, ciclos 1998-1999 a 2016-2017



Fuente: para 1998 hasta 2012, SEP (2017d); para 2013 hasta 2017, SEE [ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

Respecto a dicho indicador, se puede señalar que en casi dos décadas hubo un salto significativo, pues pasó de 47 a prácticamente 62 por ciento. Aunque con altibajos, se nota cierta consistencia durante el periodo del gobernador Osuna (2007-2013), que avanzó constante cinco puntos porcentuales. Esto, en todo caso, marca un reto significativo, pues representa que de cada 10 jóvenes que ingresan al NMS en Baja California sólo concluyen seis en el tiempo previsto.

2. EL CRUCE DE LA POLÍTICA NACIONAL Y LOCAL: LA CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA HEGEMÓNICA DE LA RIEMS

A continuación, se presenta un panorama de lo que denomino la construcción de la hegemonía de la RIEMS en Baja California. Esto en buena medida fue determinado por la intervención federal, aunque no se trata de una imposición, sino de cierta construcción interactiva con los gobiernos estatales, por lo que, al menos en el caso bajacaliforniano, es una apropiación que no genera resistencias o rupturas en las cúpulas y se puede decir que hay una adopción de la política que se instrumenta porque se cree que es benéfica para el NMS estatal. Para ello, se registra una síntesis de las principales políticas federales de la última década, a fin de luego reconstruir, desde la óptica local, la instrumentación de la RIEMS.

LA RIEMS Y OTRAS POLÍTICAS NACIONALES EN LA ÚLTIMA DÉCADA

En poco más de una década, el nivel medio superior ha experimentado vertiginosos cambios legales, institucionales, curriculares y organizativos que han impactado a todo el país, tales como la creación de la subsecretaría federal de dicho nivel (2005); la RIEMS; el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); el Marco Curricular Común (2008); más recientemente, la obligatoriedad paulatina del nivel (2012); la Ley del Servicio Profesional Docente y la autonomía del INEE (2013), y el “nuevo” modelo educativo (2016 y 2017). En este contexto, es válido indagar cómo impactaron algunos de estos cambios en las escuelas de las entidades federativas, en este caso de Baja California.

Dado que se trata de un gran número de cambios, es pertinente tomar como eje el que fue punta de lanza y el más significativo —la RIEMS—, ya que desarrolló un patrón discursivo global o, como señala Rivas (2015), se trata de un dispositivo que se combinó con otros para desplegar un puente entre la política federal y las estatales.

La RIEMS buscó crear el SNB con cuatro pilares: 1) MCC con base en el enfoque por competencias, 2) definición y regulación de las distintas modalidades ofrecidas por el nivel, 3) mecanismos de gestión (aquí se incluyeron programas, sobre todo de actualización y no de “formación”, de docentes —Profordems— y de directivos —Profor-dir—, así como un perfil docente definido por ocho competencias), y 4) certificación nacional complementaria como bachiller (SEP, 2008b). Mediante el SNB se estableció un espacio de certificación de “calidad” de los planteles del NMS que derivó en una especie de *ranking* o tabulador que, dependiendo de una evaluación, clasificaba a los planteles en un lugar de una escala de cuatro niveles.

La RIEMS homologó el currículum y los perfiles de ingreso y egreso del alumnado, y estableció un perfil docente; en casi todos estos rubros había dispersión hasta antes de su puesta en marcha. Por esta razón se puede decir que la RIEMS ha sido la política de Estado (no sólo de gobierno) más importante del nivel medio superior de las últimas décadas, pues contó con la capacidad de imponer significados y de hacerlo en forma legítima; con ello la SEP hegemonizó la formación de dicho nivel, al que sólo se opusieron algunos bachilleratos autónomos; más precisamente, pertenecientes a las universidades autónomas, ya que para estos casos fue voluntaria su participación.

La obligatoriedad del NMS se estableció en 2012, cuando se mandata que el Estado debe garantizar la cobertura a los y las jóvenes de entre 15 y 17 años, de modo gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2011-2012, previendo alcanzar el 100 por ciento en el ciclo 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la federación y las entidades federativas (Weiss, 2012).

En 2013 se modificó nuevamente la Constitución mexicana para establecer, entre otras cosas, la obligación del Estado de garantizar una “educación de calidad” en los niveles obligatorios, donde se incluye el NMS; asimismo, se establece el Servicio Profesional Do-

cente (SPD) y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. De ello se desprendieron modificaciones a la Ley General de Educación, la creación de la Ley del SPD y el decreto de autonomía del INEE. Tales modificaciones impactaron especialmente en la regulación del ingreso y la promoción y la permanencia del profesorado, ya que cada etapa implica una evaluación, comenzando por un concurso público de ingreso.

La modificación denominada “nuevo modelo educativo” arrancó en 2016, pero, tras algunos ajustes debidos a una oleada de críticas a la SEP, no se difundió en su versión definitiva hasta 2017. Se propuso una aparente renovación del planteamiento pedagógico, así como la reorganización del sistema educativo y de sus políticas. La reorganización pretendió modificar

la forma en que se articulan los componentes del sistema, desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico, tiene como fin último colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos (SEP, 2017a: 27).¹¹

La fuerza del discurso federal en la RIEMS revela la intencionalidad de la SEP de unificar lo que desde 2005 se había manifestado con la creación de la Subsecretaría del Nivel Medio Superior (SEMS), esto es, configurar una identidad. Pero no sólo contribuyó al desarrollo de ciertas categorías unificadoras, sino que con los cambios curriculares y mediante los perfiles de egreso de estudiantes y docentes buscó incidir en la producción de la subjetividad de los agentes sociales.

Si bien las políticas educativas en México tienen un fuerte sesgo centralista, en el caso del NMS este patrón ha sido matizado desde sus orígenes; es decir, debido a la variedad de tipos de sostenimiento

11 El modelo tiene cinco ejes: 1) planteamiento curricular, que destaca perfiles de egreso y la articulación entre niveles; 2) la escuela en el centro del sistema educativo, que pretende hacer efectiva una mayor horizontalidad en la gestión e impulsar la autonomía de gestión; 3) formación y desarrollo profesional docente; 4) inclusión y equidad, que busca compensar las desventajas de ciertos grupos partiendo de reconocer sus contextos sociales y culturales, y 5) gobernanza del sistema, “basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad” (SEP, 2017a: 29).

y orígenes temporales diversos, incluso algunos de los bachilleratos dependientes de las universidades autónomas estatales o federales pueden (o no) seguir las directrices de la SEP. Salvo en tal caso, en el resto de bachilleratos deben seguir el mismo marco curricular, así como buscar el perfil de egreso del estudiantado y conseguir las competencias del perfil del profesorado.

Otro elemento que contribuye a reducir el centralismo del SEMS es que en la primera década del siglo XXI hubo cierta participación de organizaciones sociales nacionales que han ampliado la gobernanza del sistema, especialmente las de cuño empresarial, como Mexicanos Primero o Compromiso Social por la Educación. Incluso en este sentido se puede citar también la influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organismo internacional que realizó una visita a México con una delegación de expertos en el ámbito educativo a mediados de los años noventa del siglo XX, de donde emanaron recomendaciones que en cierta medida se retomaron para la construcción de las políticas de gobierno y de Estado para el NMS en los años siguientes (Zorrilla, 2008).

Finalmente, podemos citar algunos elementos que nos hablan de patrones específicos de la RIEMS en su despliegue; se mencionan de modo sintético y en el caso de Baja California se abordan con más detalle en los capítulos subsiguientes. Por un lado, cabe señalar la relativa autonomía de los subsistemas estatales para llevar la gestión escolar, esto en contraste con los de sostenimiento federal que, por definición, son centralizados. Por esta razón, vale la pena poner atención a las fuerzas e intereses de cada tipo de bachillerato, a fin de comprender la realización o, como diría Ball (Beech y Meo, 2016), la “puesta en acto” de la RIEMS.

Otro patrón que merece atención particular está relacionado con la elaboración de libros de texto para el bachillerato. La ruta sigue dos vías generales; por un lado, las instituciones de dependencia federal cuentan con libros o guías únicas, incluso mediante convenios con editoriales privadas; por otro, las instituciones estatales (cuya mitad de subsidio se comparte con la federación) suelen elaborar sus propias guías (o retomar parte de la oferta federal), que

a menudo son preparadas por comisiones o academias disciplinarias bien organizadas, las cuales en menor medida suelen ligarse para esa tarea con empresas privadas, lo cual pudimos constatar en el caso de los Cecyte de Baja California, asociados a la empresa Pearson entre 2015 y 2017.

LAS POLÍTICAS PARA EL NMS EN BAJA CALIFORNIA ENTRE 2007 Y 2017

En lo que sigue se aborda la política en el NMS de Baja California desde 2007, ya que es la entrada del gobierno estatal encabezado por Osuna Millán y abarca propiamente el periodo de implementación de la RIEMS. Antes vale la pena sintetizar lo relevante del sexenio del gobernador Elorduy (2001-2007), porque ahí se marcan los puntos centrales y el orden que estableció el gobierno estatal para el NMS, que en buena medida tienen continuidad en los siguientes periodos gubernamentales. Según el sexto informe del gobierno, que sintetiza las acciones de la agenda del sexenio, se organizaron bajo tres rubros: 1) *cobertura*, que incluye elementos como matrícula, absorción, retención, aprobación y eficiencia terminal; 2) *equidad*, donde se registran becas, apoyos compensatorios (orientación educativa y “atención conductual”), educación para adultos, educación a distancia, preparatoria abierta y “acciones comunitarias”, y 3) *calidad*, que se tradujo en acciones como aprovechamiento (exámenes de conocimientos), formación valoral y “cultura de la legalidad”, participación social (convenios con el sector productivo, formación de comités de padres de familia y participación de empresas en comités de vinculación), planeación institucional, evaluación (a estudiantes y docentes), actualización y capacitación docente, articulación educativa (trámites de revalidación y equivalencia entre modalidades), actualización curricular y modelo educativo de los bachilleratos estatales, actividades extracurriculares, material de apoyo didáctico (libros de texto), infraestructura y equipamiento, y certificación en sistemas de calidad (Elorduy, 2007: 98-108).

El orden no es arbitrario y parece considerar la lógica de prioridades que se abordaron, pues se dio un impulso muy significativo a la cobertura y la matrícula creció a un ritmo sin precedentes. Para el sucesor de Elorduy, al pertenecer ambos al Partido Acción Nacional (PAN), se puede hablar de continuidad, pero ésta es sólo parcial, ya que el nuevo equipo gubernamental buscó imponer su sello. De este modo, el entonces nuevo secretario de educación, Oscar Vega, impulsó “el compromiso por formar a los habitantes de Baja California. De ahí que las acciones al inicio de esta gestión de gobierno sobre educación, cultura y deporte perfilarán estrategias aun antes de contar con el programa del sector” (SEE, 2009: 4). El eje discursivo se denominó Formación para la Vida, que se definió como

una política de este gobierno que toma como base a la persona y promueve el desarrollo de las capacidades humanas de manera integral. En su conjunto, se compone de tres áreas: la educación, el deporte y la cultura. En el ámbito educativo, el desarrollo de competencias de niños y jóvenes en todos los tipos de servicio es el foco de atención para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, que les permite integrarse como ciudadanos comprometidos con el progreso de Baja California para la transformación de la sociedad, la construcción de una cultura de paz y la sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología (SEE, 2009: 4).

Así, en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2009-2013 relativo al NMS hubo cierta ampliación en los objetivos y apareció en primer lugar el de la calidad, seguido por el de la equidad y luego el de cobertura, para añadir —a diferencia del sexenio previo— otros tres: gestión, evaluación y vinculación; en suma, seis objetivos. Cabe reconocer que hay pequeñas diferencias entre lo anotado en el Plan Estatal de Desarrollo (PED) —que a su vez retoma el federal— y lo anotado en el PSE; por ejemplo, una estrategia registrada en el PED que alude a la promoción de acciones comunitarias por estudiantes se ubicó en el tema de “calidad”, aunque en el PSE la ubicaron en el de equidad; finalmente, en la actualización del PSE, de modo inverosí-

mil, la ubicaron en el tema de calidad y en el subtema de “certificación en sistemas de calidad”.

También es evidente la complejidad, más aparente que auténtica, en el PSE respecto al de la administración previa, pues relaciona subtemas con estrategias, líneas de acción y metas, la mayoría cuantificables, con lo que se advierte el marco de la “planeación estratégica”, rasgo que la segunda de ambas administraciones panistas empieza a consolidar, pues en la previa aún se hallaba en proceso. En este sentido, un asunto no menos significativo es que comúnmente se contrata un despacho o consultoría para correalizar los programas sectoriales o hasta el plan estatal; eso sí, con los insumos que se consiguen mediante un proceso de consulta pública, en este caso del sector el educativo, que incluso tiene tintes democráticos, pero que en general poco aporta a lo definido por el gobierno en turno.

He calificado como aparente la complejidad porque, si bien se incrementaron los objetivos y se detallaron estrategias —especialmente en el rubro de calidad, la cual fue ubicada en primer plano—, en el afán de cuantificar las metas se establecieron mediciones irrelevantes o poco significativas de procesos ciertamente muy complejos, por ejemplo, la meta de atender al 100 por ciento de estudiantes de los bachilleratos estatales como indicador de que se “promueven programas con base en competencias”. Recordemos que para entonces estaba en marcha la RIEMS, por lo que se trató de un pseudo indicador de un fenómeno que abarcaba todos los subsistemas: federales, estatales y particulares. Otro ejemplo: establecer que el “100 por ciento de las instituciones usen las CBTIS” propició que se inflaran artificialmente las metas, pues no se retomaron parámetros como el número de estudiantes por equipo o con conexión a internet, que son los más comunes, aunque no necesariamente digan algo de cómo se usan o sus efectos en los aprendizajes (Aguilar Nery, 2016).

Por las razones antedichas, entre otras, el esquema gerencialista instrumentado a menudo embauca al presentar mediciones sobre cuestiones irrelevantes o se enfrasca en cumplir con el indicador mediante acciones que llevan a los actores a tener que inventar programas, acciones o simplemente registros para quedar bien con la

burocracia central, que es generalmente la que impone la agenda. No obstante, también hay que reconocer que este instrumento de la política gubernamental tiene un seguimiento puntual y más o menos sistemático, que implica un proceso de actualización a mitad del sexenio, donde se hacen ajustes, especialmente de las estrategias, líneas de acción y metas, para incluso agregar otras. Se trata de un registro del actuar gubernamental esgrimido con celo por sus promotores, pero que no deja de tener un énfasis tecnocrático, en el sentido de creer que el ejercicio de la política es una cuestión técnica antes que otra cosa. Además, dichos actores cuentan con un “sistema estatal de evaluación del desempeño” en línea, que se actualiza periódicamente, consigna un total de 266 indicadores y pretende dar seguimiento al rubro de “educación y formación integral”, el cual está desfasado de la denominación vigente como eje del Plan Estatal de Desarrollo, que es Formación para la Vida.

El cuadro 6 presenta una síntesis del programa educativo para el periodo 2009-2013 del NMS bajacaliforniano en su versión actualizada en 2012, con las metas para 2013.

CUADRO 6

Síntesis del Programa Sectorial de Educación del NMS actualizado (2009-2013)

Objetivo	Subtemas	Estrategias	Líneas de acción	Metas 2013
Calidad	Incremento del índice de aprovechamiento	Fortalecer el proceso educativo mediante el dominio y la aplicación de enfoques pedagógicos centrados en aprendizajes vigentes, orientados al desarrollo de competencias para la vida y el trabajo, así como en el uso de TIC.	Promover programas de atención académica con base en el desarrollo de competencias para mejorar aprendizajes.	Atender al 100 % de los alumnos de NMS de sostenimiento estatal.
	Formación valoral y cultura de la legalidad	Impulsar la formación integral del alumno, mediante asignaturas y programas de desarrollo humano y valoral y sobre cultura de la legalidad.	Un programa que homologue los procesos de formación valoral del alumno en los distintos subsistemas para fortalecer la participación de docentes y padres de familia.	Que 90 % de alumnos participen en el programa de formación valoral.
	Actividades extracurriculares	Fortalecer actividades cívicas, culturales y deportivas, así como de cultura física, recreación, ambientales y de creatividad tecnológica para la formación integral.	Promover la formación integral de los estudiantes de NMS de sostenimiento estatal mediante la participación en actividades extracurriculares.	Que 50 % de alumnos en NMS participen en actividades extracurriculares.
	Actualización educativa	Promover acciones para homogeneizar los valores curriculares de los diferentes subsistemas, a fin de facilitar la movilidad estudiantil entre las instituciones de NMS.	Diseñar e instrumentar un mecanismo de equivalencias aplicable entre los subsistemas estatales para facilitar la movilidad académica de los alumnos.	Que 100 % de escuelas de NMS de sostenimiento estatal operen el mecanismo de equivalencias.

Objetivo	Subtemas	Estrategias	Líneas de acción	Metas 2013
	Infraestructura y equipamiento	Consolidar y modernizar la infraestructura y el equipamiento, así como la creación de nuevos planteles, de conformidad con la demanda.	Construir y equipar espacios educativos para atender la demanda en NMS según los planes de infraestructura y el crecimiento de la matrícula.	Construir 233 aulas en NMS. Construir 40 laboratorios en NMS. Equipar 40 laboratorios en NMS.
	Certificación en sistemas de calidad	Promover acciones para garantizar el reconocimiento externo a los procesos administrativos y académicos de los subsistemas.	Promover que los subsistemas estatales obtengan certificación de los procesos académicos y administrativos.	Incrementar 3 procesos de certificación en los subsistemas estatales.
		Promover de la participación estudiantil en acciones comunitarias.	Fortalecer la formación integral de los estudiantes, mediante su participación en actividades comunitarias.	Participación de 100 % de los planteles estatales de NMS en actividades comunitarias.
	Acreditación de programas educativos	Impulsar la acreditación de programas educativos en NMS.	Promover la actualización de programas de estudio del bachillerato tecnológico estatal, acordes con las necesidades del sector productivo del Estado.	Acreditar 4 programas de carreras técnicas del bachillerato tecnológico estatal.
Equidad	Promoción del otorgamiento de becas	Favorecer el ingreso y la permanencia del alumno, a través del otorgamiento de apoyos educativos de diversa índole.	Incrementar becas y apoyos educativos a los alumnos en situación económica desfavorable.	Incrementar en 100 % el número de becas a estudiantes de NMS.
	Impulso al apoyo en transporte escolar	Promover acciones para otorgar transporte a los alumnos del NMS, sobre todo para aquellos vulnerables a la deserción.	Asegurar la aplicación de la gratuidad en la NMS de los subsistemas públicos.	Aplicar gradualmente la gratuidad en las cuotas de inscripción de los tres subsistemas de NMS públicos.
			Beneficiar a alumnos ubicados en comunidades alejadas de los centros de estudio mediante apoyos para transporte escolar.	Beneficiar a 4 326 alumnos con apoyos para transporte escolar.
	Apoyos compensatorios y tutorías	Promover y fortalecer la asesoría personal para alumnos con problemas de aprendizaje, mediante el otorgamiento de tutorías y atención personal con apoyos compensatorios.	Apoyar a los estudiantes con problemas de aprendizaje mediante un programa de tutorías y acciones personalizadas por área de conocimiento.	Atender a 100 % de los alumnos de planteles estatales con problemas de aprendizaje.
	Educación para adultos, a distancia y no escolarizada	Impulsar y consolidar los servicios educativos dirigidos a prever el rezago en los jóvenes con edad superior a la normativa, con las modalidades no escolarizada, a distancia, y para la vida y el trabajo.	Incrementar las opciones de atención de NMS a la población mayor de 18 años en situación de rezago.	Incrementar a 80 % la atención a la población mayor de 18 años.
Promover la NMS virtual, aprovechando la capacidad instalada e infraestructura de las IEMs públicas.			Oferta de bachillerato virtual en un Subsistema de NMS en el estado.	
Cobertura	Incremento de la matrícula y crecimiento del índice de absorción	Mantener el nivel de atención a la demanda y los índices de absorción, así como propiciar la mejora de la infraestructura de los centros escolares.	Incrementar la oferta de modalidades y especialidades de NMS para responder a la demanda social y económica regional.	Mantener en 100 % el índice de absorción.
	Fortalecer los indicadores educativos	Incrementar el logro de los indicadores educativos de aprobación, retención y eficiencia terminal.	Mejorar los aprendizajes mediante el seguimiento, evaluación y retroalimentación de los diversos programas de apoyo.	Elevar la eficiencia terminal en dos puntos porcentuales. Retener a 90 % de los alumnos.
Gestión educativa	Planeación institucional	Promover acciones centradas en el proceso de aprendizaje del alumno, mediante la planeación didáctica, el dominio curricular y los enfoques pedagógicos.	Capacitar a docentes de los subsistemas estatales de NMS en planeación didáctica y curricular, según la RIEMS para mejorar el desarrollo de competencias.	Que 100 % de los docentes de los subsistemas estatales trabajen con planeación didáctica.
	Actualización y capacitación docente	Dar prioridad a las acciones para formar, actualizar y capacitar al docente, estimular el desarrollo de sus competencias profesionales y superación personal.	Capacitar a los docentes de los subsistemas estatales del nivel, en el marco de la RIEMS, para fortalecer el desarrollo de competencias educativas.	Que 100 % de docentes de escuelas públicas estatales estén capacitados en el marco de la RIEMS.
	Articulación educativa	Instrumentar la articulación entre los niveles educativos para conseguir el perfil del egresado, con base en la demanda de los sectores social y productivo.	Consolidar la articulación de la Reforma Integral de la Educación Básica con la RIEMS en función del perfil de ingreso de los alumnos.	Crear y mantener en operación grupos colegiados por áreas de conocimiento en los niveles básico y NMS.

Objetivo	Subtemas	Estrategias	Líneas de acción	Metas 2013
Evaluación	Promoción de la mejora en los indicadores de gestión	Promover el desarrollo de procesos de evaluación educativa, así como el establecimiento de indicadores de desempeño.	Analizar y evaluar el rendimiento académico de los alumnos para retroalimentar y mejorar los procesos de aprendizaje.	Estar en los primeros 10 lugares nacionales de la prueba ENLACE en comunicación y matemáticas.
	Alumnos y docentes evaluados	Impulsar reconocimientos al logro de los estudiantes y al desempeño profesional de las instituciones públicas, con base en las evaluaciones educativas.	Reconocer públicamente a alumnos y docentes sobresalientes de instituciones de EMS que participan en las evaluaciones externas.	Reconocer a 100 % de los planteles y alumnos sobresalientes en evaluaciones externas.
Vinculación	Participación social y privada	Promover la vinculación con el sector social y productivo en un compromiso de corresponsabilidad de la tarea educativa.	Coordinar la vinculación con el sector social y productivo para fortalecer los procesos de formación integral del alumno y orientar su perfil laboral.	Que 100 % de las carreras técnicas mantengan convenio de colaboración vigente.

Fuente: Gobierno del Estado (2012: 89-96), con información tomada textualmente de la fuente, salvo algunas adaptaciones menores de sintaxis.

Con el cambio de gobierno de 2013, donde en un apretado cierre ganó el candidato Francisco Vega, de la coalición encabezada por el PAN (47 vs 44 por ciento del Partido Revolucionario Institucional [PRI] y sus aliados), hubo para el sector educativo cierta continuidad, así como para el NMS, con algunos matices. Por ejemplo, el objetivo general del Plan Estatal de Desarrollo (2014-2019), consistió en

brindar una Educación Media Superior de calidad, centrada en la formación integral del alumno, que cumpla con las expectativas de relevancia y pertinencia que la sociedad demanda, así como generar las condiciones para propiciar una mayor cobertura con inclusión y equidad educativa (Gobierno del Estado, 2014: 277).

De hecho, hubo mínimas adecuaciones del PED al programa sectorial, por lo que será el documento que se analice a continuación.¹² En el documento oficial de la política educativa estatal se proponen cinco temas educativos generales (cobertura con equidad, calidad, impulso a la gestión y planeación, desarrollo integral y formación ciudadana, y vinculación y pertenencia) con una serie de subtemas,

12 Por ejemplo, en el PED se alude a cinco objetivos que en el programa sectorial se citan como temas; o a un cambio en las metas del primer objetivo denominado “cobertura con equidad”: en el PED se propuso una meta de construir 152 espacios educativos, y en el programa quedó una meta de 250. En breve, en el programa se precisan y se abunda en algunos de los planteamientos del PED, que sin duda se pliega a los planteamientos de la federación.

estrategias y metas para 2019. El programa originalmente contiene en total cinco subejos, cinco objetivos, 111 estrategias, 192 líneas de acción y 238 metas; para el caso del NMS, estableció un objetivo, 22 estrategias, 31 líneas de acción y 46 metas (SEE, *ca.* 2015: 76). Luego de haber realizado la actualización, hecha a mitad del sexenio, tuvo modificaciones menores respecto al original.

CUADRO 7

Síntesis del Programa de Educación de Baja California 2015-2019 sobre el NMS

Tema	Subtemas	Estrategias	Líneas de acción	Metas 2013	
Cobertura con equidad educativa	Atención educativa con equidad	Consolidar los espacios físicos necesarios, así como modernizar la infraestructura y el equipamiento de los planteles.	Fortalecer la infraestructura de los subsistemas estatales, con acciones de construcción, mantenimiento y equipamiento de espacios educativos en atención a la demanda del nivel.	Construir y equipar 250 espacios educativos en planteles de NMS. Integrar propuesta de construcción de los subsistemas estatales. Integrar propuesta de programa de rehabilitación y mantenimiento de planteles estatales.	
		Promover la pertinencia y diversificación de la oferta y reforzar los resultados obtenidos en los indicadores educativos básicos.	Mejorar los índices de aprobación, retención y eficiencia terminal.	Incrementar a 93 % el índice de retención de bachillerato. Alcanzar 60 % de índice de eficiencia terminal del NMS.	
			Incrementar la oferta de espacios educativos para responder a la ampliación de la cobertura.	Mantener en 100 % el índice de absorción del NMS. Incrementar a 84 % el índice de cobertura del NMS.	
	Asegurar la permanencia y mejorar el egreso	Impulsar las oportunidades de acceso y permanencia con apoyos preventivos, asistenciales, compensatorios y atención personalizada, prioritariamente en zonas vulnerables.	Dar apoyos compensatorios y acciones preventivas y de reforzamiento académico para los subsistemas estatales.	Atender a 100 % de los alumnos con problemas de aprendizaje inscritos en los subsistemas estatales.	
			Ampliar y diversificar la oferta de becas y apoyos educativos para favorecer el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos.	Favorecer a 1 046 alumnos con apoyos educativos (becas) a estudiantes del NMS.	
		Asegurar la gratuidad en los planteles estatales.	Garantizar el servicio de NMS de forma gratuita en los planteles estatales.	Beneficiar a 100 % de la matrícula de los subsistemas estatales con la gratuidad en el NMS	
	Inclusión y equidad educativa a vulnerables	Impulsar la oferta de modalidades educativas no escolarizadas, a distancia, para la vida y el trabajo.	Involucrar la participación estudiantil en apoyo y beneficio a la comunidad y en el desarrollo de actividades extracurriculares.	Hacer partícipe al alumno en el quehacer de su entorno mediante acciones comunitarias, en mejora del medio ambiente, de asistencia social y atención a grupos vulnerables.	Promover en 100 % de los planteles estatales la participación de sus alumnos en acciones comunitarias.
			Promover mecanismos de equivalencias de estudio, para facilitar la movilidad estudiantil.	Homogeneizar los valores curriculares de los diferentes subsistemas para facilitar la movilidad de estudiantes entre los planteles.	Fomentar en 100 % de los planteles estatales la utilización del mecanismo de equivalencias de estudios.
				Acercar el servicio educativo a las pequeñas localidades rurales o zonas vulnerables, con alto grado de marginación.	Atender con el Telebachillerato a los jóvenes que no estén en posibilidades de estudiar en el sistema escolarizado, alcanzando un crecimiento anual de 25 %.
			Favorecer el acceso de la población a través de las modalidades educativas no escolarizadas.	Fortalecer las modalidades no escolarizadas y virtuales del NMS, alcanzando un crecimiento anual de 5 %.	

Tema	Subtemas	Estrategias	Líneas de acción	Metas 2013	
Calidad Educativa	Pertinencia de los planes y programas de estudio	Fortalecer el proceso de enseñanza mediante la aplicación de enfoques centrados en el aprendizaje, orientados al desarrollo de competencias para la vida y el trabajo.	Promover el establecimiento de prácticas pedagógicas y el uso de materiales educativos, que prevean y desarrollen la obtención de competencias para la vida y el trabajo, acorde al perfil de egreso.	Promover en los planteles estatales la aplicación de planes de estudio con los nuevos enfoques pedagógicos en 100% de los alumnos.	
		Implementar acciones que favorezcan el incremento en el aprovechamiento escolar de los alumnos del NMS.	Mejorar el desempeño escolar mediante la atención académica que fomente el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo.	Aumentar a 8.2 el índice de aprovechamiento de los alumnos de los planteles estatales.	
		Asegurar la pertinencia y calidad de los programas educativos y promover la certificación de procesos y la acreditación de programas.	Incentivar en los subsistemas estatales la actualización de los programas acorde con las necesidades de los sectores social y productivo, así como la certificación de sus procesos administrativos.	Impulsar en los subsistemas estatales de NMS certificaciones en los procesos académicos y administrativos por ciclo escolar.	
Formación y desarrollo profesional docente	Impulsar la formación continua y la profesionalización docente y directiva en el servicio profesional docente de NMS, fortaleciendo las acciones que permitan cerrar brechas de desempeño entre planteles y subsistemas.	Garantizar la aplicación de los procesos establecidos en la legislación que norma el Servicio Profesional Docente en el NMS.	Impulsar a 100 % la permanencia del personal docente, técnico docente y directivo de NMS promoviendo la participación en las evaluaciones del desempeño.	Otorgar 100 % de reconocimientos al personal docente, técnico docente y directivo, según los recursos disponibles.	
		Fortalecer los programas enfocados a formar, actualizar y capacitar al docente y directivo.	Actualizar y capacitar 90 % de los docentes de los planteles estatales acorde a la RIEMS.	Asignar a 100 % de los cargos por promoción al personal con resultados de idoneidad.	
		Coadyuvar con las instituciones de NMS en la formación continua para alcanzar la idoneidad.	Coordinar la formación y actualización de los docentes, técnicos docentes y directivos.		
Evaluación de los aprendizajes	Impulsar una cultura de la evaluación entre diversos actores educativos y la sociedad interesados en la calidad de la educación	Fomentar entre autoridades e instancias educativas el trabajo colegiado para el uso de información, conocimiento y resultados de evaluaciones.	Que colegiado y redes académicas funcionen en materia de evaluación educativa.		
		Difundir resultados y estudios asociados a la evaluación educativa, con el propósito de compartir las experiencias de mejora.	12 materiales de evaluación diseñados y divulgados. 4 eventos académicos en materia de evaluación educativa. 1 portal de divulgación de acciones y resultados educativos.		
		Implementar acciones integrales por la calidad educativa con programas que contribuyan a incrementar los niveles del logro escolar.	Incrementar el logro educativo en los planteles estatales, mediante la inclusión de las aportaciones de los subsistemas de NMS orientadas a mejorar el perfil del egreso.	Promover en 100 % de los planteles estatales la adecuación de sus programas académicos, enfocados a mejorar el logro educativo.	
		Contribuir al diseño y operación de la evaluación, análisis y difusión de resultados para favorecer la toma de decisiones para mejorar la calidad del NMS.	Coordinar la aplicación de evaluaciones estatales, nacionales e internacionales del NMS según los criterios del INEE y la SEP.	Evaluar a 80 % de los estudiantes del último grado de media superior por Planea.	

Tema	Subtemas	Estrategias	Líneas de acción	Metas 2013
			Coordinar la aplicación de las evaluaciones asociadas al SPD, conforme a los criterios y lineamientos emitidos por el INEE y por la SEP.	Evaluar a 100 % de los aspirantes en el concurso de ingreso al SPD y a 100 % de docentes al término de su primer año (diagnóstica) en el SPD. Evaluar a 100% de docentes y técnicos docentes al término del segundo año y a 100 % para la promoción de dirección y supervisión. Incluir a 100 % de docentes en la Evaluación del Desempeño: tercer grupo en su segunda y tercera oportunidad en el SPD. Evaluar a 100 % que se certificarán como Evaluadores del Desempeño.
	Tecnología e innovación educativa	Fortalecer la mejora, capacitación y el uso de las TIC en los procesos educativos y en el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo.	Reforzar la actualización y pertinencia de los programas académicos con el uso de las TIC, con base en el desarrollo de competencias por parte de alumnos y docentes.	Promover en 100 % de los planteles estatales que sigan utilizando las TIC en sus programas académicos.
Impulso a la gestión y planeación educativa	Planeación institucional	Fortalecer la planeación didáctica e institucional, así como garantizar la calidad educativa de las instituciones particulares de NMS con RVOE.	Capacitar a los docentes del NMS en planeación didáctica y dominio curricular, atendiendo los criterios de la RIEMS.	Fomentar que 100 % de los planteles de sostenimiento estatal sigan utilizando la planeación didáctica como herramienta de trabajo.
		Promover acciones entre los planteles que encaminen al cumplimiento de los requisitos del SNB.	Asegurar que las instituciones particulares de NMS impartan un servicio educativo con calidad.	Garantizar la calidad y pertinencia del servicio educativo, supervisando a 100 % de las instituciones particulares con RVOE estatal.
	Articulación educativa	Impulsar acciones de articulación entre los niveles educativos, con base en la demanda de los sectores social y productivo.	Fomentar en el NMS la acreditación de instituciones educativas de calidad, atendiendo los requerimientos del SNB.	Aumentar a 90 % la cantidad de planteles de sostenimiento estatal incorporados al SNB.
Desarrollo integral y formación ciudadana	Formación de valores	Fortalecer la formación ciudadana y su interacción con la comunidad en un ambiente de legalidad.	Uniformar criterios y acciones de formación valoral y de cultura de la legalidad para mejorar la interacción de los jóvenes ante su comunidad estudiantil.	Impulsar la participación de 100 % de los planteles de sostenimiento estatal en acciones de formación y desarrollo valoral, así como de la cultura de la legalidad.
	Participación social	Impulsar la operación de los consejos escolares de participación social CEPS para la participación corresponsable y organizada de la comunidad educativa.	Instalar y operar los CEPS en los planteles estatales.	Instalar los CEPS en 100 % de los subsistemas estatales de EMS.
Vinculación y Pertinencia Educativa	Participación de los sectores social y productivo	Estimular la vinculación de los sectores social y productivo con el NMS, en la formación del capital humano y de emprendedores, así como la revisión permanente de la oferta y del perfil de egreso.	Fomentar la participación de los sectores social y productivo, para asegurar la relevancia y pertinencia del aprendizaje de los alumnos de planteles estatales.	Establecer convenios de colaboración entre los sectores social y productivo con los subsistemas estatales del NMS en 100 % de las carreras.
		Fortalecimiento del trayecto educativo	Promover la atención psicopedagógica de alumnos en vinculación con instancias externas.	Impulsar el Modelo Mexicano de Formación Dual en los bachilleratos tecnológicos estatales.
			Generar esquemas de atención psicopedagógica, para brindar apoyo en temas de problemática social.	Instalar grupos de trabajo de atención psicopedagógica en 50 % de los planteles del Colegio de Bachilleres de Baja California.

Fuente: SEBS (2017: 65-73), con información tomada textualmente de la fuente, salvo algunas adaptaciones menores de sintaxis.

Respecto al plan anterior, el correspondiente a 2015-2019 aumentó un poco artificialmente el número de acciones y metas, así como el tema relacionado con la “formación ciudadana”. Digo que se “infló” el documento, porque, por ejemplo, las metas resultan cada vez más indefinidas o irrelevantes con verbos como impulsar y fomentar, entre otros. Baste citar lo que se propone en el subtema de evaluación de los aprendizajes: La estrategia era “implementar acciones integrales por la calidad educativa con programas que contribuyan a incrementar los niveles del logro escolar”. Esto a través de la siguiente acción: “incrementar el logro educativo en los planteles estatales, mediante la inclusión de las aportaciones de los subsistemas de media superior orientadas a mejorar el perfil del egreso”. Como meta se propuso: “promover en el 100 por ciento de los planteles estatales la adecuación de sus programas académicos, enfocados a mejorar el logro educativo” (SEBS, 2017: 69-70).

Para este sexenio también se reconoce el desplazamiento del tema de la calidad, ya que mientras en el previo estuvo en primer plano, ahora está en segundo sitio y queda “cobertura con equidad” como primer tema, que no necesariamente significa mayor prioridad. El rango de mayor amplitud de estrategias, líneas de acción y metas lo mantiene calidad, como en el sexenio de Osuna (2007-2013).

También es relevante comentar la aceptación de las políticas federales, relacionadas antes con la RIEMS y el SNB y más recientemente con la evaluación y el SPD, que se retoman sin cortapisas, pues de hecho es en gran medida una obligación adherirse a las directrices federales, como demandan las normas de la planificación nacional. Asimismo, se consolidan elementos como la participación estudiantil en acciones comunitarias y en “cultura de la legalidad”, el impulso a las modalidades mixtas y no escolarizadas, y la vinculación con los sectores social y productivo, en ese orden. Se observa la emergencia de asuntos como los consejos escolares de participación social (retomados del nivel básico), los grupos de atención psicopedagógica (aunque sólo para el Cobach), la supervisión sobre las escuelas particulares y el establecimiento de colegiados y redes académicas para aprovechar los resultados de las evaluaciones a estudiantes. En suma, cambios y continuidades que dejan entrever cierto dinamismo y flexibilidad del

sector gubernamental, a pesar de los cambios en la titularidad del SEE, pues, en los últimos tres sexenios, en cada uno ha habido al menos dos secretarios, salvo en el de 2013-2017, cuando hubo tres.

LA RIEMS DESDE LA PERSPECTIVA DEL GOBIERNO LOCAL

La RIEMS estuvo fraguada desde la SEP por el entonces subsecretario de educación media superior Miguel Székely y conducida por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, capítulo Educación Media Superior (Conaedu-EMS), órgano integrado por las autoridades educativas federales, estatales y autónomas; asimismo, contó con el respaldo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que de modo conjunto definieron el perfil del egresado con base en un modelo de desarrollo de competencias y la confección del Sistema Nacional de Bachillerato, así como el resto de elementos de la reforma.

Con este referente traemos a colación el testimonio de un funcionario que prácticamente durante 10 años estuvo relacionado con el gobierno del NMS bajacaliforniano. Llegó en 2005 al departamento de planeación de la entonces Subdirección de Educación Media Superior, para 2008 se convirtió en el subdirector y en 2009 asumió la dirección del área que, además del NMS, abarcaba el nivel superior y la investigación estatal; ahí permaneció hasta 2015. De este modo, se puede decir que es un funcionario que acompañó el proceso de la RIEMS, porque se inició como representante del subsecretario en algunas reuniones de la Conaedu y terminó siendo el enlace principal, un artífice, para instrumentar la reforma en el estado. Cabe reconocer los cambios organizacionales en la administración gubernamental durante casi una década, pues el peso de la estructura de gobierno se modificó para el NMS, al pasar de subdirección a una dirección, aproximadamente a partir de 2004, según lo reportó nuestro informante. Entonces se creó la Dirección de Educación Media Superior, Superior e Investigación, dependiente de la subsecretaría de los niveles medio y superior (a la que se añadió el rubro de formación docente y, más recientemente, evaluación).

La RIEMS se elaboró a partir de las consultas y la participación de las entidades federativas, como lo señala el propio acuerdo 442, con que se crea el SNB (SEP, 2008b). En el nivel más alto, la Subsecretaría de Educación Media Superior federal colaboró estrechamente con la mayoría de los representantes estatales en el diseño y la implementación de la reforma (Bustamante, 2014: 13). Así lo confirma el funcionario local, ya que él participó en la coordinación de la RIEMS en la región noroeste, a solicitud del subsecretario Székely; incluso, a partir de la buena relación con los funcionarios federales, se organizó en Tijuana una reunión ordinaria del Conaedu-EMS. La mayoría de las decisiones principales se tomaban en forma colectiva, ya sea por consenso o, en algunos casos, por mayoría de votos. En el marco de la RIEMS, se procuró recoger las opiniones y las experiencias de los distintos actores, tanto a escala local como federal, acerca del diseño de los programas, los planes de estudio y otras iniciativas de reforma. Así lo reconoció el informante de modo contundente:

parte del esquema colaborativo en el cual nos consultaban a través de grupos colegiados para definir los perfiles de ingreso, de egreso, de docentes y directivos, así como las competencias mínimas que debiese tener un egresado: las genéricas, las disciplinares básicas y extendidas y las profesionales básicas y extendidas (comunicación personal).

De este modo, remata: la RIEMS “ha sido en materia de calidad, la política más importante para el nivel medio superior”.

De lo anterior se desprende que las autoridades locales vieron con buenos ojos a la RIEMS, la retomaron e impulsaron entre los distintos subsistemas. Esto incluso para el reconocimiento del NMS, como asegura el funcionario citado: “hasta entonces éramos un nivel importante, pero no trascendente desde el punto de la política educativa para la Secretaría de Educación Pública”. Todo ello deja entrever que la reforma tuvo eco y se compaginó con las aspiraciones locales, pero no debemos olvidar su carácter obligatorio, que se imprimió de modo directo a las instituciones federales.

Los procesos de instrumentación de la RIEMS en la entidad implicaron acciones de diálogo, así como la reproducción de materia-

les diversos para el conocimiento del enfoque entre los diferentes bachilleratos federales y estatales, pero cabe señalar que no fueron optativos, sino de carácter obligatorio y a fin de darles indicaciones. Para esto se aprovecharon varias instancias, especialmente las reuniones periódicas del gabinete de la Subsecretaría de Educación Media Superior, Superior, Formación Docente y Evaluación, que a veces incluían la presencia del gobernador, así como de la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS). Esta última constituye, en teoría, un órgano consultivo creado desde 2004, de colaboración y de coordinación con las autoridades educativas del nivel, que según la página web del SEE, “de manera colegiada brinda su apoyo en la planeación y toma de decisiones para el desarrollo de la Educación Media Superior” (SEE, 2013). La CEPPEMS de Baja California recientemente agrupa siete instituciones miembros, además de los representantes del gobierno estatal como del federal.¹³ Al respecto, el funcionario local mencionó que se trata de un órgano de “legitimación de las decisiones” de las autoridades, no es ni consultivo ni propiamente de deliberación como lo señala su objetivo, sólo es un grupo de apoyo. En ese sentido, el funcionario incluso agregó un comentario significativo, pues en este organismo —como en otras instancias (reuniones de gabinete o con el gobernador) donde convergen los funcionarios que encabezan cada subsistema, sobre todo de dependencia financiera estatal— “es muy difícil que se nieguen a algo los titulares, porque siempre tienen miedo de que el secretario pueda tener represalias contra quien se oponga a alguna decisión de él o del subsecretario”. Esto es indicativo del control y el ejercicio del poder

13 La CEPPEMS, al menos hasta 2017, estaba integrada por las siguientes autoridades: 1) el secretario de Educación y Bienestar Social; 2) el subsecretario de Educación Media Superior, Superior, Formación Docente y Evaluación; 3) el director general del Cobach; 4) el director general del Cecyte; 5) el director estatal del Conalep; 6) el subdirector de Enlace Operativo de la DGETI; 7) el encargado de Enlace Operativo de la DGETA; 8) el director de DGEYCT del Mar; 9) el director de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas; 10) el jefe del Departamento de Preparatoria Abierta; 11) el representante de la Secretaría de Educación Pública en el estado; 12) el representante de la Subsecretaría de Educación Media Superior federal en el estado (SEE, 2013).

en el trato cotidiano entre las autoridades de mayor rango estatal y los funcionarios menores.

Las relaciones jerárquicas y verticales, marcadas por la cantidad de poder simbólico que se detenta, así como la capacidad para distribuirlo, en este caso por quien administra el dinero público, no son rasgos periféricos de la cultura política nacional, porque tienen lugar comúnmente en las relaciones intragubernamentales. Así lo reconoció el informante: el gobernador o el secretario de planeación y finanzas suelen ser quienes, en gran medida, deciden a qué proyectos, organismos o iniciativas se apoya, especialmente si quienes los promueven son afines por algún rasgo, como ser del mismo partido e incluso compartir amistades fuera o dentro de la esfera gubernamental. De otro modo, si no son funcionarios afines al grupo dominante es probable que se bloqueen sus iniciativas. Algo semejante sucede en las relaciones intergubernamentales, pues el mismo informante comentó algo respecto a los funcionarios federales: si hay buena relación habrá flujo de recursos. Esto incluye a menudo iniciativas personales o voluntaristas, pues mencionó el caso del director del Cecyte de aquella época, quien viajaba al entonces Distrito Federal a gestionar recursos, porque ya conocía los canales y las personas que decidían el acceso a los fondos federales. Su accionar era eficaz, incluso sin esperar el visto bueno de las autoridades estatales, pues era tácito el apoyo mientras no repercutiera en las arcas locales.

En suma, en el caso de la RIEMS en Baja California hubo cierta realimentación, más precisamente una forma de coproducción, de la federación con el gobierno estatal para la construcción de la hegemonía discursiva en torno a dicha política educativa; al contrario de la lógica que suele privilegiar una relación de consulta para legitimar las propuestas de la federación. Esto en buena medida es un reflejo de su aceptación y la puesta en marcha del MCC, el perfil del profesorado y el resto de las directrices que trajo no sólo la RIEMS en la burocracia del NMS local.

También cabe destacar el rasgo de las negociaciones inter e intragubernamentales, donde suele ser más significativa o efectiva la relación personal que las relaciones institucionales. Dicho proceso se reproduce dentro del estado, donde son más visibles actos de au-

toritarismo y donde prevalece el punto de vista de las autoridades centrales, así como el peso de los funcionarios de mayor sobre los de menor jerarquía.

LA ARTICULACIÓN DE LA BUROCRACIA ESTATAL CON LAS INSTITUCIONES DEL NMS EN BAJA CALIFORNIA

La apropiación en la retórica federal respecto a la RIEMS tuvo eco en los planes y en los proyectos de las principales escuelas del NMS bajacaliforniano. Las directrices fueron arrojadas, ante todo, por el esquema vertical de las relaciones entre la burocracia estatal y las de los subsistemas, como lo menciona el funcionario entrevistado en una suerte de acto de contricción, en un texto colectivo sobre gestión directiva: “muchos de los cambios que se han presentado en los contextos de la educación media superior, se han percibido como exigencias rígidas de los altos directivos, órdenes incuestionables que son recibidas con inquietud, resistencia y confusión” (López *et al.*, 2018: 2). Podría entenderse también como una autocrítica a su paso por la burocracia estatal, pues se reconoce que las escuelas llevan a cabo cambios ante todo porque se les demanda, y con ello —añade— se limitan “a cumplir con lo mínimo necesario sin que las prácticas administrativas y docentes sufran modificaciones sustanciales”. Difiero en que sea así en las prácticas administrativas, porque suelen ser las más próximas a la supervisión o porque suelen estar al total arbitrio de las autoridades en turno de cada bachillerato estatal, ya que no hay reglas para su ingreso y permanencia, tampoco modificaciones frecuentes a la estructura, por lo que se puede afirmar que son más estables.

Cabe insistir en que la puesta en marcha de la RIEMS no fue un mero acto de imposición, sino también de cierto convencimiento o apropiación por parte de las autoridades en turno; aunque hay, al menos, dos lecturas al respecto, desde el punto de vista de los funcionarios locales. Por un lado, se trata de una oportunidad de quedar bien con el jefe o la jefa inmediatos, o con quienes encabezan la Secretaría de Educación o la casa de gobierno, porque los nom-

bramientos de las direcciones de las tres instituciones estatales (Cobach, Cecyte y Conalep) son realizados normativamente por quien encabeza el Ejecutivo estatal, pero generalmente dicha atribución se delega en el secretario o la secretaria del ramo educativo.¹⁴ Por otra parte, el exsecretario entrevistado mencionó que la designación suele hacerse como parte del pago de las alianzas políticas entre el grupo ganador de la gubernatura. Esto, a la larga, implica una suerte de competencia entre subsistemas por ganar prestigio, tanto individual como para la institución, e incluso para el grupo de poder que cada directivo representa.

La apropiación del discurso sobre la RIEMS entre la burocracia estatal y la de los bachilleratos estatales se reveló rápidamente en la incorporación del discurso de la reforma en los espacios formales disponibles (aunque también en los informales), tanto al aceptar las acciones de formación docente como al llevar adelante el Marco Curricular Común, dos de los ejes principales de la RIEMS. Por ejemplo, en el editorial de la revista de difusión del Cecyte (que arranca en 2008), firmado por el entonces director general, Héctor Montenegro, se dice que

la calidad educativa que el Cecyte BC busca en su nueva etapa de crecimiento y posicionamiento está ligada en primera instancia con la actualización y capacitación de los maestros, en donde se transitará por varios procesos para arribar a un modelo educativo de Media Superior de calidad y acorde a la demanda laboral y educativa que requiere Baja California (2009: 3).

De inmediato se agrega que dichas acciones “están establecidas como prioritarias en la Reforma Educativa” bajo la iniciativa conjunta entre la SEP y el SEE, “donde nuestro Colegio deberá sumar

14 Es interesante observar que en 2007 se modificó el decreto de creación del Cobach, para que fuese atribución del gobernador nombrar al director general, ya que desde 1981 la Junta Directiva del colegio hacía dicha designación, por lo que claramente hubo una reforma procentralista, pues en 2007 se remarca en el artículo 11 que el gobernador designará y removerá libremente a quien encabece al colegio (Poder Ejecutivo Estatal, 2007).

esfuerzos del personal académico y administrativo para abocarse al desarrollo de herramientas demandantes en el proceso educativo de los jóvenes” (Montenegro, 2009: 3).

Algo semejante se observa en una declaración de 2009 del entonces director del Conalep estatal, José Luis Kato, en un foro donde un funcionario federal de dicha institución describió “las bondades” de la RIEMS. Kato reconoció ir a la vanguardia en el enfoque por competencias debido a que el colegio lo puso en marcha desde antes de la reforma, y con ello se posicionaba con cierta ventaja; además, “que los nuevos egresados como técnico bachiller saldrán certificados en competencias laborales, lo que a la larga ayudará a las empresas, ya que al contratar empleados con esta característica ahorrarán dinero en capacitación de personal” (Conalep, *ca.* 2009: s. n. p.).

Finalmente, en los documentos oficiales del Cobach, como los planes institucionales incluso más recientes, se da énfasis a la formación docente y la puesta en marcha del MCC. Así, en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020 se reconoce la formación como proceso continuo

donde se desarrolla el perfil docente y le permite adquirir competencias, conocimientos y habilidades para que integre a su práctica los referentes teórico-metodológicos y procedimentales que sustenta la RIEMS, mediante la incorporación de estrategias innovadoras y considerando la formación del alumno como elemento central del proceso educativo (Cobach, *ca.* 2014: 41).

Asimismo, enseguida, que adoptar la RIEMS permitirá que el estudiantado exprese el perfil de egreso y con esto alcanzar “los objetivos fundamentales de la Reforma”.

En suma, la apropiación de la RIEMS en Baja California encontró eco entre la burocracia local, al menos en el discurso, pero cierto extrañamiento de parte del profesorado, pues, si bien transitó hasta el nivel de las instituciones estatales, en su camino de llegar a las aulas parece que se quedó parcialmente a la entrada de los planteles y, como espero mostrar en los siguientes capítulos, llegó esporádicamente y más que menos diluida a las diversas aulas de

cada subsistema. En otras palabras, las complicaciones, confusiones y perplejidades se revelan una vez que llegamos a las escuelas y las aulas, precisamente donde se supone que se realizan los cambios previstos en el papel.

3. LA PUESTA EN MARCHA DE LA RIEMS EN LOS PLANTELES DE BAJA CALIFORNIA

En este capítulo se busca trazar el itinerario de los dos rasgos más sobresalientes de la RIEMS en el ámbito estatal, por una parte, el planteamiento del perfil docente establecido por la reforma y, por otra, la concreción del MCC en cada uno de los tipos de bachillerato a los que dimos seguimiento.

Con el establecimiento del MCC, también se postuló que los docentes debían cumplir con los objetivos que lleven al perfil del egresado del NMS; esto supone que ellos cuenten con las ocho competencias docentes requeridas en el acuerdo secretarial 447 (SEP, 2008c). Al respecto en el Artículo 3.º de dicho acuerdo se entienden dichas competencias docentes como “las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil”. Un año más tarde se agregaron otras tres competencias docentes, para el profesorado que atiende las modalidades no escolarizada y mixta, mediante el Acuerdo 488 (SEP, 2009). Las ocho competencias docentes básicas son:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora para su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque normativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Para conseguir ese perfil deseable, en 2008 la SEMS puso en marcha el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), en convenio con la ANUIES, así como su equivalente para el personal directivo de los planteles; en ambos casos se contempló como complemento una certificación que para el caso del profesorado se conoció como Certidems. A diferencia de Guzmán (2018: 112), quien sostiene que fue “una de las estrategias para la profesionalización” de ambas figuras, en mi opinión fue la principal a escala nacional hasta 2016, cuando se decretó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Aunque para Zorrilla (2015), el Profordems fue una estrategia de capacitación, creo que fue más un trabajo de actualización, porque no consiguió la pretendida “formación”, si se entiende ésta como un proceso de transformación de la persona y de la práctica docente (Pérez, 2010).¹⁵ De este modo, el programa ofrecido por la RIEMS para el profesorado del NMS fue una tarea limitada y difusa en sus resultados a escala nacional, entre otras razones, porque, luego de ocho generaciones, únicamente 71 por ciento concluyó el programa y mucho menos se certificó (SEP, 2016a: 83). Sin embargo, la propia autoridad reconocía que una efectiva reforma escolar depende, en gran medida, de la apropiación que haga el profesorado implicado; en este caso, en apariencia me-

15 Generalmente se entiende la capacitación docente como aquella orientada a preparar a quienes no tienen escolarización pedagógica y disciplinar adecuada para el servicio; por su parte, la actualización implica asegurar la correspondencia entre los cambios en el avance del conocimiento, los planes y los programas de la educación básica (Ibarrola y Silva, 1996).

diante la inclusión de los estándares curriculares y el desarrollo de las competencias señaladas en el MCC.

En el caso de Baja California, los datos reportados por la autoridad estatal acerca del Profordems no son consistentes, ya que en el sexto informe del gobernador Osuna (2013: 130) se dice que habían egresado del Profordems “3 167 profesores; de los cuales 1 264 son de Cobach, 1 285 de Cecyte y 618 de Conalep”. De este conjunto, 659 docentes fueron certificados: 484 de Cobach, 53 de Cecyte y 122 de Conalep. Pero dos años después, en el segundo informe del gobernador Vega (2015: 224), se reportó que fueron “2 623 docentes de los diferentes planteles estatales en relación al perfil definido en el marco de la reforma: 1 108 docentes de Cobach, 965 de Cecyte y 523 de Conalep”; mientras que en el ciclo escolar 2015-2016 se reportaron 1 833 docentes capacitados de los diferentes planteles (1 079 docentes de Cobach y 754 de Cecyte), así como 26 directivos, 22 de Cecyte, tres de Conalep y uno de Cobach (Vega, 2016: 225).¹⁶

Más fidedignos parecen los datos del Departamento de Actividades Académicas del Cobach de 2016: de un total de 1 394 docentes hasta septiembre de ese año, 882 habían cursado el Profordems; de ellos, 553 habían obtenido el Certidems y 252 esperaban su dictamen; asimismo, 26 directivos contaban con el Profordir, aunque tres no habían acreditado. En el caso del Profordems, representaba 60 por ciento de la planta docente del Cobach y de ella sólo 38 por ciento estaba certificada; de los directivos, 65 por ciento lo cursaron, pero lo acreditaron sólo 58 por ciento. Por su parte, del Cecyte sólo se obtuvo un porcentaje, el de los y las docentes que habían acreditado el Profordems hasta 2015: 79 por ciento; mientras que el Conalep declaró en 2016 que 46 por ciento de sus docentes obtuvieron el Certidems, y para 2017 ascendió a 48 por ciento. En los casos de

16 En el tercer informe del gobernador Vega se anota como novedad la creación de la “Comisión Estatal de Validación del Catálogo de Formación Continua para Maestros en Servicio de Educación Media Superior, como instancia donde se autorice y oriente las propuestas académicas de actualización, capacitación y superación profesional”. Dicha comisión trabajó en el diseño del diplomado Cinco Dimensiones del Perfil del Docente, “con base a la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente, directivo y de supervisión” (Vega, 2016: 225).

ambas instituciones son datos registrados en el portal de transparencia del gobierno estatal.

De la danza de números podemos inferir que, en el mejor de los casos, apenas tres cuartas partes de las instituciones observadas cursaron el Profordems y un tercio o la mitad, cuando mucho, se certificó. Por tales razones, la actualización en torno a los cambios que trajo la RIEMS se cumplió medianamente y apenas fue una introducción a la nueva red conceptual que se instituyó de golpe bajo el amparo del “modelo por competencias”, aunque cabe señalar que hubo y hay otra corriente de capacitaciones en los reducidos presupuestos de cada institución, incluso algunas de ellas asociadas con el perfil docente (o previas a la RIEMS), como en el caso del Conalep, que desde mediados de los años noventa puso en marcha el enfoque por competencias.

Asimismo, debemos reconocer que la participación del profesorado en actividades de profesionalización en el NMS ha sido una constante, ya sea organizada por las instituciones donde laboran o por circuitos alternos. Como lo señaló el INEE en su momento, en las instituciones públicas es más frecuente que los profesores (entre 86 y 92 por ciento) asistan a cursos, talleres o seminarios organizados por su subsistema (2011: 109). También es cierto que la oferta formativa más amplia, hasta 2015, fueron los cursos intersemestrales, generalmente orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y a mejorar en algo su remuneración en los planteles federales, así como del Cobach y el Cecyte en el caso estatal. De acuerdo con Alcántara y Zorrilla (2010), esta oferta ha sido generalmente desordenada y no siempre pertinente, ni tampoco tiene seguimiento o mecanismos rigurosos de evaluación.

De hecho, durante el trabajo de campo pudimos apreciar que debido a las expectativas o exigencias de las escuelas, sobre todo las de altos resultados, esto obligó a buscar cursos que el propio profesorado se tuvo que ir costeando o se financiaron mediante esfuerzos institucionales, cuya inversión en ese rubro se basa en recursos propios; en combinación con la oferta federal o local realizada mediante acuerdos de vinculación con instituciones de educación superior o algunas consultorías u organismos diversos.

Tal situación parece seguir una ruta diferente respecto al decreto de la LGSPD a partir de 2016, cuando se echó a andar la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. Según la SEP, dicha estrategia busca rebasar el sentido generalista que tuvo el Profordems, mediante un plan de formación continua y pertinente del profesorado que debería verse reflejada en los próximos años y que responda

a sus necesidades disciplinares y pedagógicas, incluida la capacitación *in situ* y la observación de situaciones reales mediante el análisis de videos de interacciones entre docentes y alumnos en el aula, así como programas formales de tutorías y acompañamiento entre pares (SEP, 2018: 97).

La mezcla de cursos y capacitaciones ha seguido una premisa común: la profesionalización que se cree demanda la RIEMS es una formación desde fuera, no necesariamente ligada a las necesidades de cada docente ni pertinente para el desarrollo de las competencias, tanto del profesorado como del estudiantado. Se trata de una especie de gestión gerencial que configura un docente que debe cumplir con los objetivos establecidos en otros lugares. De él se espera que administre un rango alto de estudiantes y documente sus pasos y problemas enfocado en la rendición de cuentas (“auditable”), y no tanto procurar aprendizajes efectivos o los esperados. En cierto modo, esta situación devuelve la imagen contradictoria de un técnico que administra un programa donde su juicio profesional e incluso su agencia son anuladas, pero al que se le demanda formarse en “competencias” o que centre su desempeño en lograr aprendizajes significativos. Sin embargo, como espero mostrar en los capítulos siguientes, lo que observamos es cierta mezcla, un híbrido que por momentos ubica como centro al docente y otras al programa de estudios, imbricados con los ritmos vertiginosos de entrega de calificaciones, sin casi nunca centrarse en el aprendizaje del alumnado.

Como se sabe, a través del Acuerdo 444, el Marco Curricular Común tuvo el propósito de articular los planes y programas de estudio de los bachilleratos en el país (SEP, 2008a). El MCC es obligatorio, excepto para los bachilleratos autónomos, y establece tres componentes mediante los cuales se debe organizar las propuestas curriculares: el básico, el propedéutico y el profesional. Además, estos se combinan con tres propósitos formativos del NMS: la preparación para estudios superiores, la formación para la ciudadanía y la formación para el trabajo. De este modo, desde la perspectiva curricular el NMS se agrupa en tres tipos: bachillerato general, bachillerato tecnológico (industrial, agropecuario, forestal o de ciencia y tecnología del mar) y profesional técnico bachiller. En este marco, se configuró la ruta para que los diversos subsistemas se abocaran a la tarea de renovar sus planes y programas de estudio desde 2008.

Cada tipo de bachillerato ejerció la atribución de concretar sus propuestas curriculares, según sus criterios y recursos, considerando como referente el MCC. Las variaciones más importantes están relacionadas con el tipo de sostenimiento; es decir, los federales centralizados conservaron el mismo esquema para todo el país; los autónomos siguieron planteamientos surgidos de la Dirección General de Bachillerato (DGB), pero otros ejercieron esa potestad, tal es el caso de los bachilleratos de la UNAM y otras universidades estatales; por su parte, los organismos descentralizados de los gobiernos de los estados, generalmente, optaron por seguir los planteamientos federales, especialmente de la DGB. De esta manera, los programas de estudios se guían —supuestamente— por las estrategias centradas en el aprendizaje y el enfoque por competencias, aunque prevaleció un esquema de orden disciplinar tradicional en su construcción definitiva, incluso heterogéneo en sus interpretaciones de lo que significan las competencias, como lo señalan los datos de la encuesta a 115 escuelas del NMS aplicada por Zorrilla (2018); al mismo tiempo que se definieron los recursos metodológicos necesarios, algunos con mayor o menor detalle, para elaborar y aplicar en el aula los contenidos y los mecanismos de evaluación.

En sentido de lo antedicho, sintetizo elementos de los cuatro subsistemas abordados. Siguiendo a Cuban, en una estructura curricular se pueden distinguir, al menos, cuatro niveles: el currículum intencional u oficial; el enseñado; el aprendido por los y las estudiantes, y el currículum evaluado por las pruebas estandarizadas. De acuerdo con Cuban, tales niveles no necesariamente coinciden y, de hecho, lo esperable es que difieran más o menos conforme se reduce o amplía la escala de observación. Sobre la relación entre el currículum oficial y el enseñado, el especialista estadounidense advierte que es posible que coincidan en aspectos formales, como “el nombre del curso, contenidos clave y el libro de texto”, pero que, al mismo tiempo, difieran mucho en cuanto “al contenido real y las lecciones diarias” (*apud* Martínez Rizo, 2018: 165).

Con base en tal hipótesis, a continuación se presenta una pintura a grandes trazos de lo que se observó en Baja California para el primer nivel, en su paso al segundo. Si bien los restantes dos niveles son significativos, no se abordan en este estudio, ya que ello rebasaría los objetivos propuestos. Lo que interesa es centrar la mirada en la perspectiva docente y su desempeño en aula enfocando el perfil docente y el modelo por competencias.¹⁷

EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO FEDERAL

Por el lado de la DGETI en particular, y de los bachilleratos tecnológicos en general, podemos señalar que la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (Cosdac), de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), articuló los trabajos de modificación curricular. Su trabajo fue coordinar los esfuerzos interinstitucionales de

17 Según Martínez Rizo, el currículum aprendido difiere del oficial y del enseñado, porque el estudiantado aprende otras cosas fuera de la escuela o, según Cuban, “toman ideas de sus compañeros, copian hábitos y tics de sus maestros, imitan su humor o sarcasmo e intentan ser tan autoritarios o democráticos como los adultos”: lo que algunos autores han llamado currículum oculto. Por su parte, el currículum evaluado por las pruebas para valorar el aprendizaje “es sólo parte limitada del currículo oficial, del enseñado por los maestros y del aprendido por los estudiantes” (Cuban, *apud* Martínez Rizo, 2018: 165).

la DGETA, DGETI, DGECYTM, Cecyte, Conalep y Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT).

De tal modo, los documentos base fueron realizados por comisiones interinstitucionales formadas por docentes con cierta experiencia y reconocimiento disciplinario designados por los subsistemas. Cabe destacar los esfuerzos, al menos desde 2004, para construir y reconstruir las propuestas de planeación curricular en este tipo de bachillerato, como se constata en los acuerdos 345 y 653 (SEP, 2012). Entre 2009 y 2012 hubo ajustes curriculares y, al menos, tres versiones de los programas de los cursos del área básica; por ejemplo, se registran tres revisiones de los programas de Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II, así como Física I, II y Temas de Física; mientras se reportan cuatro versiones para el área de matemáticas.

También se registra en los propios programas la manera como se construyó el proceso de aprobación de cada uno: una comisión docente de distintas instituciones y regiones elabora o realiza los ajustes y otra los valida (entre cuatro y 10 personas en cada comisión); incluso se citan, en algunos casos, las revisiones de expertos pertenecientes a instituciones de nivel superior. De ese modo, se generaron documentos base para el conjunto de instituciones que imparten bachillerato tecnológico a fin de que luego cada una en las entidades federativas decida si hace (o no) ajustes o adaptaciones.

Vale la pena citar en extenso las principales modificaciones de 2013, porque, además de describirlas, dan pie para destacar las “mejoras”, según la perspectiva de las autoridades de los bachilleratos tecnológicos. Además, se difundieron como parte de la presentación de la nueva versión de todos los programas, los cuales se alojaron en el sitio web de la SEMS, más precisamente de la Cosdac. Las modificaciones de la estructura curricular fueron las siguientes:

- La incorporación de dos asignaturas básicas: Lógica y Ética.
- La integración de contenidos de las asignaturas de ciencia, tecnología, sociedad y valores (CTSYV) en una sola.
- La organización de las asignaturas de matemáticas en el orden disciplinar clásico, mediante la incorporación de la asignatura de Cálculo Integral y la reubicación de Probabilidad y Estadística.

- La adición del área propedéutica de Humanidades y Ciencias Sociales con cuatro asignaturas: Temas de Filosofía, Literatura, Historia y Temas de Ciencias Sociales.
- El enriquecimiento de la oferta en las tres áreas propedéuticas restantes, con las asignaturas de Matemáticas Aplicadas en el área físico-matemática, Temas de Ciencias de la Salud en el área químico-biológica e Introducción al Derecho en el área económico-administrativa.
- La explicación requerida para la asignación del área propedéutica a los estudiantes, especificando que estas 12 asignaturas no tienen prerequisites de asignaturas o módulos previos ni están relacionadas con las carreras de formación profesional, por lo que un estudiante puede cursar cualquier área propedéutica independientemente de la carrera en la que esté inscrito (SEMS, 2013a y b: 5).

Se dice en el documento citado que en la actualización de los programas de estudio se procuró concretar “una educación centrada en el aprendizaje”. Además de considerar las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas que conforman el MCC, se “analizaron los saberes y procedimientos imprescindibles de cada campo de conocimiento con el fin de establecer los conceptos fundamentales y subsidiarios que se proponen en las distintas asignaturas, para propiciar la construcción de aprendizajes significativos” (SEMS, 2013a: 5-6).

El plan de estudios se estructuró en tres áreas: básica, propedéutica y profesional en seis semestres, según el Acuerdo 653 de la SEP (2012), y se establecieron 26 materias y cinco módulos, sumando 180 horas totales distribuidas por semana (cuadro 8).

Con el establecimiento de la malla curricular y los ajustes, las actualizaciones o el surgimiento de nuevos programas, posteriormente se puso en marcha el trabajo colectivo de desarrollar las guías pedagógicas o literalmente documentos que se concretaron como libros de texto, donde cada institución pone un sello particular. En el caso de la DGETI, se dice en un estudio del INEE que construye sus programas a partir de las estrategias centradas en el aprendizaje (ECA), a cargo de grupos colegiados, y esto parte de una intenciona-

lidad que busca flexibilidad; sin embargo, según el INEE, se deja una apertura tan amplia que desorienta, porque demanda al profesorado “herramientas para que hagan una planificación de acuerdo con su contexto en la búsqueda de relevancia y pertinencia de los aprendizajes” (INEE, 2016: 142-143). Al respecto, los y las docentes no fueron formados ni capacitados para conseguir ese objetivo, por lo que sus resultados efectivos quedan en entredicho.

CUADRO 8

DGETI: semestres, asignaturas, módulos y horas por semana

1.er semestre	2.o semestre	3.er semestre	4.o semestre	5.o semestre	6.o semestre
Álgebra, 4 horas	Geometría y Trigonometría, 4 horas	Geometría Analítica, 4 horas	Cálculo Diferencial, 4 horas	Cálculo Integral, 5 horas	Probabilidad y Estadística, 5 horas
Inglés I, 3 horas	Inglés II, 3 horas	Inglés III, 3 horas	Inglés IV, 3 horas	Inglés V, 5 horas	Temas de Filosofía, 5 horas
Química I, 4 horas	Química II, 4 horas	Biología, 4 horas	Física I, 4 horas	Física II, 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12),** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación, 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II, 4 horas	Ética, 4 horas	Ecología, 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12),** 5 horas
Lógica, 4 horas	Módulo I, 17 horas	Módulo II, 17 horas	Módulo III, 17 horas	Módulo IV, 12 horas	Módulo V Lectura, 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I, 4 horas					
Áreas propedéuticas					
Físico-matemática		Económico-administrativa		Químico-biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas Aplicadas		4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho		7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud	10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia

Fuente: tomado de SEP (2012).

Simbología:  Componente de formación básica,
 Componente de formación propedéutica,
 Componente de formación profesional.

Notas: *Las asignaturas propedéuticas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos.

* Las asignaturas propedéuticas no están asociadas a módulos o carreras específicas del componente profesional.

** El alumno cursará dos asignaturas del área propedéutica que elija.

En contraste con la afirmación del INEE, a partir del trabajo de campo en Baja California se observó que es parcialmente cierto que se deja abierto a la decisión del profesorado proponer los contenidos según el contexto. En la DGETI las guías o libros de texto configuran a menudo el currículum enseñado y, con ello, se convierten en un dispositivo altamente rígido. Pero, según se desprende de lo observado en el CBTIS abordado, hay cierta variación por área de conocimiento y plantel. En matemáticas observamos que la academia del plantel hizo mínimas adecuaciones al programa nacional y decidió dejar a sus docentes seguir el libro o hacer sus propios materiales. En el caso de la docente observada, ella hizo otros leves ajustes en la secuencia del programa del plantel y en el título de un tema, pero debido a su didáctica hace valer la idea de usar su criterio profesional para conseguir los objetivos de aprendizaje. Los docentes del área de comunicación, por su parte, establecieron guiarse por el libro de texto nacional, el cual siguió el docente observado más o menos al pie de la letra.

EL PROFESIONAL TÉCNICO CONALEP

Debido a que comparte el punto de partida planteado para el bachillerato tecnológico, esto es, por la Cosdac, en este apartado sólo abundo en los puntos que contrastan o distinguen lo particular del profesional técnico.

Durante el trabajo de campo pudimos observar que se utilizaban los programas de estudio validados en 2012, al menos los correspondientes a las asignaturas del segundo semestre. En el módulo denominado Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional (pero es común al resto de módulos), en las presentaciones de la directora general y de la secretaria académica, se dice que los programas y guías de estudio son tributarios de la RIEMS, ya que han sido diseñados con un enfoque de competencias (genéricas, disciplinares y profesionales); las primeras dos las “debe poseer una persona egresada de la educación media superior, mismas que le servirán para toda la vida; mientras que las competencias profesionales, le permiten el

desempeño de funciones laborales requeridas por los sectores productivos regional y nacional” (Conalep, 2012: 7).

Se subraya la importancia de los programas de estudio, ya que mediante ellos se busca “favorecer el desarrollo de destrezas, habilidades y valores, que les permitan afrontar con éxito los retos de la actualidad”, así como su relevancia, pero casi se decreta como material único: “se trata, sin lugar a dudas, del principal recurso didáctico que tendrán a su disposición para garantizar una educación integral y de calidad” (Conalep, 2012: 5).

Debido al componente profesional, el cual cubre un porcentaje más elevado que en los otros tipos de bachillerato, en los programas se describe la participación de personas de sectores productivos o afines a las especialidades de la oferta de carreras. Se dice que:

La estrategia para realizar la actualización e innovación de la formación profesional técnica es la constitución de los Comités Interinstitucionales de Formación Profesional Técnica, integrados por profesores de las instituciones participantes, quienes tienen el perfil académico y la experiencia profesional adecuados. El propósito principal de estos comités es el desarrollo de la propuesta didáctica mediante la atención a las innovaciones pertinentes en el diseño de los programas de estudio, el desarrollo de material didáctico y la selección de materiales, herramientas y equipamiento (Cosdac, 2013: 5).

La estrategia para elaborar o actualizar los programas de estudio de las especialidades de los bachilleratos tecnológicos contó con el apoyo financiero —mediante un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo— conocido como Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (Proforhcom), fase II.¹⁸ El objetivo general del programa era “contribuir a mejorar el

18 La fase II del Proforhcom se inició en 2010, según un documento divulgado por la SEP que actualiza la información hasta junio de 2017. Tuvo una duración estimada de 5 años, y un costo de 125 000 000 de dólares; dicha fase concluyó en 2013. “Durante ese año, y dado que el PROFORHCOM Fase II se encontraba en su último año de ejecución, se manifestó al BID el interés de contar con una nueva operación, misma que fue aprobada en el mes de diciembre de 2013 y se concretó mediante el Contrato de Préstamo

nivel de competencia de los egresados de educación media superior en la formación profesional técnica y, por esa vía, sus posibilidades de empleabilidad” (Cosdac, 2013: 5).

Se agrega, además, que cada uno de los módulos que integran la carrera técnica tiene competencias profesionales reconocidas en el mercado laboral y avaladas por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que también tuvo participación en la parte conceptual y la recomendación de lecturas. Asimismo, se ofrecen ciertas consideraciones metodológicas para que cada docente “haga su planeación específica y la concrete en la elaboración de las estrategias didácticas por submódulo, en las que tendrá que considerar sus condiciones regionales, situación del plantel, características e intereses del estudiante y sus propias habilidades docentes” (Cosdac, 2013: 6); la malla curricular contempla 210 horas (cuadro 9).

A diferencia de los programas de la DGETI, en los campos de formación básica, en el Conalep no se hace un reconocimiento explícito a los y las docentes que participan en las comisiones, sólo se menciona que

en cada uno de los documentos curriculares se refleja el desempeño de especialistas técnicos y de profesionales en diseño curricular, así como las aportaciones de los integrantes del sector productivo, contribuyendo con sus conocimientos, habilidades y experiencias para el profesional técnico y el profesional técnico bachiller (Conalep, 2012: 7).

En la presentación de la secretaria académica del Conalep se dice que la consecución de los aprendizajes esperados “se concreta en el programa de estudio, en la guía pedagógica y en la de evaluación. Estos documentos, constituyen el principal referente para planear y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, talleres y laboratorios de nuestra institución” (Conalep, 2012: 7).





3136/OC-ME, suscrito entre el Gobierno de México y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el 27 de febrero de 2014” (SEP, 2017b: 1).

CUADRO 9

Conalep: semestres, asignaturas, módulos y horas por semana

1.er semestre	2.o semestre	3.er semestre	4.o semestre	5.o semestre	6.o semestre
Comunicación para la Interacción Social, 5 horas	Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional, 3 horas	Comunicación Activa en Inglés, 3 horas	Comunicación Independiente en Inglés, 3 horas	Comunicación Productiva en Inglés, 3 horas	Filosofía, 3 horas
Procesamiento de Información por Medios Digitales, 5 horas	Manejo de Aplicaciones por Medios Digitales, 3 horas	Representación Gráfica de Funciones, 4 horas	Tratamiento de Datos y Azar, 4 horas	Interpretación de Normas de Convivencia Social, 3 horas	Trayectos Propedéuticos, 5 horas
Manejo de Espacios y Cantidades, 5 horas	Interacción Inicial en Inglés, 3 horas	Interpretación de Fenómenos Físicos de la Materia, 4 horas	Contextualización de Fenómenos Sociales, Políticos y Económicos, 3 horas	Trayectos Propedéuticos, 5 horas	Trayectos Técnicos, 5 horas
Autogestión del Aprendizaje, 5 horas	Representación Simbólica y Angular del Entorno, 4 horas	Núcleo de formación profesional, 24 horas	Trayectos Propedéuticos, 5 horas	Trayectos Técnicos, 5 horas	Núcleo de formación profesional, 22 horas
Resolución de Problemas, 5 horas	Análisis de la Materia y la Energía, 4 horas		Trayectos Técnicos, 5 horas	Núcleo de formación profesional, 19 horas	
Desarrollo Ciudadano, 5 horas	Identificación de la Biodiversidad, 3 horas		Núcleo de formación profesional, 15 horas		
Proyección Personal y Profesional, 5 horas	Núcleo de formación profesional, 15 horas				

Fuente: tomado de Cosdac (2013).

- Simbología:
-  Formación básica
 -  Formación profesional, módulos específicos, según la carrera seleccionada.
 -  Trayectos propedéuticos, según la oferta de cada plantel: físico-matemáticas, económico-administrativas, químico-biológicas y socio-humanísticas.
 -  Trayectos técnicos, alternativas de especialización, según las diferentes carreras.

Precisamente la guía pedagógica, que incluye la guía de evaluación, es un documento que va más allá de “orientar la práctica educativa del docente en el desarrollo de competencias previstas en los programas de estudio” (Conalep, *s. d.a.*: 3); como se anota en toda la serie —en este caso cito la de Matemáticas 2—, de hecho, la determina, pues deja un margen casi nulo para la toma de decisiones del profesorado y lo interpela como mero ejecutor de cursos, como diría Díaz Barriga (1997). No obstante que se menciona que el docente debe asumir conscientemente un rol de facilitador del proceso

de aprendizaje, establecer relaciones positivas y de confianza, etcétera, generalmente, la organización de contenidos curriculares por unidades o módulos queda preestablecida mediante los programas o las guías pedagógicas, contradiciendo el juicio profesional, la flexibilidad y la innovación, incluso las ideas de adaptación contextual y de pertenencia curricular.

De acuerdo con el análisis curricular de los niveles obligatorios realizado por el INEE, reconocemos la tensión entre un modelo de diseño curricular que considera elementos de carácter tradicional (por ejemplo, organización de los contenidos por asignaturas e inclusión de contenidos disciplinares) y otro que incluye elementos innovadores (como la organización por campos formativos, el enfoque por competencias y los aprendizajes esperados). “Estos últimos no terminan por consolidarse, sobre todo cuando se trata de precisarlos e identificar la relación que hay entre ellos, a fin de que se conviertan en orientaciones claras y útiles para los profesores” (INEE, 2016: 144).

EL COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DE BAJA CALIFORNIA (CECYTE)

Este tipo de bachillerato tecnológico descentralizado del gobierno de Baja California también sigue las directrices de la Cosdac y, debido a que la coordinación nacional depende en términos curriculares de la DGETI, su plan de estudios es prácticamente el mismo que el de los planteles de ésta. Entre 2013 y 2016 tuvo la siguiente distribución de cursos con un total de 180 horas en seis semestres (cuadro 10).

En Baja California, al menos desde 2012, hay evidencia de que elaboran sus propias “guías de aprendizaje básicas y material didáctico”, derivadas de las propuestas realizadas por la Cosdac. En una de ellas se reconoce la asociación con la RIEMS y se la presenta como libro, asimismo, se subraya el esfuerzo realizado por las academias de docentes del colegio (Cecyte BC, 2012). Al igual que en los otros subsistemas, reconocemos el esfuerzo por actualizar dichos materiales, que se convierten en el currículum enseñado, a través




de un trabajo colegiado de la institución. Sin embargo, no hay evidencia de que efectivamente los materiales hayan sido desarrollados bajo el enfoque por competencias; por el contrario, como en el caso de matemáticas, siguen anclados en una estructura de enseñanza de “objetos” formales o algoritmos, como los llama Cantoral (2013: 21-22), pues la guía no fue establecida sobre las prácticas o, más precisamente, sobre el “valor de uso del conocimiento matemático”, como lo plantearon los impulsores del “nuevo modelo educativo” de 2016-2017; en una perspectiva que se había introducido a la SEP al menos desde 2013, como lo reconoce el investigador citado.

CUADRO 10

Cecyte: semestres, asignaturas, módulos y horas por semana

I.º semestre	2.º semestre	3.º semestre	4.º semestre	5.º semestre	6.º semestre
Álgebra, 4 horas	Geometría y Trigonometría, 4 horas	Geometría Analítica, 4 horas	Cálculo Diferencial 4, horas	Cálculo Integral, 5 horas	Probabilidad y Estadística, 5 horas
Inglés I, 3 horas	Inglés II, 3 horas	Inglés III, 3 horas	Inglés IV, 3 horas	Inglés V, 5 horas	Optativa, 5 horas
Química I, 4 horas	Química II, 4 horas	Biología, 4 horas	Física I, 4 horas	Física II, 4 horas	Optativa, 5 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I, 4 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II, 4 horas	Ética, 4 horas	Ecología, 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, 4 horas	Temas de Filosofía, 5 horas
Lógica, 4 horas	Módulo profesional, 17 horas	Módulo profesional, 17 horas	Módulo profesional, 17 horas	Módulo profesional, 12 horas	Módulo profesional, 12 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación I, 3 horas					

Fuente: tomado de SEP (2012).

Símbología:  Formación básica
 Formación profesional, módulos específicos, según la carrera seleccionada
 Formación propedéutica

A partir de 2015 hubo un cambio relevante en las guías, pues la edición estuvo a cargo de la empresa Pearson y, con ello, si bien los contenidos generales no parecen haber cambiado sustantivamente, los detalles sí. Aunque en cada documento se menciona a las autoras y los autores, provenientes de las academias docentes del Cecyte, se destaca la marca de agua en los documentos disponibles en la web,

donde se registra que son propiedad de la empresa citada. Aunque este material se vendía a bajo costo (menor al precio exclusivo de las editoriales privadas), no parecía obligatoria su compra, como lo observamos en el curso de Álgebra, donde se sustituyó por un “cuadernillo de ejercicios”, producto de un acuerdo de la academia del plantel. No queda claro a qué se debió esta situación, pero se infiere la intención de favorecer intereses económicos particulares, aunque afortunadamente sólo duro hasta 2017, porque después el control volvió al colegio.

EL COLEGIO DE BACHILLERES DE BAJA CALIFORNIA (COBACH)

En este caso, las autoridades comentaron que se retomó la propuesta curricular de la coordinación nacional de la DGB, avalada localmente en 2009, en la cual hay un mínimo porcentaje de adecuación estatal, especialmente en los módulos de formación para el trabajo, pero sobre todo al incluir tres espacios curriculares para la atención y seguimiento del alumnado. Al igual que en los casos anteriores, parte de su justificación se liga con cumplir con el mandato de la RIEMS. El plan de estudios del Cobach hasta 2016 implicaba 174 horas de cursos oficiales, siguiendo la directriz de formación básica, propedéutica y profesional (denominada formación para el trabajo), que resulta en 248 créditos (cuadro 11).

A lo anterior se suman tres asignaturas sin créditos oficiales, pero consideradas obligatorias: “actividades paraescolares, orientación educativa y acción tutorial”; los primeros dos semestres cubren seis horas; los siguientes dos, cinco; y los dos últimos, únicamente dos horas. Este rasgo es diferente a los demás bachilleratos que, si bien contemplan actividades semejantes, incluso de modo obligatorio, no las evidencian en su propuesta curricular, sino sólo en los horarios de clase. Ahora bien, dado que en el Cobach son actividades que están en la malla curricular, implican un compromiso constante que cubren con recursos económicos propios, es decir, fuera del presupuesto estatal o federal.

CUADRO II

Cobach: semestres, asignaturas, módulos, horas por semana y créditos

Componente de Formación Básica																							
Primer semestre				Segundo semestre				Tercer semestre				Cuarto semestre				Quinto semestre				Sexto semestre			
Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C			
Matemáticas I	5	10	Matemáticas III	5	10	Matemáticas IV	5	10	Matemáticas V	4	8	Matemáticas V	4	8	Filosofía	4	8	Filosofía	4	8			
Química I	5	10	Química II	5	10	Biología I	4	8	Biología II	4	8	Biología II	4	8	Geografía	3	6	Ecología y Medio Ambiente	3	6			
Ética y Valores I	3	6	Ética y Valores II	3	6	Física I	5	10	Física II	5	10	Física II	5	10	Historia Universal Contemporánea	3	6	Metodología de la investigación	3	6			
Introducción a las Ciencias Sociales	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	Estructura Socioeconómica en México	3	6	Estructura Socioeconómica en México	3	6	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6			
Taller de Lectura y Redacción I	4	8	Taller de Lectura y Redacción II	4	8	Literatura I	3	6	Literatura II	3	6	Literatura II	3	6	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6			
*Lengua Adicional al Español I	4	8	*Lengua Adicional al Español II	4	8	*Lengua Adicional al Español III	3	6	*Lengua Adicional al Español IV	3	6	*Lengua Adicional al Español IV	3	6	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6			
Informática I	4	8	Informática II	4	8	Formación para el Trabajo	7	14	Formación para el Trabajo	7	14	Formación para el Trabajo	7	14	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6			
Actividades Paraescolares	2	0	Actividades Paraescolares	2	0	Actividades Paraescolares	2	0	Actividades Paraescolares	2	0	Actividades Paraescolares	2	0	Formación para el Trabajo	7	14	Formación para el Trabajo	7	14			
Orientación Educativa	2	0	Orientación Educativa	2	0	Orientación Educativa	2	0	Orientación Educativa	2	0	Orientación Educativa	2	0	Orientación Educativa	1	0	Orientación Educativa	1	0			
Acción Tutorial	2	0	Acción Tutorial	2	0	Acción Tutorial	1	0	Acción Tutorial	1	0	Acción Tutorial	1	0	Acción Tutorial	1	0	Acción Tutorial	1	0			

*La Lengua Adicional al Español I-IV es Inglés.

Componente de Formación Propedéutica											
Grupo I/ Físico-matemático			Grupo II/ Químico-biológico			Grupo III/ Económico-administrativo			Grupo IV/ Humanidades y ciencias sociales		
Asignatura	H	C	Sem	Asignatura	H	C	Sem	Asignatura	H	C	Sem
*Estrategias de Lectura y Escritura I y II	3	6	5.º y 6.º	*Estrategias de Lectura y Escritura I y II	3	6	5.º y 6.º	*Estrategias de Lectura y Escritura I y II	3	6	5.º y 6.º
*Álgebra Intermedia I y II	3	6	5.º y 6.º.	*Álgebra Intermedia I y II	3	6	5.º y 6.º.	*Álgebra Intermedia I y II	3	6	5.º y 6.º
Temas Selectos de Física I y II	3	6	5.º y 6.º	Temas Selectos de Química I y II	3	6	5.º y 6.º	Sociología I y II	3	6	5.º y 6.º
Probabilidad y Estadística I y II	3	6	5.º y 6.º	Temas Selectos de Biología I y II	3	6	5.º y 6.º	Ciencias de la Comunicación I y II	3	6	5.º y 6.º
Cálculo Diferencial	3	6	5.º	Ciencias de la Salud I y II	3	6	5.º y 6.º	Lógica I y II	3	6	5.º y 6.º
Cálculo Integral	3	6	6.º								

Componente de Formación para el Trabajo												
Tercer Semestre			Cuarto Semestre			Quinto Semestre			Sexto Semestre			
Capacitación	Módulo	H	C	Módulo	H	C	Módulo	H	C	Módulo	H	C
Planeación y Administración de Pequeños Negocios	Estructura Técnica y Mercadología	7	14	Estructura Financiera y Jurídica	7	14	Manejio de Recursos. Registro y Cobro de Mercancías	7	14	Comercialización y Servicio al Cliente	7	14
Auditoría de Gestión de Calidad	Planificación de la Auditoría	7	14	Auditoría a la Documentación	7	14	Auditoría al Proceso	7	14	Auditoría de Seguimiento	7	14
Contabilidad Comercial y de Servicios	Gestión Contable y Administrativa	7	14	Información Financiera Básica	7	14	Procedimientos Administrativos y Contables	7	14	Declaración de Impuestos y Aportaciones de Seguridad Social	7	14
Inglés Empresarial	Interactuar en Situaciones Empresariales	7	14	Intercambiar Información Empresarial	7	14	Agenda Empresarial	7	14	Interpretar Información Empresarial	7	14
Informática para Oficinas	Software para Oficinas	7	14	Configuración y Mantenimiento de Computadoras	7	14	Creación y Edición de Objetos	7	14	Páginas web	7	14
Viticultura y Enología	Viticultura y Enología I	7	14	Viticultura y Enología II	7	14	Viticultura y Enología III	7	14	Viticultura y Enología IV	7	14

Fuente: tomado de Cobach [ca. 2014: 13].

Notas: H= horas. C= créditos

*Asignaturas obligatorias en todos los grupos disciplinarios.

En el caso del Cobach también se elaboran guías o libros de texto, donde se observa un esquema de organización complejo, ya que intervienen distintas academias en tres etapas, que van de cada plantel hasta la escala estatal, para decantar las propuestas de los programas de estudio, la evaluación y el registro de competencias genéricas, e incluso la programación semestral, según un reporte publicado en el sitio web oficial del Cobach en 2016. De este modo, se infiere un fuerte trabajo colegiado dentro de la institución.

En el Cobach se cuenta con una fuerte tradición de elaborar las propias guías. A decir de una informante, durante los años noventa las llamaban “los cobachines”, que incluían prácticas y cuadernos de ejercicios; al igual que en fechas recientes, eran realizadas por los mejores docentes de las diferentes asignaturas o campos disciplinares. Los libros se venden a bajo costo, a diferencia de los de una editorial externa, y la institución se asegura de que todo el alumnado cuente con los materiales. Al igual que en el Cecyte, en el Cobach se observa un constante esfuerzo por actualizar y revisar sus programas de estudios, así como sus libros de texto; esta labor se realiza prácticamente de modo bianual y van cambiando las comisiones encargadas de hacer los ajustes, como se observó en varios programas de primer y quinto semestre. Esto permite cierta colegialidad y adecuaciones al contexto, pero, debido a la extensión y heterogeneidad estatal, parece aún más necesaria dicha labor de contextualización al menos a escala de cada municipio, o como está dividida la administración del Cobach: zona costa (Tijuana, Ensenada y Playas de Rosarito) y zona valle (Mexicali y Tecate).

En la Guía de Actividades del Alumno para el Desarrollo de Competencias del curso de Matemáticas I se menciona que tales “materiales didácticos” se dividen en dos modalidades: 1) la “guía de actividades del alumno”, dirigida a las asignaturas de los componentes de formación básica y propedéutica, y 2) la “guía de aprendizaje”, dedicada a las capacitaciones del componente de formación para el trabajo. Se anota que “los materiales se encuentran en un proceso permanente de revisión y actualización por parte de los diferentes equipos docentes, así como del equipo editorial”; incluso, que las guías se pueden consultar en la página oficial de internet del

colegio (al parecer, de modo restringido, pero pude ubicar algunas en la web). Finalmente, se enfatiza que “la guía no debe ser tomada como la única herramienta de trabajo y fuente de investigación”. Se pide que el alumnado consulte otras fuentes impresas y electrónicas, “material audiovisual, páginas web, bases de datos, entre otros recursos didácticos que apoyen su formación y aprendizaje” (Cobach, 2016b: presentación).

De modo análogo a lo observado en los otros dos tipos de bachillerato, en el Cobach el calendario de calificaciones y las guías de actividades determinan casi absolutamente el trabajo docente, dejando un escaso margen para otras labores, a pesar de que incluso se nos mostró un minuta de un acuerdo de la Academia de Matemáticas II donde se establece que “considerando los diferentes contextos de cada plantel se da apertura a los docentes para hacer modificaciones en las secuencias didácticas de la GUÍA DE ACTIVIDADES DEL ALUMNO”, siempre y cuando se cumpla con la planeación académica.

A MODO DE CIERRE

En primer lugar, se reconoce un trabajo activo de las instituciones estatales para cumplir con los compromisos curriculares establecidos en la RIEMS entre las autoridades federales y estatales, así como para apropiarse de los estándares, especialmente en el caso de todos los bachilleratos tecnológicos que fueron juntos en la construcción de sus programas de estudio. Reconocemos ciertas modificaciones curriculares y diferencias, especialmente en la nomenclatura de la vertiente del profesional técnico, donde a las asignaturas las denominan “módulos”, así como en establecer espacios curriculares para materias de apoyo estudiantil en el Cobach de modo oficial, pero en los otros casos es más informal. En ese sentido, también cabe destacar la semejanza formal en horas de los planes de estudio de los bachilleratos tecnológicos, con 180; en contraste con las 210 del Conalep, mismo total del Cobach.

En segundo lugar, es relevante destacar el trabajo colegiado en el interior de los subsistemas; esto es más evidente en el caso de los

planteles de dependencia estatal, debido al reto de elaborar los libros de texto o guías pedagógicas, que con esta labor construyen el currículo enseñado. También cabe destacar la frecuencia de ajustes a los programas, en promedio, cada dos ciclos, por lo que se puede decir que hay un intenso trabajo colegiado. No obstante, a pesar de los copiosos esfuerzos, no ha sido posible construir programas que efectivamente desarrollen las competencias esperadas, tampoco reducir la cantidad de contenidos de los programas de estudio o tener el tiempo suficiente para conseguir los aprendizajes esperados, tal como muestran los resultados de las pruebas estandarizadas y los pocos estudios curriculares realizados a gran escala. En este sentido, en una de las primeras evaluaciones al currículum del bachillerato general, Ayala (2011: 34), mediante una encuesta a 39 escuelas, señalaba que la mayoría del profesorado de diversas asignaturas opinó que no era del todo factible alcanzar las “unidades de competencia”, ni el tiempo era suficiente para el “desarrollo de los bloques de aprendizaje”. Por otra parte, siguiendo el estudio del INEE a escala nacional, podemos decir que, en lo general, los contenidos de aprendizaje en el conjunto de asignaturas presentan “un exceso de contenidos en relación con el tiempo disponible para su enseñanza” (2016: 152).

En tercer lugar, el dispositivo que de hecho establece el currículum enseñado son las guías o libros de texto. Al respecto, podemos anotar que de lo observado en el trabajo de campo hay dos rutas principales: por un lado, en los casos de la DGETI y del Conalep usan principalmente los materiales nacionales; por otro, en los del Cobach y del Cecyte los reelaboran localmente, aunque en el caso del Cecyte se unieron en 2015 a una empresa privada para su edición y publicación, cosa que volvió a cambiar después de 2017, para regresar a manos del colegio.

Lo anterior en buena medida se explica debido a su tipo de dependencia, ya sea federalizados o descentralizados; es decir, la centralización de los bachilleratos federales deja nulo margen de reelaboración; en cambio, en las instituciones estatales se observa cierto nivel de intervención. El nivel de prescripción en ambos casos es muy fuerte, por lo que se apela a un trabajo docente como técnico, como un mero administrador de las guías, incluso, para casos como el del

Conalep, convengo en la afirmación de que “detallan excesivamente cada elemento y dejan poco margen para adecuar la propuesta a las características de cada plantel y grupo” (INEE, 2016: 142). Si a lo antedicho se suman los mecanismos de calificación/evaluación y el rígido calendario de la administración escolar (tres cortes en todos los casos), podemos decir que es, de hecho, la estructura pedagógico-administrativa la que determina la pauta cotidiana y de cada ciclo en los planteles, con muy poco espacio para que sea de otro modo.

En cuarto lugar, las propuestas curriculares generalmente están construidas considerando cada campo o asignatura como independientes, y hay pocos espacios y encuentros entre docentes de las diferentes asignaturas o módulos. En este sentido, en los planteamientos pedagógicos de los planes de estudio del NMS se alude a la centralidad del estudiante; el enfoque por competencias reconoce al docente como mediador y, en algunos casos, se habla de transversalidad o de temas integradores; sin embargo, hay tensiones entre los planteamientos pedagógicos globales en los planes de estudio y la organización de los contenidos de aprendizaje en cada asignatura o módulo, como también lo reconoce el INEE (2016: 150). Ello se debe a que, conforme se avanza en la especificidad, dicha centralidad se desdibuja y gana prioridad la lógica disciplinar o de los campos de conocimiento; es decir, se pone más atención a la cobertura de los contenidos acotados o ligados a las disciplinas científicas que a la consecución de la formación integral que propone el perfil de egreso del NMS y la consecución de competencias de los y las jóvenes de modo situado. Si bien hay algunos intentos por alejarse de esta lógica curricular, como en el caso de las asignaturas o módulos del componente profesional, así como de las materias de comunicación o la invocación de temas integradores, no se ha logrado abandonar de modo generalizado la inercia disciplinar.

Finalmente, hay pocas pistas para la adecuación a los contextos heterogéneos de las escuelas; asimismo, el disponer sólo de un determinado tiempo para cada asignatura o módulo y tres momentos de calificación, así como la división temporal por semestre escolar, toda esta red de elementos se contraponen, en mayor o menor medida, con las formas de enseñar que se sugieren para consolidar aprendizajes duraderos.

4. LA REALIZACIÓN DE LA RIEMS EN LOS PLANTELES POR ARRIBA DE LA MEDIA EN PLANEA

En este capítulo se presenta el análisis del currículum enseñado en dos escuelas de resultados por arriba de la media en los exámenes nacionales; con ese fin, fue menester observar programas particulares, para desde ahí describir el desarrollo del MCC y el perfil del profesorado en Baja California como rasgos representativos de la RIEMS desde el punto de vista docente en su desempeño cotidiano. En primer lugar, se aborda el subsistema DGETI y en particular el CBTIS; en segundo lugar, se describe el Colegio de Bachilleres en lo general y en particular el plantel seguido.¹⁹ Este capítulo será complemento del siguiente, donde se abordan los planteles con resultados de la prueba Planea por debajo de la media.

En ese tenor, en primer lugar, se describe el contexto institucional al que pertenece cada plantel según la información disponible; en segundo lugar, se abordan rasgos como su infraestructura, organización, personal y alumnado. En tercer lugar, se aborda cada docente observado/a (dos en cada plantel) en cursos particulares. En este caso decidí seguir los programas de matemáticas (o su denominación equivalente) y los relacionados con el desarrollo del lenguaje oral y escrito (y sus denominaciones equivalentes, tales como comunicación). Asimismo, dividí el análisis en dos momentos: 1) lo observado en una lección (desde el inicio de un tema hasta su conclusión, aunque a veces no concluye con una evaluación o calificación);

19 Se han omitido algunos datos de los planteles para proteger la identidad del profesorado, pero se citan los datos que los caracterizan en la medida de lo posible.

2) una interpretación de la *performance* en el marco de la RIEMS, a partir de describir la ceremonia áulica de cada caso. De ese modo, consideramos que se aborda el currículum enseñado y estamos en condiciones de reconocer las articulaciones con la reforma y la cotidianidad pedagógica de docentes considerados “buenos”.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL (DGETI)

Según la página de antecedentes de la SEMS, tras una reorganización de la SEP en 1971 se determinó que la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformara en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior (DGETI, 2013). En agosto del mismo año se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el acuerdo que modifica la estructura de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC) para dar paso a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

En septiembre de 1978 la DGETI se dedica a atender exclusivamente el nivel medio superior. En 1981 los planteles dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas que ofrecían bachillerato recibieron el nombre de centros de bachillerato tecnológico, agregándoles, según su área tecnológica, un modificador: agropecuario, forestal o industrial y de servicios. En 1984 la DGETI inicia su proceso de desconcentración de funciones con la creación de las coordinaciones regionales; entre 1987 y 1990 éstas se transformaron en subdirecciones regionales, y a partir de entonces fueron coordinaciones estatales. Posteriormente, en 2005, como parte de una nueva reestructuración de la SEP, se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) como una unidad administrativa que se responsabiliza de la regulación de los servicios que en este nivel ofrecen los gobiernos federal y estatales, así como los sectores privado y social, incluida la DGETI como una de sus unidades administrativas (DGETI, 2016).²⁰

20 Mediante el Acuerdo 351, publicado en el *DOF* el 4 de febrero de 2005, se oficializó la incorporación a la SEMS, además de la DGETI, la DGETA, DGECYTM, DGB, DGCFT y la de Educación Secundaria Técnica (DGEST).

Más recientemente, en enero de 2018, mediante otra reestructuración de la SEP, la DGETI se convirtió en Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS). El resto de las direcciones dependientes de la SEMS también se convirtieron en unidades equivalentes a la UEMSTIS. Según un comunicado del entonces subsecretario del NMS, Rodolfo Tuirán, el cambio daba un “mayor rango” a la institución (Guerrero, 2018).

Para 2016 la DGETI era la institución del nivel medio superior tecnológico más grande del país, con 456 planteles en la república, de los cuales 168 eran CETIS y 288 CBTIS. Además, según la página oficial, proporcionaba asistencia académica, técnica y pedagógica a los 652 organismos descentralizados denominados Cecyte de los gobiernos de las entidades federativas (DGETI, 2016).

Su población escolar en 2016 superaba los 680000 estudiantes en sus modalidades de Bachillerato Tecnológico Escolarizado y Bachillerato Tecnológico Autoplaneado. Además, atendía a 407836 jóvenes en 654 Cecyte y en 502 centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSAD), que operan bajo un sistema escolarizado. Datos de los ciclos recientes indican que han venido mejorando en algunos indicadores en el ámbito nacional. Por ejemplo, en relación con el abandono han bajado el índice de 14.6 por ciento del ciclo escolar 2014-2015 a 12.9 en el 2017-2018; mientras que la eficiencia terminal ha aumentado levemente en los mismos ciclos: de 68.5 a 69.7 por ciento.

En Baja California se ubican 15 planteles, nueve CBTIS y seis CETIS, de los cuales accedimos a muy pocos datos agregados, por lo que prácticamente sólo recuperamos los relacionados con la evolución de la matrícula estatal (cuadro 12).

En el cuadro 12 se observa que la matrícula ha crecido a ritmo lento durante casi una década, pero el cambio ha sido significativo, pues subió poco más de 5000 estudiantes. Los números indican que el crecimiento se vio impactado parcialmente por la burbuja generacional de egresados de secundaria en el estado en el ciclo 2015-2016 (oficialmente se inició en el ciclo siguiente), cuando alcanzó la cota más alta de matrícula con casi 28000 estudiantes, pero luego tuvo un descenso en los dos siguientes ciclos para rondar un promedio de casi 26000 jóvenes.

CUADRO 12

Matrícula de la DGETI Baja California, ciclos 2008-2009 a 2017-2018

2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
20958	21770	2207	22776	22706	23623	24911	27775	25786	25677

Fuentes: SEE [ca. 2009; ca. 2010; ca. 2011; ca. 2012; ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

EL CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS (CBTIS)

Se presentan datos generales, sin precisar la identidad del plantel, *por lo que se omiten las fuentes*, aunque se darán las cifras oficiales. El CBTIS tiene una importante historia en la ciudad de Tijuana que data de más de tres décadas. En este sentido, tiene ganado un buen prestigio por sus participaciones tanto en lo académico como en las áreas culturales y deportivas, y así se constata anualmente debido a la cantidad de solicitudes para ingresar a dicho plantel.

El CBTIS imparte un bachillerato bivalente, es decir, se estudia el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica. Las materias propedéuticas son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, orientadas para estudiar en el nivel superior, y las materias tecnológicas preparan al estudiantado como técnicos/as en las diversas carreras que ofrece esta institución: Construcción, Mantenimiento Industrial, Contabilidad y Programación.

Sus directrices están registradas en misión, visión y objetivo, por lo que se citan a continuación y prácticamente son los mismos contenidos para los planteles del subsistema:

Misión. Formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial, comercial y de servicios, a través de la preparación de bachilleres y profesionales técnicos, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país./ Visión. Ser una institución de nivel medio superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos./ Objetivo. Satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en educación media superior tecnológica, a través de la formación de bachilleres y técnicos profesionales que

fortalezcan y desarrollen una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios con enfoque hacia la calidad (como se ha señalado con anterioridad, omito la fuente, aquí y en otros casos más adelante, para no establecer la identidad del plantel).

Cabe apuntar que la misión parece más orientada hacia la formación técnica, y ello contrasta con la percepción de las autoridades y docentes entrevistados, ya que la mayoría destaca la preparación para los estudios superiores. Esto se complementa con la perspectiva de la mayoría de las y los estudiantes entrevistadas y entrevistados, quienes pretenden entrar a alguna institución (pública) del nivel superior en el estado y casi excepcionalmente ingresar al mercado laboral.

La actual estructura curricular está dividida en tres componentes: formación básica, profesional y propedéutica, impartidas en la modalidad escolarizada durante seis semestres integrados por módulos y asignaturas. Según se dice en la misma fuente que venimos citando, “propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo”.

Hasta 2016 el plantel estaba ubicado en el nivel III del SNB, de los seis establecidos. El plantel también cuenta con acreditación de Microsoft (lo que le permite contar con licenciamiento de Windows para todo el equipo de cómputo), así como con una certificación como “escuela verde” ante la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat).

Uno de los rasgos más interesantes del plantel es que en sus instalaciones se dio cabida al Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), el cual ofrece bachillerato a personas que viven con discapacidad auditiva, motriz, visual o intelectual, fincado en la idea de la “inclusión educativa”. En este caso el CBTIS presta un espacio que se dividió en tres cubículos para dicha modalidad y se han venido adecuando otros —como los sanitarios— con barandales y guías para personas con discapacidad visual.

El plantel se ubica en una zona industrial, pero también cerca de una zona habitacional de corte popular (mezcla de casas solas y algunos edificios de departamentos) e incluso cerca de un par de

plazas comerciales. Las vías de comunicación para llegar al centro escolar son accesibles, hay una oferta amplia de transporte público para distintas zonas de la ciudad.

Infraestructura

El CBTIS cuenta en general con condiciones adecuadas e instalaciones necesarias, aunque, a decir del director, no suficientes aún para realizar sus actividades. Tiene un área grande de terreno, definido por una barda perimetral de alambre en su mayoría y tubular en el acceso principal. El plantel cuenta con 12 edificios, en los que se ubican 20 salones de clase (la mayoría cuenta con un proyector, una pantalla y una computadora, así como un par de ventiladores), un área para el CAED, un laboratorio múltiple, un laboratorio de inglés, cinco centros de cómputo, una biblioteca, una sala de fomento a la lectura, un audiovisual, un taller de dibujo, otro de construcción y uno más de mantenimiento. También cuenta con tres módulos sanitarios, bebederos y canchas para practicar básquetbol, voleibol, fútbol rápido, soccer y beisbol, así como un espacio para ensayar actividades artísticas (principalmente teatro y danza) y algunas pequeñas áreas verdes que rodean los edificios y la explanada central. Se dice en algunos de sus informes anuales públicos a la SEP (2013-2014 y 2015-2016) que en el CBTIS cuentan con extinguidores, señalización para evacuaciones y para uso de personas con capacidades diferentes; asimismo, que realizan limpieza diaria a las instalaciones del centro. A esto contribuyen también los y las estudiantes, ya que los docentes suelen pedirles que levanten la basura. Cuenta también con servicios de cafetería y papelería concesionados.

Personal del plantel

La plantilla de trabajadores ha tenido algunos movimientos en los ciclos recientes, en especial del personal docente. En el ciclo 2015-2016 en funciones directivas hubo 10 personas, además de 65 do-

centes y 45 administrativos, auxiliares y de servicios, para un total de 120 personas. La distribución por cargas horarias y funciones indica que 52 de 57 por ciento del personal frente a grupo tiene al menos medio tiempo contratado y 31 docentes cuentan con tiempo completo. Esto es una gran ventaja por la compactación de horas y ciertas horas de descarga, lo que refleja condiciones de estabilidad favorables para la institución.

CUADRO 13

Perfil, cargas horarias y funciones del personal docente del CBTS, ciclo 2015-2016

Cantidad	Perfil	Cargas en número de horas	Funciones que realiza
1	Docente	Medio tiempo (20)	Coord. de act. académicas
1	Docente	Tres cuartos de tiempo (30)	Coord. de act. académicas
2	Docente	Tiempo completo (40)	Coord. de act. académicas
1	Docente	Medio tiempo (20)	Dirección del plantel
15	Docente	Medio tiempo (20)	Docencia frente a grupo
6	Docente	Tres cuartos de tiempo (30)	Docencia frente a grupo
31	Docente	Tiempo completo (40)	Docencia frente a grupo
1	Docente	Plazas de horas (1 hasta 19)	Docencia frente a grupo
2	Docente	Medio tiempo (20)	Jefe de depto. escolar c/ grupo
2	Docente	Tres cuartos de tiempo (30)	Jefe de depto. escolar c/ grupo
1	Docente	Medio tiempo (20)	Subdirección escolar
1	Docente	Tiempo completo (40)	Subdirección escolar
1	Técnico docente	Tres cuartos de tiempo (30)	Otras

Fuente: tomado de CBTS [ca. 2016].

Del cuadro 13, cabe resaltar los 31 docentes de tiempo completo y 6 más de tres cuartos de tiempo, así como 15 de medio tiempo, todos frente a grupo como su labor principal. Esto nos habla de una planta docente estable que atendió a 2002 estudiantes durante el citado ciclo, una leve diferencia en la plantilla respecto al ciclo 2013-2014, cuando hubo 126 personas para atender una matrícula de 1963 estudiantes. Las mayores variaciones en torno al personal de enseñanza fueron que hubo 72 docentes y de ellos 26 eran de tiempo completo, 11 de tres cuartos y 11 de medio tiempo desempeñándose como docentes frente a grupo. En dicha plantilla se reportaron nueve técnicos docentes de hasta 19 horas en actividades anotadas como *otras*.

Lo antedicho —según la entrevista con el director, quien asumió el cargo en el ciclo 2014-2015 a través del concurso de oposición

dispuesto en la LGSPD— estuvo relacionado con la jubilación “masiva” de ocho docentes de tiempo completo, que propició movimientos diversos, como se observa en las cifras citadas. En tal caso, se observa el crecimiento de profesores de tiempo completo y de medio tiempo, así como la baja de los de tres cuartos de tiempo y la reducción de los técnicos docentes de hasta 19 horas; también, que en el ciclo 2015-2016, a pesar de reducirse el número de docentes (65 *vs.* 72 del ciclo 2013-2014), atendieron grupos de 40 estudiantes en promedio entre uno y otro ciclo.

De los datos reportados en su evaluación para ingresar al SNB, se dice que 61.9 por ciento de las y los docentes habían concluido el diplomado Profordems, así como que 19 por ciento de ellos contaba con el Certidems. No nos proporcionaron datos más recientes al respecto, así como en otros rubros, pese a insistir en ello. Esto nos lleva a sostener que aún hay cierta reserva en transparentar la información, que en gran medida debe ser pública, y que los canales para obtenerla son todavía poco eficaces, pues el portal de transparencia tampoco funciona de modo eficiente.

El plantel también cuenta con servicio médico y de trabajo social para ambos turnos. Hay una persona para orientación educativa, sólo para el turno matutino, así como una prefecta y un prefecto para cada turno; ambos generalmente cumplen una función de vigilancia sobre el estudiantado y de apoyo al profesorado. Asimismo, cuenta con dos bibliotecarios y dos subdirectores para ambos turnos, además de tres personas encargadas de los laboratorios de cómputo y tres intendentes por turno.

Estudiantado

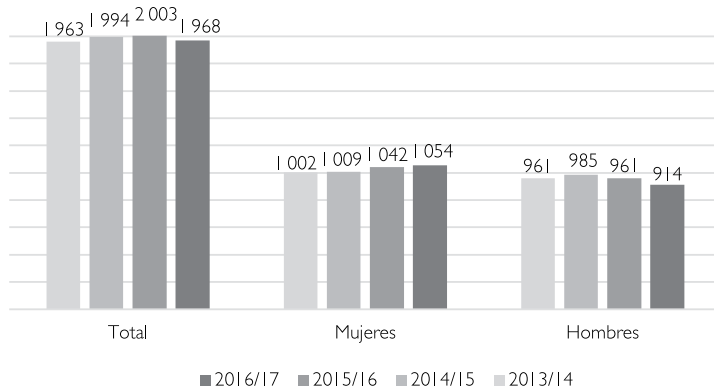
En este rubro no tuvimos información del propio plantel, salvo lo relativo al seguimiento de egresados, por lo que cabe señalar una posible carencia en los datos acumulados, así como una reticencia a transparentarlos. En todo caso, esta falta de información habla mal de las autoridades del plantel, pues ello podría ser un indicador del poco uso de los datos para la planificación y los procesos de mejora

que deberían realizar. Este argumento se refuerza cuando se observa que no tienen un documento con un plan a mediano plazo, aunque generaron un documento como insumo para sus evaluaciones por parte del Sistema Nacional de Bachillerato u otras evaluaciones externas, que parecen funcionar como fuente de diagnósticos.

Los datos que obtuvimos fueron de fuentes externas, a saber, las bases de datos del Sistema Educativo Estatal (SEE) y de los informes que presenta el plantel ante la SEP. De la base de datos del SEE se obtuvo la matrícula total de los cuatro ciclos más recientes, donde se observa cierta variación, en promedio 1 982 estudiantes en esos años. También las cifras nos permiten afirmar que las mujeres son mayoría en la composición del alumnado del CBTIS, y que en especial en los dos ciclos más recientes del periodo estudiado hay una mayor diferencia (140 chicas), cuando cuatro ciclos antes la diferencia era sólo de 41 (gráfica 12).

GRÁFICA 12

Matrícula CBTIS total y por sexo, 2013-2014 a 2016-2017



Fuente: SEE [ca. 2017; ca. 2016; ca. 2015; ca. 2014].

Los datos previos se complementan con los reportados por el plantel, como se aprecia a continuación. Desde una perspectiva de mediano o largo plazo, poco se puede decir debido a la magra cantidad de datos, pero se observa una reducción en el porcentaje de “abandono” en los dos penúltimos ciclos y luego un repunte en el más reciente, para rondar casi 10 por ciento; mientras que la eficiencia terminal ha promediado 70 por ciento, si bien con cierta oscila-

ción en los tres ciclos con los datos disponibles, siendo la mejor cifra la de 2013-2014, con casi 73 por ciento.

CUADRO 14

Índices de abandono, eficiencia terminal y becas del CBTIS, ciclos 2013-2014 a 2016-2017

Ciclo	Abandono (%)	Eficiencia terminal (%)	Becas
2013-2014	9.05	72.51	989
2014-2015	7.72	64.47	586
2015-2016	7.84	70.89	543
2016-2017	9.45	-	465

Fuente: CBTIS [ca. 2014; ca. 2016].

Por su parte, las cifras arrojan una fuerte reducción de becas desde 2013, cuando alcanzaron casi 1 000, para bajar a 465 en 2016, menos de la mitad del año base, las cuales principalmente son federales, a través de los programas Oportunidades y luego Prospera. No queda claro el porqué de las reducciones o los efectos que tuvo en el alumnado la baja en las cifras.

A partir de una cédula de información que proporcionamos a las autoridades del plantel y que sólo llenaron parcialmente, traemos a colación algunos datos sobre percepciones o cifras que nos dicen algo sobre las familias y el estudiantado del CBTIS. Dichas autoridades consideran que el índice de marginación es medio, según el tipo de estudiantado que albergan, al percibir que entre las principales actividades de los padres y madres de familia están las del sector secundario de la economía (industria ligera, como producción de alimentos, etc.) y sobre todo del sector terciario (comercio, transporte, educación, etc.). Asimismo, les pedimos ubicar las ocupaciones de la mayoría de padres/madres y enumeraron obreros/as de maquiladora, vendedores informales, amas de casa y profesionistas, y generalmente ambos trabajan; sumando los ingresos familiares, en promedio, mensualmente ganarían 4 000 pesos.

La percepción de ingresos contrasta cuando se compara con la respuesta sobre el índice de marginación, donde anotaron “medio”, lo cual nos sugiere la necesidad de contar con este tipo de datos para ubicar con cierta precisión el estatus socioeconómico de los/as estu-

diantes y sus familias; más aún, se reconoce la necesidad de que se procesen esos datos y tenerlos a mano, pues hasta donde sabemos se solicita información al alumnado, al menos al momento de su ingreso, mediante una cédula de la oficina de orientación educativa y también para la aplicación del examen estatal de ingreso.

También se añadió que prevalecen las familias extensas, esto es, donde viven la madre, el padre, hermanos/as, además de abuelos/as, u otros parientes sobre todo consanguíneos. Además, se anotó que el grado máximo de estudios de las madres de familia es la primaria, mientras para los padres era el nivel de secundaria. Un dato interesante registrado en las bases del SEE es que 20.4 por ciento del alumnado había nacido o provenía de fuera del estado de Baja California, por lo que el fenómeno migratorio está presente de modo significativo; los avecindados provienen principalmente de Sinaloa, 5.1 por ciento; del extranjero, en especial de Estados Unidos, 3; de Veracruz, 1.3; de Sonora, 1.1; de Nayarit, 1.1, del Distrito Federal (ahora Ciudad de México) 1, y 7.8 por ciento restante de otros 17 estados del país.

Datos provenientes del seguimiento de egresados *on line* de la generación 2013-2016 del CBTIS arrojan que 72 por ciento sigue estudios superiores y 28 por ciento trabaja. De los que continúan estudiando, 68 de cada 100 lo hace en un primer intento, de los cuales 46 por ciento ingresa al Tecnológico de Tijuana y 39 por ciento a la UABC; el resto, a otras instituciones públicas y privadas.

En relación con las materias que menos aprueban los y las estudiantes del CBTIS, están los primeros cuatro cursos de matemáticas y Química I, según lo indicaron las autoridades del plantel. Asimismo, para atender al alumnado cuentan con una serie de programas y servicios, mayormente de procedencia federal, los cuales son más o menos instrumentados en el CBTIS, tales como Yo No Abandono, Construye-T, Fomento a la Salud (mediante conferencias, zonas de exposición o *stands*), Plan Joven, tutorías y becas, así como acompañamiento psicopedagógico y orientación psicológica. De tales programas, tal vez el más significativo sea el de tutorías, porque permite un seguimiento cercano a cada estudiante, aunque, de lo observado durante el trabajo de campo, se desprende que el programa parece

ir adquiriendo un perfil meramente administrativo, a través de la canalización de los/as estudiantes que no van aprobando los parciales al servicio de asesorías, impartidas principalmente por estudiantes universitarios, quienes cumplen de ese modo con su servicio social. Este programa de asesores externos, principalmente en materias de matemáticas o ciencias naturales, es interesante y ya tiene algunos ciclos, porque incluso tienen unos cubículos para ello.

Otro conjunto de acciones de corte local que también favorece tanto la permanencia como los aprendizajes del estudiantado son los clubes estudiantiles y las actividades “co-curriculares”. Los primeros son un par de clubes activos: uno de ciencias (investigación y desarrollo de proyectos) y el club digital (desarrollo de proyectos), y al parecer también se contemplan los de matemáticas, química, física y robótica (según un cuestionario en línea aplicado al estudiantado de nuevo ingreso), desde donde se impulsa la participación en concursos, pero no se pudo corroborar su funcionamiento durante el trabajo de campo. Por su parte, existe un conjunto regular de actividades obligatorias durante los dos primeros semestres (danza, teatro, dibujo y pintura, ajedrez, banda de guerra, declamación, fútbol, basquetbol, voleibol, beisbol y softbol, entre otros), que, según se dice en la página web del plantel, tienen el objetivo de desarrollar cuatro aspectos fundamentales: cognitivo, afectivo, psicomotor y social. También existe un cuestionario en línea que sirve como seguimiento de egresados (contestado de modo obligatorio al egreso de cada generación), un formato de registro de asesorías académicas en línea, una bolsa de trabajo para estudiantes y egresados y una serie de convenios con instituciones de gobierno, privadas y educativas. Incluso cuentan con un “modelo de emprendedores”, del cual no tuvimos más detalles aparte de que operó poco tiempo.

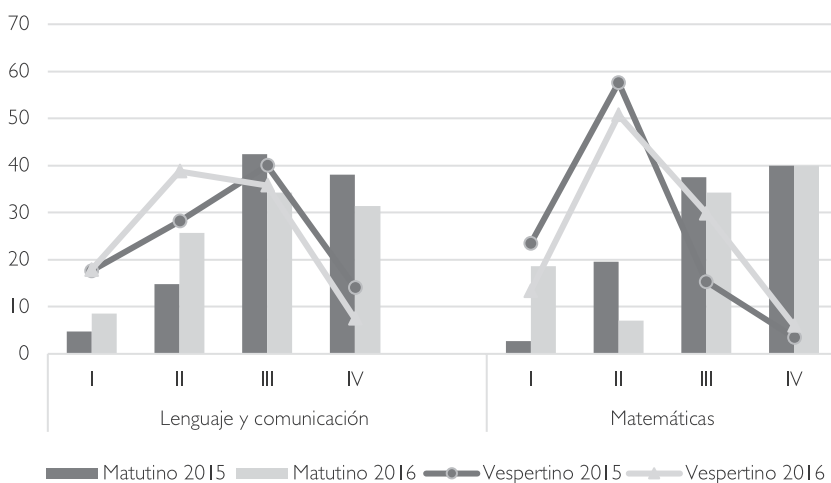
Resultados de pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes del CBTIS indican que los resultados han venido a la baja, a pesar de que han mostrado estar claramente por arriba de la media nacional y estatal en los

tres años de la nueva prueba Planea. Además, se observa un fuerte contraste entre turnos, ya que el alumnado del turno matutino ha obtenido mejores resultados en todos los ciclos comparado con el vespertino (gráfica 13).

GRÁFICA 13

Resultados Planea por nivel de dominio en comunicación y matemáticas por turno, plantel CBTIS, 2015-2016



Fuente: SEP (s. d.).

Dado que sólo se pueden comparar los resultados de los años 2015 y 2016, en ellos se observa que obtuvieron resultados muy positivos, con más de un tercio de sus estudiantes en el nivel más alto, el IV: en lenguaje y comunicación, en promedio, 35 por ciento del turno matutino, y 40 por ciento en matemáticas. Pero en ambas áreas había una marcada diferencia entre quienes estudian por la mañana y por la tarde. En matemáticas es más evidente la distancia (81 y 64 por ciento sumados los niveles I y II en 2015 y 2016, respectivamente). En 2016 también se observa cierta mejora en matemáticas, pero un retroceso en comunicación, aunque los resultados de esta última han sido mejores en ambos ciclos.

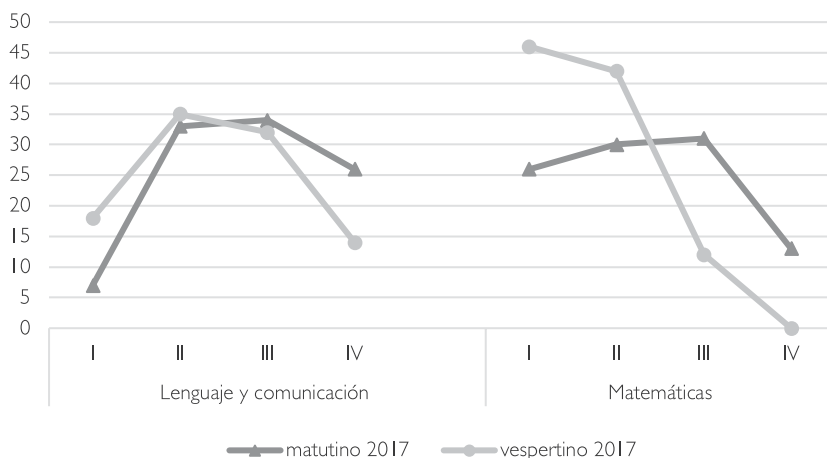
Las pruebas de 2017 no se comparan con las previas, así que los resultados del CBTIS indican una baja generalizada en ambos campos evaluados. Aun con ello, el CBTIS está por encima de los promedios nacionales, ya que en comunicación sólo 13 por ciento se ubica

en el nivel I (a escala nacional fue 34) y en el nivel IV se ubicó 20 por ciento del plantel (*vs* 9 en el país); en matemáticas el promedio de la escuela es 36 por ciento en el nivel I (insuficiente), que está 30 puntos por abajo del promedio nacional (66 por ciento); mientras que en el nivel más alto se ubicó 13 por ciento del alumnado del CBTIS (*vs* 2.5 nacional).

Por otra parte, en relación con el cierre de brechas entre ambos turnos hay resultados contrastantes; la gráfica 14 muestra que la brecha es menos pronunciada en el caso del campo de comunicación, al mismo tiempo que parece ampliarse en el caso de matemáticas.

GRÁFICA 14

Resultados Planea por nivel de dominio en comunicación y matemáticas por turno, plantel CBTIS, 2017



Fuente: SEP (s. d.).

De los resultados de las pruebas Planea se infiere que no se han cerrado las brechas entre turnos y los resultados han ido un poco a la baja, a pesar de no ser comparables las tres aplicaciones. Lo anterior hace suponer que no hay acciones deliberadas para reducir las brechas, con todo y los esfuerzos realizados, ya que han montado una estrategia muy elaborada, especialmente con el estudiantado de 5.º semestre, a fin de ensayar en una plataforma contratada especialmente para entrenarlos, así como pláticas con madres/padres de familia e incentivos diversos en calificaciones y hasta una carne asa-

da al grupo que salga más alto en sus resultados. Todo ello implica un trabajo parcialmente extra, pues la mayoría de lo asociado con Planea se incluye en las actividades regulares. De hecho, durante el trabajo de campo se observó cierta “colonización curricular” con la estrategia alrededor de dicho dispositivo en el conjunto del plantel. Aun con ello, los retos para conseguir aprendizajes significativos y alcanzar las competencias esperadas siguen vigentes, especialmente en matemáticas, donde los resultados están lejos de ser los deseables.

Normativa, organización y currículum

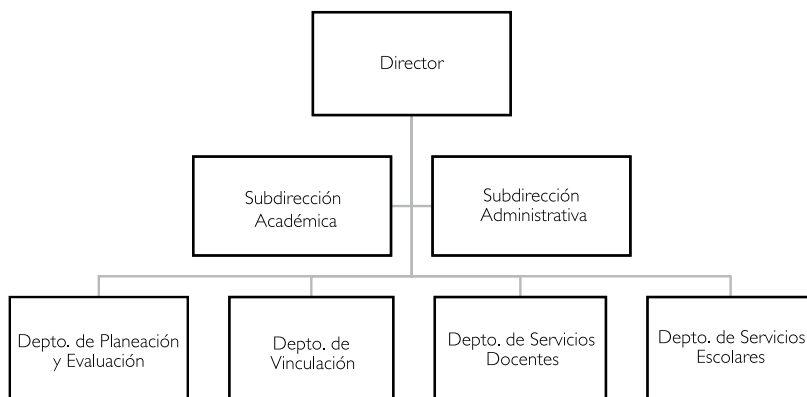
De modo institucional, se dice que el CBTIS está orientado “a desarrollar la educación integral”, formando personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial, comercial y de servicios, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país.

Para conseguir esa educación integral, el centro cuenta con diversos mecanismos institucionales, especialmente un “reglamento interno” que desde el ingreso al plantel firman el director, el o la estudiante y su padre o tutor. Básicamente se trata de un instrumento de obligaciones del alumnado, así como de las sanciones aplicables en su contra. En el documento de dos páginas guardan un espacio considerable dos elementos: el vestido y las “aportaciones de cooperación voluntaria”. Las descripciones sobre el uniforme reglamentario para hombres y mujeres incluyen referencias sobre el corte de cabello y una serie de cosas que deben evitar en su atuendo. En el caso de las aportaciones se describen los conceptos en que se distribuyen los 1 702.50 pesos que se cobraron por cursar el bachillerato en el CBTIS para el semestre agosto 2016-enero 2017, cantidad que parece actualizarse, según las entrevistas realizadas con estudiantes durante fines de 2016. Al respecto, llaman la atención los rubros de 140 pesos para capacitación docente, así como 100 pesos para “fondo de cultura económica (libros)” y 72.50 para la “certificación Microsoft (Primera parte)”.

El esquema organizativo es claramente jerárquico, encabezado por la dirección del plantel, un par de subdirecciones y cuatro departamentos, como se destaca en su sitio de internet (esquema 1).

ESQUEMA 1

Organigrama general del CBTIS



Fuente: tomado de la página web de la institución.

Cabe apuntar que hay una organización docente de tipo sindical y la integración de academias más o menos disciplinarias, por ejemplo, de matemáticas o química, pero, a decir de una informante clave, el trabajo de las academias es, por lo general, formalista y no suele llegar a las cuestiones pedagógicas.

También cabe anotar que hay una cantidad de normas, reglamentaciones y formularios para casi toda acción, que por momentos parece excesiva debido a la carga de papeleo que implica. Incluso cabe afirmar que casi en su totalidad la carga normativa es prácticamente externa a cada plantel; esto genera cierta distancia y extrañamiento debido a la falta de participación en la configuración de las normas que deben regir, particularmente las relacionadas con una buena convivencia entre la comunidad escolar y los mecanismos para la resolución de conflictos en el plantel.

Finalmente, los datos globales nos permiten afirmar que el CBTIS es un plantel consolidado, con resultados por encima de la media nacional y estatal, lo que lo convierte en un importante imán para seleccionar algunos de los mejores egresados de secundaria;

con ello, su prestigio se incrementa y la segmentación del sistema se reproduce.

La y el docente del CBTIS

A partir de la recomendación de la dirección del plantel, realizamos el seguimiento de un grupo a profundidad, tanto de matemáticas como de comunicación, pero antes seguimos un par de grupos más para decidir cuáles serían. En ambos casos seguí a un grupo de primer semestre, pero no fue el mismo, porque se traslapaba el horario para realizar el seguimiento durante el mismo periodo. En el curso de Álgebra seguí a un grupo de la carrera de Contabilidad, mientras en el caso de la materia de Expresión Oral y Escrita I fue uno de la carrera de Programación.

El director designó a una profesora de amplia trayectoria en el plantel para el campo de matemáticas y un profesor de recién ingreso, vía el concurso de oposición, para el campo de comunicación.²¹ En este último caso apelé a otra opción, pero el director afirmó que el profesor había cumplido su primer año con resultados “aceptables”, aunque no dio evidencia al respecto. En ese sentido, téngase en cuenta que el proceso de negociación para el ingreso al plantel fue precisamente eso, una negociación. Si bien el modo de selección no fue la mejor opción para mí, porque el criterio de ser bueno se manipuló por el director, asumí que era también una oportunidad de observar de cerca la objeción común que se había derivado del concurso. En tal caso, puedo adelantar que encontré indicios para argumentar las dudas de lo que significa la idoneidad obtenida por la nueva ruta institucional y una práctica docente adecuada supuesta por la LGSPD.

21 Para fines de análisis y no obstante contar con la anuencia de utilizar los nombres del profesorado, decidí no hacerlo, porque no tuve oportunidad de mostrarles a los y las informantes la versión final del manuscrito y para no exponerlos a algún señalamiento; por lo tanto, utilizaré la denominación genérica: *docente de matemáticas*, *docente de comunicación*. O bien, cuando sea el caso, precisaré el nombre de la asignatura o módulo que observamos durante el trabajo de campo.

El seguimiento se realizó de modo casi simultáneo en ambas asignaturas, con grupos de 50 estudiantes en promedio, es decir, prácticamente saturados. El inicio y final de cada clase es determinado por la campana, que suena desde las 7:00 a. m. cada 50 minutos, es decir, con 10 minutos de receso entre cada clase, para volver a sonar al inicio de la siguiente hora. Los y las estudiantes de cada grupo permanecen en el mismo salón, el profesorado es quien cambia de grupo. En general, las aulas observadas presentaron buen estado de limpieza; los salones se encontraban sin basura y con sus respectivos depósitos. Asimismo, el estado físico de las aulas fue adecuado, presentaban buena iluminación y ventilación, así como pupitres y silla y escritorio del/la docente, eso sí, separados por una suerte de pedestal de unos 10 centímetros de altura. En los salones visitados, además de los pintarrones y lemas escritos en su parte alta, se enmarcaron láminas con las competencias genéricas y con el desarrollo ideal de los tres momentos de clase: apertura, desarrollo y cierre, y contaban con equipos de cómputo (protegidos) y proyector, aunque no los vi operar en el grupo observado. Al parecer, es opcional el uso de los libros de texto (de edición nacional), pues en el caso de la profesora de matemáticas no lo usa, mientras que el de comunicación, sí.

A continuación, abordo la estructura formal del programa de Álgebra observado; dicha descripción sirve de marco para abordar, en los acápites subsecuentes, la descripción de la ceremonia áulica y la *performance* docente.

LA ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS: ÁLGEBRA

Formalmente en el programa de estudios de la materia de matemáticas para el bachillerato tecnológico, emitido por la SEMS, se dice que el propósito formativo general, según el enfoque por competencias, es “que el estudiante aplique conocimientos matemáticos en la resolución de problemas de distintos contextos (social, natural, científico y tecnológico, entre otros)” (SEMS, 2013a: 9). Asimismo, para el caso particular de la asignatura de Álgebra, ahí mismo se añade que el propósito formativo es “que el estudiante desarrolle

el razonamiento matemático y haga uso del lenguaje algebraico en la resolución de problemas de la vida cotidiana, dentro y fuera del contexto matemático, representados por modelos donde se apliquen conocimientos y conceptos algebraicos”.

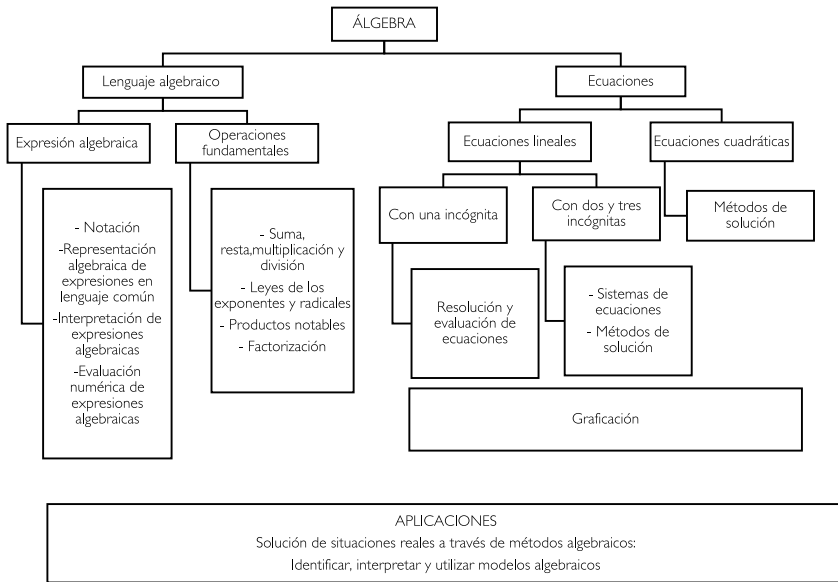
A continuación, el mismo documento menciona las ocho competencias disciplinares básicas y extendidas del campo disciplinar de matemáticas.²² Más adelante precisa las estructuras conceptuales que sintetizan los contenidos de las materias, en este caso, de Álgebra, y son la guía para la elaboración de las “estrategias centradas en el aprendizaje”, que debe (re)elaborar cada tipo de bachillerato, plantel o docente. La estructura de la asignatura de Álgebra puede verse en el esquema 2.

A escala del plantel, la profesora de Álgebra sigue en gran medida los acuerdos que se desprenden del “programa interno sintético de Álgebra” de la Academia de Matemáticas del CBTIS. Al igual que en el caso nacional, se establecen dos grandes ejes del curso: lenguaje algebraico y ecuaciones. Lo interesante es que el programa de la academia presenta una distribución de horas y porcentajes para cada tema (cuadro 15).

22 Según la SEP, en su Acuerdo 444 (SEP, 2008a), las competencias disciplinares básicas en el campo de las matemáticas son las siguientes: 1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales. 2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques. 3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales. 4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento. 6. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean. 7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia. 8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.

ESQUEMA 2

Estructura de la asignatura de Álgebra, Cosdac



Fuente: tomado de SEMS (2013a: 16).

Con base en el programa citado, la profesora ha realizado una planificación que subió a una plataforma en línea, la cual, de hecho, es el eje para la didáctica cotidiana. En sentido estricto, es lo que se conoce como “aula invertida”, concepto que usó la informante en la entrevista, pero sólo de pasada. De hecho, se puede decir que se trata de una reelaboración del programa porque recupera los cuatro conceptos estructurales, pero con ciertos matices, algunos denominativos: lenguaje algebraico en vez de expresión algebraica; el resto son iguales: operaciones fundamentales, ecuaciones lineales y ecuaciones cuadráticas. Para el tema de lenguaje algebraico, de modo consistente con la pauta nacional y de la academia la profesora aborda los siguientes puntos: a) notación algebraica, b) representación algebraica de expresiones en lenguaje común, c) interpretación de expresiones algebraicas, d) orden de operaciones y e) evaluación numérica de expresiones algebraicas. Cabe señalar que la docente agregó el punto d) sobre el orden de operaciones, que no se contempla en el temario nacional ni en el de la academia.

CUADRO 15

Programa interno sintético de Álgebra, ciclo 2015-2016

	I	Expresión algebraica	Hrs.	%	% Ac.
	1.1	Notación y clasificación	0.5	0.7	0.7
	1.2	Representación algebraica de expresiones en lenguaje común	0.5	0.7	1.3
	1.3	Interpretación de expresiones algebraicas	1	1.3	2.7
	1.4	Evaluación numérica de expresiones algebraicas	1	1.3	4.0
	2	Operaciones fundamentales	Hrs.	%	% Ac
Lenguaje algebraico	2.1	Operaciones fundamentales: suma, resta, multiplicación y división con números racionales	10	13.3	17.3
	2.2	Leyes de los exponentes y radicales incluyendo números racionales	8	10.7	28.0
	2.3	Productos notables: binomio al cuadrado, binomios conjugados, binomio con término común, binomio al cubo	7	9.3	37.3
	2.4	Factorización: termino común, factor común, diferencia de cuadrados, diferencia y suma de cubos, TCP, trinomios de la forma	12	16.0	53.3
	2.5	Suma y resta de fracciones algebraicas	4	5.3	58.7
	2.6	Multiplicación de fracciones algebraicas	2	2.7	61.3
	2.7	División de fracciones algebraicas	2	2.7	64.0
	3	Ecuaciones lineales	Hrs.	%	% Ac.
Ecuaciones	3.1	Resolución y evaluación de ecuaciones con una incógnita	4	5.3	69.3
	3.2	Resolución y evaluación de sistemas de ecuaciones con dos o tres incógnitas con distintos métodos de solución: concepto	1	1.3	70.7
	3.2.1	Gráfico	2	2.7	73.3
	3.2.2	Eliminación	2	2.7	76.0
	3.2.3	Igualación	1	1.3	77.3
	3.2.4	Determinantes	3	3.9	81.2
	3.3	Aplicación de sistemas de ecuaciones	4	5.3	86.5
		4	Ecuaciones cuadráticas	Hrs.	%
	4.1	Clasificación	1	1.3	87.9
	4.2	Método de solución			
	4.2.1	Algebraico	1	1.3	89.2
	4.2.2	Factorización	3	3.9	93.1
	4.2.3	Completando el trinomio cuadrado perfecto (TCP)	3	3.9	97.0
	4.2.4	Fórmula general	2	2.7	99.6
	Total de horas			75	

Fuente: docente del área de matemáticas del CBIS (comunicación personal).

Nota: % Ac., porcentaje de acreditación.

El tema de operaciones fundamentales, tras un preámbulo en su página web que aborda las “propiedades de los números reales”,

se aboca a los siguientes subtemas: a) suma y resta de expresiones algebraicas, b) multiplicación de expresiones algebraicas, c) división de expresiones algebraicas (en este punto difiere con el programa nacional porque agregó lo de “algebraicas”, pero también del programa de la academia del plantel, ya que ahí se dice que son operaciones fundamentales con “números racionales”), d) leyes de exponentes y radicales, e) productos notables y f) factorización. Con ello observamos semejanza con la propuesta nacional, pero no así con el programa de la academia del CBTIS, ya que precisa tres temas más que la profesora parece abordar de modo conjunto: 1) suma y resta de fracciones algebraicas, 2) multiplicación de fracciones algebraicas y 3) división de fracciones algebraicas.

Para el resto de los temas de ecuaciones sigue, en general, el mismo orden que el nacional y local, esto es, ecuaciones lineales con una incógnita, luego sigue con un sistema de ecuaciones con dos (2×2) y tres incógnitas (tres ecuaciones, tres incógnitas). Después aborda los métodos de solución. Finalmente, trata el tema de ecuaciones cuadráticas y sus métodos de solución. Aunque cabe anotar que en el caso del programa de la academia se precisan los métodos de solución en ambos casos, cosa que no se hace en el nacional ni en el de la profesora.

Como parte de su programa, la profesora añadió dos apartados: guías de estudio y “proyectos” (aquí se agregan otros ejercicios y exámenes), que complementan los videos y los ejercicios que están en la plataforma.

Tuvimos acceso a los planes de trabajo oficiales del semestre correspondiente de la profesora, pero desafortunadamente muestran una dosificación que no corresponde con el horario de los grupos ni del programa de la academia, por lo que parece el cumplimiento de un trámite administrativo, ya que es un formato estándar denominado “planeación curricular”, el cual se dice en una nota que retoma el programa avalado por la academia y debe firmar la profesora para entregar a la coordinación académica. Por ejemplo, para el grupo al que di seguimiento su horario era de sólo tres días a la semana, pero su correspondiente plan dice que eran cuatro; así también quedan cinco clases sin actividades en la última semana del semestre, aunque parece coherente si concluyó con los temas programados.

CUADRO 16

Planeación curricular de Álgebra, CBTS

Semana	Día		Hrs.		Día		Hrs.		Día		Hrs.	
	Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes			
	Fecha	Obj. o Sec.	Fecha	Obj. o Sec.	Fecha	Obj. o Sec.	Fecha	Obj. o Sec.	Fecha	Obj. o Sec.	Fecha	Obj. o Sec.
1	ago-29	INICIO CLASES	ago-30	Presentación	ago-31	1.1. Notación y clasificación	sep-01	1.2. Representación algebraica	sep-02			
2	sep-05	1.3. Interpretación de expresiones alg.	sep-06	1.3. Interpretación de expresiones alg.	sep-07	1.4. Evaluación de expresiones alg.	sep-08	1.4. Evaluación de expresiones alg.	sep-09			
3	sep-12	Examen	sep-13	2.1. Reducción de términos semejantes	sep-14	2.1. Reducción de términos semejantes	sep-15	2.2-2.3. Suma y resta de polinomios	sep-16			SUSPENSIÓN DE LABORES
4	sep-19	2.2-2.3. Suma y resta de polinomios	sep-20	2.2-2.3. Suma y resta de polinomios	sep-21	2.4. Multiplicación	sep-22	Examen	sep-23			
5	sep-26	Registro 1.º parcial SISEEMS	sep-27	Examen global	sep-28	2.5. Productos notables	sep-29	2.5. Productos notables	sep-30			
6	oct-03	Examen	oct-04	2.6. División	oct-05	2.6. División	oct-06	Examen	oct-07			
7	oct-10	2.7. Factorización	oct-11	2.7. Factorización	oct-12	2.7. Factorización	oct-13	2.7. Factorización	oct-14			
8	oct-17	2.7. Factorización	oct-18	2.7. Factorización	oct-19	2.7. Factorización	oct-20	Examen	Oct 21.			
9	oct-24	2.8. Suma y resta de fracciones algebraicas	oct-25	2.8. Suma y resta de fracciones algebraicas	oct-26	2.8. Suma y resta de fracciones algebraicas	oct-27	Examen	oct-28			
10	oct-31	3.1. Resolución y evaluación de ecuaciones	nov-01	Examen global	nov-02	SUSPENSIÓN DE LABORES	nov-03	3.1. Resolución y evaluación de ecuaciones	nov-04			
11	nov-07	Examen	nov-08	3.2. Sistema de ecuaciones grafico	nov-09	Registro 2.º parcial SISEEMS	nov-10	3.2. Sistemas de ecuaciones eliminación	nov-11			
12	nov-14	3.2. Sistemas de ecuaciones determinantes	nov-15	3.3. Aplicaciones	nov-16	3.3. Aplicaciones	nov-17	Examen	nov-18			
13	nov-21	SUSPENSIÓN DE LABORES	nov-22	4.1. Ecuaciones de segundo grado algebraico	nov-23	4.1. Ecuaciones de segundo grado factorización	nov-24	4.1. Ecuaciones de segundo grado factorización	nov-25			
14	nov-28	Examen	nov-29	4.2. Formula general	nov-30	4.2. Formula general	dic-01	4.3. Aplicaciones	dic-02			
15	dic-05	Examen global	dic-06	Registro 3.º parcial SISEEMS	dic-07	Registro 3.º parcial SISEEMS	dic-08		dic-09			
16	dic-12		dic-13		dic-14		dic-15		dic-16			FIN DE SEMESTRE

Fuente: docente del área de matemáticas del CBTS (comunicación personal).

Cabe señalar que la docente siguió el orden de los temas e hizo adecuaciones cuando lo consideró necesario, ya que mezcló temas de operaciones algebraicas con fracciones y exponentes y no los dividió como dice el programa de la academia, pues dio más tiempo a los te-

mas de multiplicación de polinomios y de productos notables incluso del que se puede inferir de su planeación curricular del grupo observado. También cabe mencionar que no siguió el mismo ritmo con todos los grupos, pues por una u otra razón se suele ir adelantando o rezagando con alguno o algunos de ellos.

Dado que la profesora no utiliza libro de texto, aunque menciona un título en un documento de “bienvenida” que proporciona a las y los estudiantes (que deben también conocer sus padres y madres) con sus expectativas, ciertas instrucciones para el desarrollo de los contenidos y los criterios de evaluación. Los contenidos del curso son los que tiene en su página de internet, por lo que vale la pena dar una caracterización global de ésta, ya que es el currículum enseñado. Cada tema tiene una breve explicación o definición de términos que luego remiten a los videos y los ejercicios mediante ligas que son la base de las actividades cotidianas e incluye también algunas guías de estudio y “proyectos”; en el primer caso son para los exámenes y en el segundo para realizar actividades en equipos, pero en este último decidió no impulsarlos para dicho semestre.

ESQUEMA 3

Sitio web del curso de Álgebra de la docente del CBTIS



Fuente: "algebra-primer.simdif.com" (2017).

La página contiene imágenes mínimas y se concentra más en textos con indicaciones. Los videos son generalmente de la plataforma YouTube y los “ejercicios” son un archivo en PDF con una serie de, generalmente, 12 cada uno, cuya mitad deja de tarea y el resto lo realizan en el salón; dicho orden se infiere de menor a mayor complejidad.

Tuvimos acceso a sus criterios de evaluación y, si bien están desglosados en tres rubros, el peso mayor lo tiene el examen individual, con 60 por ciento; 20 por ciento participaciones durante el desarrollo de clase, y 20 por ciento es la tarea. En este último caso es flexible porque, si bien la firma diariamente de modo individual, en estricto sentido no la califica sino hasta el parcial correspondiente. Confía en que los/as estudiantes cumplan con el número de tareas y hayan hecho las anotaciones en caso de haber tenido errores, pues, como dice la hoja, “analizar las respuestas erróneas, escribir en el margen de esas preguntas el procedimiento correcto y porque (*sic*) te equivocaste [...] lo importante es lo que **uno aprende del error**” (negritas del original).

El cuadro 17 contiene los criterios de evaluación establecidos por la profesora. “La calificación final del curso es el promedio de las tres calificaciones parciales.” Sin embargo, cada parcial se evaluará como se anota en el mismo cuadro.

CUADRO 17

Criterios de evaluación de la asignatura de Álgebra, docente del CBTS

	Actividad	Porcentaje de acreditación
Inicio de la clase	Revisión de tarea	20% (10% en línea, 10% correcciones y anotaciones al margen de los resultados que deberán estar incluidas y ordenadas en la carpeta de evidencias)
Desarrollo de la clase	Participaciones individuales	10% (preguntas, dudas, explicaciones, tutorías) 10% (ejercicios en libro u hojas de ejercicios de aplicación impresas)
	Trabajo en equipo	
Cierre de Tema	Examen individual	45% (examen que incluye ejercicios similares a los de la tarea)
	Examen en bina o Proyecto según el tema	15% (examen de aplicaciones o proyectos)

Fuente: docente del área de matemáticas del CBTS (comunicación personal).

Finalmente, transcribo, como parte del inicio del curso, la hoja de bienvenida que reparte la profesora, donde plantea el objetivo global, una serie de expectativas que ella tiene del grupo y pide también que cada estudiante anote lo que espera del curso y de la docente; asimismo, da indicaciones de los materiales que solicita: una carpeta, plumas, hojas y la forma en que deben presentar sus apuntes:

Bienvenidos al curso de Álgebra! En este curso abordaremos los procedimientos generalizados de la aritmética. Por ejemplo, si sabemos que un rectángulo tiene como medidas 5 cm de ancho y 10 cm de largo, con apoyo de la aritmética calculamos su perímetro sumando todos sus lados, $P = 5\text{ cm} + 10\text{ cm} + 5\text{ cm} = 30\text{ cm}$. Pero si queremos tener una fórmula que se puede utilizar para cualquier rectángulo, observamos que en un rectángulo la medida del ancho existe dos veces, al igual que la medida del largo. Por lo que una fórmula para calcular el perímetro de cualquier rectángulo es $P = 2a + 2l$. De la creación y manejo de este tipo de expresiones se encarga el álgebra.

Mis expectativas

- Espero que cada día vengas a clase con las ganas y actitud de aprender la materia, que se considera el pilar para la adquisición del conocimiento de otras ramas de las matemáticas y la ciencia.
- Espero que siempre preguntes tus dudas y me apoyes con tus explicaciones de los temas que dominas, lo anterior incluye pasar al pizarrón.
- Espero que colabores con tus compañeros en los trabajos de equipo.
- Espero que siempre estés puntual en clase y de no hacerlo espero una explicación al final de la clase.
- Espero un trato respetuoso hacia mí y sus compañeros. Lo anterior, incluye no dirigirse con sobrenombres ni groserías.
- Espero apoyarte en todo lo que esté a mi alcance para que aprendas la materia.
- A continuación, escribe tus expectativas del curso y de mi persona. No te limites a decir espero pasar (*sic*). Muchos pueden pasar con lo y no saber razonar o analizar un problema matemático.

Materiales

Para este curso requieres una carpeta de 1 pulgada, hojas de raya, plumas roja, azul y negra, lápiz, y borrador [énfasis en el original]. En esta carpeta deberás tener tus apuntes, los cuales deberán seguir el siguiente formato:

Título de la Unidad (Pluma Azul)	Fecha
Título del tema (Rojo)	dd/mm/año (Pluma negra)
Resumen del tema	

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

La ceremonia áulica de la asignatura de Álgebra (Matemáticas 1 en el plan de estudios) parte de las condiciones estructurales más amplias vistas en el apartado previo, las cuales orientan las acciones del profesorado y alumnado. Mediante las tres fases que sirven para verla como unidad: inicio, desarrollo y cierre, me detengo en las descripciones correspondientes para abarcar una lección que, como se dijo, no corresponde comúnmente a una clase.

Inicio

El aula, de aproximadamente 6 por 5 metros, no cuenta con ventanas en el muro que da al pasillo, pero en el otro extremo sí; éstas llegan a la mitad del muro y tienen una especie de pantallas o persianas translúcidas de una pieza que cubren cada ventana, por lo que no se necesita iluminación artificial en caso de cerrarlas. El aula está pintada de color blanco, salvo que en los muros hay algunos pequeños grafiti, y no hay decoraciones o algo más en ellos (carteles cartulinas, etc.). Un proyector y una computadora se ven instalados, fuertemente protegidos con llave, por lo que para utilizarlos hay que pedir la llave que da acceso a la computadora. No hay anaqueles. Tiene un pintarrón blanco que cubre casi todo el muro cercano a la puerta y queda frente al grupo, que generalmente está ordenado en

filas de siete pupitres de paleta amplia y una malla bajo el asiento, donde casi nadie pone su mochila. En la parte alta del pintarrón están empotrados dos ventiladores y en sus costados colocadas un par de láminas, una con las competencias genéricas y sus atributos y la otra con el esquema de una clase: apertura, desarrollo y cierre. En promedio, asistían 50 estudiantes. El espacio está prácticamente saturado de pupitres (madera aglomerada en la paleta y asiento de plástico) en buen estado, sin ralladuras visibles. Hay una frase motivadora (como las hay semejantes en el resto de aulas) en letra manuscrita en la cabecera del pintarrón: “El genio se hace un 1% de talento y un 99% de trabajo”. A cierta imagen de saturación del espacio contribuye el pedestal de unos 10 centímetros de altura que divide la zona del alumnado de la del docente (poco más de un metro de fondo), donde se ubica su escritorio y su silla, al otro extremo de la puerta. El acomodo regular tiene lugar en filas uniformes, pero varió durante las sesiones observadas, para hacer equipos de cuatro.

La mayoría porta uniforme, generalmente suéter azul, con el logotipo de la DGETI de tamaño pequeño cerca del pecho, encima de una playera blanca tipo polo con el mismo logotipo; pantalón gris ellos, ellas falda; ambos, zapatos de piso negro. El acomodo del grupo parece ser decidido por el alumnado, pues no hubo indicios de que fuera de otro modo, pero por lo observado en el seguimiento parece fija la ubicación de cada estudiante en el mismo sitio durante el curso.

En adelante se reproducen las notas de una lección observada en el grupo seguido, que corresponde al tema 2.5 de productos notables.

10 de octubre de 2016, 10:01. La profesora llega al salón con cierta prisa y su mochila de ruedas, que parece pesada; varios y varias estudiantes que se arremolinaban en la puerta rápidamente ingresan al aula. Saluda de modo automático mientras saca sus marcadores, la lista de asistencia, entre otros papeles, de un folder y una botella de agua. Sin tomar asiento eleva la voz: “tengan lista la tarea”, y la mayoría se revuelve poniéndola encima de su pupitre con prontitud. Casi de inmediato inicia un rápido recorrido por las filas, va poniendo una marca o firma, sólo parece checar que tengan algo

y se detiene un segundo para ironizar con los primeros que no trajeron la tarea: “así vamos a avanzar...”; en tal caso, la mayoría, agacha la cabeza o se revuelven avergonzados en su lugar. También hace algunas recomendaciones en voz alta, como numerar los ejercicios.

10:06. Casi concluye la revisión y unas chicas le piden volver a su fila, ya que llegaron tarde y la profesora ya había pasado. Con aire dramático gira hacia a donde están, pero ironiza diciendo que no les revisó “porque es una mala maestra”. Todos se dan cuenta de que es una broma, pero pocos ríen, pues está más o menos dispersa la atención.

Desarrollo

10:07. La docente termina de revisar la tarea y va hacia el pintarrón para escribir: “binomio con término común $(x+a)(x+b)$ ”. Desarrolla la operación en voz alta, algunos/as estudiantes la siguen a coro.

10:09. Hay un aviso por un altavoz del plantel para salir a la explanada, pero la docente decide que no saldrán porque hay una programación (tanto del evento de fuera como de su programa) y a ella no le dijeron con anticipación. Porque, además, “si salen todos los grupos no se aprecia la exposición” (sobre cuestiones de salud). De parte del grupo no hay objeciones, por lo que la clase continúa. Sigue su explicación y anota otra fórmula que desarrolla y menciona que tales “formulitas les servirán para cuarto y sexto semestre y mejorar su habilidad matemática”.

10:13. Consulta con el grupo si harán seis o 12 ejercicios. Tras un breve rumor que destaca 12, decide que eso harán. Asimismo, les anuncia que verá la lista y que pasarán al pintarrón quienes no tienen participación, “porque hay quienes tienen como quince y necesitan cuatro”; esto es el mínimo para alcanzar 10 por ciento de dicho criterio de evaluación. Un chico que nombra le dice que no hizo la tarea y por eso no sabe, aunque se levanta hacia el pintarrón. Ella, sin aspavientos, le comenta de modo firme que deberá ir a asesorías para que no se atrase mientras le dice que se siente. Nombra a seis personas que van pasando, una a una, a resolver los ejercicios que

anotó en el pintarrón. Conforme lo hacen, va asesorando y afirmando los pasos que van realizando, sobre todo auxilia a quien muestra más timidez. La docente aprovecha para subrayar que el pasar al frente sirve para mostrar soltura y aprender a hablar en público, pues cada uno va describiendo lo que hace.

10:19. En un caso, una chica titubea al realizar su “explicación”. En ese momento, la profesora interviene para atraer la atención sobre cierto procedimiento. Pide atención mediante un *shhh*. Alguien pregunta una duda y ella toma el marcador para explicar algo que previamente habían visto. Resuelve el ejercicio de la chica y dice que eso es lo importante: “que sepan, de lo que han visto, qué utilizar”. Al final comenta que fue un “ejemplo bonito, emocionante”.

10:26. La profesora dice que la mayoría resolvió cada ejercicio de polinomio por polinomio y no con la “recetita de productos notables”, por lo que sugiere seguir utilizando el actual procedimiento.

10:28. Concluye con los seis ejercicios y hace un recordatorio para sumar fracciones, ya que por su experiencia es un tema que se les dificulta y viene en los problemas siguientes. Plantea la diferencia entre un procedimiento de “secundaria”: $5/3 + 1/2 = \frac{10+3}{6}$; pero los exhorta a seguir el que ella utiliza: fracciones equivalentes: $\frac{5(2)}{3(2)} + \frac{1(3)}{2(3)} = \frac{10}{6} + \frac{3}{6} = \frac{13}{6}$. Hace otro ejercicio de fracciones y cuando concluye dice: “ahora sí, listos para este:” $(x + \frac{2}{5})(x - \frac{2}{3})$.

10:35. La profesora indica hacer equipos de cuatro integrantes para resolver los restantes seis ejercicios y enfatiza: “a las 10:55 ya deben estar terminados”. Casi un par de minutos después un par de equipos dicen que ya terminaron, en un caso pude observar que uno de los chicos fue quien tenía previamente los ejercicios concluidos y el resto le copiaron. A los que terminaron, la profesora les pide que revisen a los demás, para verificar que los tengan bien. Ella mientras va rondando entre los equipos, asesorando y supervisando los avances.

10:41. En un equipo se detiene y dice en voz alta que le alegra darse cuenta de que “algunas personas ya lo hacen mentalmente” (algunos cálculos). La docente explica a un chico muy cerca de mí y le insiste en usar el procedimiento que ella usó. Conforme rodea a un equipo alguien le suele pedir revisión o más allá alguien la llama:

“profe...” y acude cuando puede. Llega una persona a entregarle una hoja y se marcha de inmediato.

Cierre

10:50. Suena el timbre. La profesora dice que no terminó de revisar los exámenes y que la disculpen, porque tuvo un día muy pesado. Aclara que la prefecta le vino a decir que el viernes el grupo tiene un evento, por lo que afirma que estuvo bien no dejarlos salir hoy. Anotó los seis ejercicios y eligió a quienes pasarían a resolverlos, especialmente a un par de chicas (“superpoderosas”, dice en son de broma) que vio platicando durante el trabajo en equipo. A Ortega, una de ellas, la reta mientras comenta: “pa’ ver si es cierto”. La chica cumple un poco de mala gana, pero con la asesoría de la profesora termina. Otro chico que no hizo la tarea, porque no vino, igualmente la apoya para que concluya con su explicación. Se levanta cierto rumor en el salón, por lo que cuando pasa una nueva chica la profesora en tono más elevado dice: “ponemos atención a Marrufo”, quien además habla muy bajo y casi todo el tiempo da la espalda al grupo. Conforme concluye Marrufo, la profesora sugiere que se vayan autocorrigiendo o, si están bien, calificando. Pasa la última chica y se ríen varios cuando empieza a hablar (porque se oye “fresa” su tono de voz), pero además porque dice algunas incoherencias. La docente la ayuda de modo serio, aunque la chica prácticamente espera que le den la respuesta, ya sea sus colegas o la profesora. La docente hace gestos de desaprobación, incluso se percibe un momento tenso porque la estudiante está paralizada con el ceño agrio, pero sólo le dice que debe repasar y que pase a su lugar. Describe el desarrollo y concluye preguntando si quedó claro. Más o menos la mayoría asiente. Escribe la tarea de inmediato: “binomios con términos semejantes, tomar notas; imprimir ejercicios y resolver los primeros seis”. Pregunta quién tuvo bien los ejercicios y la mayoría levanta la mano. Les pide ponerse 10 y darse una palmada. Les pide acomodar sus mesabancos, algunos se adelantan a salir, pero les dice

que no les dijo que salieran, sino sólo acomodarse, aunque hace un gesto de que está bromeando y los deja salir.

LA PERFORMANCE DE LA DOCENTE DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Para abordar la *performance* del profesorado, en este caso de la docente de matemáticas del CBTIS, debemos iniciar por una serie de disposiciones de su “pasado incorporado” (Lahire, 2017: 7), pues en éstas hay huellas más o menos durables de ver, de sentir y de actuar la docencia; asimismo, de su postura en relación con la RIEMS, pues suponemos que ambos elementos, en cierto modo, guían su *performance* en el aula.

La docente de Álgebra es originaria de Tijuana, es alta, de figura atlética y voz firme; madre de familia, cuenta con un doctorado en educación, así como una ingeniería. Tiene un nombramiento de tiempo completo de base, equivalente a 40 horas a la semana, y lo obtuvo previo a los actuales concursos de oposición. Durante el semestre en que dimos seguimiento (agosto 2016-enero 2017) tuvo asignadas 24 horas frente a seis grupos de cuatro horas semanales (tres de Álgebra y tres de Geometría Analítica, correspondiente al tercer semestre); las otras 16 horas se anotan en su carga oficial como sigue: 10 horas de “descarga académica” y seis como “comisión”. En un apartado de observaciones se anota, a la misma altura de las 10 horas de descarga académica, que es tutora de un grupo de primer semestre y de “preparación de clase”, a la altura de las seis horas.

La profesora tiene una larga experiencia como docente, 23 años, 15 de ellos en el CBTIS, incluso fungió temporalmente como directora en dos planteles DGETI. Asimismo, cursó el Profordems, pero no se certificó.

Señaló que entró como docente “por accidente”, ya que una profesora de química desde la preparatoria la apoyó para conseguir una beca del Club de Mujeres Profesionistas, debido a su buen desempeño, a pesar de provenir de un ambiente pobre. Con orgullo, mencionó que fue estudiante de concursos (obtuvo el 5.º lugar en un

nacional de química). Con sus antecedentes, poco antes de concluir el bachillerato su profesora la recomendó para dar clases en un colegio particular de religiosas exclusivo para mujeres; ahí se quedó 10 años. Luego la misma profesora, que era subdirectora en un plantel DGETI, la atrajo para dar clases de física y matemáticas.

Ella aludió a una ventaja del trabajo docente, en el uso del tiempo, para mezclar opciones laborales y familiares; es decir, compatibilizar ser madre y trabajar; pero luego argumentó una postura implicada con el aprendizaje del alumnado y en las posibilidades de la escuela para romper el ciclo de la pobreza conectada con su historia personal. Esta postura frente al aprendizaje y la enseñanza pauta en gran medida su desempeño en el aula. En su propia voz:

yo fui una muchacha que en mi casa no había para comer [...] porque mi papá no trabajaba porque era discapacitado y mi mamá no tenía preparación alguna, analfabeta totalmente, sólo dedicada a los hijos [...] entonces me aferré a que la escuela me iba a sacar de ese ciclo de pobreza, y al aferrarme a eso vi que la educación era mi única manera de salir [...]. Y ahora cuando veo alumnos que tienen esas características, ¡uhh!, me preocupo más y digo: si este muchacho no estudia ¿qué va a pasar con él... se va a ir por la vida fácil [...] o le ayudo a que estudie una profesión y que salga adelante? Eso me preocupa mucho, porque digo: qué hubiera sido de mí si no me aferro a la educación.

La *performance* cotidiana de la profesora de matemáticas del CBTIS en la ceremonia de aula tiende hacia el aprendizaje del alumnado mediante un programa poco pensado en desarrollar competencias, esto es, descontextualizado (parcialmente, se puede atribuir tal tendencia a la RIEMS y es más bien un sesgo disciplinario), pero ella lo ha recreado para hacerlo en cierto modo dinámico. Su postura, inferimos, está ligada al poder de la escuela para superar condiciones de pobreza, a los conocimientos disciplinarios y la entrega de calificaciones.

Los rasgos que se pueden asociar con una práctica cercana al perfil docente impulsado por la RIEMS son la planificación de las lecciones a partir de las TIC y una *traducción* (en el sentido de Latour)

completa del programa que busca una activa adaptación del alumnado; en otras palabras, la suya es una práctica centrada en el estudiantado.

De hecho, en la entrevista la profesora mencionó un interés por que sus estudiantes no tengan excusas para no aprender; por ello, está atenta y receptiva a lo nuevo o lo que funciona para incorporarlo a sus clases, por ejemplo, juegos, diferentes explicaciones o las TIC: “siempre ando tratando de mejorar, mejorar la manera en que el muchacho aprenda”. En otro momento, aludió a que la oferta de capacitación y formación proporcionada por el CBTIS más reciente, relacionada con las TIC, ha sido muy significativa para su labor, pues aprendió sobre las plataformas Moodle, Khan Academy y SimpleDifferent (simdif), las cuales le han facilitado el trabajo, pues en esta última, precisamente, ha desarrollado su programa. Incluso mencionó haber comprado una plataforma QuestBase para realizar exámenes en línea.

El eje de las TIC es relevante porque es una estrategia más menos novedosa, pero en la entrevista lo mencionó casi de pasada, se trata del “aula invertida”. En ese momento, no supe ni le di importancia a ese concepto, y más tarde comprendí que dicho esquema usa las TIC para proporcionar recursos al estudiantado fuera del tiempo de clase; más precisamente las usa de base. Aunque también cabe señalar que la pretensión más alta del aula invertida es la reflexión, la autonomía y la visión crítica; cosa que no pudimos constatar durante la lección observada. Pero no sería del todo justo adjudicarle a la profesora dicho accionar todo el tiempo, debido a que la mayor parte del programa (las evidencias de aprendizaje particularmente) está orientada por los conocimientos disciplinarios y hacia el cumplimiento de las calificaciones.

La *performance* de la docente habla de una postura que recrea la forma de impartir las temáticas del programa, pero no apreciamos ajustes sistemáticos o adecuados al contexto y a los y las estudiantes, pues los trata (idealmente) como un grupo homogéneo.

Observamos que la docente muestra dominio de los temas y tiene montada una ceremonia que resulta funcional ante lo numeroso del grupo, y que además mantiene un ritmo dinámico al que respon-

de la mayoría. El ritmo del curso parece pautado por los exámenes y de modo cotidiano por cinco momentos: 1) revisión de tareas (que en parte se convierte en una forma de establecer un ambiente de orden y disciplinamiento, pero, al mismo tiempo de activar, al menos parcialmente, conocimientos previos), 2) resolución de la tarea (“explicación” de los primeros seis ejercicios) en el pintarrón, 3) trabajo en equipo para resolver los restantes seis ejercicios, 4) revisión en el pintarrón de los ejercicios y 5) establecimiento de la siguiente tarea (ver video, tomar notas y resolver los primeros seis ejercicios).

También debe destacarse que el ambiente de aprendizaje es más o menos distendido, pero a menudo la profesora es algo sarcástica, lo cual no parece gustarle a los y las estudiantes. Sin embargo, esto, de algún modo, le ayuda a mantener la obediencia del grupo, pues casi siempre atienden de inmediato sus indicaciones; es decir, la mayoría de las y los jóvenes muestra disposición al tipo de rutina que se ofrece y su participación está condicionada por las demandas de la docente.

A continuación, sintetizo la versión de la profesora respecto al desarrollo de sus clases, a solicitud de describirlas. “Lo primero que hago es revisar la tarea, lo establecí como una regla, una rutina porque, si no lo hago, los muchachos piensan que no lo voy a hacer [...] Trato de que en menos de 10 minutos revisar”. Este momento es importante para ella, porque impone un ambiente de silencio y de apertura al trabajo, como lo menciona enseguida, una suerte de abrir un espacio para recordar lo visto, o en menor medida, conectar con los conocimientos previos.

Cuando pasa haciendo la revisión y ubica si alguno o algunos ejercicios no se hicieron, pide se anote(n) en el pintarrón para revisarlo(s). “Luego hacemos un recordatorio de cómo se tenía que hacer, o sea establezco el conocimiento previo; y luego ya lo explico al que tenía dudas”. Enseguida de aclarar las dudas,

si ya no hay, ponemos otros ejercicios y pido voluntarios; si no los hay, entonces son voluntariamente a fuerzas: agarro mi lista y de los que no tienen participaciones, porque todos tienen que participar, digo a ver, fulanito, pase y nos lo va a explicar. [...] no solamente lo hago

que pase, sino que lo explique, porque el que explica y explica bien va aprendiendo más, porque está viendo la manera en cómo se hace el problema, está tratando de razonar para explicar.

Atestiguamos cierta coherencia entre lo que dijo y lo que hizo, pero no observamos que la profesora diera seguimiento especial a quienes identifica con resultados no aprobatorios, dentro del aula, y con ello favorecer una redistribución de los conocimientos, sólo los deriva a las asesorías según las calificaciones no aprobatorias. Gracias a la dinámica que realiza cotidianamente, el trabajo en equipo, se dan acciones por parte de los y las estudiantes para apoyarse, pero esto es más espontáneo que premeditado por la docente, debido a que, por lo general, deja que los equipos sean decididos por el alumnado, sin una intervención pedagógica intencionada.

Si bien la docente está de acuerdo con el enfoque por competencias, fue crítica en torno a las condiciones de realizarlo, especialmente el tamaño de los grupos. Dijo que no tenía experiencia previa y le parece que era “muy interesante trabajar bajo el modelo de competencias; sin embargo, creo que no hemos recibido entrenamiento para cómo hacer, sobre todo para evaluar si la competencia se cumple o no se cumple”. Su postura parece ligada a su experiencia con la educación de sus hijos en “el otro lado” (Estados Unidos), donde le proporcionan un reporte individual que permite reconocer qué competencias se desarrollan en cada asignatura y el grado de dominio (o no); cosa que en sus condiciones le parece imposible, sobre todo considerando que atiende seis grupos de 50 estudiantes, por lo que una de sus sugerencias fue reducir a 25 cada grupo. Es decir, le parece pertinente y adecuado el enfoque, incluso piensa haberlo estado desarrollando en 70 por ciento, pero no sabe cómo lo está haciendo y lejos se encuentra de saber en qué medida están desarrollando las competencias genéricas y disciplinarias en cada tema o con los ejercicios, de modo más explícito y preciso.

En breve, debemos reconocer una mezcla donde destaca una postura que se preocupa por los aprendizajes del estudiantado, cubrir un programa fincado en la disciplina y en las demandas institucionales de modo congruente con su práctica observada; sin embargo,

aunque consistente con la RIEMS, es difícil decir que se derive de ella. La combinación de elementos observados nos remite a una *performance* híbrida, orientada hacia la dimensión pedagógica y hacia el alumnado y no a seguir las pautas administrativas. Esto indica que hay cierta conciencia de parte de ella, esto es, reconoce su capacidad de agencia y la fuerza de su presencia en el aula. En complemento del desempeño docente, las reacciones estudiantiles siguen dos tendencias globales: la mayoría asume una postura más que menos activa, pero también de obediencia o esperada por la docente y la escuela; aunque hay un pequeño grupo que se resiste o a título individual están sin estar, pues sus miradas no siguen el trabajo, están subrepticamente mirando sus teléfonos, en evidentes posturas de aburrimiento o tratando de pasarla bien con lo que hay a su alcance o con quien se preste a seguirle el juego.

La docente reconoce que no realiza una evaluación de las competencias, incluso porque se sigue utilizando la escala numérica y únicamente de elementos cognitivos; es decir, se privilegia la calificación de ciertos conocimientos (objetos) matemáticos por sobre la evaluación formativa que se supone establece el enfoque vigente. Al preguntarle por el cierre de las clases, comentó: “eso sí me falla ¡eh!... porque asumo que cuando explicamos los ejercicios ya quedó”. Esto con relación a si la mayoría tiene las respuestas correctas. Así lo reconoce:

Pero que siempre cierre diciéndoles a ver qué fue lo que vimos el día de hoy, ahí si me falla..., no le doy un tiempo de rutina [...] yo a veces considero que el cierre es cuando digo si no hay dudas es que quiere decir se entendió, ¿me explico? Sé que debería de hacerlo, pero la verdad es que salgo corriendo [al próximo grupo].

La evaluación sumativa es dominante, pero cuando se liga con las acciones que realiza la profesora esto es más complejo. Debido a que cotidianamente rota a quienes resuelven ejercicios en el pizarrón, evita que se concentre su atención en sólo unos/as cuantos/as estudiantes; al mismo tiempo que retroalimenta al grupo, pues atiende preguntas o dudas, aunque la docente reconoció que se deja

llevar cuando escucha ciertas voces decir que entendieron (más por comodidad y por avanzar, que por cualquier otra razón). Asimismo, mientras realizan los ejercicios en equipos (de cuatro integrantes) se da un proceso de supervisión y retroalimentación (incluso entre pares), el cual sin duda responde a la dimensión formativa de la evaluación que se solicita y supone el modelo por competencias.

Finalmente, en relación con los tres momentos de la ceremonia escolar cotidiana, se puede afirmar que la profesora en el curso de Álgebra, mediante el pase de lista al inicio de las clases, establece un ambiente de orden y seriedad, pero al mismo tiempo de conexión grupal, ya que su recorrido al revisar la tarea tiene algo de teatralidad, aunque a veces su torcido sentido del humor incomoda a algunos/as estudiantes. La mayoría del grupo responde de buena gana al ambiente que crea la docente con su presencia al recorrer el aula, pues los alumnos asumen el rol esperado; incluso a veces, en alguna medida, reconoce los conocimientos previos, como supone el enfoque constructivista.

Sin embargo, para el desarrollo de los aprendizajes, en gran medida, se centra en los objetos del álgebra, no así en los usos o aprendizajes situados, pero es así por la propuesta del programa y los planes. Aunque, en cierto modo, al usar la estrategia del aula invertida imprime una dosis de creatividad y de recreación, pues además realizó algunos cambios y ajustes basados en su juicio profesional que resultan eficaces en mayor medida. Con ello se revela un desempeño creativo que rompe con inercias tradicionales y probablemente consigue transmitir y cumplir con que se ejerciten los objetos matemáticos, lo que no necesariamente significa aprehenderlos.

Si bien en el inicio y el desarrollo de la ceremonia áulica observamos una *performance* iterativa (más que meramente repetitiva o reproductora), como la propia docente reconoce, el momento de cierre, por lo general muy apresurado y aun difuso, sin duda es el momento más débil de la *performance* cotidiana, y deja en suspenso si se consiguen aprendizajes significativos y sobre todo queda lejos de evidenciar si se desarrollan las competencias esperadas. Sin embargo, lo cierto es que, por lo general, sus grupos aprueban y muestran eficacia en cumplir con las expectativas de aprobar los exámenes de ingreso al nivel superior.

LA ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA DE LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I

En el programa de estudios de la materia de Lectura, Expresión Oral y Escrita para el bachillerato tecnológico, emitido por la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2013, se dice que el propósito formativo general, según el enfoque por competencias, de dicha materia es:

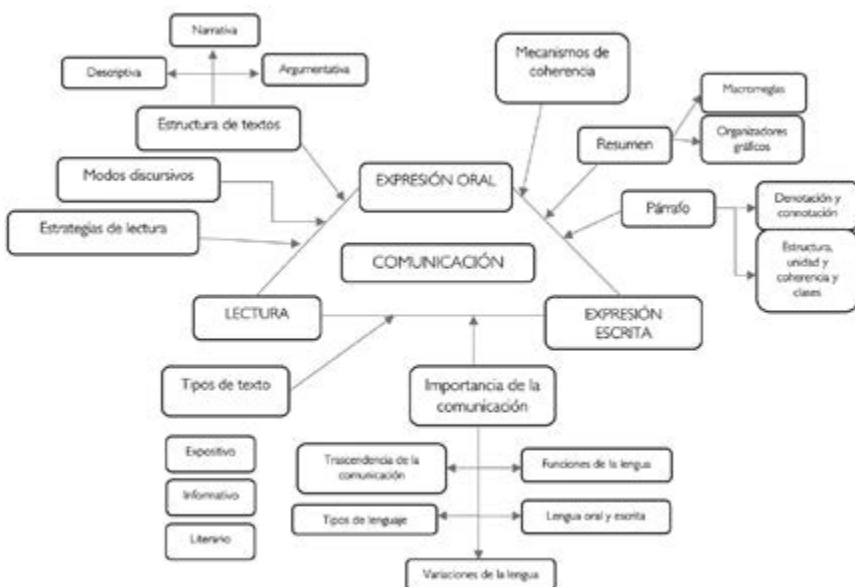
Que el estudiante adquiera y aplique competencias comunicativas, para que se desenvuelva con eficiencia en diversos contextos, desarrollando las cuatro habilidades básicas: **hablar, escuchar, escribir y leer**, las que en conjunto le darán la posibilidad de usar de manera adecuada, correcta, eficaz y coherente, su lengua materna (SEMS, 2013b: 9, negrillas del original).

Resulta curioso el complemento relacionado con la lengua materna, cuando prácticamente todos los contenidos aluden al español o castellano, suponiendo que en todos los casos es la lengua materna del alumnado y excluyendo, de hecho, a estudiantes de pueblos indígenas e incluso de otras nacionalidades. En la misma página se puntualiza que, para el caso particular de la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita I, el propósito formativo es “que el estudiante desarrolle competencias que le permitan comprender y comunicar en forma oral y escrita, el contenido de diversos textos”.

Luego se citan las competencias disciplinares y su conexión con las genéricas. Más adelante se precisa la estructura de la materia con base en las “estructuras conceptuales” que sintetizan los contenidos de Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II, que a su vez son la guía para la elaboración de las “estrategias centradas en el aprendizaje”, que debería (re)elaborar cada tipo de bachillerato, plantel o docente (SEMS, 2013b: 16).

ESQUEMA 4

Estructura conceptual del programa de Lectura, Expresión Oral y Escrita I



Fuente: tomado de SEMS (2013b: 18).

A escala del plantel, el profesor de la materia sigue el programa avalado por la academia de lectura, pero no nos consta; lo que sí atestigüamos es que el docente basa los contenidos de su planificación en el libro de texto de Luviano y Gasca, *Lectura, Expresión Oral y Escrita I* (2012). Dicho texto está dividido en cuatro unidades: 1) comunicación, que contempla cuatro temas: comunicación, tipos de lenguaje, funciones de la lengua y variaciones de ésta; 2) lectura, que cubre cinco puntos: lectura, comprensión de lectura, modos discursivos, clasificación de textos y fichas de trabajo; 3) expresión escrita, que incluye cuatro temas: la relación escritura-lectura, párrafo, semántica y la palabra y sus elementos, y 4) expresión oral, que contempla dos temas: expresión oral y exposición de temas. La dosificación de los temas del curso proporcionada por el docente se aprecia en el cuadro 18.

CUADRO 18

Planeación curricular de Lectura, Expresión Oral y Escrita I, CBTIS

Semana	Día		Hrs.		Día		Hrs.		Día		Hrs.	
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Fecha	Obj. o Sec.	Fecha	Obj. o Sec.	Fecha	Obj. o Sec.	
1	ago-29	INICIO CLASES	ago-30	Propósito	ago-31	Comunicación	sep-01	Impor/ trascendencia	sep-02			
2	sep-05	Proceso comunicativo	sep-06	Circuito del habla	sep-07	Circuito del habla	sep-08	Lenguaje oral	sep-09			
3	sep-12	Escrito	sep-13	Kinésico	sep-14	Proxémico/ icónico	sep-15	Act. de aprendizaje	sep-16	SUSPENSIÓN DE LABORES		
4	sep-19	Funciones lengua	sep-20	Referencial/ apelativa	sep-21	Fática/poética	sep-22	Evaluación	sep-23			
5	sep-26	Registro 1.º parcial SISEEMS/ Metalingüística	sep-27	Registro 1.º parcial/ emotiva	sep-28	Registro 1.er parcial/ act. de aprendizaje	sep-29	Jerga/ variaciones	sep-30			
6	oct-03	Calí/ actividades	oct-04	Modismos	oct-05	Otras variaciones	oct-06	Estrategias de lectura	oct-07			
7	oct-10	Resumen	oct-11	Paráfrasis	oct-12	Paráfrasis/ esquema	oct-13	Cuadro sinóptico	oct-14			
8	oct-17	Mapa conceptual	oct-18	Mapa mental	oct-19	Modos discursivos	oct-20	Clasificación de textos	Oct 21.			
9	oct-24	Científicos/ informativos	oct-25	Literarios/ actividades.	oct-26	Fichas de trabajo	oct-27	Relación escritura-lectura	oct-28			
10	oct-31	Párrafo/unidad, coherencia	nov-01	Evaluación	nov-02	SUSPENSIÓN DE LABORES	nov-03	Semántica	nov-04			
11	nov-07	Registro 2.º parcial SISEEMS/ Denotación	nov-08	Registro 2.º parcial/ polisemia	nov-09	Registro 2.º parcial/ sinonimia, antonimia	nov-10	Homonimia/ paronimia	nov-11			
12	nov-14	La palabra y sus elementos	nov-15	Morfología	nov-16	Formación de palabras	nov-17	Expresión oral	nov-18			
13	nov-21	SUSPENSIÓN DE LABORES	nov-22	Formas/ diálogo	nov-23	Entrevista	nov-24	Descripción/ narración	nov-25			
14	nov-28	Cualidades/ dición	nov-29	Fluidez	nov-30	Coherencia	dic-01	Volumen/ claridad	dic-02			
15	dic-05	Sencillez/ emotividad	dic-06	Registro 3.º parcial SISEEMS/ evaluación	dic-07	Registro 3.º parcial / representación	dic-08	Movimientos corporales	dic-09			
16	dic-12	Exposición de temas	dic-13	Proceso de preparación	dic-14	Recursos de exposición	dic-15	Repaso general	dic-16	FIN DE SEMESTRE		

Fuente: docente de Lectura, Expresión Oral y Escrita I del CBTIS (comunicación personal).

El documento citado, denominado “planeación curricular”, desafortunadamente muestra una dosificación que no corresponde siquiera al horario de los grupos; se trata más de un trámite administrativo, ya que es un formato estándar, el cual supone retomar el programa avalado por la academia y firmado por el docente para entregar a la coordinación académica. Por ejemplo, para el grupo que dimos seguimiento (de la carrera de Programación), su horario

era de cuatro días a la semana, pero el plan dice que no tenían clase el viernes, cosa que no fue cierta; así también quedan temas fuera de la calificación en la última semana del semestre, pero se llena el formato con todos los temas del libro de texto.

Enseguida se reproducen los segmentos y las actividades observadas durante el trabajo de campo. A cada tema lo denominaré lección, que correspondería al abordaje del tema desde que arranca hasta que cierra o se evalúa.

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

En el caso de las observaciones de esta clase de seguimiento al grupo 1.º B de Programación, en particular en una sección de la unidad 2, del tema 2.2, comprensión de lectura, específicamente parte de los contenidos del mapa conceptual y mapa mental; así como del tema 2.3, “modos discursivos”. Ambos están anotados en la planeación curricular semestral del docente y casualmente coincidieron con las fechas anotadas, pero fue eso, una coincidencia, porque ya se señaló la falta de correspondencia con el horario *de facto* del grupo observado.

Inicio

Las condiciones del tiempo (“horas” de 50 minutos), así como del espacio del aula son prácticamente iguales a las descritas en el caso de la profesora de matemáticas, salvo que la frase anotada arriba del pintarrón reza: “Nunca pares, nunca te conformes, hasta que lo bueno sea mejor y lo mejor Excelente”. El acomodo regular en filas no tuvo variaciones durante las sesiones observadas, tampoco el uniforme del alumnado ni su composición, con un poco más de varones que de mujeres.

A continuación, se describe la versión de lo observado sobre la lección de modos discursivos.

19 de octubre de 2016, 9:04. El profesor entra un poco sofocado porque el salón está en la planta alta del edificio y tiene sobrepeso. Dice a modo de saludo: “¿Cómo están?”. Se acerca y me muestra su aviso de que recibió el Certidems con una sonrisa de satisfacción (fechado el 18 de octubre).

9:05. El docente se acomoda en la silla del escritorio, localiza la lista de asistencia y da una mirada al grupo, que con eso baja el volumen del murmullo. Comienza a pasar lista. Pregunta a un chico si está comiendo en un tono de reclamo; él se inhibe y contesta: “Ahora ya no”, guardando en su bolsa el resto de su bocadillo. Al nombrar a un chico que no ha venido, el profesor pregunta y recibe comentarios acerca de él. Hace un mohín entre resignado y contrariado, y dice: “Nomás le conseguí el libro y ya no vino”.

Desarrollo

9:08. Concluye el pase de lista y de inmediato el docente pregunta dónde se quedaron ayer. “Avanzamos hasta la brújula Olmeca”—dice alguien. El docente pide ir a la página 82 para revisar. Nombró a una alumna por sus apellidos y le pregunta sobre la actividad del libro (llenar un cuadro con las semejanzas y diferencias acerca de cuadro sinóptico, mapa mental y conceptual). La chica lee, pero titubea, como si el texto estuviera mal escrito. Levantan la mano otros dos estudiantes y responden al parecer correctamente, pues el profesor les va poniendo “participación” en su lista. Hay una breve discusión cuando un estudiante dice que “del todo” no sigue un orden en el mapa mental. El profesor un tanto dubitativo dice que no van a discutir por eso.

9:15. El docente pide ir a la página 83, para revisar la actividad de buscar palabras en el diccionario. Ante un alud de participaciones dice que se organizará. Da la palabra a alguien del extremo del salón opuesto del escritorio, pues permanece sentado, llamándole por su apellido. Así va dando la palabra hasta concluir la última definición de las nueve solicitadas. Pasa a la siguiente pregunta, que es sobre redactar el mensaje esencial del texto. Un alumno responde

ampliamente y el profesor le pregunta si eso escribió, el joven responde desafiante que “escribió más”. El profesor hace un gesto de incredulidad, pero nada más.

9:22. El docente, ante la respuesta tan amplia, alude a la habilidad lectora que les demandará el examen Planea, aunque aquí se habla de la “idea sustancial”. No termina la idea y dice que, dado que hicieron de modo grupal la actividad de poner sinónimos en un párrafo que parafrasea la lectura de la “brújula Olmeca”, ahora revisarán más rápido, será “como una autoevaluación”. Nombra a un estudiante, pero éste no acierta a leer correctamente y dice algunas respuestas que no se entienden, aunque el profesor no repara en ello y le pone participación y le dice que debe participar más. Otro chico que insiste de modo constante en participar concluye los sinónimos. Con cierta prisa el profesor dice que el resumen de la lección se lo deja a ellos. De hecho, el docente omitió una última actividad que solicitaba comparar la paráfrasis con el texto original y concluir si habían adquirido nuevos conocimientos, esto no lo hicieron en la clase ni lo dejó como tarea.

9:28. El docente pide ir a la página 86. Empieza con el tema de “modos discursivos”. Él inicia con la lectura del libro de texto de Luviano y Gasca (2012): “un buen lector va *más* allá de la mera comprensión inicial de un texto, infiere otras *intenciones* por la forma en que el autor escribe” (énfasis en el original). Continúa la siguiente frase: “el autor siempre toma una posición según su estilo de expresión; esas diversas formas de enunciación debe advertirlas un lector serio y crítico”. Entonces, el profesor hace un comentario confuso sobre que “unos textos pueden ser persuasivos, hasta llegar a manipular”. Continúa con la lectura del libro y lee el apartado sobre los tipos discursivos y da un vago ejemplo acerca de los oficios (escritos oficiales) y empieza a utilizar una muletilla con que cierra algunas de sus intervenciones: “por así decirlo”, que causa más bien un efecto de ambigüedad en la mayoría de los casos y no funciona como un rasgo de pluralidad de puntos de vista. Algunos/as estudiantes no parecen poner atención, el chico más próximo a mí está como ausente, se ha pasado el tiempo dibujando en su libreta desde

que se inició la clase, apenas si ha dado una mirada al libro, que mantiene abierto en medio de sus piernas, pero lo tiene contestado.

9:36. El profesor mira el reloj de su teléfono. Continúa leyendo, pero se detiene al cambiar de página para decir al grupo que adelanten las actividades y que mañana harán la lectura sobre *los refrescos*. Pero, debido a que aún hay tiempo, dice que revisará los cuadernos para los que tienen pendiente el mapa mental. Pide se forme la primera fila y comenta a un par de estudiantes que les faltaron dibujos, lo hace sonriendo, por lo que no parece una reprimenda.

9:41. Sigue revisando, pidiendo se acerquen al escritorio las filas siguientes. Comenta en voz alta que deben poner título y fecha en el cuaderno. Pide un par de veces “bajarle al volumen. Dije que podían hablar, pero bajo”. Comenta a menudo alguna curiosidad de lo que revisa, todas de modo constructivo, asimismo, ocasionalmente corrige la ortografía.

9:47. El profesor llama la atención a un par de jóvenes que están fuera de su lugar y no están trabajando. Felicita a otros por sus dibujos de la cabeza olmeca.

9:50. Suena el timbre y dice que si no termina de revisar mañana continuará. La mayoría se levanta y algunos salen. El docente revisa a una última chica y recoge sus cosas. Se despide: “Nos vemos mañana”.

20 de octubre de 2016, 9:03. El docente llega y los/as estudiantes van también ocupando sus lugares, pues algunas/os están fuera del salón. Pone sus cosas en el escritorio y dice: “¡Buenos días jóvenes!”. Sólo algunos responden. Pone su libro y lista que trae en la mano, consulta algo en su teléfono y toma asiento. Se escuchan algunos shhh entre los y las estudiantes ante un alza del rumor de voces. Empieza a pasar lista. Un chico llega y entra sin avisar; el docente lo nota, pero no dice nada, vuelve el rumor al alza y otros tantos shhh. Concluye el pase de lista.

9:07. El docente abre su libro y pide ir a la página 87. Una alumna le dice que eso ya lo habían leído, pero responde “ya sé, nomás quiero ubicar el contexto”. Vuelven a leer los ejemplos de los modos discursivos; esto lo hacen un par de estudiantes y, una vez que concluyen, el profesor dice que quiere dejar en claro que “si se llama

amplificación es porque va a ampliar la información, entonces utilizas esos modos discursivos”. Ejemplifica con la palabra *además*, “quiere decir que va a agregar algo. En consecuencia, cada uno tiene su nombre por la razón de porque se utiliza”. Tal explicación es algo confusa y termina con “¿si queda claro eso?”. Se escucha una risa, que interpreto como burla de su intento de explicación, pero no hay reacción del docente.

9:10. El profesor se asegura de poner la participación de quien leyó. Asimismo, aparentemente lee las instrucciones del libro, pero sólo lo hace de manera parcial, porque donde dice que deben leer el texto de *los refrescos* la instrucción completa es que identifiquen los modos discursivos. El profesor divide los turnos de lectura entre tres estudiantes. En el segundo párrafo el profesor señala que hay un error en el libro porque dice “El 1767” y debe decir “En 1767”. Luego que concluyen los primeros tres distribuye otros tres turnos entre nuevos/as voluntarios/as, que suelen ser las mismas personas que piden participar constantemente y se ubican más o menos en las primeras tres filas y en medio del salón. La mayoría sigue la lectura en su libro.

Al momento de llegar a la frase siguiente: “cuando se emplean extractos aceitosos de fruta se debe añadir un emulsificante a fin de impedir que los aceites se separen en la bebida”, el docente pregunta al grupo si saben qué es *emulsificante*. Hay algunas participaciones que lo ligan a jarabes, que en cierto modo retoma el profesor, pero precisa que se caracteriza por estar en “forma líquida”, lo cual en estricto sentido es incorrecto. De hecho, se trata de una sustancia que ayuda a que dos o más sustancias difíciles de hacerlo se mezclen.

Continúa la lectura por los/as estudiantes hasta concluir. El profesor lee la fuente del texto: José Luis Córdova Frunz, *La química y la cocina*, FCE, Colección la Ciencia para Todos, México, pp. 35-36.

9:16. El docente lee las instrucciones de las actividades del libro de texto en su página 88, que a continuación transcribo:

Ejercicio

Lee el siguiente texto [el de los refrescos] e identifica los modos discursivos que el autor utilizó en el mismo. Utiliza círculos y flechas para llevar a cabo el ejercicio.

Recuerda que antes de iniciar la lectura hay que plantearse el objetivo de la misma. Escribe cuál es el propósito de la lectura y reflexiona acerca de tus conocimientos acerca de “los refrescos”.

Luego, va a la página 90 y también pide que se hagan las actividades que ahí se describen. Se citan dos actividades de aprendizaje. La primera, leer un nuevo texto de cuatro párrafos (“Por qué son importantes las plantas”), del cual se debe anotar en un espacio en blanco el “propósito de la lectura _____ y no olvides reflexionar sobre tus conocimientos previos en torno al tema”.

Enseguida se enumeran dos incisos con las instrucciones siguientes:

- a) Numera los párrafos del texto.
 - b) Identifica los modos discursivos, subrayando en el lugar que corresponda con los colores que a continuación se indican:
- | | | | |
|----------|----------------|------------|----------------|
| Verde | Comparación | Azul | Demostración |
| Amarillo | Conclusión | Morado | Contraste |
| Rosa | Especificación | Anaranjado | Recapitulación |

La actividad 2 indica “seleccionar un artículo de la revista de tu preferencia y encierra en un círculo los modos discursivos que localices en ella” (Luviano y Gasca, 2012: 90).

El profesor mezcla de modo confuso las actividades, lo que claramente hace notar su falta de previsión, y busca ajustar improvisadamente, pues para la actividad del texto de los refrescos se indica utilizar círculos y flechas con la finalidad de identificar los modos discursivos, pero él solo dice que deben subrayar; mientras que en el segundo caso se pide usar colores según una serie de modos discursivos (comparación, conclusión, contraste, etc.), aunque en ese caso el docente les propone usar, adecuadamente, otras señales (línea en-

trecortada, doble línea, circular) para identificarlos (pues algunos no traen colores).

La confusión parece ligada a que en ambos casos se pide que se anote el propósito de los textos, el por qué leerlo antes de la lectura. Esto, dice el docente, es inoportuno para el texto de los refrescos, pero “servirá para leer el segundo”. Finalmente, dice que el punto número 2, relacionado con identificar modos discursivos en un artículo de una revista de la preferencia de los/as estudiantes: “ese no se va a hacer”, sin más explicaciones. Evidentemente, esto requería haberlo previsto, pero debido a que no lo hizo lo dejó de lado.

9:20. Una vez que les dice que ya tienen trabajo, entre afirmación y pregunta, el docente dice si tiene pendiente de revisar el cuaderno sobre el mapa mental; una chica dice que sí, que algunos faltan: “¿estamos de acuerdo?” —remata para sí, más que para el grupo. Plantea que revisará por fila e inicia con ello. Un alumno pregunta algo y el profesor responde. Al revisar dice en voz alta que deben poner fechas. Un estudiante se acerca para preguntar algo del libro. Otro se acerca para pedirle permiso de salir. Comenta algunas cosas curiosas de los cuadernos. Pide que pasen las siguientes filas, pero pasan sólo unos pocos.

9:25. El docente mira su teléfono y dice, un poco sin convicción, que revisará el libro. Entonces, contrario a lo que observamos con anterioridad, se levanta de su asiento, “para ver que estén trabajando” —dice en voz alta. Claramente se ve que no acostumbra hacer eso, pero es bien recibido por los/as estudiantes, pues avanza por entre las filas y efectivamente va asesorando a quien lo llama. La mayoría parece trabajar, pero quienes están lejos de la mirada del docente se distraen en otras cosas o literalmente ponen la cabeza en el pupitre o tienen cara de aburrimiento porque bostezan con frecuencia.

9:35. El profesor hace comentarios en voz alta para señalar que deben anotar los propósitos de las lecturas y vuelve a su escritorio, mientras dice que “dará un momento más para ir preguntando los propósitos que tengan anotados”. “¿Cuáles propósitos?” —pregunta un joven. El docente le aclara que es el “objetivo” de las lecturas. Permanece en silencio un par de minutos, dubitativo.

9:37. Se levanta y hace otra ronda por entre algunas filas, para luego volver al escritorio. De pie, comenta hacia las primeras dos filas, pero en voz alta para que se escuche en todo el salón (de hecho, hay silencio):

todavía algunos siguen haciendo lo del propósito, el objetivo, de la lectura; entonces si lo contestamos en voz alta van a tomar ideas, así que vamos a dejar tantito eso, pero vamos a empezar con el de los refrescos, que me digan los modos que encontraron, ¿hecho?

Toma asiento. Una voz de una alumna y otro alumno responden *okay*, se suma otra voz de esas primeras filas, así que el profesor toma eso como referencia para dar la palabra en las primeras intervenciones sobre los modos discursivos que encontraron. La participación se concentra en las filas cercanas al escritorio y va poniendo participaciones en su lista, así como repitiendo algunas de las respuestas.

9:40. Hay duda en un chico, quien termina generalmente antes que los demás, pues subrayó “se remonta” como un modo discursivo, pero no está en los ejemplos citados en el libro. El profesor duda, pero dice que puede ser, lo reflexiona junto con otras dos intervenciones, pues no deciden si sería modo de causa o de recapitulación, según las opciones en que lo clasificaron. El profesor no lo tiene claro y tras leer directamente dice: “puede ser hasta de comparación, porque está comparando lo actual con lo antiguo. Pero más que nada es de causa porque desde ahí se logró que se hicieran [los refrescos] de esa manera... ¿hecho?”. Con esto último dio por cerrada la discusión y pasan a otras participaciones para mencionar los modos que encontraron en los siguientes párrafos.

Cierre

9:43. Se concluye la actividad y el profesor pregunta quién concluyó con los propósitos. Se dirige a un par de jóvenes cercanos al escritorio, que sabe que generalmente concluyen, pero luego reformula

la pregunta: “¿Algunos no lo tienen todavía?”. No hay respuestas claras, solo un rumor. “¿Ese silencio cómo lo interpreto?” —dice de modo retórico. Vuelve a preguntar cuáles son los propósitos de las dos lecturas. Entonces, plantea: “Estamos cerca del timbre; reviso a los que ya terminaron y los demás continúen por favor”. Se levantan dos chicos y una chica, quienes generalmente responden en cuanto el profesor solicita participaciones. Mientras les revisa el libro y su cuaderno va comentando algunos detalles. Se une otro chico a la fila, entonces el profesor avisa en voz alta que ya no se formen, porque ya no le dará tiempo, pero les revisará en la siguiente clase, que no hay problema. Empieza a elevarse el rumor y algunos se levantan o guardan sus cosas.

9:50. Suena el timbre y el docente lo confirma: “Jóvenes ya timbró, nos vemos, continúo revisando la siguiente clase”. De inmediato algunos salen y el volumen de voces se eleva. El profesor sigue revisando y le dice a un chico que se salió de la fila y luego vuelve si quiere sacrificar sus 10 minutos de descanso. El alumno responde que ya estaba formado, y tras pensarlo decide dejar la fila.

9:54. Concluye el docente y sale del salón despidiéndose.

LA PERFORMANCE DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN

Para abordar la *performance* del docente de comunicación del CBTIS debemos enmarcarlo en relación con ciertas disposiciones, configuradas a través de la interiorización de experiencias sociales pasadas; asimismo, reconociendo su postura respecto a la RIEMS, pues suponemos que ambos elementos condicionan en gran medida su desenvolvimiento en el aula.

El docente tiene 47 años y es originario de Tijuana, tiene una maestría en Derecho Fiscal y es licenciado en Derecho; además, cursó el Profordems. Durante el trabajo de campo obtuvo el certificado Certidems; contaba en ese momento con 10 años de experiencia docente y un nombramiento de medio tiempo (20 hrs.) de poco más de un año en el CBTIS, obtenido mediante el concurso de oposición ligado al SPD. Tiene tres empleos; uno en otro plantel público del

mismo nivel medio superior, un Cecyte (29 hrs., de las cuales cinco o seis son de descarga: no lo citó con precisión) y en una universidad particular (los sábados).

De la entrevista, señaló que vivió en el Estado de México y trabajó en la Ciudad de México, donde incluso estudió la carrera universitaria y se desempeñó en varios puestos como funcionario público, especialmente en la Secretaría de Hacienda, pero regresó a su tierra cuando los vaivenes gubernamentales lo dejaron fuera. Eligió el CBTIS porque él estudió en dicho plantel, al igual que su esposa. Incluso señaló que quiso regresar a Tijuana

por la forma en cómo entendí a Tijuana durante esos tres años que estuve aquí en la preparatoria en mi adolescencia [...] Los valores son muy diferentes aquí y allá [se refiera a la Ciudad de México] y me va a disculpar, pero tenemos otra forma de pensar acá... es como más ingenua la gente, eso es lo que quería para mis hijas. Como yo sí le sufrí [...] el *bullying*, tanto me tocó como yo lo hice.

Por ser alto dijo ejercer *bullying*, pero también recibió “bastante” por ser huérfano y del norte del país. El sentido de pertenencia lo destacó citando que incluso se reunía todavía con sus compañeros de la prepa. Luego señaló que estudió Derecho porque “durante mi adolescencia yo sentía que no estaba acoplado, sentía que algo me faltaba, y necesitaba comprender al ser humano, a las personas, por eso estudié Derecho y sí me ayudó bastante, no tanto para el litigio”.

En otro momento, dijo que la docencia se le facilita, “no se me hace pesado, es más, ni siquiera se me hace trabajo”. Quizá por esa razón tiene tres empleos o generalmente los ha tenido. Tal empleo le permitía tiempo para volver a casa, esto no lo podía hacer como funcionario. Se dio cuenta de que le gustaba porque, “se va a oír mal, pero me gusta servir a la sociedad, siento que dejo mi granito de arena con los estudiantes”, dijo en tono nervioso.

Sobre la RIEMS comentó que él comenzó tomando el diplomado de competencias del Profordems, para hacer mejor las clases, “para que se quede en los muchachos la comprensión”. A dicho diplomado asistió por medio de su otro empleo, el Cecyte. “Estoy de

acuerdo, de hecho, estamos convencidos, y no porque nos tuvieran que convencer, sino porque vemos que es positivo hacerlo por competencias. Normalmente en el libro de texto, si vienen actividades para desarrollar competencias, nos facilita bastante”. Éste es el punto clave en su postura sobre el enfoque, ya que asume que el libro de texto *per se* implica a tal enfoque y que él como docente sólo debe administrarlo. Esto se corrobora después, cuando describe una clase. En otro momento, hizo un planteamiento intentando contrastar lo que no es el modelo por competencias, pero sólo aludió al dictado del profesor, esto es significativo debido al enlace que hizo con los exámenes, pues dijo que él aplica en gran medida el enfoque por competencias, pero que a menudo dicta para “servir como repaso para el examen”.

En relación con la descripción que hace regularmente de sus clases, el profesor dijo que depende de si tienen libro (o no), sobre todo el alumnado, aunque casi de inmediato precisa:

Yo siempre trabajo con libro [...] porque podemos ahondar un poquito más, porque le damos lectura a los temas que yo ya traigo seleccionados. Cuando inicio la clase regularmente empiezo pasando lista y trato de que guarden silencio [...] en algunas ocasiones cuando traigo un ejercicio previo para empezar la clase se los pongo en el pizarrón para que vean que ya hay actividad y bajen un poquito el volumen y entonces ya paso lista. Luego vemos en qué página nos quedamos y les pregunto (porque suele suceder que uno empieza a leer algo que ya vieron ellos... porque son varios grupos); no está demás, yo creo que es una buena práctica ver en qué nos quedamos.

Luego dice que sigue una de dos rutas: “yo leo para avanzar más rápido o ellos van leyendo y les voy poniendo participación”. Según él, “el problema de que de no participen ya es cosa mía porque yo no los hice participar”. Por esta razón, no pueden tener más de una participación por día, aunque de hecho lo hagan; también les dice que es maestro de todos; para ello, en algunas clases echa mano de su lista para preguntarles a los que tienen menos. “La idea es abar-

car todo el grupo; no es fácil trabajar con grupos de 50 alumnos” —dijo.

Describió que se va dejando guiar por el libro y aparentemente se adelanta para hacer ajustes. Entonces, según el docente, “uno debe adecuarlo para ver qué me sirve para efectos de clase y qué cosas no [por ejemplo] demasiado material y cosas por el estilo”.

Dijo que mientras hacen el ejercicio revisa a los que terminan si tiene tiempo durante la clase. En caso de no concluir lo deja de tarea y lo revisa la siguiente. Comúnmente, luego de pasar lista contestan el ejercicio de modo grupal: “eso me ayuda a mí y a ellos, para retroalimentarse, que están como autoevaluándose, por así decirlo”. La revisión del ejercicio la hace preguntando a los/as estudiantes o respondiendo él. En caso de no haber concluido el ejercicio, les da aproximadamente cinco minutos para empezar la revisión en grupo. Les recuerda que todo lo que ven viene en el examen. Revisan las respuestas y pasan a la siguiente lección.

La *performance* del docente en la asignatura de comunicación del CBTIS en la ceremonia de aula se caracteriza porque tiende a centrarse en él y en el libro de texto, con un programa disciplinar medianamente pensado para desarrollar competencias (en cierto modo ligado a los planteamientos de la RIEMS), pero que poco conecta significativamente con el alumnado. En este caso puede decirse que su postura como docente está configurada por una mezcla entre un técnico que sigue instrucciones, un funcionario o incluso un mero “maquilador” del libro de texto, así como un plegarse a demandas externas, una inercia tradicionalista y algunos elementos del enfoque por competencias contenidos en el libro. En suma, se trata de una postura que implica creencias, contradicciones y distancias con la RIEMS.

Los rasgos que están distantes con el perfil docente impulsado por la RIEMS son que no reconocimos un trabajo de planificación de las lecciones ni diaria ni semanal, porque en donde se requirió prever algunos materiales como colores o una revista, no los solicitó. Tampoco se observó explorar los conocimientos previos (que se supone son el arranque del enfoque por competencias), pues si bien siempre preguntó por lo visto en la clase anterior, ello no necesariamente sig-

nifica que sean pertinentes para al estudiantado, lo que se hizo evidente cuando con mucha frecuencia la mayoría de jóvenes simulaba poner atención y otros de inmediato se desenganchaban, debido a lo cual el docente enfocaba su atención en aquellos que le seguían el juego e incluso le demandaban mayor atención e interacción. De hecho, tampoco apreciamos ajustes adecuados al contexto y a los/as estudiantes, a pesar de que en el cuestionario escrito el profesor reconoció que siempre atiende a las características diversas del grupo.

Se puede afirmar que la clase sigue tal cual los temas y contenidos del libro, más o menos del mismo modo, sin utilizar otro material didáctico, ni de TIC, al menos durante el trabajo de campo no se constató. A pesar de que hizo parecer en la entrevista que es un asunto personal establecer los criterios de evaluación y su peso, de hecho, por acuerdo institucional, avalado mediante las academias, el peso del examen es de 60 por ciento de la calificación y 40 por ciento de otras actividades en cada bloque. En este caso, el docente no precisó los porcentajes ligados al 40 por ciento. La lección concluye con la revisión del ejercicio del libro de modo grupal, pero luego el profesor revisará de modo individual, sobre todo cuando se acerca un periodo de calificación parcial. En breve, el énfasis parece recaer en una evaluación sumativa y menos en una evaluación formativa.

Asimismo, inferimos que el docente no tiene dominio amplio de los temas, porque varias explicaciones o paráfrasis fueron confusas y a veces le cuesta trabajo comunicarse con claridad en el espacio áulico, tal como se apreció en torno a la duda de si una palabra era un modo discursivo y de qué tipo, así como con la definición de *emulsificante*.

También destaco que el ambiente de aprendizaje es más o menos distendido y con propensión a atender las indicaciones del profesor de parte del estudiantado; pues además los trata (idealmente) como un grupo homogéneo. No observamos que el docente diera seguimiento a quienes identifica con resultados no aprobatorios dentro del aula, pues sólo los deriva a las asesorías o, en el extremo, hacia el “recursamiento”. Asimismo, notamos cierta normalización del plagio, ya que algunos estudiantes sólo copiaron para entregar algo

con fines de revisión; aunque el profesor reconoce que se dan esas situaciones y que trata de evitarlas, no precisó cómo lo hace.

Si bien el docente dijo estar de acuerdo con el enfoque por competencias, no reconocimos consistencia en su desempeño al respecto, porque tuvo dificultad en ubicar sus elementos, y aún más en llevarlos a la práctica. En ese sentido, hay una mezcla en su postura, pues asume que cumple con un mero trabajo y con lo que demanda la RIEMS, que supuestamente avala su certificación, pero no es así. La combinación de elementos que se observan de modo cotidiano nos remite a una *performance* híbrida, con énfasis en buscar cumplir con las pautas administrativas y muy poco en guiar el aprendizaje efectivo del estudiantado. En complemento del desempeño docente, las reacciones estudiantiles siguen dos rutas: la mayoría asume una postura más que menos activa, pero también de obediencia o lo esperado por el docente; aunque hay algunas/os estudiantes que están sin estar.

En este caso, respecto a los tres momentos en que pensamos la ceremonia áulica, con el pase de lista, al inicio de las clases, el docente establece un ambiente de orden y monotonía, mediante una posición de autoridad desde su asiento, sin explorar los conocimientos previos, como supone el enfoque constructivista. Suele contar con un mínimo de atención de la mayoría del alumnado, cuya disposición parece determinada por su expectativa de aprobar la asignatura y continuar con el resto de las materias, más que por otro interés. Más aún, observamos que no anticipó la continuidad de la lección testificada e inferimos que planifica poco sus clases.

Durante el desarrollo de éstas la *performance* del docente se orienta por completo a repasar el libro de texto, suponiendo que éste se desarrolla bajo el enfoque por competencias, pero sin estar seguro, por lo que no suele realizar cambios pertinentes ni reconocer las diferencias o apoyar a quienes tienen más dificultades. En general, no consigue conectar con el alumnado, salvo por los/as pocos/as que parecen siempre dispuestos a seguir las actividades, incluso al parecer si no hubiese docente, por lo que se impone una rutina casi vacía para la mayoría del estudiantado.

En cierto modo, diría que el desarrollo de la clase se trata de una ceremonia fallida, poco atractiva para el alumnado, ya que en cierto modo revela una práctica docente donde se concibe como un técnico o un mero dosificador de contenidos; esto sin duda reproduce inercias que anulan su presencia; a lo sumo, la suya es una presencia parcial o, para decirlo con un oxímoron, es como una presencia semiausente. En gran parte, se deja llevar por la estructura burocrática de cumplir con entregar calificaciones y demás demandas administrativas; incluso parece cómodo con hacer valer su “idoneidad” ganada en el concurso de ingreso, por lo cual el sistema debe cumplirle con una paga, sin asumir una perspectiva crítica.

El cierre de la ceremonia suele quedar sellado con una revisión en grupo del libro o una revisión superficial del cuaderno, el libro o de ambos; esto suele quedar traslapado con el inicio de la siguiente lección, pero no por una acción premeditada, sino por la falta de tiempo; en gran medida, es el momento más débil de la *performance* del docente, debido a que no hay una realimentación, ni mucho menos una verificación del cumplimiento de las competencias correspondientes.

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA (COBACH)

Desde 1981 el Cobach es un organismo público descentralizado del gobierno del estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya función es la de impartir educación media superior. El Cobach es una institución que surge del desprendimiento de las preparatorias adscritas a la UABC. Según su decreto de creación, obedece a la necesidad de la juventud de Baja California de contar con capacitación profesional para dar respuesta a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la entidad, mediante un doble carácter: propedéutico y terminal (Poder Ejecutivo Estatal, 1981).

El Cobach se inició con ocho centros escolares en 1982 y para 2015 tenía 23 planteles oficiales, siete extensiones, siete centros de educación media superior a distancia (CEMSAD) y tres CEMSAD para

trabajadores, además del bachillerato virtual (Cobach, 2015: 4). A estos datos debemos sumar 65 planteles privados incorporados en 2014 (Cobach, *ca.* 2014: 29). Durante el ciclo 2016-2017 se registraron 41 centros escolares públicos bajo la responsabilidad del Cobach, ubicados en diversos municipios (cuadro 19).

CUADRO 19

Distribución por municipio de los planteles del Colegio de Bachilleres de Baja California (2017)

Municipio	Planteles oficiales	Extensiones	Centros EMSAD	Total
Mexicali	11	0	1	12
Tecate	2	0	3	5
Tijuana	7	3	1	11
Playas de Rosarito	2	0	0	2
Ensenada	5	1	5	11
Total	27	4	10	41

Fuente: tomado de Cobach [ca. 2017].

CUADRO 20

Matrícula escolarizada Cobach, ciclos 2010-2011 a 2016-2017

Ciclo escolar	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Matrícula	31 513	33 817	36 335	36 744	37 774	39 443	39 826	37 777

Fuentes: SEE [ca. 2011; ca. 2012; ca. 2013; ca. 2014; ca., 2015; ca. 2016; ca. 2017].

Se puede afirmar que el Cobach ha mantenido un prestigio importante en el estado debido a su ascendencia. Esto prácticamente lo ha ubicado como la primera opción entre las preferencias de los egresados de secundaria, salvo en Tijuana, donde dicho lugar lo ocupa la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas. Como se nota en el cuadro 20, la matrícula no ha dejado de crecer hasta 2016-2017, cuando alcanzó casi 40 000 estudiantes; en el ciclo siguiente acusó una ligera baja, marcando el fin del “efecto burbuja” de la secundaria de cuatro años antes. No obstante, el Cobach es el tipo de bachillerato público que más matrícula atendió en el estado en el ciclo 2017-2018, apenas por debajo de los 40 000 estudiantes que recibió el sector privado, según las estadísticas oficiales.

Asimismo, de los bachilleratos públicos, es la institución que más jóvenes de nuevo ingreso recibe, pues aceptó 15 442 estudiantes en la modalidad escolarizada en el ciclo 2016-2017 de un total de 66 574, sólo por debajo de los 20 000 de los bachilleratos privados, que por la citada burbuja generacional crecieron casi en 50 por ciento respecto a los dos ciclos previos.²³

CUADRO 21

Estudiantes de nuevo ingreso y matrícula, por tipo de institución, Baja California, ciclo 2016-2017

	Nuevo ingreso	Matrícula
Cobach	15 442	39 826
DGB	1 995	5 916
Educación media superior a distancia	596	1 240
Telebachillerato	482	960
Cecyte	11 070	26 539
Conalep	3 618	8 090
DGECYTM	1 337	2 603
DGETA	1 768	4 000
DGETI	10 007	25 786
Particular	20 259	36 911
Total	66 574	151 871

Fuente: tomado de SEE [ca. 2017: 38].

Se trata del subsistema público de tipo general de mayor prestigio, y esto se puede apreciar no sólo en el crecimiento de su matrícula, sino también por la consolidación de sus rasgos administrativos, organizativos y académicos. En general, puede afirmarse que tiene una estructura funcional y normativa que regula y orienta las actividades: cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020, esto es, una guía de mediano plazo, así como una serie de normas, manuales, procedimientos (incluso certificados en estándares ISO), programas, un portal web con amplia y muy diversa información,

23 Este dato difiere en las estadísticas oficiales del SEE publicadas, con respecto a las bases de datos del propio SEE (14 245). Esto se explica porque en el ciclo 2016-2017 hubo 2 084 registrados como nacidos fuera de la entidad, según la última fuente; de los cuales 512 nacieron en otro país, principalmente Estado Unidos y 1 562 en otra entidad de la república. En este caso, destacamos que fue más de 10 por ciento de la matrícula de nuevo ingreso, lo cual es interesante porque sólo un ciclo antes se registraron 541 personas nacidas fuera de Baja California.

ha cumplido con las exigencias de la RIEMS y del SNB, etcétera. Incluso, para una mejor atención, la organización del Cobach está dividida en dos zonas: por una parte, la zona del valle, que cubre los municipios de Mexicali y Tecate; por otra parte, la zona costa, que incluye los municipios de Tijuana, Ensenada y Playas de Rosarito.

Como el resto de las instituciones que se sumaron a la moda gerencialista, el Cobach ha establecido una política de calidad, visión, misión y otro conjunto de elementos que se supone sintetizan su ser y hacer. El Cobach, entre sus postulados, destaca lo que denomina “posicionamiento estratégico” en su plan institucional de 2015, una serie numerosa de valores, entre cuyos primeros lugares aparecen: “apego al Derecho, democracia, educar para la vida, honestidad”, entre otros, así como su “visión” y sus “prioridades” (que parcialmente aparecen como “objetivos estratégicos” en su web oficial):

MISIÓN: Impartir educación de calidad del Nivel Medio Superior, con enfoque humanista, propedéutico y de capacitación para el trabajo con apoyo de la tecnología, dentro de un ambiente que fomente los valores universales, la creatividad y la efectividad de las actividades académicas, deportivas, sociales y culturales, con la colaboración de una planta docente reconocida por su capacidad pedagógica, con el propósito de alcanzar la excelencia, la formación integral del educando y la consolidación de nuestra Institución como un Sistema Educativo de vanguardia./ **VISIÓN:** Ser la mejor opción de bachillerato de la educación media superior propedéutica del Estado./ **PRIORIDADES DE LA INSTITUCIÓN:** 1. Mejorar la calidad de la educación que se imparte. 2. Incrementar los índices de eficiencia terminal, retención, aprobación y aprovechamiento. 3. Fortalecer la formación valoral. 4. Consolidación y mejora de la Infraestructura Educativa del Colegio de Bachillerres (Cobach, 2015: 10).

Un par de comentarios sobre los postulados citados. Por un lado, se tiene claro el énfasis propedéutico por encima de la capacitación para el trabajo (que también impulsa); además, digamos que, a contracorriente del discurso nacional, no se ubica desde el inicio el enfoque centrado en el estudiantado; por otro lado, se combinan en

las citadas prioridades un enfoque administrativo, centrado en los indicadores, y la “formación valoral”, que en otro momento parece ligada a la formación ciudadana.

No obstante que la institución tiene buena aceptación, así como buenos resultados en general, sus integrantes también reconocen que hay ciertas diferencias y desigualdades. Baste citar un par de datos, uno relacionado con la cantidad de aspirantes aceptados por la UABC, la universidad pública más solicitada en el estado, y otro el porcentaje de aprobación.

Si bien el dato de aceptados por la universidad responde a las preferencias de los aspirantes, también es un indicador de las posibilidades que favorece (o no) cada tipo de bachillerato. En el caso del Cobach, claramente la “visión” y las expectativas estudiantiles tiene en común priorizar el ingreso al nivel superior. En ese sentido, datos reportados por el Cobach indican que seis planteles se posicionaron entre los 10 más aceptados por la UABC en el ciclo 2016-2017, de los cuales los primeros tres se ubican en Mexicali (planteles Vasconcelos, Baja California y Mexicali). Si bien, en promedio, el Cobach cumple con que 62 por ciento de sus egresados sean aceptados en la UABC, algunos planteles, como el Tijuana, han estado por debajo de 45 por ciento, mientras que el plantel Ensenada ha estado por encima de 70 por ciento en los últimos cuatro ciclos (Cobach, 2016a).

Asimismo, en una comparación de todos los planteles oficiales del último ciclo escolar disponible se observa, respecto al porcentaje de aprobación de las tres evaluaciones parciales y luego de los “exámenes a título de suficiencia”, que entre los últimos lugares se ubican el plantel Tijuana y el plantel Héctor Terán (Mexicali); mientras que en la parte más alta se ubican los planteles Estación Coahuila, Nayarit (ambos de Mexicali) y Nueva Tijuana (Cobach, 2016a).

Una de las fortalezas de cualquier institución escolar es su planta docente; en el caso del Cobach parece que sigue efectivamente lo dicho en su misión, al buscar tener profesorado reconocido por sus capacidades pedagógicas. En ese sentido, ha echado mano de un programa intersemestral estructurado, así como de las opciones que ha sugerido o demandado la Subsecretaría de Educación Media Superior, para cubrir las necesidades académicas de actualización

y certificación. El Cobach abrazó el Profordems y su complemento de certificación (Certidems). Según datos del subsistema (Cobach, 2016a), para 2016, de un total de 1 934 docentes en el estado, 61 por ciento contaba con el Profordems y casi 40 por ciento con el Certidems. Se ubicó cierta diferencia entre la zona valle y la zona costa, a favor de la primera, ya que concentró 67 por ciento con Profordems y 41 por ciento con Certidems; mientras la segunda registró 55 y 33 por ciento respectivamente. Incluso se reportó que de 112 docentes de la educación media superior a distancia 50 por ciento contaba con el Profordems y 29 por ciento con el Certidems. Asimismo, del total de personal con funciones directivas, 65 por ciento había acreditado el programa correspondiente (Profordir).

Además, se tenía programada una estrategia para cubrir al restante grupo de docentes que faltaban de cursar los programas y las certificaciones en el corto plazo, aunque estaban prácticamente canceladas. Asimismo, como parte de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (ENFCPEMS), impulsada por la federación a través de cursos en línea, el Cobach se apropió de la oferta de cursos y para 2016 reportó que 138 personas, entre docentes de nuevo ingreso, docentes en servicio y docentes con funciones directivas, estaban cursando de uno a tres cursos (Cobach, 2016a). Esta nueva estrategia de formación se propuso como un nuevo estándar para integrar o avanzar dentro del SNB. En ese sentido, como se observa en el cuadro 22, el Cobach en 2016 se posicionó en los niveles más altos del SNB, con siete planteles en el nivel II, por encima de los bachilleratos tecnológicos estatales o federales, incluso por encima de las preparatorias federal y privada del Cetys, ambas de gran prestigio en el estado.²⁴

24 Datos más recientes (mayo de 2018) indican que 13 planteles del Cobach habían alcanzado el nivel I y 5 el nivel II, esto dentro del nuevo (desde 2017) Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS), auspiciado por el Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior, A. C. (Copeems, 2018).

CUADRO 22

Planteles de bachillerato de BC, por niveles en el SNB (2016)

Subsistema	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I	Matrícula
Cobach	1	22	7	0	37 977
Cecyte	16	4		0	21 327
DGETI	6	9		0	23 741
Conalep		5	1	0	8 256
Cetys-Universidad		3		0	2 248
Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas		1		0	4 869
Totales	23	44	8	0	98 418

Fuente: tomado de Cobach (2016a).

A su vez, la participación del Cobach en el cumplimiento de la Ley del Servicio Profesional Docente ha sido puntual. Datos de 2016 indican que a las tres convocatorias de ingreso se presentó un total de más de 1 000 aspirantes, de los cuales casi la mitad resultaron idóneos, pero sólo 234 obtuvieron horas por sus resultados. Dado que para el mismo año se había realizado la primera evaluación bianual que condicionaba la permanencia a los de la convocatoria 2014, se reportó que, de los 53 asignados, únicamente 38 habían obtenido tal beneficio (cuadros 23 y 24).

CUADRO 23

Resultado del examen de ingreso por concurso de oposición, Cobach, ciclos 2014-2106

Convocatoria	Total de aspirantes	Aspirantes idóneos	NO idóneos	Asignados con horas
2014-2015	295	103	192	53
2015-2016	257	93	164	59
2016-2017	452	299	153	122
Totales	1 004	495	509	234

Fuente: tomado de Cobach (2016a).

Por su parte, en relación con la permanencia en el ciclo 2015-2016 fueron 211 las personas evaluadas, 191 obtuvieron resultado satisfactorio y 20 insuficiente; para estos últimos el Cobach instrumentó una Jornada Intensiva de Tutorías. Del profesorado con el beneficio de la permanencia, según la clasificación del SPD, 27 tuvieron desempeño “excelente”, que implica un cambio de categoría; 26, desempeño “destacado”, pero sólo 13 con estímulo económico;

100, desempeño “bueno”, que contempla incremento de horas, y 38, desempeño suficiente, cuyo beneficio es sólo la permanencia.

CUADRO 24

Resultado de la promoción SPD, Cobach, ciclos 2014-2106

Convocatoria	Total de aspirantes	Aspirantes idóneos	NO idóneos	Asignados
Funciones de dirección 2015-2016	5 para dirección 2 para subdirección	3 para dirección	2 dirección 2 subdirección	3
Funciones de dirección 2016-2017	36 para dirección 46 subdirección	24 para dirección 19 para subdirección	12 dirección 27 subdirección	14 dirección 19 subdirección
Funciones de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) 2016-2017	3	3		3
Totales				17 direcciones 19 subdirecciones 3 ATP

Fuente: tomado de Cobach (2016a).

En suma, más de 450 personas, entre docentes y directivos, han formado parte de los procesos de evaluación considerados en la LGSPD, lo que significa que casi una tercera parte del total de la planta académica del Cobach ha sido impactada por la política educativa que arrancó en 2013. Asimismo, observamos que aproximadamente una sexta parte del total del profesorado se ha incorporado a través del concurso de oposición abierto, lo cual se espera que modifique para bien la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que habrá que valorar a mediano plazo. A la vista de todo ello, se puede decir que existe una fuerte adherencia institucional a las políticas nacionales, así como una capacidad no sólo reactiva, sino activa que buscar sacar el máximo provecho a su favor, para ubicarse en los primeros lugares del conjunto de instituciones que forman el nivel medio superior estatal.

EL PLANTEL DE SEGUIMIENTO

El plantel cuenta con más de tres décadas de antigüedad, tiempo en que han construido un prestigio importante en la comunidad, y es además uno de los mejores planteles del subsistema en la zona costa. Sus instalaciones se encuentran ubicadas cerca de avenidas principales de la ciudad. Su posición estratégica representa un papel importante para la elección de escuela por parte del alumnado; por ejemplo, un tercio de los 18 jóvenes de los grupos focales que realizamos señaló que la cercanía influyó notablemente en la elección de esta escuela como primera opción. Esto considerando que el pasaje es caro (11 y 12 pesos en 2016), pero los y las estudiantes tienen un descuento que suele ser en promedio de 5 pesos, al presentar su credencial o llevar su uniforme.

Infraestructura

El Cobach cuenta con un espacio físico amplio y una capacidad instalada en sus aulas para 2 300 estudiantes. Además, cuenta con varios espacios de orientación, recreativos, artísticos, deportivos y académicos. El tipo de espacio, la cantidad y la capacidad máxima de personas se muestran en el cuadro 25.

CUADRO 25

Características físicas del Cobach

Tipo de espacio	Cantidad	Capacidad máxima
Aulas	23	2 300
Audiovisual	1	150
Espacio para orientación y tutorías	1	6
Sala de maestros	1	25
Laboratorio CEI	1	51
Laboratorio de Informática	1	51
Laboratorio de Física y Biología	1	51
Laboratorio de Química	1	51
Laboratorio de Idiomas	1	25
Sanitarios para docentes (M)	1	5
Sanitarios para docentes (F)	1	2
Sanitarios para alumnos (M)	1	6
Sanitarios para alumnos (F)	1	14

Tipo de espacio	Cantidad	Capacidad máxima
Cancha de basquetbol	1	
Cancha de voleibol	1	
Cancha de futbol		
Cancha de futbol rápido	1	
Aula de animación deportiva	1	20
Aula de futbol americano	1	
Cafetería	1	
Aula de flag	1	
Aula de paraescolar	1	25
Área de fotocopiado	1	
Dirección	1	
Subdirección administrativa	1	
Subdirección académica	1	
Registro y control escolar	1	
Coordinación académica	1	
Área de secretarías	1	
Área de prefectos	1	
Biblioteca	1	75

Fuente: tomado de Cobach (2015-2016).

El plantel cuenta con una infraestructura adecuada y funcional, aunque, debido a su antigüedad, las autoridades llamaron la atención sobre la necesidad de brindar mantenimiento constante, así como ampliar el Laboratorio de Inglés, pues no es suficiente para dar servicio a un promedio de 1 200 estudiantes por turno, según el informe del director a la SEP.

Personal administrativo y docente

La planta directiva estaba compuesta del director del plantel, subdirector administrativo y subdirector académico, que atienden ambos turnos; la planta administrativa contaba con nueve secretarías divididas entre los dos turnos. En el ciclo 2015-2016 la planta docente fue de 96 profesores, además de dos bibliotecarios (uno para cada turno), cuatro prefectos (dos en el turno matutino y dos en el vespertino), seis intendentes (tres para cada turno) y un médico para ambos turnos.

Desafortunadamente no tuvimos acceso a datos históricos, entre otras razones porque a los planteles parece que sólo les importa el

ciclo vigente; debido a ello, hubo que limitarse a datos del ciclo en que hicimos el trabajo de campo. Al respecto, se puede mencionar que el Cobach cuenta con una base docente más o menos estable (60 por ciento), o sea 42 de ellos y ellas cuenta con medio tiempo o más; de hecho, 31 cuentan con tres cuartas partes de tiempo (hasta 30 horas a la semana). El resto, 28 docentes (40 por ciento), ejercen cargas que van de 1 a 19 horas (cuadro 26).

CUADRO 26

Cargas docentes frente a grupo, Cobach, ciclo 2015-2016

Cargas docentes	2015-2016
20 horas (medio tiempo)	6
30 horas (tres cuartos)	31
40 horas (tiempo completo)	5

Fuente: Cobach (2015-2016: 3).

La planta docente para el ciclo escolar 2015-2 estaba formada por 35 mujeres y 35 hombres, de los cuales únicamente dos no registran título profesional de licenciatura. La edad promedio del personal docente femenino era de 47 años, mientras que la del masculino era de 45 años. Un total de 13 profesores tiene una formación de posgrado, sobre todo maestría, es decir, 18 por ciento del total de la planta docente.

Asimismo, se reportaron datos de 79 docentes para 2016, de cuyo total 53 por ciento contaba con el Profordems y 39 por ciento con el Certidems. En ese mismo año el director había obtenido la plaza mediante el concurso previsto por el SPD, y por esa razón no había cursado el programa para directivos (Cobach, 2016a).

En breve, podemos decir que se trata de una planta docente sólida de edad mediana, casi 20 por ciento con estudios de posgrado, más de 50 por ciento con el curso de Profordems y casi 40 por ciento certificado en el nuevo enfoque por competencias. Además, también se tiene una estrategia de actualización y de formación del profesorado a mediano plazo, impulsada por la Dirección General y, como en el resto de la institución, los y las docentes se han incorporado a la selección vía concursos de oposición, empezando por la dirección

del plantel, y en el ciclo 2015-2016 al menos se incorporaron tres docentes, según reportaron en el informe a la SEP.

Población estudiantil

La matrícula estudiantil del plantel había tenido un repunte significativo entre 2012 y 2015, cuando alcanzó su cota más alta (2 368), y para el ciclo más reciente (2016-2017) bajó al nivel de 2012 (2 117). Según el Departamento de Registro y Control Escolar del plantel, hubo 2 314 estudiantes al inicio del curso 2015-2016; sin embargo, los totales de las matrículas de las estadísticas del plantel y los de la oficial (reportados por el SEE) no coinciden ni para 2015-2016 ni para otros ciclos cuyos datos fueron revisados por el autor. Con esto señalo cierto descuido en el manejo de los datos que abre paso a pensar en posibles manipulaciones de las cifras, lo que sin duda no abona en términos de legalidad ni legitimidad; ambos elementos deben ir de la mano de la transparencia, que en general va por buen camino.

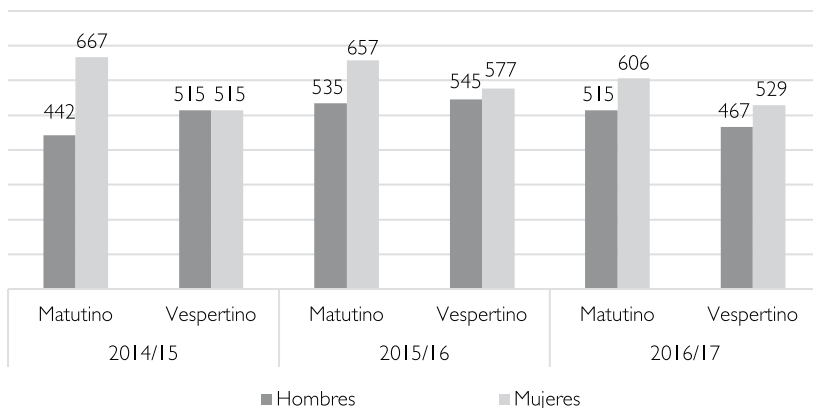
Más allá de suspicacias, los datos reportan la distribución de matrícula por sexo y turno. Como se muestra en la gráfica 15, las mujeres han registrado mayor número que los varones, en ambos turnos, salvo en el vespertino del ciclo 2014-2015. En el ciclo 2016-2017 las mujeres representaron 54 por ciento del total de estudiantes en el turno matutino y 53 por ciento en el vespertino. Asimismo, podemos observar que en la mañana ha sido mayor la cobertura y, por lo observado, grupos de 50 estudiantes en promedio, el matutino estaba prácticamente saturado. La saturación de grupos también se debe interpretar en el marco de la presión a que se han visto sometidos los planteles públicos con el excedente de estudiantes egresados de secundaria de los años más recientes.

Cabe retomar que el mencionado prestigio del plantel ha tenido un efecto en la demanda de los aspirantes de secundaria; esto lo hace, en el municipio de Tijuana, una de las primeras elecciones para cursar el bachillerato mediante las distintas pruebas de selección usadas para distribuir al estudiantado del nivel medio superior.

Cabe recordar que las pruebas de selección para el NMS en el estado empezaron en 2009 con el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba), y para 2012 se sustituyó por el Examen Estatal de Ingreso a Media Superior en Baja California (Exeims-BC), en acuerdo con el Sistema Educativo Estatal (SEE, 2012: 77).

GRÁFICA 15

Matrícula según turno y sexo, Cobach, 2014-2016



Fuente: SEE (s. d.b; s. d.c; s. d.d).

La demanda del plantel le permite atraer a los y las estudiantes con los mejores resultados, aunque en algunos casos que entrevistamos no necesariamente fue su primera opción, la cual suele ser la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, la institución pública de bachillerato general más solicitada en la ciudad de Tijuana. Este reclutamiento por encima de la media le permite al plantel contar con una ventaja inicial, pues recibe alumnos que llegan con buena disposición para desempeñar el rol de “buenos” estudiantes, sin duda un elemento que explica en gran medida el prestigio del plantel. Además, antes de dar inicio a los cursos ordinarios se ofrece un “curso propedéutico” de dos semanas de duración, mediante el cual se busca reforzar habilidades matemáticas y de lectura.

No obtuvimos datos sobre el número de opción que ocupaba el plantel en la elección hecha por cada estudiante para cursar su bachillerato, pero es probable que fuese la primera o segunda; esto

a pesar de que hasta 2014 había una cuota de inscripción de 1400 pesos para ese plantel, pues las cuotas variaban en el Cobach, entre los 1220 pesos de un plantel de Rosarito a los 2100 pesos de otro plantel de Mexicali. Si bien desde 2014 se dejó de cobrar 100 por ciento de inscripciones, las instituciones buscaron otros mecanismos para amortiguar el impacto de no recibir esos recursos, por lo que, según las asociaciones de padres de familia o los consejos de participación social, establecieron cierta cooperación “voluntaria”, la cual entre 2014 y 2017 fue de 300 pesos (al menos para el Cobach observado), dinero cuya administración recae en la Asociación de Padres de Familia y se emplea en cubrir el pago de guardias, papel y agua, arreglos de espacios u otras necesidades que no cubre el presupuesto gubernamental. Si bien el alumnado de nuevo ingreso (aproximadamente 90 por ciento) contribuye, al final del trayecto sólo lo hace 40 por ciento, según una nota periodística de agosto de 2016, por lo que parece que dichas cuotas no son condicionantes para inscribirse o reinscribirse (Loza, 2016).

De acuerdo con estimaciones proporcionadas por la dirección del plantel, el perfil socioeconómico del estudiantado es considerado con bajo índice de marginación y las principales actividades económicas de sus familias están localizadas en el sector secundario, específicamente en industria ligera, como obreros de maquiladora, y en el tercer sector, sobre todo en el comercio, aunque en su mayoría en el informal. Las autoridades del plantel manifiestan que prevalece la composición de familias nucleares donde las ocupaciones de los padres son principalmente de obreros de maquiladora y profesionistas. Reportan que el ingreso promedio mensual por familia es de 5000 pesos, aunque el sueldo del sector secundario, como obreros de maquiladora, es menor.

Al parecer, el plantel cuenta con datos duros en relación con los indicadores que solicitamos (ingresos familiares, ocupación del jefe o jefa de familia, etc.), pero o no la procesan o no la quisieron compartir. Decidimos no insistir, ya que ése es un dato significativo para hablar de cierto desconocimiento de las juventudes y familias que atiende el plantel. En todo caso, parece haber cierta contradicción entre estimar que el alumnado es de bajo nivel de marginación

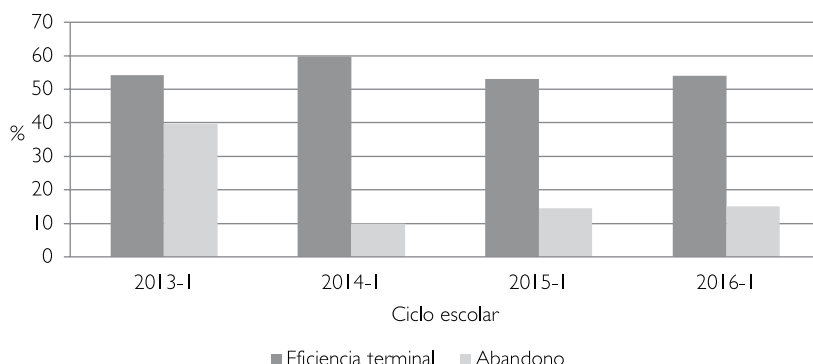
y reportar que el promedio salarial de las familias es de dos salarios mínimos. Asimismo, en el informe a la SEP se reportó que hubo 342 becas distribuidas en el plantel (aproximadamente 15 por ciento de la matrícula inicial del ciclo 2015-2016), de las cuales 207 fueron federales; tal número es relativamente bajo, por lo que parece razonable la idea de que son estudiantes de bajo nivel de marginación. Aunque no es posible establecer la relación entre el estatus socioeconómico y los desempeños del alumnado sin datos precisos de la escuela, se puede inferir (como lo ha establecido la investigación educativa y las estadísticas oficiales) que, debido el proceso selectivo del plantel, existe una correlación con la condición socioeconómica, por lo que es altamente probable que los mejores estudiantes provengan de familias de, al menos, un estatus medio.

En este caso, como se sabe por la copiosa investigación educativa, existen factores inherentes a las condiciones socioeconómicas, familiares e individuales, que hacen del “abandono” escolar un proceso multicausal, donde interactúan diversos factores externos e internos a las escuelas. En el caso del plantel seguido los índices de abandono y eficiencia terminal de los cuatro ciclos más recientes se muestran en la gráfica 16.

Es notable que el índice de abandono ha bajado en los tres ciclos más recientes, de 40 hasta 15 por ciento, aunque no se puede decir que sean los resultados deseables. Esto se reconoce cuando observamos el indicador de eficiencia terminal, que ha rondado 56 por ciento en promedio, con su cota más alta en 2014; o sea, de cada 10 que ingresan, apenas seis concluyen en el tiempo esperado. Cabe agregar un dato disponible gracias a las estadísticas del SEE, relacionado con el egreso desglosado por turno y sexo: luego de dos ciclos con considerables desigualdades entre turnos, en el 2016-2017 se aprecia una marcada reducción de la brecha entre turnos, pero sigue siendo mayor la cantidad de mujeres que egresan en el turno matutino; mientras que en el vespertino se ha presentado una tendencia de vaivenes, como se muestra en la gráfica 17. Esto representa una oportunidad para buscar estrategias diferenciadas, especialmente para dar mayor énfasis al seguimiento y apoyo (por ejemplo, becas en este caso) de los varones del turno matutino.

GRÁFICA 16

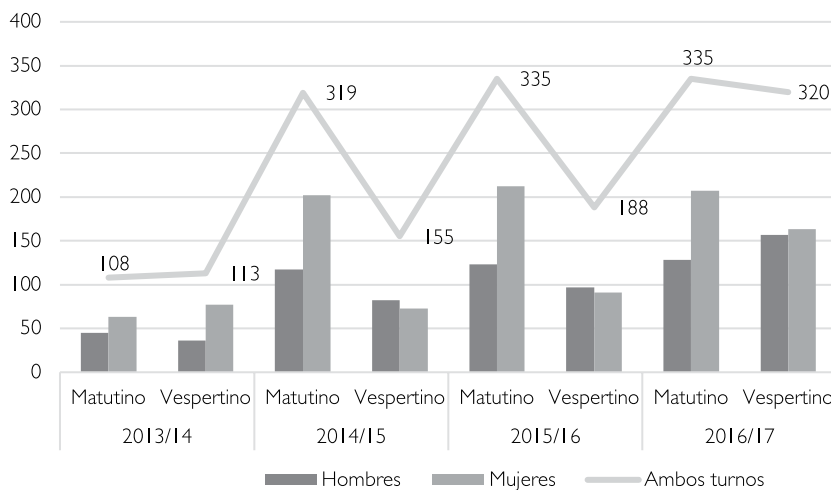
Índices de abandono y eficiencia terminal, plantel Cobach, 2013-2016



Fuente: Departamento de Registro y Control Escolar del plantel.

GRÁFICA 17

Egreso según turno y sexo, plantel Cobach, 2013-2016



Fuente: SEE (s. d.a.; s. d.b.; s. d.c y s. d.d).

Dentro de las acciones emprendidas para atender los índices de no aprobación y abandono, la Dirección General del Cobach desarrolla programas federales dedicados a la mejora de resultados, entre otros, Yo No Abandono, Construye-T y las becas. También se desarrollan iniciativas de carácter local para mejorar el desempeño y el aprendizaje del alumnado, entre las que se encuentran dos pro-

gramas principales: asesorías académicas y tutorías. Tal vez el más significativo sea el Programa de Acción Tutorial, el cual consiste en que un docente está encargado del seguimiento de un grupo y funciona como interlocutor entre éste y la dirección.

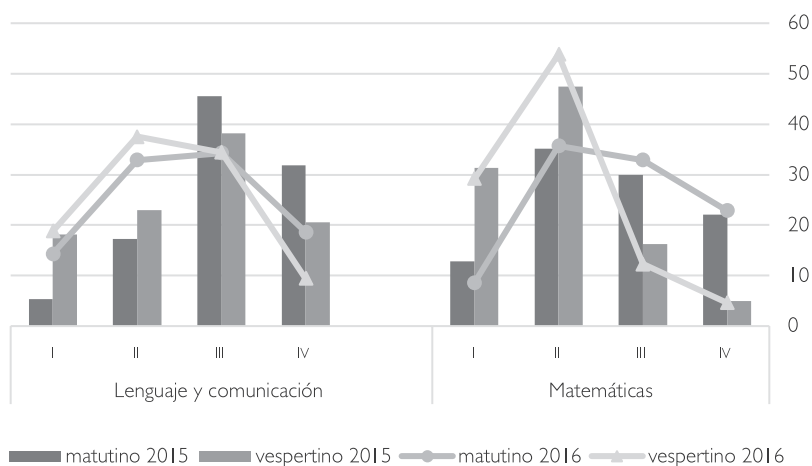
Resultados de pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes del plantel indican que los resultados han venido a la baja, luego de mostrar resultados por encima de la media en los dos primeros años de la nueva prueba Planea. En 2015-2016 el plantel estudiado ocupó uno entre los primeros nueve puestos de los 27 planteles del subsistema estatal. Dado que sólo se pueden comparar los resultados de los años 2015 y 2016, en ellos se observa que obtuvieron mejores resultados en lenguaje y comunicación en 2015 (73 por ciento en los niveles III y IV, donde I es el nivel más bajo), pero en ambos campos había marcada diferencia entre turnos, mucho más marcada en matemáticas en 2016 (83 por ciento en los niveles I y II). En 2016 también se observa cierta baja en las dos materias examinadas, pues en comunicación aumentaron los que se ubicaron en nivel II y se hicieron más marcadas las brechas en matemáticas por turno, al salir menos mal el matutino (gráfica 18).

Las pruebas de 2017 no se comparan con las previas, según dijo el INEE (*ca.* 2017), pero, en un gesto interpretativo, los resultados del centro educativo indican, por un lado, un cierre de brechas entre ambos turnos en las dos áreas examinadas, lo que hace suponer acciones deliberadas; y por otro, bajos resultados en matemáticas, 80 por ciento en los niveles más bajos I y II, y 66 por ciento, en promedio, de ambos turnos en los niveles III y IV de comunicación. Con ello, en ambas materias se puede decir que el plantel está por encima de los promedios nacionales, ya que en lenguaje 10 por ciento se ubicó en el nivel I (el nacional fue de 34 por ciento); por su parte, en matemáticas el promedio de la escuela es 38 por ciento en el nivel I (insuficiente), que está 28 puntos por abajo del promedio nacional (66 por ciento), como se muestra en la gráfica 19.

GRÁFICA 18

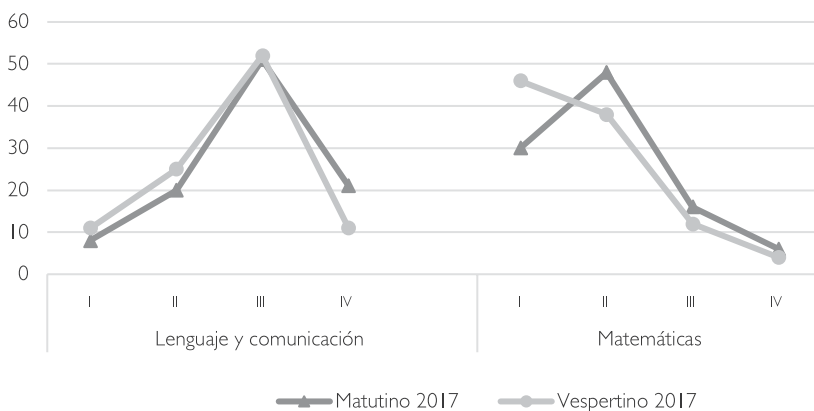
Resultados Planea por nivel de dominio en comunicación y matemáticas por turno, Cobach, 2015-2016



Fuente: SEP (s.d.).

GRÁFICA 19

Resultados Planea por nivel de dominio en comunicación y matemáticas por turno, Cobach, 2017



Fuente: SEP (s.d.).

En síntesis, de las pruebas Planea se infiere que se han cerrado las brechas entre turnos, pero hay cierta baja en los resultados globales en el último año, a pesar del operativo que se ha montado a través de los “ejercicios Planea”, que implica un trabajo parcialmente extra. De hecho, se ha construido un “libro” que se va dosificando y se aborda con cierta periodicidad en horas de clase; es decir,

se observa cierta tendencia a la colonización curricular con dicho dispositivo en el conjunto del plantel. Aun con ello, los retos para conseguir aprendizajes significativos y alcanzar las competencias esperadas siguen vigentes, especialmente en matemáticas, donde los resultados están muy lejos de los deseables, no como un objetivo en sí mismo, sino como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y significativo.

Un dato que cabe citar y que abona en el contexto local para reforzar la creencia de que éste es un buen plantel es que ocupó el noveno sitio de los 10 con más egresados aceptados por la UABC en el ciclo 2016-2017, el primer puesto del municipio de Tijuana, y quedó apenas detrás del plantel Ensenada, el mejor de la zona costa.

Modelo, organización y currículum

Se ha mencionado que se trata de un bachillerato general que, a diferencia del tecnológico, tiene un reducido componente curricular para la formación laboral. Existe un proyecto institucional a mediano plazo (2014-2020), que traza algunas pautas de la historia y la identidad del Cobach, así como sus horizontes, que en conjunto con una estructura y un vasto marco normativo permite inferir que se trata de una institución consolidada.

Cabe comentar un par de cosas del organigrama del subsistema y del plantel abordado. Por una parte, el cambio ocurrido entre 2015 y 2017 en el organigrama general de cuatro a seis direcciones. En un documento titulado *Plan estratégico de desarrollo institucional 2015* se mencionan las siguientes direcciones: Servicios Educativos, Planeación Académica, Finanzas y Administrativa, mientras que para 2018 se añaden la de Calidad Educativa y las TIC; el objetivo de la primera parece sugerir algo relacionado con el “sistema de calidad”, pero no, porque más bien se aboca a “planear las acciones encaminadas al cumplimiento de los requisitos y normatividad que rigen el proceso de ingreso y permanencia de los Centros Educativos al Sistema Nacional de Bachillerato y/o Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior” (Cobach,

2018: 60). También cabe mencionar los órganos no citados en los documentos consultados, pero que son de cierta importancia: la Junta Directiva y el Consejo Consultivo de Directores, que, sumados a la Contraloría Interna y la Coordinación de la Zona Costa, permiten inferir un contrapeso a la figura del Director General.

Por otra parte, en los organigramas de los planteles parece que se revierte la horizontalidad que se observa en el subsistema, para marcar la verticalidad encabezada por el director del plantel. Así lo observamos en el caso del plantel seguido. También resaltamos las coordinaciones de área, que incluyen jefes de materia, entre las que destaca la de Actividades Paraescolares (comúnmente poco reconocida en otros tipos de bachillerato), así como la de Tutorías. También es relevante apuntar que en la plantilla hay un médico y un jardinero.

Si bien se destacó el peso estratégico de la dirección y, con ello, un esquema vertical en cuanto a la toma de decisiones, hay una constante comunicación y sobre todo trabajo colegiado entre la planta docente. Esto a través de las coordinaciones y academias, aunque a veces el trabajo suele verse desde una perspectiva más administrativa que pedagógica. En general, del trabajo de campo se infiere que existe una intensa actividad de las academias relacionada con la elaboración de las guías o libros de texto, así como con la elaboración de los exámenes e incluso ciertas actividades de desarrollo o formación docente, especialmente en los periodos intersemestrales, como nos lo hicieron saber nuestras informantes.

Cabe señalar que el plan de estudios ha sufrido cambios entre 2015 y 2016, pero sólo en lo relativo a la formación para el trabajo, ya que hasta 2014 se siguió el plan de 2009, donde se contemplaban seis módulos de capacitación Cobach [ca. 2014: 21]. Importa resaltar la obligatoriedad de las actividades paraescolares dentro de los primeros cuatro semestres, así como las de orientación y de “acción tutorial”, que tienen asignadas dos horas semanales hasta el cuarto semestre y en los dos últimos una hora.

En resumen, la estructura administrativa y organizativa parece robusta y dinámica, pues en un lapso de dos o tres años tuvo modificaciones importantes y hubo más a partir de 2018, que no podemos incluir aquí debido a los límites de este estudio. Tal vez sea exage-

rado nombrar una dirección para las cuestiones de las demandas de acreditación nacional de los planteles, cuando lo que se demanda es la coordinación de muchos esfuerzos para ello; asimismo, se vislumbra que, al subir el área de TIC a un nivel de dirección, desempeñe un papel más significativo para la institución

También puede decirse que hay una cantidad de normas y reglamentaciones para casi toda acción que por momentos parece excesiva debido a la carga de papeleo que implica. Incluso cabe afirmar que casi en su totalidad la carga normativa es prácticamente externa a cada plantel. Tal vez el ejemplo paradigmático es el *Reglamento general de alumnos y alumnas*, que es el mismo para toda la institución. Esto genera cierta distancia y extrañamiento debido a la falta de participación en la configuración de las normas que deben regir la buena convivencia entre la comunidad escolar y los mecanismos para la resolución de conflictos en el plantel. Asimismo, dicha carga resulta excesiva debido al dispositivo llamado “sistema de gestión de calidad”, que se alimenta del registro de “evidencias” no sólo en lo administrativo, sino también en muchos asuntos académicos como la evaluación, planeación didáctica y seguimiento académico, lo que podría representar una sobrecarga en la gestión de los planteles por los numerosos formatos que se debe llenar. Todos los procedimientos, manuales y reglamentos se encuentran en la web institucional del colegio.

Finalmente, se puede decir que el Cobach es un plantel consolidado y, si bien fue reconocido en el nivel III del SNB en su primera incursión, en 2018 el plantel obtuvo el nivel II del entonces llamado Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior. En otras palabras, el plantel cubre los requisitos básicos para considerar que está en ruta de acreditar “buena calidad” en sus funciones como institución de nivel medio superior.

Las docentes del Cobach

Bajo la recomendación de la dirección se dio seguimiento a dos profesoras que impartían clases en quinto y primer semestre del turno

matutino. Al iniciar el trabajo de campo, tras la observación de varios grupos, dimos paso a la elección.

El seguimiento se realizó por una colaboradora del proyecto en la asignatura de Matemáticas I, poco después del inicio del semestre, mientras que en el de Estrategias de Lectura y Escritura I se realizó durante el segundo bloque; en ambos casos se sondearon varios grupos y se eligieron dos a fin de hacer rendir más el tiempo al observarlos de modo simultáneo. Los grupos estaban formados en promedio por 50 estudiantes los de primero, prácticamente a tope del espacio de las aulas, y 40 los de quinto.

El inicio y final de cada clase es determinado por el sonido de la campana, que se repite desde las 7:00 a. m. cada 50 minutos, es decir, dejando diez minutos de receso entre cada clase, para volver a sonar al inicio de la siguiente hora. Los y las estudiantes de cada grupo permanecen en el mismo salón, el profesorado es quien cambia de grupo. El horario de clase es de 7:00 a. m. a 1:50 p. m. para el turno matutino y 2:00 p. m. a 8:50 para el turno vespertino. En general, las aulas observadas presentaron un mal estado de limpieza; algunos salones se encontraban con basura en los pasillos y los pisos manchados. Ésta fue una de las problemáticas a la que hicieron referencia los y las alumnas durante las entrevistas que se les realizaron en el trabajo de campo, pero, curiosamente, no asumen su responsabilidad al respecto. Asimismo, el estado físico de las aulas varió según cada grupo observado: algunos salones presentaban buena iluminación y ventilación, mientras que otros tenían las ventanas en la parte superior del aula, lo que restaba iluminación. En las sesiones observadas las docentes no llevaron material de apoyo relacionado con las TIC y su único material de apoyo fueron los libros de texto.

LA ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS I

Las competencias disciplinares básicas de Matemáticas I “buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes”, asimismo, ayudan a argumentar y estructurar mejor ideas y razonamientos. Las competencias deben

brindar las herramientas para “razonar matemáticamente”, y aplicarlas más allá del salón de clases.

El Cobach, al menos desde 2013, como dice cada una de las “guías de actividades del alumno para el desarrollo de competencias”, se ha ocupado de elaborar tales materiales de apoyo didáctico, que se actualizan de modo colegiado, generalmente, cada dos años (hasta 2017), donde se vuelcan los contenidos. De hecho, son libros de texto que se pide al alumnado comprar impresos, pero los encontramos (de consulta libre hasta 2018) en su página web; no supimos que hubiera obligación de comprarlos, pero se promueve que sea así. Incluso en la web también están disponibles las guías de los exámenes parciales. En tales textos se encuentra detallado el programa de actividades.

En el caso de Matemáticas I corresponde al primer semestre; en él se incluye un examen diagnóstico al inicio del curso. Los contenidos del curso del Cobach que observamos (2016) estaban divididos en 10 “bloques” y era la tercera edición de la guía, cuyos temas fueron: 1) Resuelves problemas aritméticos y algebraicos, 2) Utilizas magnitudes y números reales, 3) Realizas sumas y sucesiones de números, 4) Realizas transformaciones algebraicas I, 5) Realizas transformaciones algebraicas II, 6) Resuelves ecuaciones lineales I, 7) Resuelves ecuaciones lineales II, 8) Resuelves ecuaciones lineales III, 9) Resuelves ecuaciones cuadráticas I, 10) Resuelves ecuaciones cuadráticas II (Cobach, 2016b).

En cada bloque observamos una secuencia más o menos estandarizada: 1) nombre del bloque, con una breve introducción que incluye los siguientes elementos: desempeños por demostrar, competencia por desarrollar, competencia disciplinar, objetos de aprendizaje y una “situación didáctica”; 2) se presentan una o varias secuencias didácticas; 3) actividades que suelen contener el desarrollo de cada tema que, generalmente, se inicia con una definición de una operación, luego una aplicación o cierto procedimiento para hacerlo; 4) resolver series de “problemas”, a veces con algún contexto, otras sólo “ejercicios”; 5) algunas sugerencias de videos de internet para reforzar los conocimientos, y 6) se cierra el bloque con

formatos de evaluación, coevaluación o autoevaluación, sobre todo listas de cotejo y escalas.

Se destaca que la mayoría de los temas se abordaron por la profesora del modo descrito en el último segmento; es decir, partir de una definición y su puesta en ejercicio (abstracto), más precisamente, problemas sin contexto. Por tal razón, la prescripción en el desempeño docente viene en buena medida determinada por las guías estandarizadas por un grupo colegiado de docentes del Cobach. Ahora bien, aunque se dejan abiertas varias opciones para la toma de decisiones de cada docente, tales como buscar otros ejemplos o consultar otras fuentes (según señala la propia guía, que no reclama exclusividad), así como la organización del grupo, esto pocas veces se menciona. De ello se infiere que se prioriza el trabajo individual *versus* el de pequeños grupos, como se muestra en los ejemplos citados. Asimismo, si bien generalmente se priorizan los objetos matemáticos, esto es, los algoritmos y su ejemplificación abstracta de modo descontextualizado, también es cierto que hay secciones donde se da prioridad a la problematización, aunque todavía son mayoría los ejemplos artificiales, que distan de propiciar un conocimiento situado y significativo.

Asimismo, dentro de cada bloque se presentan actividades según cada tema, y cada docente debe seguir el peso de la calificación establecido también de modo colegiado por las academias para cada uno de los tres bloques. Esto incluye que el examen tenga 60 por ciento en cada uno de ellos y sea estandarizado (departamental) para los grupos del mismo grado. El 40 por ciento restante se dividió entre 10 y 15 por ciento en otras actividades de calificación. Así lo vimos con el caso de la profesora seguida, según los tres “cortes” en que debe entregar una calificación de cada estudiante.

Con base en el diagnóstico, también buscó identificar los tipos de aprendizaje desarrollados por los y las estudiantes del grupo. A partir del cuestionario de Honey-Alonso,²⁵ la profesora identificó la diversidad de estilos de aprendizaje, lo que permitió ver que la ma-

25 El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje es un instrumento que permite identificar el estilo de aprendizaje que predomina en una persona, y se clasifica en cuatro categorías: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

yoría aprendía a través de características reflexivas y activas, mientras que los teóricos o pragmáticos representaron una minoría. Sin embargo, esta información no alteró el desarrollo del curso ni en relación con alguna adecuación, porque prevaleció una misma forma (grupal) de abordar los contenidos.

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

Elegir la lección fue más o menos arbitrario, pues tuvo como criterios principales que observáramos desde su arranque hasta su cierre, por lo que se dio preferencia a temas cortos; en este caso son dos, debido a que en el primero faltó observar el cierre y el segundo sólo quedó cubierto hasta el examen parcial.

El grupo elegido fue de Matemáticas I de primer semestre, el cual tuvo 51 estudiantes inscritos de entre 15 y 16 años, 25 mujeres y 26 hombres. La asistencia osciló entre 49 y 50 estudiantes en las sesiones observadas. Al inicio del curso la docente dijo que aplicó un examen diagnóstico para establecer el nivel de aprovechamiento y conocer el tipo de aprendizaje que desarrollaba el grupo. Fueron 10 preguntas y el promedio grupal fue de 4.68, resultado muy bajo, ya que el examen consideró reactivos de nivel secundaria. El porcentaje de aprobación fue de 35 por ciento. No obstante que los resultados fueron muy bajos y que la profesora tuvo datos relacionados con los temas de mayores dificultades, no apreciamos ninguna estrategia particular para atender a quienes más dificultades presentaron ni tampoco en lo general. Aun así, en algunos temas, como el de porcentajes (donde salieron bien en el examen), observamos una contextualización adecuada porque usó un ejemplo realista y cercano al alumnado; asimismo, usó como recurso didáctico el armar una caja de cartón para ilustrar otro tema. La síntesis que recuperamos enseguida proviene de las notas de campo obtenidas por una tercera persona.²⁶

26 Cabe aclarar que las notas fueron obtenidas por una persona que colaboró exclusivamente en el trabajo de campo, sin experiencia previa. Esto tuvo cierto costo, debido a que después de haber hecho las primeras notas se ajustó el detalle de las observaciones que se le solicitaron, pero sólo en la fase de análisis reconoció limitaciones y

Inicio

El aula, de aproximadamente 7 por 6 metros, cuenta con ventanas que llegan a la mitad del muro cubiertas en “x” con cinta adhesiva, como protección contra fuertes vientos; están divididas en dos partes, por lo que es necesaria la iluminación artificial. Está pintada de color blanco y no hay decoraciones o algo más en los muros (carteles, cartulinas, etc.) ni aparatos de proyección o que denoten una instalación de dispositivos electrónicos, ni anaqueles. Tiene dos pintarrones blancos que cubren casi todo el muro cercano a la puerta y quedan frente al grupo, que generalmente está ordenado en filas de 7 u 8 pupitres de paleta amplia y una malla bajo el asiento, donde casi nadie pone su mochila. En la parte alta de los pintarrones están empotrados dos ventiladores. El espacio está prácticamente saturado de pupitres en buen estado, sin pintas o ralladuras visibles, pero con asientos de dos colores diferentes, unos negros, otros azules. La imagen de saturación del espacio se debe al pedestal de unos 10 centímetros de alto que distingue la zona del docente (poco más de un metro), donde se ubican el escritorio y su silla, al otro extremo de la puerta, de la zona del alumnado. Si bien parece que el pedestal da un aire superior a la docente, debido a su baja estatura apenas le permite tener una visión panorámica del fondo del salón. El acomodo regular es en filas uniformes y no varió durante las sesiones observadas.

La mayoría porta uniforme, generalmente las sudaderas negras tienen el logotipo del Cobach de tamaño pequeño cerca del pecho y de tamaño grande en la espalda; aunque también portan suéteres más formales (de vestir) con el logotipo del Cobach encima de una playera blanca, generalmente tipo polo y pantalón negro, tanto ellas como ellos, pero ellas suelen portar falda tableada combinada de color azul y negro a cuadros. El acomodo del grupo parece ser decidido por el estudiantado, pues no hubo indicios de que fuera decidido por la profesora, pero, por lo observado en el seguimiento de las

omisiones que no pudieron subsanarse. Esta advertencia se hará cuando el autor no haya sido quien realizó las notas de campo del caso correspondiente.

sesiones, parece que hay cierta ubicación fija de cada estudiante en el mismo sitio durante el curso.

En lo que sigue se reproducen las notas de una lección observada, que corresponde al tema de porcentajes.

23 de septiembre de 2016, 8:00 a. m. Se percibe cierta quietud de los y las jóvenes que van llegando al salón antes que la profesora. Es viernes y por ese motivo se permite no portar uniforme, por lo que algunas alumnas usan pantalones de mezclilla, aunque la mayoría usa uniforme.

8:08. Comienza la clase y la profesora pasa lista desde su escritorio, pero de pie. Esto le toma un par de minutos. Al inicio de la clase hay bastante ruido, pero conforme va diciendo los nombres, a veces, si el volumen no cede, hace una leve pausa, que la mayoría interpreta como una indicación de bajar el volumen de voz; si ello no funciona les llama la atención en general o particularmente nombrando a alguien, las más de las veces, a un varón. Tres personas llegaron tarde y la maestra les pide recordarle su retardo al finalizar la clase. La profesora les recuerda la tarea mientras escribe en el pintarrón la palabra “porcentajes”.

8:12. Todos sacan el libro en la página 21, como indica la profesora, donde puede leerse el título “Problemas de Porcentaje” (Cobach, 2016b). Cabe señalar que en este tema no hay definición en el libro y sin preámbulo se abre con “problemas”. De modo que la profesora pregunta si anteriormente han visto porcentajes; la mayoría responde afirmativamente.

Desarrollo

La docente pide a un alumno la lectura del inciso A de su libro (“Francisco se dedica a la compraventa de libros. Si adquiere un libro cuyo valor es de \$457 y desea ganar 35% de su inversión, ¿a qué precio deberá venderlo?”). Posteriormente, ella lanza preguntas en general al grupo, las cuales responden más o menos a coro. La mayoría pone atención, pero hay quienes están como en blanco,

parecen estar dormidos con los ojos abiertos, y suelen estar en las orillas del salón o en la parte trasera.

8:15. La mayor parte del tiempo la profesora está en la plataforma que la separa del alumnado y se mueve principalmente en el centro de ella, pero también se mueve para usar todo el espacio del pintarrón. Hace constante mención de los exámenes y los ejercicios que vienen en el próximo (el primer examen parcial, un examen estandarizado). Utiliza diferentes colores para subrayar y diferenciar lo que escribe en el pintarrón.

8:18. Todo el alumnado se levanta al momento que entra una profesora. La invitada es tutora del grupo y hace una invitación a un foro el próximo lunes a las 9:00 a. m. Les indica que deben usar falda las mujeres, uniforme completo y que un camión los llevará a las instalaciones del foro con el permiso (un documento *ad hoc*) de sus papás.

8:20. Luego de la salida de la tutora del grupo, la profesora de Álgebra comienza a resolver los dos primeros incisos con problemas de porcentajes. Mientras los va resolviendo, responde también las dudas que se van presentando por parte de los alumnos y las alumnas, especialmente de las primeras filas. Por ejemplo, en el caso del inciso b) “Una tienda ofrece 35% de descuento en ropa. Juan escogió una camisa de \$250, un pantalón de \$520 y una playera de \$180. Al llegar a la caja pagó por la ropa entre...”; un chico no entendió y repite, posicionando al alumno en el problema, como si él fuera a la tienda.

8:30. Comienzan a resolver el problema. Se puede decir que la participación es colectiva, para resolver el problema, pero claramente se escuchan más voces provenientes de una especie de radio que se hace en relación con los desplazamientos de la profesora, pero que cubre máximo unas dos o tres filas. Mientras esto sucede, algunos estudiantes, sobre todo varones, piden permiso para ir al baño, otros suelen quedarse callados, pero siguen con la mirada los movimientos de la profesora o de algún compañero; los menos están como ausentes o se distraen de modo silencioso con su teléfono, o juegan con los enseres escolares. Suena el celular de la profesora, ella va hacia su escritorio y lo apaga. Suena el timbre y termina la clase un minuto después. Enseguida, la profesora les indica que de tarea

tienen que resolver el resto de los problemas de porcentajes desde el inciso C al Q. También les comenta que les revisará el libro de tareas antes de tener el primer examen parcial. Se despide y comienzan a retirarse las y los estudiantes.

8:52. Quienes llegaron tarde se amontonan para que les anote retardo.

Cierre

4 de octubre de 2016, 10:00 a. m. Consideramos que, dado que la clase previa no supimos que hubo un cierre, asistimos con miras a ver si la docente concluiría.

Cuando entra al salón, la profesora da los buenos días. Al ingresar al aula, las y los estudiantes toman asiento y ella se da cuenta de que hace falta un pupitre; pide a un alumno que vaya a buscar uno. También ordena a una alumna guardar lo que come (un burrito).²⁷

10:09. La profesora pasa lista durante un poco más de tres minutos. Cuando hacen más ruido, que impide escuchar el apellido con que la docente acostumbra identificar a cada uno y cada una de los estudiantes, se callan; si no es que ella les llama la atención para que “bajen el volumen” o mediante un “shhh”. Al concluir el pase de lista, parece que va tomando forma un silencio generalizado, con rumores muy bajos; se nota cierto orden y disposición para abordar el contenido del día, pues para entonces ya casi todos han sacado su libro, un cuaderno y algo para escribir.

La profesora explica que el tema que se verá en la clase viene en el examen del día de mañana. “Entonces quedará pendiente binomios al cuadrado y binomios al cubo. Trabajando hoy sobre factorización”. Posteriormente, lanza una pregunta al grupo: “En general,

27 Durante las entrevistas con estudiantes, éstos abordaron el asunto de los horarios de clase, 10 minutos entre cada una para un descanso o comer, etcétera. Perciben esta situación como problemática porque consideran que falta un receso más amplio, pues su brevedad les impide ingerir alimentos tranquilamente entre cada clase. Durante las observaciones en aula se ratificó que en varias ocasiones los y las estudiantes comían dentro del salón, pedían permiso para terminarse su comida antes de ingresar a clase o la profesora les pedía no entrar hasta terminar o guardar sus alimentos.

¿cuáles son las características de binomios al cuadrado?”. Entonces comienza a escribir los ejemplos en el pintarrón y a resolverlos.

En suma, no supimos que hubiese un cierre formal sobre el tema de porcentajes, porque ni siquiera hubo una revisión de la tarea, pero casi cerca del final de la clase una chica preguntó cuándo revisaría los libros. Ella dijo al día siguiente, seguramente aprovechando que una hora la dedicarían a realizar un examen.

LA PERFORMANCE DE LA DOCENTE DE ÁLGEBRA DEL COBACH

Para abordar la *performance* de la profesora de matemáticas del Cobach, empiezo por reconocer algunas disposiciones incorporadas mediante experiencias sociales pasadas que la enmarcan; asimismo, su postura en relación con su práctica docente y la RIEMS, pues suponemos que tales elementos influyen en su desenvolvimiento cotidiano en el aula.

La profesora de Álgebra tiene 51 años y experiencia de 24 en el Cobach, donde generalmente imparte las materias de química y matemáticas, esto porque estudió Química Industrial de profesión y, en el momento de la entrevista, estudiaba una maestría en competencias docentes.²⁸ Previo a su empleo como docente, tuvo experiencia laboral en la industria maquiladora, en las áreas de control de calidad industrial y alimentos.

Su llegada a la docencia fue de modo casi fortuito, porque la contrataron inmediatamente a su egreso de la universidad (sin título) como técnica de laboratorio en una escuela privada (en preparatoria), pero casi de inmediato le ofrecieron clases de matemáticas en la misma escuela, a pesar de manifestar que no tenía experiencia. Aceptó, pero duró poco tiempo, porque al titularse buscó empleo en la industria maquiladora, en donde permaneció seis años. Con

28 Por muchos años estuvo frente a grupo y llegó a cubrir 31 horas por semana, pero al momento de la entrevista su carga era de 11 horas frente a grupo, más nueve de tutoría y demás asuntos administrativos (durante mi estancia, le pasaron la coordinación de la Academia de Matemáticas), o de preparación de sus clases, y 20 horas asignadas como responsable del plantel para tareas administrativas relacionadas con el SNB.

motivo de su segunda maternidad decidió dejar el trabajo en la industria, debido a que le demandaba un horario de 12 horas o más, por lo que prefirió dar prioridad a sus hijas. Pero pronto su hermano le dijo que estaban buscando docente de química en el Cobach y, como le había sucedido antes (suerte, dijo ella), la contrataron de inmediato.

Al principio le costó trabajo adaptarse a un director estricto, sin tacto, y a un ambiente laboral desalentador, pero lo logró tratando de encontrar sentido a la cultura escolar local, a partir de las normas y procedimientos, elementos muy comunes en las maquiladoras. Ella lo dijo del modo siguiente:

siempre he tenido mis carpetas, soy muy, ¿cómo me dicen aquí?, muy institucional. Les digo que mi educación primera fue la industria y eso dejó secuelas en mí, secuelas buenas porque el proceso [escolar] es un proceso y son etapas y tienes que documentarlo. Yo lo hice durante los años que trabajé en la industria, éste es un proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que documentarlo y aquí lo que menos les gusta a los docentes es documentar las cosas.

Su socialización en la industria maquiladora es, como lo reconoce la profesora, una huella que guía su práctica docente y enmarca sus acciones hacia la institución. En ese sentido, asume que debe seguir el programa, más aún el libro de texto, así como el resto de los procedimientos establecidos; además, dado que el libro de texto es parte de un trabajo colegiado entre representantes del profesorado del Cobach, lo asume como imperativo. Es importante agregar que la profesora detalló un cambio en la organización más estructurada del trabajo colegiado entre docentes.²⁹

29 Agregó: “Cuando entré a trabajar aquí era ‘éste es el programa y tú ves la profundidad, tú ves los ejemplos’. Teníamos libros, los ‘cobachines’, tú los manejabas, pero bien podías usarlos o no, que el examen tú lo hicieras, tú lo elaborabas y lo aplicabas cuando querías, si querías; nada más el examen semestral ese sí se manejaba”. Ahora no, ahora las academias se reúnen para tomar los acuerdos, pero al principio “cada quien entregaba su modelo y eran un montón de modelos [...] ahora ya no, ya es más estructurado”.

Asimismo, dado que confía en el peso del libro de texto como el currículum enseñado, no cuestiona su tendencia centrada en los “objetos” matemáticos e incluso en el docente, esto es, una versión tradicional de la disciplina, por lo que su creencia en seguir los procedimientos institucionales (programaciones, formatos, guías, etc.) da como resultado una búsqueda de gestionar de la mejor manera el trabajo de aula. En sus palabras:

Nosotros, hablando académicamente, tenemos una programación semestral, un plan de evaluación/acreditación, una guía de actividades. El plan de evaluación, nos reunimos en academias [...] todo el estado, y empezamos a ver, del programa oficial, cuáles son las temáticas que consideramos, todos se ven, pero cuáles son aquellos elementos de la parte del conocimiento que le son mejores al alumno. Decimos el teorema de Pitágoras, ése no puedes brincaréte, imposible [entonces] dentro del plan de evaluación está el teorema de Pitágoras y el nivel que queremos llegar; al mínimo nivel requerido, porque hay quienes se pueden ir más, pero hay un mínimo que necesitas porque los exámenes semestrales se elaboran en Mexicali y nos los mandan, es una medición para los alumnos, pero también para nosotros, porque como maestros sabemos que debemos cumplir nuestro programa, porque va a venir [en el examen]. El plan de evaluación es parcial [tres parciales], del parcial uno vas a preguntar esto... de hecho aquí traigo mis planeaciones, yo las hago semanales, tengo la semestral, pero por semana, de tal a tal fecha, tengo estas actividades y las de ponderación, porque puede haber dos actividades en nuestros bloques.

Un clave interesante para entender su *performance* en las aulas es que, como ningún otro/a docente, reflexionó sobre las contradicciones de su desenvolvimiento. Al respecto echó mano de un ejemplo de su experiencia en la industria maquiladora, donde se enfocan a “lo malo, porque es lo que puede mermar tus ganancias”. Luego planteó una interesante reflexión en voz alta, en el sentido del deber ser de un/a docente:

Desgraciadamente, he observado a través de los años que una de las características de los docentes es que los alumnos reprobados son, me voy a incluir, a veces los que los rezagamos nosotros un poquito también. Quisiéramos que todos fueran buenos, pero en el momento que salen algunos reprobados decimos “ah es que no trabaja, no esto o no lo otro”. Ahí es una de las características que todo docente deberíamos de tener, un interés real por ese muchacho de saber cuáles son las causas del porqué está reprobando. Siempre decimos porque no entró, no hizo las tareas, es cierto, pero en ocasiones hay que ir un poco más allá, ¿por qué no entró? o ¿por qué no vino?

La profesora cierra su reflexión, de una forma que difiere de lo observado: “Es importante tener el interés real con aquellos alumnos que reprueban, darles un seguimiento o canalizarlos a asesoría, a orientación [...] ese interés real es una de las principales características que todo docente debemos de manejar”. De hecho, respecto a los y las estudiantes con dificultades los deriva, como lo dice el procedimiento, canalizándolos por las vías institucionales que han de servir para separar a los que deben seguir y los que no. Esta respuesta está determinada como una acción administrativa más que pedagógica.

Un tercer elemento clave para comprender la práctica de la profesora está relacionado con su postura respecto al modelo impulsado por la RIEMS y el enfoque por competencias. Al respecto, dijo que al principio “no estábamos muy empapadas, yo creo que ahí la institución partió mal, pero muchas veces no puedes decirlo, partió mal porque las personas que nos ponían como instructores realmente estaban como todos, o sea con dudas”. No sabían qué son las competencias. “La primera vez que yo escuché competencias, pues dije contra quién vamos a competir (risas).” Ella fue desentrañando el concepto poco a poco, en parte, a partir del diplomado del Profordems:

Nos empiezan a hablar sobre competencias y, para ser honesta, yo terminé el diplomado, hacía mis tareas, pero realmente nunca entendí qué era, cuál era el verdadero sentido de las competencias. ¿Cuándo lo entendí

totalmente?, ahora que estoy estudiando la maestría (risas), porque mi maestría es exactamente en educación con enfoque en competencias.

Luego, la profesora hizo un rodeo para intentar esclarecer la idea de la nueva perspectiva:

Bueno, la forma tradicional está el maestro bla bla y el alumno sólo escucha, yo digo que no debió haber sido tan malo porque habemos muchos profesionistas bajo esa escuela ¿no? (risas). Y ¡aprendíamos o aprendíamos! (risas)... y no teníamos derecho a hablar, pues sí, es cierto (risas). Yo creo que ésa era la parte mala: “tú, alumno, no sabes, eres ignorante, te callas, me escuchas y ¡se acabó!”. Pero aprendimos. Ahora yo creo que es dejar un poco *ser* al alumno, cuando al principio nos dijeron: las competencias consisten en que tú vas a acompañar al alumno (a nosotros nos dijeron eso), vas a llegar y le vas a decir resuelvan esto y ellos lo tienen que resolver solos... y nosotros: ¿Queéé?! Sí, porque tú solamente eres acompañamiento, ellos lo tienen que hacer. Yo dije “pues a hacerlo”. Pero fue un desastre para mí, era así como: “chicos saquen el libro, página 13, comiencen a trabajar...”. Como diagnóstico, okey, pero yo, al revisarlo, pues no estaba bien, y después no sabían lo que habían escrito [...]. En ocasiones dijeron pasen al siguiente tema y todas las carencias que observamos quedaron en el primer tema...

En un tono reflexivo y en cierto modo crítico sobre esa primera impresión del enfoque por competencias, la profesora reconoció que no era sólo dejar hacer (o ser) al estudiantado:

Soy acompañador, pero creo que tengo voz y voto, creo que ahí era donde había la confusión: los acompañas, pero eres la guía [...] vamos a la par, vamos viendo cómo avanzas, yo identifico tus debilidades, tus fortalezas, vamos con las debilidades; creo que eso sí logré modificar.

Refirió al modelo tradicional para contrastarlo con el actual:

anteriormente llegaba el maestro, daba su clase y ya, en cambio ahora decimos, entrada, desarrollo y cierre; la entrada puede ser lanzar una

pregunta, las llamamos preguntas detonantes, de ahí enganchas al muchacho desde el primer ratito de la clase, ha sido la forma en la que he tratado de llevar competencias. A lo mejor estoy equivocada, no lo sé, tampoco ha habido alguien que me diga: estás mal.

Pero luego lanza una espontánea duda respecto a que en el Cobach cada uno aplica las competencias como las entiende: “tal vez por eso tenemos ese gran temor a la grabación, a lo mejor yo te digo estoy dando mi clase bajo competencias y a lo mejor no, a lo mejor es forma tradicional”.

La *performance* de la profesora de Álgebra del Cobach en la ceremonia cotidiana del aula se desarrolla, de modo contradictorio, entre una versión centrada en ella mediante un programa poco efectivo para desarrollar las competencias disciplinarias y trazos de la RIEMS relacionados con la planificación y la evaluación sumativa. Todo ello parece parcialmente significativo para el alumnado.

Su postura docente parece guiada por una mezcla de conocimientos disciplinarios tradicionales (enfáticamente descontextualizados y centrado en los objetos matemáticos), la entrega de evidencias y calificaciones, la aplicación de las normas institucionales y un ribete de preocupación por los aprendizajes del alumnado. La huella más evidente que tenemos es un pasado corporeizado en su experiencia profesional en la industria maquiladora, que le dicta una postura orientada a seguir los procedimientos y cumplir las normas y la programación.

Lo antedicho se enlaza de modo friccionado por sus creencias acerca de lo que considera debe ser una buena docente, que incluye elementos discursivos de la RIEMS. En este sentido, son trazos que hablan de intentar ser acompañante de aprendizajes, un profesorado que debe planificar, intentar contextualizar su enseñanza, así como la evaluación de cada estudiante usando nuevas herramientas. Una retórica deudora de la RIEMS, pero que contrasta con lo observado en las clases seguidas.

Durante la entrevista le pedimos a la docente describir cómo realizaba su clase comúnmente. Ella lo hizo con varias digresiones, por lo que se presenta una síntesis que nos permite atisbar ciertas pautas,

donde se pueden ilustrar algunos de los conceptos que servirán para comparar la *performance* de otros y otras docentes:

Primero saludar, segundo acto pasar lista; ése a veces lo cambio un poquito, antes lo dejaba al final, pero me llegaban los alumnos tarde, lo hacía para darles oportunidad a los que andaban ahí rezagados porque les dan diez minutos [entre una y otra clase], entonces venían con el burrito y la torta aquí atorándose y decía okey, que se la terminen rapidito y entran, pero vi que ahí es donde ya abusaban, entonces después dije mejor al principio, lo tradicional. En lo personal, a mí no me gusta pasar lista, pero necesito reportarlas y aparte estás pendiente de aquellos chicos que no entran.

Luego anota en el pizarrón la programación:

trato de cumplirla y a veces no logro cumplirla, lo pongo como una guía para mí también porque a veces en el bla bla bla se pierde uno, es como en las reuniones de academia, que tienes tu orden del día, así pongo mi orden del día.

Tras un pequeño desvío sobre la tensión entre su práctica tradicional y una por competencias, con la simpatía que la caracteriza, retomó la narración de una clase común:

Doy mi clase, en el pizarrón y empieza la participación: “vamos a hacer el ejercicio tal”, me gusta mucho llevar la autoevaluación en el sentido de que ellos revisan, más bien es autocalificación, pero yo en el pizarrón, por ejemplo, digo: “inciso A... qué les dio a ustedes”, alguno dice tanto, bien vamos bien. En otras ocasiones paso al pizarrón [a alguien].

Esto lo hace al azar o con la lista y, según ella, en el “pizarrón participan dos y vamos viendo si se equivocaron, terminan y revisamos, vamos siguiendo el paso y decimos dónde se equivocó [...], trato de hacer eso primero, para que vayan perdiendo pena y que pasen dos porque se sienten acompañados”. También dijo que le gustaba

“mucho trabajar en binas porque he observado que cuando desarrollan áreas como la química o matemáticas dudan de lo que saben”.

Según ella, procura ofrecer atención personalizada, preguntando a los y las estudiantes durante su intervención:

Les digo que los problemas en matemáticas hay que meterse al problema, vivir el problema, les digo, si dice que Panchito..., pues tú eres Panchito; cuando vives el problema y te adentras en él puedes encontrar el resultado más fácil, pero si lo ves, nada más pasas tu vista sobre el enunciado, pues no, vamos despacito. Te digo, ésa es mi forma de dar la clase.

Sin embargo, si bien usa la nueva retórica, poco se corresponde con su práctica observada. Reconocemos que la docente muestra dominio disciplinar de los temas y lo realiza a un ritmo monótono; asimismo, la participación del alumnado está condicionada al mandato de la docente, que suele mantener un orden de silencio a fuerza de llamadas de atención, advertencias explícitas o el sacar del salón a quien no se somete, como lo constatamos en una clase.

La docente a veces utiliza cierto material didáctico, pero no de TIC; también cumple con la aplicación del acuerdo institucional de otorgar al examen 60 por ciento de la calificación y 40 por ciento a otras actividades con peso diverso en cada bloque, aunque al final el énfasis recae en una evaluación sumativa y menos en una evaluación formativa.

La combinación de elementos deseables y los que se observan de modo cotidiano nos remite a una práctica híbrida, tendiente a verse dominada por la fuerza de la normatividad, del libro de texto y de las demás pautas administrativas. Esto es aceptado por la profesora, que se pliega al esquema formal que le demanda una práctica centrada en la docente y en el programa, y menos en el aprendizaje de los y las estudiantes. En complemento del desempeño docente, las reacciones estudiantiles asumen una postura de obediencia y más que menos pasiva. Pero ambas posturas no son homogéneas; en el caso de la docente, si el libro de texto lo sugiere o lo propicia, ella puede cambiar de una estrategia centrada en la docencia a una más

centrada en el aprendizaje. En el caso de la mayoría estudiantil, si bien asume una postura disciplinada o esperada por la docente y la escuela, hay un grupo que se resiste o “está sin estar”, pero sin disturbios mayores o lo hace a título individual.

No observamos que la docente diera seguimiento a quienes identifica con resultados no aprobatorios dentro del aula y, con ello, favorecer una redistribución de los conocimientos, pues sólo los deriva a las asesorías según sus calificaciones no aprobatorias y, de hecho, no es consistente con la identificación de ciertas diferencias en los estilos de aprendizaje que detecta en las primeras sesiones, así como tampoco de las desigualdades en aprendizajes que se van construyendo cotidianamente, esto en parte por lo numeroso del grupo, más que por desconsideración de la profesora.

En relación con los tres momentos de la ceremonia de aula, la docente de Álgebra, generalmente, inicia con el pase de lista, con ello establece un orden mecánico y disciplinario, pues lo hace desde su escritorio y con cierta dosis de autoridad. Esto posiblemente es por su baja estatura, pues en algún momento de la entrevista comentó que en sus inicios tuvo que aprender a mostrar “personalidad frente al grupo” para obtener el respeto del alumnado. La disposición del alumnado parece determinada por su expectativa de aprobar la asignatura y de continuar con las demás.

La *performance* de la docente se guía por la realización de las actividades del libro de texto, suponiendo que se desarrolla bajo el enfoque por competencias, pero sólo intuye que es así, y apenas suele realizar cambios mínimos en su práctica que resulten pertinentes y significativos para el alumnado. El desarrollo de la clase se trata de una ceremonia en gran medida tradicionalista, medianamente significativa para el alumnado, centrada en la guía y, con ello, revela un desempeño que reproduce inercias tradicionales de modo contradictorio con la nueva retórica enfocada en el aprendizaje y el alumnado.

Asimismo, el cierre de la ceremonia suele quedar sellado con una revisión en plenaria del libro o de ciertos ejercicios, pero más desde una postura administrativa que pedagógica, y también suele quedar traslapado con el inicio de la siguiente lección. En gran medida es el momento más débil de la *performance* debido a que no hay una

realimentación ni mucho menos una verificación del cumplimiento de las competencias correspondientes.

LA ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA I

Uno de los objetivos de este campo del conocimiento es aportar herramientas para lograr una auténtica comprensión lectora, de manera que las y los jóvenes puedan generar sus propias ideas sobre cualquier tema a partir de la lectura de todo tipo de texto. Asimismo, desarrollar prácticas lectoras que contribuyan de manera crítica en cada uno de ellos. Esto se despliega en 11 competencias disciplinares, como lo hemos señalado en la nota 24.

A continuación, se presentan los cuatro bloques en que está dividido el curso seleccionado, que corresponde al quinto semestre:

Bloque I: Aprecia la lectura y conoce sus propósitos

Bloque II: Ejecuta las estrategias de lectura

Bloque III: Emplea las estrategias de lectura de comprensión

Bloque IV: Descubre los niveles de la lectura minuciosos

Tomando en cuenta lo anterior, las observaciones de aula realizadas correspondieron al Bloque II. En este bloque el desempeño por demostrar es que cada estudiante “cono[zca] y utili[ce] las estrategias de lectura, ponerlas en práctica en diversas situaciones, mismas que permitan al alumno expresarse de manera oral y escrita en los ámbitos personal, laboral, familiar, escolar, social y cultural” (Cobach, 2016c: 18).

Las competencias genéricas para desarrollar durante este bloque fueron las tres siguientes: competencia 4.- “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”; 5.- “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos”, y 6.- “Sustenta una postura personal sobre

temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva” (Cobach, 2016c: 18).

En el libro se sigue una secuencia casi estandarizada en cada bloque, a saber: 1) nombre del bloque y una introducción que incluye los siguientes elementos: desempeños que demostrar, competencia por desarrollar, competencia disciplinar, objetos de aprendizaje y una situación didáctica; 2) evaluación diagnóstica; 3) definiciones o información que alude al desarrollo del tema (si es el caso), generalmente su fuente es internet, con la referencia correspondiente; 4) actividades, casi en su totalidad adaptadas o reproducidas de páginas de internet de libre acceso como blogs, Google books, Prezi, algunas páginas oficiales o de universidades, y 5) formatos de evaluación (rúbricas y listas de cotejo).

Se puede decir que mayormente las actividades del libro de texto están pensadas sobre temas que posiblemente interesen a los y las jóvenes, con textos sobre los inicios lectores de connotados escritores, la combinación de texto y figuras (según el modelo de libros como los de Eduardo del Río *Rius*), el desamor, las nuevas tecnologías, las redes sociales, los recursos ambientales, etcétera. Asimismo, el libro da preferencia al trabajo colectivo sobre el individual; de hecho, lo combina de modo atinado. También da margen para una mayor adecuación al contexto o a los y las estudiantes de cada grupo, según lo disponga cada docente.

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

La manera en que cada docente aborda y desarrolla los temas es el último eslabón de las numerosas mediaciones por las que atraviesan los currículums, por lo que, si bien la investigación educativa suele centrar su atención en ese punto, no debe aislarse de la compleja trama de la que forma parte. En esa inteligencia vale la pena detenernos en explorar una versión de cómo se presentó finalmente en un grupo una lección, durante las clases que acompañamos a la docente del Cobach.

Se escogió la lección de comunicación de un modo más o menos arbitrario, pues tuvo como criterios principales que observáramos desde su arranque hasta su cierre, por lo que se dio preferencia a lecciones o temas cortos, a menudo debido a los tiempos de la o el observador. La síntesis que recuperamos proviene de las notas de campo de una colaboradora del proyecto, relacionadas con la lección del “rally de variedades textuales”. Esto es parte de los cuatro temas establecidos en este Bloque II, donde se citan como “objetos de aprendizaje” cuatro tipos de lectura: personal, rápida, en voz alta y lectura crítica (Cobach, 2016c: 18). La lección observada fue de dos sesiones de una hora cada una (de cuatro que tiene a la semana cada grupo); en la primera la profesora dio las instrucciones para preparar el desarrollo de la siguiente. Esto es lo que a menudo sucede, ya que generalmente se van traslapando el cierre de un tema o lección con el inicio de otro.

Inicio

El aula cuenta con dos pintarrones blancos que cubren casi todo el muro cercano a la puerta y quedan frente al grupo. En la parte alta de los pintarrones están empotrados dos ventiladores. Este salón, a diferencia de la mayoría de los del colegio, cuenta sólo con ventanas de unos 50 centímetros por lado en la parte alta de los muros, por lo que se hace necesaria una iluminación artificial mediante seis lámparas, pero una de ellas no funciona. Está pintado de color claro y no hay decoraciones o algo más en los muros, ni aparatos de proyección o que denoten una instalación de dispositivos electrónicos, ni anaqueles. En promedio, asistían 46 estudiantes, de los 50 en lista, 26 chicas y 24 varones de la especialidad en Administración. El espacio está prácticamente saturado de pupitres de paleta grande; esta saturación se debe también al pedestal de unos 10 centímetros de alto que separa la zona de la docente (poco más de un metro de fondo, donde se ubica su escritorio y su silla) de la zona del alumna-do. El acomodo regular es en filas uniformes, pero al momento de

solicitar trabajo en equipo se hacen ajustes para permitir el paso de la profesora.

Prácticamente todos portan uniforme, pero, al parecer, por ser de los últimos semestres les permitieron portar una sudadera negra diferente que trae varias figuras y letras, entre las que destaca una leyenda en la parte frontal que dice “#1 most awesome administration” y en la parte trasera el número 08 y un apellido o su nombre, cuando generalmente las sudaderas tienen el logotipo del Cobach de tamaño pequeño cerca del pecho y de mayor tamaño en la espalda; aunque también portan suéteres más formales (de vestir) con el logotipo del Cobach encima de una playera blanca, generalmente tipo polo, y pantalón negro, tanto ellas como ellos, pero ellas también suelen portar falda tableada combinada de color azul y negro. El acomodo del grupo parece ser decidido por el estudiantado, pues no hubo indicios de que fuera decidido por la profesora, pero, por lo observado en el seguimiento de las sesiones, parece que hay cierta ubicación de cada estudiante en el mismo sitio durante el curso.

21 de septiembre 2016, 12:58. La mayoría entra al salón antes que la profesora, pues vienen del receso de 10 minutos entre clase y clase. En cada una de las filas los pupitres tienen no sólo cuadernos y lápices o bolígrafos (bolsas con esos elementos, sobre todo entre las chicas), sino también alimentos como galletas, alguna fruta, agua, etcétera, así como teléfonos, anteojos y mochilas.

La profesora llega cuatro minutos después de la hora (1:00 p. m.), se escucha cierto bullicio mientras cada quien se acomoda en su pupitre. Ella acomoda sus cosas y pide silencio para pasar asistencia, labor que le toma unos cuatro minutos.

El rumor va bajando, pues entre estudiantes se van pidiendo guardar silencio (se escuchan por aquí y por allá varios shhh a la vez) casi en simultáneo que los “presente” que cada joven dice como prueba de su asistencia. Hacia los 10 minutos de inicio, la profesora comienza a revisar la tarea, pone firmas a los cuadros sinópticos por un acuerdo de la clase previa y va corrigiendo la ortografía que observa a simple vista. Se dirige a todas las filas, uno a uno. Esto le tomó unos seis minutos. Conforme pasa con cada estudiante parece dejar una estela de bullicio, pues entre los y las estudiantes comen-

tan algo, se ríen, algunos y algunas revisan su teléfono móvil, que generalmente tienen entre las piernas o sobre el pupitre. Al respecto, una clase antes la profesora habló sobre el uso del celular en clase y resolvió que no prohibía usarlo.

Desarrollo

La docente escribe en el pintarrón las actividades de la siguiente semana: “actividad para el lunes: Rally de variedades textuales”. Gira instrucciones alzando la voz para que se escuche en todo el salón: formar equipos de cinco personas y traer su material de trabajo, que consta de periódico, revistas, tijeras, hojas blancas, pegamento, plumones y folder manila. Conforme apunta va explicando la dinámica de la actividad. La actividad del Rally de variedades textuales se transcribe de la guía de actividades (Cobach, 2016c: 21):

Rally de variedades textuales

Demuestren qué tan buenos y rápidos son para identificar los diferentes tipos de texto que pueden encontrarse en revistas y periódicos, los cuales habrán sido solicitados previamente por el profesor.

MATERIALES (por equipo):

Periódicos y revistas, hojas blancas (de preferencia, recicladas). Pegamento. Tijeras. Plumones delgados. Fólder (de preferencia, reciclado).

INSTRUCCIONES:

Reúnanse en equipos de trabajo según las instrucciones del profesor.

Hagan una lectura rápida de los tipos de texto que se les solicita en la lista que el maestro les entregará (el maestro prepara previamente un listado de textos que desea que sus alumnos identifiquen, de las 5 variedades textuales).

Utilizando el material que previamente se le solicitó a cada equipo, inicien la búsqueda de los textos, usando las estrategias de lectura rápida.

Una vez identificado el texto, recortarlo y pegarlo en las hojas blancas, anotando en la parte superior el tipo de texto y variedad textual.

Cuando el tiempo asignado para la actividad concluya, entregar el fól-der con los textos que fueron hallados, ordenados de acuerdo a la lista.

Casi cumplidos 20 minutos y antes de que el murmullo se haga más elevado, la profesora pide atención para comentar la situación de muerte que todos tenemos que enfrentar. Esto como preámbulo para decir que lo que está escrito en una lápida se llama epitafio. Entonces, invita al alumnado a escribir su epitafio. Ella les dice el suyo: “Aquí quedan los huesos de quien en vida amó sin medida”.

Si bien la actividad no está mencionada en el programa, los y las estudiantes la toman de buena manera y comienzan a trabajar de modo individual, aunque a menudo hay breves interacciones entre risas y caras de dubitación. La profesora pasa por todas las filas a revisar cómo van realizando la encomienda, entre divertida y dispuesta a responder dudas; hace algún comentario que por la reacción de los jóvenes que la escuchan parece gracioso.

Cierre

Tras poco más de 10 minutos, la profesora se cerciora de que van concluyendo y el rumor del salón sube, lo cual toma como señal de que es momento de que se presenten los epitafios. La mayoría muestra vergüenza, pero todos acceden a su lectura. Ejemplos de epitafio del estudiantado:

1. No me dejen a lado de mi esposo, quiero descansar.
2. Yo no me quería morir.
3. No lloren por mí, estoy en un lugar mejor.
4. Cierren mi Facebook, paro.

En este caso, hay un breve intercambio (que no fue posible captar), entre algunos y algunas estudiantes y la profesora sobre Facebook, luego continúa la lectura de los epitafios:

5. Regresaré por más parranda.
6. Déjenme dormir.
7. Aún tenía tantos libros por leer.
8. Ya no se les ocurra levantarme.
9. Me fui al infinito y más allá.
10. Mi cuerpo se desvanece, pero mis pisteadas permanecen.
11. Descanso eterno, que supo ser feliz cada momento de su vida, descanso eterno.
12. Nunca te olvidaremos.
13. Polvo fuimos, polvo seremos, pero en una hermosa flor renaceremos.
14. No lloren porque me fui, en la vida fui feliz.
15. Sonrían porque nos veremos pronto.
16. Seguiré bailando en el prado del descanso eterno.

Al concluir la lectura, la profesora da por terminada la clase (1:42). No hay comentarios y tras una despedida de la profesora todos salen del salón.

Inicio

26 de septiembre 2016, 8:03. Se inicia la clase. Al ingresar al aula, todos los equipos de cinco integrantes (alguno de seis) estaban en círculo con su material solicitado la clase previa. Los pupitres presentan botellas de agua y útiles escolares. Se siente un ambiente de trabajo y el alumnado dispuesto a la actividad, pues se escuchan algunos comentarios respecto a lo que cada uno llevó.

La profesora llega sonriendo a quienes tiene cerca, pero no la escuchamos saludar al resto y tras su paso hacia el escritorio los y las estudiantes van ocupando sus pupitres. Ella se mantiene de pie junto al escritorio y tras un minuto de sacar sus papeles (listas de grupo, sobre todo, pero también algún material del día) hace un gesto de manos que indica el inicio oficial de la clase.

Desarrollo

8:06. Tras el rutinario pase de lista, el bullicio se reduce y luego la profesora, al frente del salón, da indicaciones y explica la dinámica del *rally*: buscar en sus revistas y periódicos los textos que dice la rúbrica que les entregó en unas hojas e indicar el tipo de texto al que pertenecen y dar un ejemplo de su material. Mientras ella concluye las instrucciones, algunas y algunos estudiantes van entrando al salón con diversos materiales y solamente un chico no trae material, pero no le da mayor importancia y se integra con su equipo. La integración de los equipos fue por acuerdo entre los y las estudiantes.

Entretanto, la profesora inicia su habitual recorrido por el salón para supervisar el trabajo. Se acerca para comentar a nuestra observadora que ella propuso la dinámica del *rally* en el libro, por lo que muestra un rostro de satisfacción y orgullo. La mayoría trabaja con sus materiales, algunos conversan y se distraen, pero vuelven a la actividad.

Alguno y algunas estudiantes preguntan sobre la noticia y el tipo de texto para ubicarlo según la rúbrica. Generalmente, primero comentan las dudas entre sus compañeros y si no obtienen respuesta preguntan a la docente, de modo confiado y abierto. Ella pasa por todos los equipos para resolver sus dudas y ver los avances; mientras va llegando a un equipo, el rumor se detiene, los y las estudiantes suelen mirarla con cierta expectativa y sólo responden si ella se dirige a ellos, pero en cuanto pasa a otro equipo el rumor crece. A veces hace algún comentario mordaz pero no hiriente, da alguna explicación o remite a que revisen el libro para aclarar lo que le preguntan, en este caso ante el gesto de reprobación por quien hizo la pregunta.

Los y las estudiantes recortan de periódicos y revistas los textos que vienen en la rúbrica, por ejemplo: historieta, cuento, noticia policiaca, entrevista. Desafortunadamente, no tuvimos acceso a la rúbrica, pero se registraron algunas categorías. Pegan los textos en un folder e identifican su tipo. La maestra comenta a la observadora, en otro recorrido por los equipos, que cambia los tipos de texto en cada grupo que imparte la actividad. Ocasionalmente pide silencio o

lanza una mirada recriminadora por algún comportamiento ruidoso que casi siempre tiene el efecto que espera.

Cierre

8:45. La mitad del grupo ha terminado. Un par de minutos después la docente anuncia que ya deben concluir. Tras cierto rumor de inquietud de quienes algo les falta, otros van entregando su trabajo ante la aprobación de la profesora. Tres minutos más tarde, todos los equipos entregan sus trabajos. Casi justo cuando suena el timbre y la docente guarda sus cosas, se despide y sale del aula. Aunque no en esta ocasión, a menudo algunos estudiantes abordan personalmente a la profesora antes de abandonar el salón, y ella procura atenderlos incluso en camino a la puerta o acuerda atender su caso al inicio de la siguiente clase.

La encargada del seguimiento no pudo asistir la siguiente sesión, para observar si hubo algún tipo de evaluación o calificación. Se supone que calificaría mediante una rúbrica que incluía aspectos como identificar los tipos y variedades textuales, si ordenaron los ejemplos textuales, si trajeron el material solicitado y si cumplieron con aspectos formales (orden, ortografía, caligrafía y limpieza) y entrega a tiempo (Cobach, 2016: 21), pero no pudimos constatarlo.

LA PERFORMANCE DE LA DOCENTE DE COMUNICACIÓN DEL COBACH

Como en casos previos, abordar la *performance* de la profesora de comunicación del Cobach implica conocer algunas disposiciones mentales producto de la interiorización de experiencias sociales pasadas (Lahire, 2017); asimismo, aproximarnos a su postura en relación con la RIEMS y el enfoque por competencias y el papel del profesorado, pues tales elementos condicionan en gran medida su desenvolvimiento en el aula.

La profesora nació en la Ciudad de México, tiene una formación en Ciencias de la Comunicación, posgrado en educación y experien-

cia profesional en radio (redacción de noticieros) y en la prensa, aproximadamente por 10 años. Una amiga la invitó a dar clases al Cobach y compaginar esta actividad con su labor profesional como corresponsal de una agencia gubernamental de noticias. En la entrevista dijo que la docencia “la atrapó” y fue sustituyendo la segunda por la primera. Pero luego precisó que fue en parte por comodidad, porque se le dificultaba perseguir la noticia debido al ejercicio de su maternidad y “en parte porque me encantó dar clases”. El cambio de residencia tuvo como origen que su marido es de la ciudad de Tijuana y le ofrecieron trabajo en un nuevo periódico, porque también es periodista. Ella imparte materias del campo de comunicación, lectura y escritura en el plantel Cobach, donde llevaba laborando 25 años a la fecha de este estudio, con plaza de titular de tres cuartos de tiempo, más otro contrato de horas, para completar prácticamente tiempo completo.

Nos compartió que participó en la elaboración del libro de texto de la materia de 5.º semestre (estrategias de lectura), hecho que sin duda habla de su experiencia, capacidad y del reconocimiento de sus colegas. Al respecto, cabe destacar la intención de conectar con el estudiantado, hacer significativo el ejercicio de lectura:

Muchos textos que buscamos tratan de matar dos pájaros de un tiro: practicas la escritura y la lectura, pero además sensibilizas al joven sobre ciertos aspectos, protección de animales, ecología, derechos humanos, tolerancia, son unas de las líneas que tratamos de seguir en el plantel y en general en Cobach.

En otros momentos aludió a su estrategia particular, pero que tiene relación con la más global que se procura a través de los libros de texto: “la selección de textos atractivos, siempre estar buscando qué texto. Seleccionar textos que hablen de cosas que a ellos les interesan, que sean actuales, buscar textos interesantes, acompañarlos en la lectura”. En otras palabras: “Empezamos con lecturas que no sean demasiado complejas; trato de combinar clásicos con contemporáneos y escritores regionales. Ahorita estamos leyendo a *Rius*

[escritor de libros ilustrados e historietas] que en el centro [del país] es muy conocido, pero acá no es tanto”.

Otro elemento clave para comprender la práctica de la profesora es su postura respecto al enfoque impulsado por la RIEMS. Ella manifestó haber estudiado “la especialidad en competencias docentes” por su cuenta. De ahí se familiarizó con el enfoque, también aprendió a hacer listas de cotejo, rúbricas, “preparar una clase, muchas cosas que fueron muy útiles en mi quehacer docente, me gustó mucho esa especialidad y me gustó más hacerla sin que nadie me hubiera obligado”. Por lo que criticó los procedimientos adversos al docente que implicó la llegada de la RIEMS:

todavía no entiendo el aprender por competencias, todavía no veo muy claro; siento que los maestros están dejando de atender a sus grupos por atender estos requisitos que más que cambios parecen como modificaciones laborales, [...] administrativas. Y con el temor de que si no salen bien evaluados vayan a ser castigados o cosas así.

A pregunta expresa de la entrevistadora: “¿Tú crees que sea adecuado este nuevo enfoque?”, la docente respondió: “Sí, me parece que está bien, el enfoque está muy bien, lo que no me parece es que no se adecua a las condiciones que tenemos a veces en las aulas”. Aludió entonces a cuestiones institucionales o fuera de la responsabilidad del profesorado, tales como la saturación de grupos, de 50 estudiantes en promedio, así como el someterlo a exámenes y documentar con evidencias: “en lugar de propiciar que se enfoque en sus actividades, lo saca del aula, lo desconcentra y eso es lo que a mí no me gusta”. Pero en otro momento reconsideró el papel que le implica como profesora: “está muy interesante, muy sensato, siempre y cuando se busque la manera de adecuarlo a la realidad y a las distintas realidades de cada ciudad y de cada localidad, porque seguramente en el campo es otra historia”.

Desafortunadamente no tuvimos una descripción manifiesta de cómo es que la profesora realiza sus clases, pues la entrevistadora omitió preguntarlo. Si bien perdimos ese dato relevante, el conjunto

de lo narrado, lo observado y el marco en que se realiza nos dan cierto respaldo para describir y reconocer su *performance*.

En la ceremonia cotidiana de aula la *performance* de la docente de comunicación del Cobach se caracteriza porque tiende hacia el aprendizaje del alumnado mediante un programa y libro de texto desarrollado mayormente bajo el enfoque por competencias, aunque ello difícilmente se puede atribuir completamente a la RIEMS. El hecho es que a menudo conecta de manera significativa con la mayoría del alumnado. Los rasgos que se pueden asociar con una *performance* cercana al perfil docente impulsado por la RIEMS son la planificación de las lecciones tomando en cuenta a menudo las características diversas del grupo y discutir alguna situación de actualidad para los y las jóvenes o conectar los contenidos de su clase con temas de interés del estudiantado, como pudimos constatar durante el periodo observado, especialmente con el tema de los epitafios y lo que implica: hablar de la muerte. Esto se ve favorecido por el libro de texto, en cuya elaboración ella misma participó y destaca por su diversificación de actividades, pero, además, la profesora hace patente su intervención para recrear de modo personal lo que asume como sugerencias.

También pudimos reconocer que la docente muestra dominio de los temas y, a veces, utiliza cierto material didáctico, pero no de TIC (al menos durante el trabajo de campo no lo vimos); asimismo, cumple con la aplicación del acuerdo institucional de otorgar al examen 60 por ciento de la calificación y 40 por ciento a otras actividades con peso diverso en cada bloque.

Si bien los rasgos anotados están asociados con la RIEMS, la propia docente se encargó de desmarcarse. En ese sentido, debemos reconocer en este caso una mezcla donde destacan elementos personales o subjetivos; es decir, una postura que se preocupa por los aprendizajes del estudiantado, como se observó en sus acciones para prepararse antes de que lo exigiera la RIEMS, así como para recrear el programa en lo cotidiano y construir puentes entre los contenidos y conocimientos académicos y el reconocimiento del contexto que atiende.

Constatamos la congruencia con el enfoque: en gran medida está de acuerdo con él, aunque no esté del todo de acuerdo en la forma en

que fue institucionalizado, entre otras cosas porque no se considera el tamaño de los grupos. Además de su interés por el aprendizaje del alumnado, al mismo tiempo procura cumplir con el programa, los mecanismos de evaluación y la generación de evidencias; pero en su caso hay un énfasis pedagógico más que administrativo.

En su *performance* promueve actividades grupales e individuales de modo equilibrado; aunque a menudo concentra la participación ante la demanda constante de algunas personas, la tendencia general es tratar al grupo como una entidad homogénea, por lo que debemos agregar que, luego de las calificaciones, hay una respuesta estandarizada: desplazar al alumnado exclusivamente a las asesorías, podríamos decir que no hay conciencia de una redistribución de conocimientos y sólo parcial reconocimiento de las desigualdades y diferencias de los conocimientos y saberes del estudiantado. Con todo y dicho esto, no podemos dejar de señalar que estamos de acuerdo con la profesora en que atender grupos de casi 50 estudiantes es muy difícil y complejo.

La combinación de elementos que se observan de modo cotidiano nos remite a una *performance* híbrida cuya tendencia hacia la dimensión pedagógica —volcada en el alumnado y no en las pautas administrativas— pone de relieve cierta conciencia de parte de la profesora sobre su propia capacidad de agencia y la fuerza de su presencia en el aula. En complemento del desempeño docente, las reacciones estudiantiles siguen dos tendencias globales: la mayoría asume una postura más que menos activa y también de obediencia o de responder a lo esperado por la docente y la escuela; aunque hay un pequeño grupo con resistencias que también ocurren a título individual: “están sin estar”; algunos de ellos (principalmente varones) se suelen ubicar en las orillas o al fondo del aula, se enfocan en su teléfono o en charlar, bromear con sus vecinos inmediatos (a menudo en voz baja) o simplemente dibujar o mirar a un punto fijo, casi impávidos.

Respecto a los tres tiempos de la ceremonia áulica, la profesora, al inicio de las clases, mediante el pase de lista establece un ambiente de orden y de conexión, pues durante su recorrido al revisar la tarea hace comentarios mordaces, pero claramente deja ver que

son bromas: hay cierta teatralidad en el recurso, al que la mayoría del grupo responde de buena gana, pues asume el rol esperado; a menudo reconoce los conocimientos previos o instruye rápidamente para seguir lo que planificó, con lo que prepara el terreno para el desarrollo de los aprendizajes.

En cierta medida, se centra en los aprendizajes esperados, apoyada por la propuesta del programa y los planes vertidos en los libros de texto. Pero, además, observamos que imprime una buena dosis de creatividad y de recreación, pues realizó algunos cambios y ajustes con base en su juicio profesional, que resultaron eficaces. Con ello se revela un desempeño creativo que rompe con inercias tradicionales y probablemente consigue transmitir y cumplir con los aprendizajes esperados respecto a la mayoría de quienes se muestran dispuestos y dispuestas.

Si bien en el inicio y el desarrollo de la ceremonia áulica observamos una *performance* iterativa que conecta con la mayoría del grupo, más que meramente reproductora, en cambio, el momento de cierre se realiza por lo general de modo apresurado. Esto deja en suspenso si se consiguen aprendizajes significativos y con dudas sobre si se desarrollan las competencias disciplinares o genéricas.

5. LA REALIZACIÓN DE LA RIEMS EN LOS PLANTELES POR ABAJO DE LA MEDIA EN PLANEA

En este capítulo se presenta una aproximación a dos planteles que han obtenido resultados por abajo de la media en las pruebas estandarizadas en el estado de Baja California, en este caso encarnados en planteles del Conalep y del Cecyte. En ese tenor, sigo la misma estructura del capítulo previo. En primer lugar, se describen las escuelas y el contexto institucional estatal al que pertenecen, según la información disponible. En segundo, se describen rasgos como su infraestructura, organización, personal y alumnado. En tercer lugar, se aborda cada uno de los dos docentes observados en cada escuela, tanto de matemáticas como de comunicación, enfatizando en dos momentos: 1) lo observado en una lección y 2) una interpretación de la *performance* de cada caso.

COLEGIO DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA (CONALEP)

Según la página web del subsistema estatal, el 10 de septiembre de 1998 se creó el organismo denominado Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Baja California y, como organismo público descentralizado del gobierno del estado, el 1 de septiembre de 1999, integrado por seis planteles ubicados en cuatro municipios: Mexicali, Tijuana, Tecate y Ensenada, además de un centro de asistencia y servicios tecnológicos en el municipio de Tijuana.

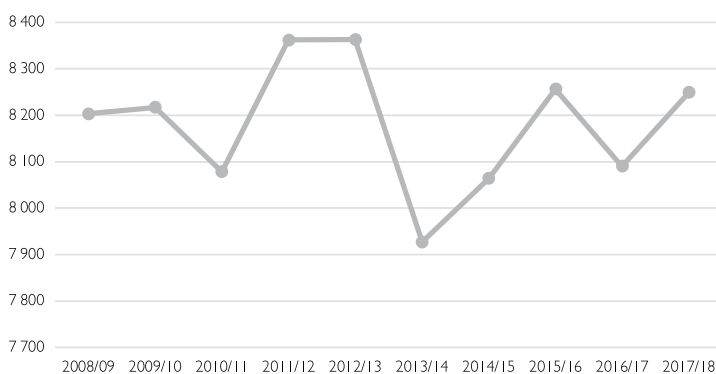
El colegio estatal es responsable de operar los planteles, prestar los servicios educativos y de capacitación laboral, así como gestio-

nar la obtención de recursos a través de la venta de servicios de capacitación y asistencia técnica a empresas.

La gráfica 20 muestra la matrícula del Conalep a escala estatal; según el SEE, ha sufrido altibajos en la última década, pues ha mantenido un promedio de 8 100 estudiantes, con sus picos más altos en los ciclos 2011 a 2013, al llegar a poco más de 8 300 y apenas por arriba de 7 900 en 2012-2014.

GRÁFICA 20

Evolución de la matrícula del Conalep Baja California, 2008-2017



Fuente: SEE [ca. 2009; ca. 2010; ca. 2011; ca. 2012; ca. 2013; ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

Si recordamos que desde 2015 se presentó el fenómeno del incremento extraordinario de egresados de secundaria, que concluiría para el ciclo 2019-2020, se preveía una disminución de matrícula incluso por debajo del nivel de 2013; además, si consideramos que debido al examen de distribución de lugares en el estado el Conalep recibe un porcentaje importante de estudiantes que no deseaban tal opción, esto pone al colegio en una situación complicada. De entrada, esto debería implicar una política de más apoyos para escolarizar a una población en situaciones que representan un reto mayor, porque muchos y muchas jóvenes tienen una disposición desfavorable a la escolarización hegemónica y para un alto porcentaje se trata de una opción que no eligieron.³⁰

30 Así se observa en los resultados de la décima edición de la encuesta Factores que Motivan el Abandono Escolar en el Sistema Conalep, del ciclo 2016-2017, cuya parti-

Los efectos de la situación mencionada se reflejan en los índices de permanencia y conclusión de los estudios. Los datos estatales del colegio registran que el índice de abandono en el ciclo 2014-2015 fue 21 por ciento y el ciclo siguiente ascendió a 25; en ambos casos por encima de la media nacional del subsistema, 18 y 19 por ciento respectivamente (Conalep, 2017: 15). Entre los primeros tres motivos que los y las jóvenes mencionaron para dejar el colegio en Baja California se encontraron: 1) cambiar de escuela, 2) no gustarles la carrera y 3) no poder pagar los costos (Conalep, 2017: 25). De tal modo que dos de las tres razones se relacionan con rechazar la asignación diferente a la deseada. Estos datos impactan desfavorablemente la eficiencia terminal del Conalep estatal, porque 44.4 por ciento egresó en 2015 y sólo 43.2 en la generación 2016, debajo de la media nacional de 48 por ciento (Conalep, 2017: 43); es decir, en ambas generaciones apenas cuatro de cada 10 que ingresaron a primer semestre concluyeron.

En relación con el personal docente del Conalep en todo el estado, la cifra muestra altas y bajas considerables, de 612 en 2013 a 909 en 2015 y, en el ciclo más reciente, casi 700, cercano al promedio en el lustro (734) (cuadro 27).

CUADRO 27

Docentes del Conalep Baja California por ciclo escolar de 2013 a 2018

Ciclo	Número de docentes
2013-2014	612
2014-2015	729
2015-2016	909
2016-2017	741

Fuente: SEE [ca. 2014; ca. 2015; ca. 2016; ca. 2017].

Otros datos más o menos dispersos en informes estatales y nacionales permiten caracterizar un poco más al profesorado que tra-

cipación fue de 3373 exalumnos y exalumnas a escala nacional. Un dato interesante, aunque nacional, es que 61.4 por ciento de jóvenes respondió que el Conalep fue su primera opción. Este dato también va contra la opinión común de que todo estudiante de Conalep es “rechazado” de otros bachilleratos (Conalep, 2017: 22 y 29).

baja en el Conalep. Por una parte, para 2018 un reporte nacional registró, por grado máximo de estudio, que 70 por ciento cuenta con título de licenciatura o más; del 30 por ciento restante, la mayoría (20 por ciento) son pasantes de licenciatura, mientras 7 por ciento cuentan sólo con estudios técnicos (terminados o truncos) y 2 por ciento con bachillerato terminado o incompleto y casi 1 por ciento con “otros estudios”. También cabe destacar que 16.5 por ciento cuenta con título de maestría (sólo 6 por ciento se ubican en el plantel de nuestro interés) y 51 con el de licenciatura (Conalep, 2018). Asimismo, en los informes para el sistema de indicadores que difunde la Secretaría de Planeación y Finanzas, el Conalep reportó que en 2015 sólo 13 por ciento de su profesorado había obtenido el Certidems, pero para 2016 había subido a 46.5 y aun a 48 por ciento en octubre de 2017. Desafortunadamente, no hubo datos sobre la distribución del estatus laboral de la planta docente, si bien se sabe que no hay profesorado de tiempo completo.

Puede afirmarse que el colegio tiene una estructura funcional y normativa que regula y orienta las actividades: una serie de reglamentos, manuales, procedimientos (incluso certificados en estándares ISO), programas, un portal web con información de diverso tipo, pero no frecuentemente actualizada ni de fácil acceso. Asimismo, desde 2014 todos los planteles del colegio pertenecen al SNB.

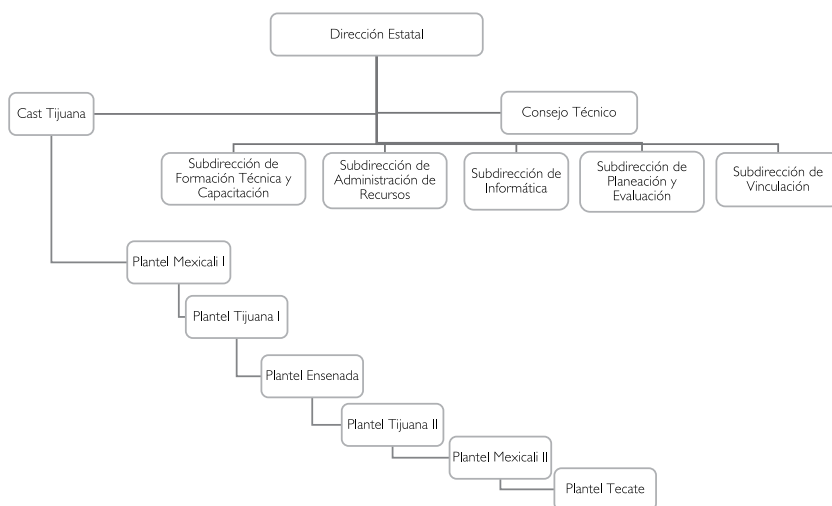
La misión del Colegio, que al parecer no se actualiza desde 2011, según su sitio web, es la siguiente: “El Conalep es la institución de formación técnica del Sistema de Educación Media Superior de la nación que mejor responde a las necesidades de los sectores productivos del país, con estándares de clase mundial” (Conalep, *s.d.e*). Por su parte, la visión del colegio es

formar profesionales técnicos a través de un modelo académico para la calidad y competitividad en un sistema de formación que proporciona a sus egresados la capacidad de trabajar en el sector productivo nacional o internacional, mediante la comprobación de sus competencias, contribuyendo al desarrollo humano sustentable y al fortalecimiento de la sociedad del conocimiento (Conalep, *s.d.e*).

Los principales valores promovidos por la institución son el respeto a la persona, compromiso con la sociedad, responsabilidad, comunicación, cooperación, mentalidad positiva y calidad. El Conalep estatal se organiza administrativamente como se muestra en el esquema 5.

ESQUEMA 5

Organigrama del Conalep Baja California



Fuente: tomado de Conalep Baja California (2017).

Del organigrama, se puede decir que responde a una figura vertical, fuertemente jerárquica, donde se destaca el vínculo con la Dirección. Asimismo, se destaca en ese orden la primacía que se le da al Centro de Asistencia y Capacitación Tecnológica (Cast), que literalmente vende servicios a la industria y le permite al colegio una entrada clasificada como recursos propios; además de que los planteles se ordenaron según su fundación, por lo que parece que hay cierto rango de atención prioritaria, contrario a los discursos políticamente correctos de una administración con tintes gerencialistas que presume por lo común de ver a los planteles en la misma línea jerárquica.

EL PLANTEL DE SEGUIMIENTO

Nuestro plantel fue fundado hace más de tres décadas y se ubica en una zona popular donde no pasa transporte público directamente. La combinación de casas solas y de interés social, en general, da buen aspecto a la zona y, si bien no lejos de ahí se ubican algunas fábricas, debido a que éstas tienen otras entradas da la impresión de ser una zona habitacional más que industrial.

Las carreras que ofrece el plantel son cuatro. Oficialmente no se cobra inscripción, pero se recibe una cooperación aparentemente voluntaria de 750 pesos cada semestre; estudiantes del sexto semestre comentaron que había subido dos o tres semestres atrás, pues cuando ingresaron pagaron 350. Al parecer, ésta no es una condicionante para ingresar, pero en el grupo de jóvenes entrevistados algunos aseguraron que no se inscriben si no pagan, a menos que sus padres firmen que no pueden pagar o, más precisamente, fijen un periodo para hacerlo; en ese caso las autoridades retrasan el proceso de inscripción como medida de presión: “es voluntariamente a fuerza”, dijeron.

Infraestructura

Para el ciclo escolar 2016-2017, el plantel estaba compuesto por 10 edificios y 22 aulas, que en general se encuentran en buenas condiciones exteriores, pero durante el trabajo de campo se pudo apreciar que había reparaciones en varias de ellas. En algunos casos parecían trabajos de remodelación, porque el interior de la mayoría de los salones mostraba deterioro o la pintura blanca muy manchada, e incluso en un par de edificios estaban quitando las ventanas, que generalmente marcaban una división a mitad de los muros, para reducirlas a unos 50 centímetros de altura en la parte superior de los nuevos muros. Las autoridades del plantel dijeron que era un proyecto que aplicaba una “nueva normativa” con recursos por los que incluso concursaron. Pero uno de nuestros informantes dijo que se trataba de una estrategia de la dirección para que el alumnado

no se “distrajera”, debido a que era una queja constante, pues a menudo estaban más atentos a lo que pasaba fuera que dentro de las aulas. En este caso, se observa una solución espacial a un problema pedagógicamente complicado; en otras palabras, las autoridades parecen entender que el problema de la atención del estudiantado es externo a las aulas y no interno a ellas, asunto por demás discutible.

Según la descripción de otros espacios escolares reportados a la SEP, éstos se encuentran en buenas condiciones: un aula de cómputo, un aula “tipo” (con pizarrón digital y un proyector), un aula de autoaprendizaje interactivo, una sala audiovisual con equipo de sonido, proyector y una pantalla, y la sala de capacitación; mientras la biblioteca y dos talleres de computadoras se reportaron en condiciones regulares, aunque durante el trabajo de campo no se percibió que la biblioteca tuviera dificultades físicas.³¹ Para las materias de Química, Física y Biología, se cuenta con un laboratorio, el cual se reportó en buenas condiciones. Asimismo, como parte de las carreras ofrecidas se cuenta con varios talleres: de sistemas contables, de electrónica básica, de PLC (Controlador Lógico Programable, mucho más conocido por sus siglas en inglés) y de usos múltiples (con máquinas y herramientas aptas para la soldadura, el dibujo y la electromecánica).

Como parte de los servicios generales, el plantel cuenta con tres módulos sanitarios; de éstos, dos se encontraban en buenas condiciones y uno estaba inhabilitado, según lo reportado por las autoridades. Pero durante el trabajo de campo se observó que en los dos módulos de hombres nunca hubo agua en el mingitorio común, las ventanas estaban rotas o faltaba alguna, la limpieza era irregular y no había o no servían varias puertas de los baños, por lo que regularmente había un olor desagradable.

Existen dos casetas de vigilancia, tres puertas de acceso, seis bodegas y una subestación eléctrica. Para las actividades deportivas, el plantel tiene una cancha de fútbol rápido, una cancha de baloncesto

31 Debido a que la biblioteca funciona con estantería cerrada, el encargado del turno vespertino era obsesivo con evitar los “ruidos” (o que lo molestasen, porque estaba siempre atento a su computadora) y parecía empeñado en sacar a los y las jóvenes, más que en promover el uso de la biblioteca, lo que hacía muy ríspida la estancia del estudiantado.

y una cancha de voleibol de playa, esta última en malas condiciones. Según la dirección del plantel, todos los espacios mencionados cumplen con “las condiciones de seguridad e higiene establecidas en los protocolos descritos dentro del programa interno de protección civil del plantel”.

También se reportó que 100 por ciento de las computadoras de uso académico y administrativo contaba con acceso a internet, “así como una cobertura del 40% del área de oficinas, aulas y talleres con acceso a red inalámbrica”. Sin embargo, cabe apuntar que la señal de la internet era muy irregular. El promedio de estudiantes por computadora, según la fuente oficial, era en 2015 de 13 y de 11 en 2016, dato que está por encima de lo propuesto como ideal en ese rubro, que es de ocho, de acuerdo con criterios internacionales (Aguilar Nery, 2016: 149). De hecho, si el estudiantado requiere utilizar las computadoras para hacer alguna investigación o elaborar algún trabajo, no se les brinda el servicio, en parte por el mal uso que se le puede dar al equipo, pero también porque el espacio del área de informática se satura debido a las clases de esta área.

Personal administrativo y docente

La organización del plantel estaba integrada por el siguiente personal en 2016: dos directivos, siete jefes de proyecto, un subjefe técnico especialista, un administrativo técnico especialista, un técnico en contabilidad, un asistente escolar y social, dos tutores escolares, dos técnicos en materiales didácticos y dos técnicos bibliotecarios; para el área administrativa, seis secretarías y nueve asistentes de servicios generales, así como cinco asistentes de servicios básicos.

En lo concerniente a los docentes, en total se reportaron 86; 83 son docentes frente a grupo, con las siguientes categorías: 16 son técnico instructor A, 31 docentes son técnico CB II, 18 técnicos CB I y 18 técnicos instructores C; por último, un docente técnico instructor A y un docente técnico CB II tienen funciones distintas a las de la docencia, sin especificar. Tales categorías tienen diferente remuneración, pero lo más destacable es que en ningún caso rebasan las 20 horas,

aunque la mayoría se acerca; es decir, poco más de 60 por ciento del total de docentes tiene al menos un contrato de medio tiempo. En algunos casos pueden acumular contratos por otras horas, por lo que de hecho hay docentes de 30 horas o un poco más. En suma, oficialmente no hay docentes de tiempo completo.

También cabe señalar que no hubo docentes integrados al colegio por medio del concurso previsto por la LGSPD hasta 2016, pues no participaban desde que se puso en marcha. Se nos dijo que no lo hacían “hasta que se modificara el decreto de creación del colegio”, pero el jefe de proyecto no fue del todo claro, pues la situación tiene que ver con el decreto original de 1978, donde se definieron como prestadores de servicios académicos y no como docentes. Sin embargo, en el decreto de Baja California no está tal denominación, por lo que no parece ser el argumento acertado, o se trata de una interpretación estrecha.

Se reportó también que del total de docentes, 22 contaban con el Certidems, que representan casi 25 por ciento de la plantilla. Además, para el ciclo 2016-2017 se registraron una serie de cursos que tomó el personal docente, incluyendo el diplomado virtual Ley de Disciplina Financiera que tomó el director. La oferta, denominada capacitación para el profesorado, se muestra en el cuadro 28.

CUADRO 28

Capacitación docente, plantel Conalep, ciclo 2016-2017

Nombre del curso	Número de docentes
Sensibilización Construye-T	9
Acciones Construye-T para la mejora del ambiente escolar en el plantel y en el aula	15
Sensibilización en materia de primeros auxilios	22
Medición y creación de ambiente libre de violencia escolar	27
Derechos humanos, violencia y acoso escolar	9
Formas y sugerencias de intervención ante la violencia	26
Uso de las plataformas Khan Academy y Prezi	35
Ponte a prueba con PISA	1
Igualdad y no discriminación	4
Salud y derechos humanos	7
Educación en y para los derechos humanos	4

Fuente: Conalep (2016-2017: 3-4).

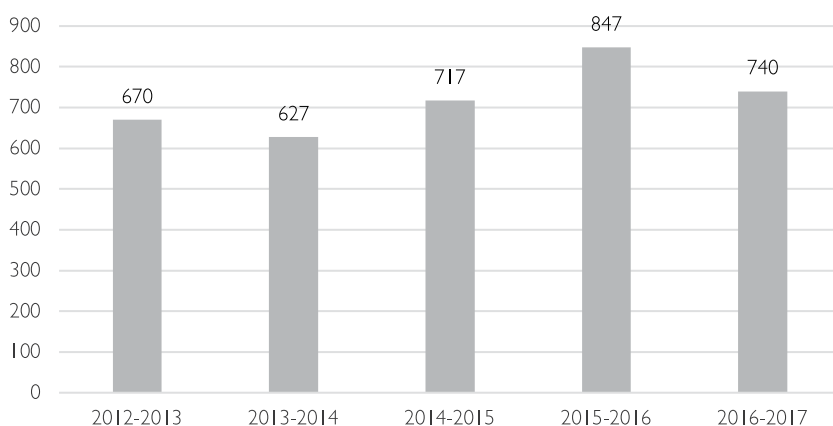
Como se puede observar en el cuadro, se trata de una oferta más o menos dispersa y general, en la que destacan la vertiente sobre derechos humanos y la de atención a la violencia escolar; asimismo, se nota la ausencia de una oferta enfocada en las áreas de enseñanza o estrictamente pedagógica, pues, en este sentido, sólo parcialmente se relacionan los cursos enfocados en el uso de plataformas y de la prueba PISA.

Población estudiantil

Las autoridades del plantel proporcionaron cierta información, pero fue un poco a regañadientes y luego de mucha insistencia, entre otras razones porque el jefe de proyecto estuvo incapacitado unas semanas y fue el enlace para conseguir la información, la cual se complementó con las bases de datos del SEE. Siguiendo la información obtenida, el ingreso a la institución ha mostrado un movimiento irregular, pues luego de una caída en 2013, se observa un crecimiento de dos años, seguramente ligado al flujo excepcional de secundaria, y en el ciclo 2016-2017 un descenso (gráfica 21).

GRÁFICA 21

Estudiantes inscritos a primer semestre, plantel Conalep, ciclos 2012-2013 a 2016-2017



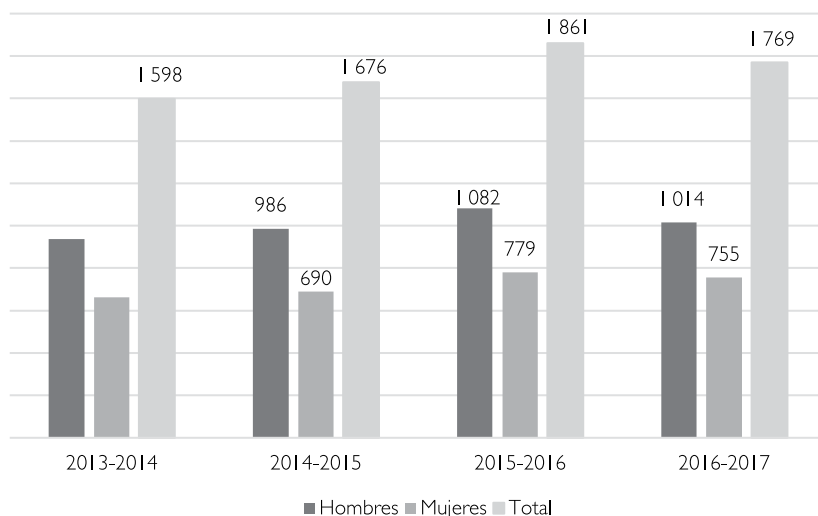
Fuente: SEE (s. d.a; s. d.b; s. d.c; s. d.d; s. d.e).

Aunado a lo anterior, debe considerarse el contexto migratorio de la entidad, que impacta en el sistema escolar. Por ejemplo, para el ciclo 2015-2016 hubo 186 estudiantes que llegaron de otros estados de la república, de un total de 847, lo que representa 22 por ciento, sin duda un número considerable y cuya probabilidad de movilidad es alta.

La gráfica 22 muestra que la matrícula total también presenta las variaciones comentadas para los de nuevo ingreso, especialmente el descenso de estudiantes para el último ciclo. De igual forma, es posible observar que existe una mayor cantidad de varones en todos los ciclos registrados, lo cual podría deberse al perfil de las carreras, que históricamente se han considerado como masculinas.

GRÁFICA 22

Matrícula plantel Conalep total y por sexo, ciclos 2013-2014 a 2016-2017

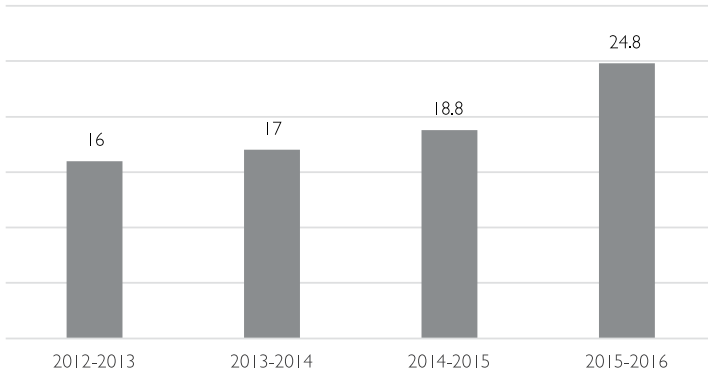


Fuente: SEE (s. d.a; s. d.b; s. d.c; s. d.d).

En relación con el índice de abandono se observan cifras preocupantes, pues existe un aumento constante de ese fenómeno en cada ciclo, lo que hace pensar que no se ha puesto la atención suficiente en el plantel a las condiciones o situaciones que dan lugar a que el alumnado abandone (gráfica 23).

GRÁFICA 23

Índice de abandono, Conalep Tijuana, ciclos 2012-2013 a 2015-2016

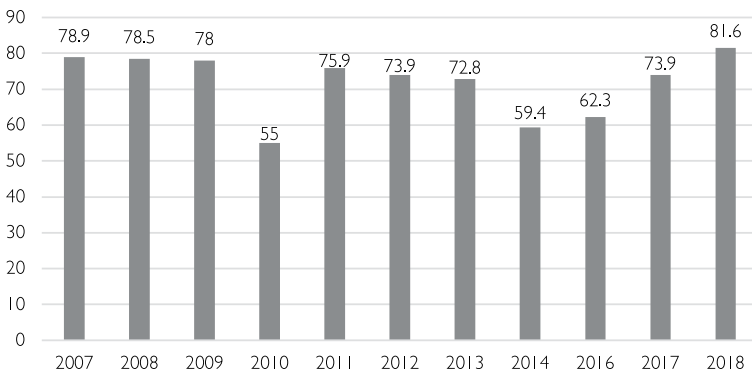


Fuente: Secretaría de Planeación y Finanzas (s. d., s. n. p.).

En el ámbito de la aprobación en el centro escolar, la gráfica 24 muestra que el porcentaje había bajado casi de modo constante desde 2007 hasta 2010 y 2014, cuando se presentaron bajas más fuertes, pues poco más de la mitad del alumnado no aprobó. Si bien no tenemos datos de 2015, parece que desde 2016 mejora de modo significativo y en el dato más reciente (2018) alcanzó un índice de 80 por ciento. En ese tenor, sería pertinente hacer análisis más detallados de estas cifras, tales como detectar las materias con mayor no aprobación y sus causas.

GRÁFICA 24

Porcentaje de aprobación, plantel Conalep, 2007 a 2018

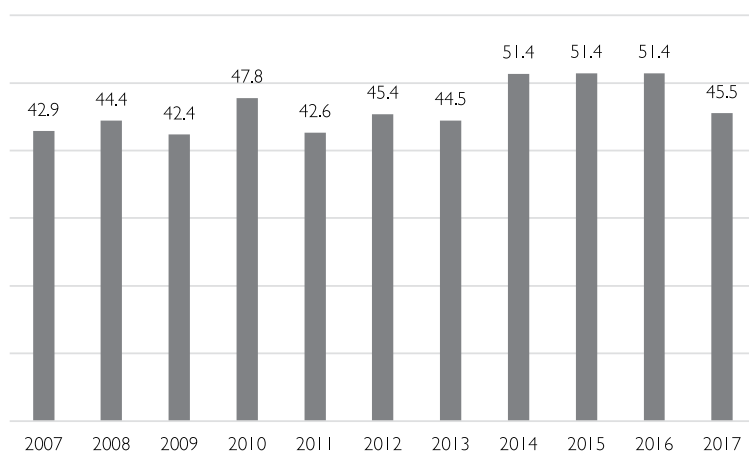


Fuente: Secretaría de Planeación y Finanzas (s. d., s. n. p.).

La eficiencia terminal es un dato que permite dar cuenta de la capacidad de la institución para acompañar al estudiantado en su trayectoria y favorecer que concluya sus estudios, idealmente en tiempo y forma. Mediante la gráfica 25, se observa que la cifra de conclusión de los estudios en el plantel ha estado por abajo de 50 por ciento, salvo de 2014 a 2017; es decir, menos de la mitad logra terminar sus estudios en el tiempo esperado, por lo que quedan muchos retos para revertir dicha situación.

GRÁFICA 25

Porcentaje de eficiencia terminal, plantel Conalep, 2007 a 2017



Fuente: Secretaría de Planeación y Finanzas (s. d., s. n. p.).

Para cerrar este apartado, vale la pena anotar algunas de las acciones emprendidas para atender los índices de no aprobación y la desafiliación de la escuela. La información proporcionada para el ciclo 2016-2017 señala que el número de estudiantes beneficiados por becas fue de 247, de los cuales 86 obtuvieron becas institucionales del Conalep, mientras que 161 recibieron otro tipo de apoyo. Asimismo, cuentan con el programa de “preceptorías”, que consiste en el acompañamiento del alumnado en riesgo de abandono escolar por el equipo de psicología; el programa Construye-T; el Programa de Vida Saludable, cuyo contenido es la prevención de adicciones y embarazos tempranos; el programa de actividades culturales y de-

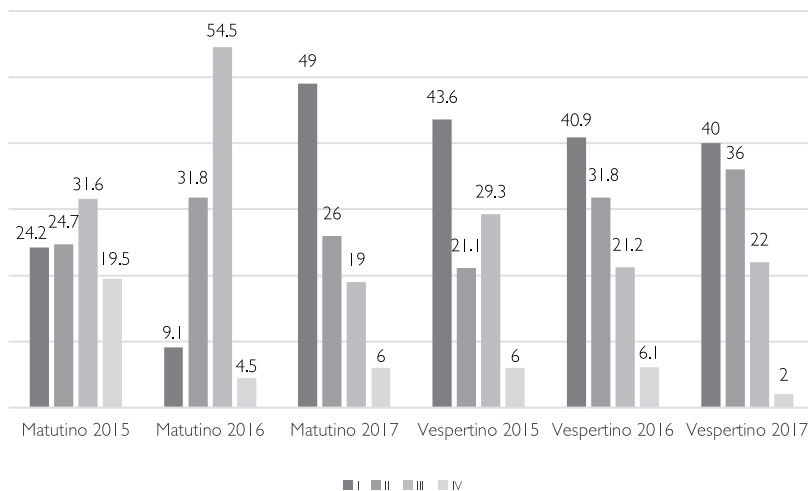
portivas y el de Escuela para Padres, el cual fomenta la relación familiar y con la escuela, así como asesorías complementarias semestrales e intersemestrales para quienes no aprueban regularmente.

Resultados de pruebas estandarizadas

En lo que respecta a las pruebas estandarizadas, el plantel Conalep ha participado en la prueba Planea entre 2015 y 2017. Si bien las autoridades sostuvieron que sólo son comparables las pruebas de 2015 y 2016, las hemos reunido con las de 2017 para comentar lo más relevante. Para el área de comunicación, los resultados presentan ciertas diferencias, porque mientras que en el turno matutino los dos primeros años más de 50 por ciento se encontraba en los dos niveles más altos y había una fuerte desigualdad respecto al turno vespertino (de más del doble en los niveles más bajos), para 2017 la cifras cambian, pues se recorta la brecha entre turnos (gráfica 26), pero sube drásticamente la concentración de examinados en los dos niveles más bajos (75 por ciento en el matutino y 76 en el vespertino); en otras palabras, apenas 25 por ciento alcanza las competencias esperadas.

GRÁFICA 26

Resultados Planea por nivel de conocimiento en comunicación, plantel Conalep, 2015-2017

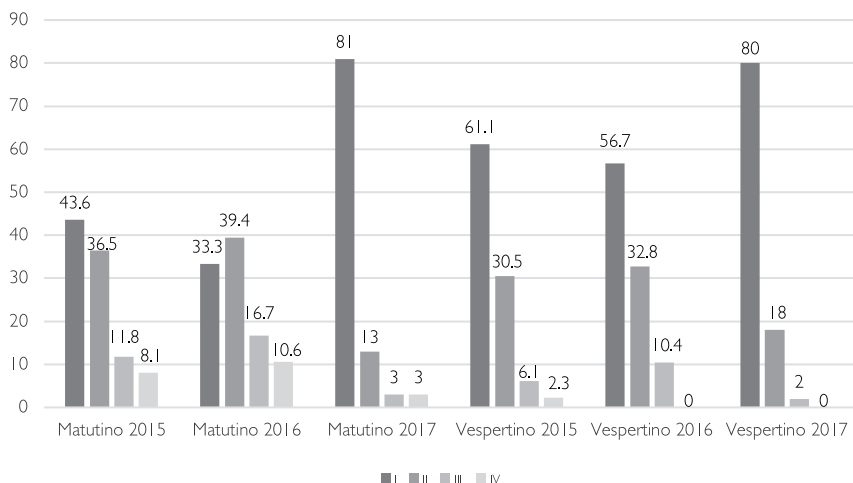


Fuente: SEP (s. d.).

La gráfica 27 muestra que el área de matemáticas presenta resultados más bajos en ambos turnos, y son peores que en comunicación. Si bien gran parte de quienes realizaron la prueba se ubicaron en el nivel más bajo de desempeño, éste parecía mejorar de 2015 a 2016, pues de 52 por ciento en promedio de ambos turnos pasaron a 45 por ciento. Para 2017 se muestra una situación más grave porque 80 por ciento se ubicó en el nivel I, insuficiente, y en ambos turnos no hubo estudiantes en el nivel más alto de desempeño, lo cual significa que sólo 8 por ciento contaba con las destrezas para el nivel cursado.

GRÁFICA 27

Resultados Planea por nivel de conocimiento en matemáticas, plantel Conalep, 2015-2017



Fuente: SEP (s. d.).

Estas cifras son inquietantes, pues dan cuenta de que los alumnos y las alumnas no poseen las habilidades básicas de pensamiento matemático, lectura y escritura, necesarias para concluir el bachillerato y para las carreras ofertadas en el plantel, particularmente en el área de matemáticas.

Modelo, organización y currículum

Luego de varios cambios curriculares y énfasis formativos a escala nacional, que es de donde deviene el modelo curricular estatal y del plantel abordado, el más reciente enfatiza el enfoque por competencias, denominado Modelo Educación de Calidad para la Competitividad, el cual se completa con la “formación dual”. Sabemos que el enfoque por competencias del Conalep es el más añejo del nivel medio superior, pues data de los años noventa del siglo pasado, y desde 2008 se supone alineado al Marco Curricular Común derivado de la reforma del NMS.

Si bien los postulados de la misión y visión del colegio estatal dan prioridad a la formación de técnicos, esto no parece corresponder con los datos de seguimiento de egresadas y egresados. Datos nacionales de 2016 indican que aproximadamente 75 por ciento pensaba continuar sus estudios y “un año después de egresar el 43.3% de los hombres y 42.6% de las mujeres dicen haber continuado con algún tipo de estudio después del egreso de Conalep”. De ese grupo, poco más de 30 por ciento continuó en el nivel superior (Conalep, 2016: 27-28). Asimismo, en 2016 el promedio de egresados que se incorporó al mercado laboral fue de 41 por ciento hasta los primeros seis meses de egreso, pero prácticamente es el mismo porcentaje de quienes ya estaban empleados antes de egresar (Conalep, 2016: 12-13).

Lo importante aquí es señalar la identidad “desgarrada” del Conalep, pues, si recuperamos la misión expresada más atrás para el colegio estatal, podemos señalar cierta distancia e inconsistencia con la formación de técnicos-bachiller: “es la institución de formación técnica del Sistema de Educación Media Superior de la nación que mejor responde a las necesidades de los sectores productivos del país, con estándares de clase mundial”. Esto parece poner la institución escolar a disposición de los sectores productivos, algo discutible, pero, además, los datos indican que la mayoría (si bien es mínima respecto a quienes trabajan) de sus egresados continúa sus estudios y así lo hace, al menos un tercio, en el nivel superior.

En resumen, se infiere una identidad institucional contradictoria. La mezcla de discursos de diversa procedencia no ha consolidado una misión compartida y coherente, sino que ha contribuido

a desgarrar el perfil institucional. A pesar de que las autoridades suelen señalar que tienen una identidad, creo que la confunden con una marca en el sentido comercial. En otras palabras, el perfil de la institución debería volver a cuestionarse y redefinir lo que significa el colegio dentro del plantel. Además, en el conjunto de instituciones del NMS sabemos, de viva voz de estudiantes y docentes e incluso de las autoridades del plantel abordado, que la identidad (léase sentido de pertenencia) del Conalep está deteriorada prácticamente desde sus orígenes, lo que suele reforzarse por los bajos resultados en relación con otros subsistemas.

Respecto a la organización del plantel, debe destacarse el peso estratégico de la Dirección y, con ello, un esquema vertical en cuanto a la toma de decisiones. En este caso, sus departamentos están definidos y parecen funcionales; para 2016 se integraban por las siguientes jefaturas: Servicios Administrativos, Formación Técnica (una suerte de coordinación académica), Informática y Comunicaciones, Servicios Escolares, Promoción y Vinculación, así como Capacitación. El plantel también cuenta con un subdirector, según el directorio estatal, pero en la web del plantel aparece como “coordinador ejecutivo”. El plantel no cuenta con un plan institucional ni en lo académico ni en lo administrativo.

Finalmente, podemos señalar que existe un conjunto de normas y disposiciones que regulan con cierto detalle y precisión el trabajo interno del plantel, prácticamente todo viene de normas de alcance nacional o estatal, para regular los asuntos administrativos y académicos. Reglamentos, manuales, lineamientos, guías, políticas, acuerdos, entre otros instrumentos, parecen dar una imagen de suficiencia en torno a la regulación institucional de cada plantel y del subsistema en general, y en su mayoría se encuentran en las “normatecas” de colegio nacional y del Conalep estatal. Debido a esa fuerte carga externa, sobre todo del *Reglamento escolar para alumnos*, hay cierta distancia y extrañamiento de la comunidad del plantel, ya que sobre todo el alumnado percibe la falta de participación en la configuración de las normas que deben regir la escuela, particularmente las relacionadas con una buena convivencia entre la comunidad escolar y los mecanismos para la resolución de conflictos.

Los docentes del Conalep

Al igual que en el capítulo previo, ahora se presenta el análisis del currículum enseñado en el Conalep. También seguimos los programas de matemáticas (o su denominación equivalente) y los relacionados con la comunicación (en sus denominaciones equivalentes). Según la recomendación de la Jefatura de Formación Técnica, encargada del área docente del colegio, nos remitieron a dos docentes considerados “buenos”, quienes impartían clase en diferentes semestres, pero dimos preferencia a los semestres de segundo y cuarto del turno vespertino, para compaginar el seguimiento intensivo de ambos docentes. Tras la observación de varios grupos, dimos paso a la elección de uno de segundo semestre de la carrera de Electromecánica Industrial, donde sólo había tres alumnas, para seguir al profesor del módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional (CAEP); y de cuarto semestre, para el docente del módulo Tratamiento de Datos y Azar, que corresponde a un grupo de la carrera de Contabilidad, cuya composición era más o menos equilibrada entre hombres y mujeres.

El colegio estatal ofrece en su portal de internet algunos materiales de los programas de estudio y las guías pedagógicas de cada módulo, pero no en todos los casos. Debido a que son materiales difundidos de modo centralizado, es relativamente fácil ubicarlos en la web, pues en algunos planteles los tienen incompletos. Dichos materiales se elaboran de modo colegiado en el Conalep y se revisan periódicamente. Así lo podemos ver en la presentación del entonces secretario académico, Tomás Pérez, de la tercera versión del programa de comunicación: “cada programa de estudio es el resultado del esfuerzo intelectual de profesores, instructores, diseñadores curriculares, pedagogos, especialistas y representantes del sector productivo” (Conalep, 2012: 7). Si bien supimos que hay libros editoriales privadas como Limusa y Santillana, para el caso de los módulos citados los docentes seguidos no los usan ni los piden al alumnado, lo que parece ser una política institucional de no hacer obligatorio comprar libros de texto. Tal situación parece favorecer los bolsillos de las familias, pero observamos que comúnmente los

profesores traen hojas con ejercicios o lecturas que piden fotocopiar, por lo que tal vez al final no resulte un ahorro significativo; quien resulta ganador en ese aspecto es el establecimiento de fotocopiado, concesionado por las autoridades del plantel.

El inicio y final de cada clase es determinado por el sonido de la campana, que ocurre cada 50 minutos, con 10 de receso entre cada clase. Los y las estudiantes de cada grupo permanecen en el mismo salón, el profesorado es quien cambia de grupo. El horario de clase es oficialmente de 2:00 a 9:00 p. m. para el turno vespertino, pero, por acuerdo de las autoridades, para protección del alumnado y facilitarle conseguir transporte la salida es a las 8:10, debido a que el transporte público sólo pasa a unas calles del plantel. Tal horario no aplica para el profesorado, que debe permanecer hasta las 8:40 para checar su salida.

LA ESTRUCTURA DEL MÓDULO COMUNICACIÓN EN LOS ÁMBITOS ESCOLAR Y PROFESIONAL

Según la presentación del programa de estudios, este módulo corresponde al núcleo de formación básica de todas las carreras de Profesional Técnico y Profesional Técnico-Bachiller y está dividido en dos unidades previstas para cubrirse en 54 horas. Lo que se pretende en la primera unidad de aprendizaje es que el alumno lea

de manera crítica textos narrativos, periodísticos y científicos, mediante el análisis de su intención comunicativa, estructura y elementos que le permitan disfrutar de la lectura, asumir una postura crítica ante problemas actuales, así como el incremento del conocimiento científico (Conalep, 2012: 11).

La segunda unidad promueve

el desarrollo de la expresión oral y escrita para explicar toda clase de eventos científicos, tecnológicos o sociales y para elaborar cartas forma-

les e informes con base en el uso normativo de la lengua y experimentando las posibilidades creativas que brinda el lenguaje (Conalep, 2012: 11).

Se destaca enseguida que la gramática y la sintaxis son importantes, pero más si se asocian con el contexto del alumnado.

Finalmente, se habla de que la tarea docente debe diversificarse para que se realicen funciones preceptoras.³² Enseguida presento una síntesis de cada unidad y sus contenidos específicos, así como las evidencias de los “resultados de aprendizaje” (RA) esperados (los contenidos, incluidas las citas textuales se hallan en Conalep [2012: 15-30]).

1. *Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.* Duración 30 horas, para conseguir tres RA.

1.1. Interpreta y evalúa cuentos y novelas que presenten la complejidad humana, mediante la identificación de sus estructuras, funciones y elementos. Duración, 10 horas. La evidencia es elaborar un informe de lectura que muestre el “proceso de interpretación y evaluación de contenido y forma del cuento”. Esto tiene un peso de 20 por ciento.

1.2. Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos. Duración, 10 horas. La evidencia es un documento semejante al previo, pero ahora relacionado con un artículo de opinión y tiene una ponderación de 15 por ciento.

1.3. Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos. Duración, 10 horas. La evidencia es un documento semejante al previo, pero ahora relacionado con un artículo de divulgación científica y tiene una ponderación de 15 por ciento.

2. *Producción oral y escrita.* Duración, 24 horas para tres RA.

32 La preceptoría consiste “en la guía y acompañamiento de los alumnos durante su proceso de formación académica y personal” (Conalep, 2012: 12). En el documento se establece que se “deberá destinar tiempo dentro de cada unidad para brindar este apoyo”, así como, al final de cada unidad, una sesión de “recapitulación de los aprendizajes”. Sin embargo, esta indicación parece desconocer que en el accionar cotidiano se trata de clases de sólo 50 minutos.

2.1. Elabora discursos orales relacionados con temas de interés actual considerando la intención y situación comunicativa. Duración, 5 horas. La evidencia es una “lista de verificación” sobre el desarrollo y participación en un debate, cuya ponderación es de 5 por ciento.

2.2. Elabora discursos escritos relacionados con acontecimientos científicos, tecnológicos y sociales. Duración, 10 horas. La evidencia: escrito sobre un “acontecimiento tecnológico” (aunque en los detalles se precisa que debe tratarse de un aparato, porque hay preguntas sobre cómo funciona, quién lo desarrolló, cómo se usa). Ponderación de 20 por ciento.

2.3. Elabora informes y cartas formales. Duración, 9 horas. La evidencia es una “carta formal”, y tiene una ponderación de 15 por ciento.

En las últimas páginas aparecen las referencias documentales básicas, complementarias, así como páginas web. Este documento se complementa con la guía pedagógica del módulo correspondiente, que es en gran medida un libro de texto, pues contiene los textos y las actividades que se debe desarrollar con una serie de puntuaciones y detalles sobre el desarrollo y la evaluación. Así sucede en todos los módulos, por lo que la actuación del profesorado, en principio, se ve muy acotada.

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

Elegir la lección fue algo azaroso, pues tuvo como criterios principales que observáramos desde su arranque hasta su cierre, por lo que se dio preferencia a temas cortos; en este caso, dos, debido a que en el primero faltó observar el cierre y el segundo quedó cubierto hasta el examen parcial estandarizado.

A continuación, se abunda en la unidad 1, la observada durante el trabajo de campo, relacionada con la lectura de un cuento y de una novela, aunque, en realidad, el docente no solicitó la lectura de la novela. En este caso, me refiero tanto al programa como a la guía pedagógica. En primer lugar, el formato del programa se centra en los RA

que deben evaluarse; se dice que para esa unidad debe elaborarse “un informe de lectura que integre los procesos de interpretación y evaluación de contenido y forma del cuento”; dicho informe debe incluir:

- Intención del autor.
- Estructura del cuento: inicio, nudo, clímax, desenlace.
- Características psicológicas y las acciones de los personajes.
- Opinión sobre los recursos estilísticos.
- Inferencias de significado de palabras por contexto.
- Reflexión sobre los valores y antivalores presentes en el cuento y la importancia de lo aprendido en la vida diaria.
- Opinión personal (Conalep, 2012: 15-16).

Por su parte, la guía pedagógica detalla en un cuadro las estrategias y actividades que deberían desarrollar la competencia lectora del alumnado. En este caso se incluyen dos cuentos: “¿No oyes ladrar los perros?”, de Juan Rulfo, y “La casa nueva”, de Silvia Molina (cuadro 29).

CUADRO 29

Estrategias y actividades para el desarrollo de la competencia lectora de textos narrativos

Proceso	Estrategias	Actividades
Extracción de información	<p>Establecer un objetivo de la lectura, mediante las preguntas ¿qué voy a leer?, ¿para qué voy a leer?</p> <p>Relacionar la información con lo que saben.</p> <p>Predecir el contenido del texto.</p> <p>Localizar información explícita de acuerdo con uno o más criterios de búsqueda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar el texto: leer el título, identificar sus partes, el contenido y las imágenes y suponer de qué trata de acuerdo con su experiencia y los conocimientos previos. - Preguntar y buscar respuestas en el texto para identificar el lugar y tiempo del relato, a los personajes principales y secundarios, los acontecimientos y al narrador: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos personajes hay? - ¿Quién es el personaje principal? - ¿Cómo se llama un personaje?, ¿cómo es físicamente?, ¿cómo es psicológicamente? - ¿Qué acontecimiento sucedió? - ¿Cómo se siente un personaje?, ¿qué sintió frente a su nueva situación? - ¿Dónde sucede una acción o un hecho, se sitúa algo o alguien?, ¿dónde estaba? - ¿Cuándo sucede una acción o acontecimiento? - ¿Quién cuenta la historia? - ¿Cómo terminó la historia?

Proceso	Estrategias	Actividades
Comprensión del texto	<p>Identificar la intención comunicativa y las características del cuento.</p> <p>Obtener una visión general o global del contenido del texto, abarcando el texto en su totalidad y en su conjunto, sin perderse en los detalles.</p> <p>Identificar el significado global que da sentido a los elementos locales (macroestructura).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o elaborar el tema del cuento mediante las preguntas: ¿qué se plantea?, ¿de qué se trata el texto? Seleccionar la oración que expresa el tema del cuento. - ¿Qué relación hay entre el título del cuento y su contenido? - Identificar palabras clave. - Identificar las ideas principales y secundarias de uno o varios párrafos. - Relacionar el título del cuento con el tema y la idea principal.
Interpretación del texto	<p>Identificar la forma u organización del tipo de texto (superestructura).</p> <p>Desarrollar una comprensión lógica para identificar la organización de la información en el texto y su cohesión (secuencias, relaciones causa-efecto, problema-solución, entre otros).</p> <p>Realizar inferencias directas basadas en lo que dice el texto, teniendo en cuenta sus diferentes partes y su relación con el todo (hacer explícito lo que está implícito en el texto).</p> <p>Comparar y contrastar información entre distintas partes del texto, interrogarse sobre lo que se lee y establecer relaciones con los conocimientos previos.</p> <p>Volver sobre cada párrafo para resolver problemas de interpretación.</p> <p>Deducir el significado de palabras por contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la intención del autor mediante las preguntas ¿para qué escribió el autor el cuento?, ¿qué mensaje me da? - Identificar las partes del texto mediante las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - Principio: ¿se presentan los personajes?, ¿se presenta el espacio, tiempo y ambiente en que se desarrolla la historia? - Nudo: ¿en qué parte del cuento se presenta un problema del personaje?, ¿qué dificultades tiene? - Desenlace: ¿es el fin de la historia? ¿se resuelve el conflicto planteado? - Identificar la trama del cuento mediante las preguntas ¿qué sucedió primero, durante y al final? - Determinar cuál es el clímax del cuento mediante las preguntas ¿cuál es el momento más emocionante, de mayor tensión o suspenso? - Explicar qué características psicológicas tienen los personajes de la historia y qué papel juegan en ella. - Seguir las referencias de un personaje por medio de pronombres. - Localizar y explicar las relaciones entre personajes del cuento. - Realizar inferencias sobre el ambiente y tiempo en que se desarrolla la historia. - Explicar el contexto en el que se desarrolla la historia. - Cuestionar sobre el espacio y tiempo en que se desarrolla la historia y relacionar con el tiempo y espacio propios. - Describir cómo influye el ambiente de la historia en el personaje principal. - Explicar por qué suceden ciertas acciones, a quién afectan, para qué se realizan. - Deducir que un suceso es la causa de otro. - Ordenar varias sucesos y acciones según la secuencia seguida en el texto. - Inferir el significado de los recursos literarios utilizados por el autor.

Proceso	Estrategias	Actividades
Evaluación del contenido y la forma del texto	<p>Considerar críticamente el contenido del texto.</p> <p>Evaluar y contrastar el contenido del texto con los conocimientos previos y externos al mismo.</p> <p>Contrastar el contenido con su propia vida y con normas de convivencia éticas y estéticas.</p> <p>Determinar la utilidad de un texto para conseguir un propósito.</p> <p>Reflexionar sobre el impacto de algunas características textuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la probabilidad de que las acciones y acontecimientos descritos puedan ocurrir realmente: distinguir hechos reales, probables y fantásticos. - Analizar y juzgar cómo consigue el autor mantener el interés por medio de la narración, conectar acciones o situaciones a lo largo del texto, elaborar un final interesante. - Opinar sobre el uso de recursos literarios y cómo contribuyen al logro de la intención del autor: metáforas, comparaciones, personificaciones, adjetivaciones, hipérbolos, hipérbatos, entre otros. - Opinar sobre los recursos utilizados por el autor para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación. - Opinar sobre la intención o los motivos que mueven a un personaje concreto. - Valorar las acciones de los personajes y sus consecuencias. - Relacionar o contrastar el cuento con su propia vida. - Expresar las emociones que despertó la lectura y en qué momento las sintió, para tomar conciencia de lo que implican ciertas acciones. - Juzgar el estilo, tono y registro lingüístico del texto (coloquial, culto, popular; técnico). - Juzgar el uso que hace un autor de determinados recursos y estructuras textuales para conseguir un objetivo y juzgar sus propósitos o actitudes. - Valorar la estructura del texto y la manera en que el autor lo presenta.

Fuente: tomado de Conalep (s. d.a: 30-32).

En el caso del cuento de Rulfo se acompaña de un cuestionario con preguntas abiertas que deben contestarse individualmente y luego comparar en equipo. Por su parte, para el cuento de Molina se agrega un cuestionario de opción múltiple, tomado de la prueba ENLACE del NMS de 2011.

El aula, de aproximadamente 6 por 6 metros, cuenta con los marcos de las ventanas, de unos 50 centímetros por lado en la parte alta del muro, todavía sin herrería ni vidrios, pues son parte de las modificaciones para evitar la distracción del estudiantado que las autoridades estaban llevando a cabo en algunos edificios. El salón está pintado de color blanco, pero con muchas manchas que le dan

la apariencia de sucio. Hay una serie de cartulinas en el muro donde se ubica el pintarrón, unas en la parte alta señalan los nombres de estudiantes por días de la semana: un rol para limpiar el salón; a un costado se ubican unas cartulinas de algunos trabajos de los y las estudiantes. No hay pedestal que eleve y marque distancia entre los pupitres y el escritorio del docente, tampoco aparatos de proyección o que denoten una instalación de dispositivos electrónicos, ni anaqueles. Hay pupitres con antigüedad de varias generaciones (unos más gastados y grafiteados que otros) en filas de seis o siete. En promedio asistían 30 estudiantes, 27 chicos y tres chicas. El acomodo regular es en filas uniformes, que no varió durante las sesiones observadas.

La mayoría porta el uniforme cuya descripción se encuentra en la web institucional, pero se ven excepciones. Para las chicas es falda a cuadros gris claro con blanco y verde, en tela de acrilán; aunque también pueden portar pantalón “marca Dickies, gris oscuro”. Suéter negro con cuello en v (o chaleco negro) con dos franjas color “verde Conalep” arriba y gris abajo; sobre el brazo izquierdo, en la parte frontal, el logo del Conalep y del plantel; playera blanca tipo polo con cuello y vistas de mangas en verde con logo al frente, calcetas o mallas blancas y zapatos negros. Para los varones: mismo pantalón que las chicas, igual suéter o chaleco negro y playera blanca tipo polo, así como zapatos negros.

El acomodo del grupo parece ser decidido por el estudiantado, pues no hubo indicios de que lo fuera por el docente, pero, por lo observado en el seguimiento de las sesiones, parece que hay cierta ubicación de cada estudiante en el mismo sitio durante el curso.

Inicio

28 de abril de 2016, 3:58. El docente entra al grupo y saluda, pero pocos lo escuchan porque hay algarabía, algunos jóvenes gritan, otros ríen, arrastran los mesabancos. Deja sus cosas en el escritorio y sale por un momento a atender una llamada telefónica. Algunos jóvenes entran y salen, otros van llegando. Dos de las tres chicas del

grupo permanecen sentadas, pero la restante conversa en voz alta con un par de jóvenes.

Desarrollo

4:04. El docente vuelve y sigue el desorden, pero no hace caso. Escribe en el pintarrón sin decir nada. Casi la mitad del grupo come algo.

4:06. Ha entrado la mayor parte del grupo. El profesor anota la fecha y las instrucciones:

- | | |
|---|--|
| | Señalar tipo de personajes con flechas |
| -Leer cuento | Numerar escenas o párrafos |
| | Señalar: planteamiento, nudo/climax, final |
| - ½ reseña | |
| - ½ dibujo (con colores) | |
| - Encerrar 10 palabras y elaborar glosario en orden alfabético. | |

4:08. Pide al jefe de grupo que pregunte a quién le toca el aseo. Bromea con que los señale “casi picándole los ojos”. Los elegidos salen por una escoba y un recogedor y levantan la basura, que es considerable en casi todo el salón.

4:11. El docente lee las instrucciones al tiempo que hace un chiste a modo de disculpa por leer cuentos “inapropiados”. Esto dispara las risas entre los y las jóvenes. Saca de su mochila unas hojas y pide a una chica que reparta y cobre dos pesos por las copias del cuento *El abanderado*, de Eusebio Ruvalcaba. Cabe registrar que el profesor cambió las lecturas, pues no siguió las recomendadas en la guía. Pregunta quién le ayudó la vez anterior con la lectura. Una chica levanta la mano. Él parece esperar que sea otra persona y reitera: “¿Ahora quién me ayuda?”. Identifica a los pocos que levantan las manos, para más adelante hacer la lectura en voz alta.

4:16. El docente se mueve por el frente del salón mientras supervisa cómo va la distribución de las copias que acaban de llegar, momento que la mayoría aprovecha para “agarrar cura” —como dicen los/as jóvenes—, ya sea porque no quieren pagar o simple-

mente por distraerse, pues se mueven por el salón aparentemente consiguiendo las copias. El profesor pide que conforme reciban las copias lean, pues este cuento es más extenso que el anterior y deben concentrarse.

4:18. Cuando casi todos tienen las copias, algunos manifiestan no tenerlas y una chica ha salido para hacer las que faltan, el docente lanza la pregunta: “¿Por qué creen que se llama ‘El abanderado’? Al que me responda le vamos a subir un punto”, dice en tono de broma, esto detona que muchas manos estén levantadas. Tras un par de respuestas obvias y otras que han intentado retomar los primeros párrafos del texto, se adelanta para crear cierta expectativa sobre la lectura: “No le vayan a decir a su abuelita... porque les va a poner a leer la Biblia toda la tarde”. Esto porque el cuento trae algunas alusiones sexuales y trata sobre el movimiento zapatista.

4:20. Con lo antedicho, el docente consigue que se apresuren a leer en silencio; incluso los que no tiene material están dispuestos a no interrumpir a sus colegas, cosa que, observé, es habitual. El profesor escribe en el pintarrón que anoten nombre, grupo y fecha en sus copias. Entra una llamada a su teléfono y sale del salón.

4:22. Regresa la chica con las copias para los que faltaron, mientras el docente sigue revisando su teléfono sentado frente a su escritorio. A medida que van avanzando en la lectura, se escuchan algunas risas cuando llegan a las partes chuscas y de inmediato las comparten con sus vecinos cercanos.

4:27. Conforme crece el rumor en el aula, que parece indicar que algunos han concluido la lectura, el docente deja su teléfono y se levanta: “¿En qué época está escrito el cuento y qué temas aborda?”, pregunta. Un chico responde: “De política”, a lo que el docente agrega que también sobre la pubertad. Entonces se da cuenta de que aún faltan algunos de concluir y con su teléfono en mano se acerca a mi pupitre (estoy casi en una esquina del fondo del salón) para mostrarme una noticia acerca de que en una escuela les confiscaron los celulares a los estudiantes y pregunta mi opinión. Respondo que supe que en el Cobach habían resuelto dejar usarlo, pero sólo con un audífono y en volumen bajo.

4:29. Empieza otra vez a subir el rumor y el docente se vuelve al frente para sondear quiénes faltan; unas cuatro personas levantan la mano, por lo que pide paciencia. Vuelve a concentrarse en su teléfono.

4:32. La mayoría conversa con sus vecinos, pero pocos de quienes escucho lo hacen sobre la lectura.

Cierre

4:33. Un joven se acerca al docente y parece comentarle que él es chiapaneco y tuvo noticias acerca del movimiento zapatista. El profesor pide atención y comenta en voz alta que “un compañero tiene algo que compartir”. El joven dice algunas incoherencias como que el movimiento fue en 1999 y menciona a Cuba y hasta al *Che* Guevara, pero el profesor lo deja concluir y corrige con una sonrisa, conviniendo con el joven en que el cuento contiene un tema político. El docente intenta polemizar sobre la expulsión del abanderado preguntando si quienes “se ponen en contra del gobierno ¿deben ser expulsados?”. No hay respuesta, pero algunos cuchichean que no. Pide voluntarios para comentar en voz alta si hay opiniones, pero sólo un chico, cerca del escritorio, comenta que fue desagradable (las alusiones sexuales al parecer).

4:39. El docente pide voluntarios para leer. Las primeras en apuntarse son las chicas, les da la palabra. Las y los estudiantes leen de modo voluntario y generalmente bien, aunque se puede reconocer que suelen ser los mismos; se detienen y ríen en las partes jocosas del cuento. El docente intercambia algunos comentarios con los más cercanos al escritorio y está pendiente de dar la palabra a quien sigue, así como de su teléfono.

4:51. Concluye la lectura, agradece y felicita porque “leen muy bien”. Pide un aplauso y se generaliza el barullo.

4:52. El docente alza la voz para decir que la próxima clase deben traer lo que anotó en el pintarrón. Entonces responde algunas dudas, sobre todo en relación con el dibujo y la reseña. Algunos estudiantes toman una foto del pintarrón. Esto sirve como despedida.

Firma de modo apresurado algunos formatos de un par de jóvenes que deben acreditar su asistencia con su preceptor, ya que es parte de su seguimiento debido a faltas previas.

4:53. Sale con cierta calma para ir a firmar como cada hora debe hacerlo, en el área cercana a la dirección. Mientras lo acompaño le recuerdo que también la próxima clase me proporcione su planificación, ya que no la trae, ni parece hacerlo a menudo.

11 de mayo de 2016. Las dos semanas transcurridas desde la sesión anterior se debieron a que el docente consideró como cierre de la actividad de lectura una representación ante el grupo, en equipos, no sólo del cuento “El abanderado”, sino de un conjunto de al menos otros tres cuentos.³³ El intervalo fue necesario porque se atravesó el periodo de exámenes. El docente decidió dejar sólo cuentos y no la novela *Aura* como marca el programa. Únicamente agregó que organizó equipos de cuatro o cinco integrantes para realizar la escenificación y estableció una rúbrica para que las y los jóvenes calificaran a cada equipo. Trajo algunas pelucas, telas, anteojos y algo de ropa, y durante varias sesiones estuvo ayudando a los equipos a ensayar y presentar su cuento. Esto tenía como fin, según dijo, ayudar a que puedan desenvolverse en público y representar temas que les son cercanos. Fue algo difícil mantener cierto orden en el grupo, tanto porque sólo los que iban a presentar estaban haciendo algo relacionado con el módulo, como porque el profesor debía supervisar los ensayos y revisar el portafolio de evidencias (aunque esto se lo dejó al jefe de grupo, quien al parecer sólo revisa que esté completo).

Al final, la presentación del conjunto de cuentos fue un tanto literal y fincada en algún segmento, a pesar de que el docente estimuló al grupo a hacer adaptaciones. Entre risas de nerviosismo y pena cumplieron con las escenificaciones, con momentos chuscos que desataron la hilaridad de los y las jóvenes.

33 El primero fue “Los pulmones de Sofía”, de Guadalupe Loaeza. Otros dos cuentos fueron “Mi segundo beso”, de Alejandro Palestino, y “Aquellos terribles e inolvidables gemelos”, de José Luis Morales; ambos, junto al de “El abanderado”, están en la antología llamada *Atrapados en la escuela*, compilada por Beatriz Escalante y José Luis Morales, editada por Selector y publicada inicialmente en 1994.

LA PERFORMANCE DEL DOCENTE DEL MÓDULO DE COMUNICACIÓN DEL CONALEP

A partir de la entrevista realizada al docente, así como del cuestionario escrito y lo observado se busca reconstruir la *performance* del docente del Conalep, enmarcando algunas huellas en su pasado incorporado; asimismo, reconociendo su postura en relación con la RIEMS, pues tales elementos creemos explican en buena medida su desenvolvimiento en el aula.

El docente, de 32 años, mide aproximadamente 1.80 y es corpulento. Cuenta con una antigüedad de 10 años como tal y es egresado de la Escuela Normal de Sinaloa. Previo a ello estuvo trabajando en empleos informales en Tijuana, durante el año escolar que perdió, debido a que no quedó en la Normal Rural del Fuerte, que era un internado.

Una vez graduado trabajó en secundaria y preparatoria (particulares) en Sinaloa, posteriormente se trasladó a Tijuana, donde trabajó en escuelas de bachillerato público y privado, así como en secundaria. De hecho, en el momento de la entrevista tenía un empleo en una secundaria pública en el turno matutino y a media tarde en una escuela particular de corte católico; más tarde asistía al Conalep, donde tenía un contrato de entre 15 y 18 horas; es decir, tenía tres empleos. De su trabajo en Conalep, confesó que iba a “administrar” el resto de energía que le quedaba luego de lidiar con “púberes” de las otras dos escuelas. Decidió ser docente debido a que en el ejido donde vivía, por los

pocos medios que teníamos, era una forma de salir adelante, de ya no trabajar en el campo, no irnos de mojados al otro lado, de no andar de sicarios, ese tipo de modelos que hay en las áreas rurales; una forma decente de salir adelante fue ser profesor.

Esta apuesta por la escuela como forma de salir adelante, para romper cierto círculo de pobreza, es relevante en la historia personal del docente. En ese sentido, es importante su formación, pues él se identifica con el enfoque vigostkiano que le enseñaron en la Normal,

según él, por la relevancia de lo social: “el cambio de la mentalidad de las personas, en la organización de la sociedad [...] adopté esas ideas, me gustó mucho esa parte de cómo la educación puede cambiar la forma de la estructura social”. También recordó a un colega que introdujo otras lecturas que no estaban en el programa, lejos de la “pedagogía oficialista”, con autores como Freire y de la historia de la pedagogía soviética, y sostuvo que su postura era humanista *vs* una tradicional en el sentido del profesor más formal, vestido de traje que “incluso corregía la forma de sentarse”. Esto es significativo porque él generalmente viste playeras y pantalón de mezclilla.

Como se mencionó, él se identifica con quienes “se acercan a la esencia del alumno”, esto lo opuso a cierta versión autoritaria de la pedagogía: “muchas cosas que trae uno interiorizado sobre la docencia estricta y autoritaria de oprimir al adolescente”. En otro momento trató de entender por qué lo habían recomendado si él era “muy informal”, alejado de algunos colegas de mayor edad, quienes parecen ejercer “un papel de maestro-papá, porque primero regañan o buscan corregir, dar un escarmiento, que asuman la obediencia”.

Respecto a las y los estudiantes del colegio, consideró que la mayoría era de escasos recursos, muchos con dificultades económicas y familiares, con una gran presencia de migrantes de varias partes del país, jóvenes ya nacidos en Tijuana, pero de orígenes diversos. En otro momento agregó que hay una “cultura que no valora la escuela, los adolescentes traen estereotipos de la vida supuestamente fácil”. Citó el ejemplo de la narcocultura, y reconoció que muchos se van por esa ruta, aunque ésa es la verdadera ruta difícil. Aceptó que no es fácil trabajar así, pero no lo dijo en el sentido de ver sólo carencias, sino más como un reto, porque está comprometido con una formación integral. En sus palabras: “me gustaría que Conalep se abriera más a la parte artística, deportiva, más integral”, no sólo a la formación técnica y lo laboral. En este último punto, el docente considera que el Conalep cumple con su misión.

En relación con su postura sobre RIEMS, el profesor cursó en línea el diplomado Profordems en la Universidad Autónoma de Sinaloa y, en su opinión,

este diplomado se me hizo muy bueno en su sistema, las actividades y todo me pareció excelente [...] Yo he escuchado muchas versiones de la gente detractora del enfoque, y la verdad yo me acoplo y me adapto a la forma de trabajar.

El docente consideró que cada “maestro en su aula realmente llevará a cabo ciertas prácticas que él considera que son buenas para los alumnos, independientemente el enfoque, ya que es sólo un enfoque académico no un régimen fascista”. Si bien reconoce que no se formó con ese enfoque, “sí he retomado muchas cosas de las competencias, y de otros tantos [enfoques], y además yo voy haciendo mi propio estilo, es una hibridación”. Además, cabe anotar otra fuente de inspiración, pero que en algún modo matiza la opinión sobre el enfoque de las competencias: “yo estudié el sistema cubano, donde los alumnos son prioridad, el sistema se adapta a ellos, trabaja con ellos su potencial, porque el enfoque de competencias está basado en la necesidad de la empresa no del ser humano”. En este sentido, también consideró que estaría aplicando el enfoque oficial apenas un “40 por ciento, porque, por ejemplo, lo que me gusta de este enfoque es el trabajo colaborativo”.

Finalmente, durante la entrevista le pedimos al docente describir un día de clase común y que nos dijera cómo la realizaba; lo hizo del modo siguiente, entre risas nerviosas y destacando, más que lo común, lo diverso:

Pues dependiendo del día en grupo, del estado de ánimo, el clima, muchas cosas que tienen que ver en cómo un profesor desarrolla una clase; en lo personal, yo principalmente me apego lo más posible al plan y programa de estudios, constantemente estoy revisando los contenidos, que estén cronológicos y jamás cambio ni quito, lo que sí es que adapto o transformo. Está lo general, como desarrollar ciertas habilidades del conocimiento, pero los medios son los que deberían variar. En mi caso, lo que hago es que si el grupo es de puros varones, tengo un estilo, si es mixto, tengo otro [...] Si a esos grupos de varones les hago dinámicas emocionales y eso, por la cultura machista que tenemos, se sacan de onda, pero a veces llego como aquel día en que les hablé de religiones

y un cuestionario que les hice, fue muy diferente el grupo de Mecánica, al de Contabilidad, que es de más mujeres, que además son más cultas, mientras que a los otros les gusta más jugar fútbol; ahí le voy “midiendo el agua a los tamales”, pero siempre trato de hacerlo dependiendo de cómo los vea. Por ejemplo, los cuentos, para los grupos varones que son muy agresivos, muy llevados y hay mucho *bullying*, para ellos hay ciertos cuentos que no llevo ahí, y les cambio por otros. En la evaluación sí soy muy cuadrado, evalúo como es aquí, muy básico y sin tanta complejidad, con el portafolio de evidencias, con todos sus trabajos y actividades; las rúbricas son muy claras sobre si un trabajo es excelente o suficiente según sus características. Yo creo que el sistema tiene sus defectos, porque cambió la calificación del 0 al 10, como era antes, y los exámenes escritos. Antes [...] el maestro tenía el sartén por el mango, porque con dos o tres faltas ya estabas fuera, y ahora, con este nuevo sistema más flexible y laxo, los alumnos tienen muchas oportunidades de recuperarse, casi estamos obligados a hacer que se recuperen. En la evaluación yo no tengo ningún problema [...] hay un cronograma de evaluaciones, pero el programa está diseñado para que si te atrasas lo recuperes adelante, y en ese aspecto es muy flexible, pero se presta para que los alumnos echen “la concha”. Ese sistema, sería bueno para la universidad, donde tienen más madurez, pero aquí con estos alumnos, no; a menos que vinieran ya condicionados a la responsabilidad desde la primaria, pues así estaría muy bien.

Respecto a la evaluación, comentó durante una entrevista informal que nunca se lleva a casa trabajo, por lo que la calificación y la evaluación las desarrolla durante las clases; de hecho, según lo atestigüé, el jefe de grupo lleva la lista de la entrega de trabajos, pero no anota calificación, no quedó claro cómo lo hace el docente.

Se constató que el profesor sigue parcialmente el programa del módulo y la guía pedagógica. De hecho, no vimos que trajera consigo planificación alguna. En ese sentido, si bien parece conocer los contenidos y cumplir con la entrega de los formatos, no tuvimos evidencia de qué anotó en ellos. Esta pauta a veces parece improvisada o lejana de los contenidos, a pesar de afirmar en la entrevista que los sigue, aunque también dijo que los “transforma” e incluso

en el cuestionario escrito señaló la opción que manifestaba que no planificaba de modo cotidiano, porque su experiencia le “permite tomar decisiones en el momento de dar clase”. Un ejemplo de intervención que se aleja del programa de comunicación fue cuando abordó un cuento, siguiendo lo prescrito, pero no la novela, la cual cambió por otros tres cuentos. Esto lo explicó mediante una mezcla de bajas expectativas y una acertada crítica acerca de la necesaria contextualización. Afirmó que leer una novela era “mucho” para los y las jóvenes y, además, que *Aura*, de Carlos Fuentes, estaba descontextualizada de la vida de los jóvenes del colegio. También cabe mencionar el contraste entre el exhaustivo análisis del cuento que propone la guía pedagógica con lo que el docente solicitó: prácticamente sólo la estructura del documento, pero añadió un glosario, una reseña y un dibujo alusivo, que no está en la guía.³⁴

A pesar de todo, se trata de una práctica en cierta medida centrada en el alumnado, ya que al inicio de cada tema anota las actividades y manda sacar las fotocopias, que son parte del trabajo que hará el estudiantado y serán las evidencias para el portafolio; luego, la mayor parte del tiempo, los y las estudiantes se supone que deberían trabajar, pero a menudo más de la mitad no se engancha o lo hace por máximo unos 20 minutos; y, más aún, esa mitad se dedica a sabotear a los otros, en parte porque el docente no supervisa la actividad, ya que permanece en su escritorio, si bien, para cerrarla, hace una plenaria a fin de revisar y a menudo incluye elementos ar-

34 Dado que tuvimos oportunidad de seguir al docente en varias módulos o asignaturas, la situación extrema la observamos en el módulo de Filosofía, del sexto semestre, donde dejó de lado por completo el programa y la guía, que es una embarrada de historia de la filosofía y de algunas ideas filosóficas. A decir del docente, la idea de hacer algo más significativo “que ver a ciertos filósofos o ideas” le llevó a decidir con, al menos el grupo que observamos, que los contenidos se atenderían mediante debates que partirían de ver una película. El caso es que, al parecer, los y las jóvenes decidieron qué películas (la mayoría fueron títulos nacionales de corte diverso, por ejemplo, asistí a ver *La Ley de Herodes*) y, dado que eran tres horas a la semana, pero un día tenían dos horas de clase y otro una, casi nunca se completaba ver una cinta en cada sesión y los debates parece que no se llevaron a cabo. Así sucedió con la película citada. De este modo, a pesar de la fuerte prescripción en el plantel, el docente se tomó la libertad de modificar el programa, al parecer con la anuencia del jefe de formación técnica, pues la clase era en el audiovisual y no tuvo objeción, pero tampoco supervisión.

tísticos como dibujos o escenificaciones, bajo la idea de desarrollar la práctica más allá de lo técnico.

Asimismo, la minoría que muestra disposición y cumple con las actividades deja copiar o se ve presionada a hacerlo por quienes no tienen disposición, que buscan, así, tener alguna calificación, pero incluso a varios no parece preocuparles hacer las actividades (o hacerlas correctamente), ya que quien revisa el “portafolios de evidencias” es el jefe de grupo. En breve, por parte del docente no hay una preocupación por una redistribución de los conocimientos o de atender las desigualdades en aprendizajes.

Observamos que el profesor tiene cierto dominio de los temas vistos, suele comunicarse con claridad y simpatía dentro y fuera del aula; a menudo usa expresiones coloquiales y es hasta dramático o hace bromas para llamar la atención, pues, como lo dijo en la entrevista, a él no le cuesta trabajar relacionarse con ellos. Otras veces plantea de modo crítico algunos aspectos, por ejemplo, las preguntas relacionadas con el cuento “El abanderado”, pero, debido a la mezcla de bromas y seriedad, generalmente no es eficaz en desarrollar el sentido crítico y reflexivo.

En la entrevista el docente consideró estar aplicando apenas en 40 por ciento el enfoque por competencias, a pesar de estar de acuerdo con éste; a nuestro juicio, sería acertada su estimación.³⁵

La manera poco formal con que despliega su presencia el docente, especialmente en su trato con el estudiantado, suele tener un doble efecto. Por una parte, conecta con el grupo y esto hace fluida la relación, pero por otra parte esto suele restar seriedad a sus intervenciones. También debe destacarse que el ambiente de aprendizaje es distendido, pero sólo una parte reducida del estudiantado atiende medianamente las indicaciones del docente; es decir, la mayoría de las y los jóvenes no muestra disposición al tipo de rutina que se ofrece y su participación es negociada con frecuencia, ya sea porque el profesor propone incentivos como sacarlos a jugar o literalmente les da unos

35 Cabe anotar que también parece improvisar con frecuencia, por ejemplo, con la inclusión de un “cruzapalabras” para formar frases de un poema de Juan José Arreola, sin que quedara claro el objetivo, aunque, debido a que no era sencillo, dijo que se trataba de un “ejercicio de concentración”.

minutos “para que se oxigenen” cuando la clase es de dos horas seguidas (entre 10 y 15 minutos, según se constató en una ocasión). El ritmo del curso está pautado por los exámenes y, de modo cotidiano, por ciclos de atención que el docente tiene bien identificados.

Con mucha frecuencia, la mayoría de los y las estudiantes simula poner atención al docente, pero también de inmediato se desengancha (mira el teléfono, habla con el vecino o asume una evidente postura de aburrimiento, especialmente los del fondo o las orillas del salón), por lo que el docente tiende a enfocar la atención en aquellos que lo siguen de modo continuo. De hecho, el docente suele concentrarse en un grupo de estudiantes situado en el centro del aula y más cerca al escritorio, pues permanece más tiempo al frente del grupo que en otras áreas; esto hace que los más próximos llamen más su atención y, por ende (sin querer), resta atención a quienes se ubican en los extremos o al fondo del salón.

El profesor no da seguimiento especial a quienes identifica con resultados no aprobatorios dentro del aula, lo que le permitiría favorecer una redistribución de los conocimientos, y sólo los deriva a las asesorías o monitorea a quienes tienen constantes inasistencias mediante un formato de firmas. Si bien a veces las y los estudiantes realizan trabajo en binas o en equipo, y así efectúan acciones para apoyarse, ello es más táctica que estrategia docente, más por comodidad que por una intención redistributiva.

La combinación de elementos que se observan de modo cotidiano nos remite a una *performance* híbrida, como él mismo la calificó, con cierta tendencia hacia la dimensión pedagógica, pero sin dejar de lado las pautas administrativas. Esto nos remite a que hay cierta conciencia de parte del profesor, o sea, reconoce su capacidad de agencia, pero a menudo resta peso a su presencia y por comodidad o inercia abandona su responsabilidad con los aprendizajes o la formación del alumnado.

En cuanto a los tres momentos en que dividimos la ceremonia escolar cotidiana, la *performance* del docente, al inicio de las clases, establece un ambiente relajado, un clima informal de conexión con el alumnado, porque no pasa lista ni parece preocuparle el orden, que se corresponde con su presencia y la forma de conducirse en el

aula, un tanto despreocupada. Es decir, la mayoría del grupo sigue como si no hubiese clase y responden lentamente a un clima de trabajo y orden. El arranque es casi siempre negociado con el grupo, debido a la baja disposición de la mayoría, la cual parece medianamente determinada por su expectativa de aprobar la asignatura y pasar el tiempo de la mejor manera. Esta situación absorbe más tiempo del esperado, y suele concretarse cuando el docente anota las actividades en el pintarrón, para que sean visibles y claras para todos.

Durante el desarrollo de los contenidos, suele traer copias o sigue la guía oficial con ajustes que toman en cuenta al alumnado y el contexto; sin embargo, en otras ocasiones la modificación parece deberse más a la comodidad, y sólo repetir o tomar como base su trabajo de secundaria. Generalmente consigue conectar los aprendizajes previos con los nuevos, a menudo utilizando lenguaje coloquial y cierta exageración dramática, si bien está consciente del poco tiempo de atención que tiende a mostrar la mayoría, que no rebasa los 20 minutos, aunque casi nunca supervisa y prefiere estar al tanto de su teléfono. Con ello, se revela un desempeño parcialmente creativo para romper con la inercia respecto a la “educabilidad” del alumnado de bajos recursos. Asimismo, al realizar su trabajo de modo muy relajado y casi despreocupado, su *performance* tiende a perder seriedad, sobre todo cuando pretende transmitir o inculcar una perspectiva crítica o reflexiva.

Si bien en el desarrollo de la ceremonia áulica observamos una *performance* iterativa, más que meramente repetitiva o reproductora, el momento de cierre generalmente se diluye, porque se prolonga, a menudo, con las escenificaciones y, así, representa el momento más débil de la *performance* cotidiana. En general, queda en suspenso si se consiguen las competencias disciplinares o las genéricas e incluso si se consiguen aprendizajes significativos, ya que el profesor no realiza una realimentación ni parece llevar el orden debido de calificaciones, pues en algún momento también dijo tomar en cuenta las “participaciones”, cuando en una charla informal había dicho que no llevaba registro de nada de eso.

Aunque su postura se orienta hacia la formación integral del alumnado, de modo contradictorio combina trazos relacionados con la RIEMS, su experiencia en torno al potencial de la escuela para superar condiciones de pobreza, su condición de tener una triple jornada laboral, sus conocimientos disciplinarios (mezcla de secundaria y media superior) y el reporte administrativo de las calificaciones.

LA ESTRUCTURA DEL MÓDULO DE TRATAMIENTO DE DATOS Y AZAR

El Módulo de Tratamiento de Datos y Azar se imparte en el cuarto semestre y corresponde al núcleo de formación básica de todas las carreras del Conalep. Su finalidad es “que el alumno aplique los principios y conceptos de la probabilidad y estadística, que favorece al desarrollo de investigaciones en todos los ámbitos”. El módulo comprende dos unidades de aprendizaje para impartirse en 72 horas: la primera, prevista en 30 horas, “se refiere a la interpretación de resultados de la distribución de frecuencias de datos, sus medidas de tendencia central y de dispersión para la resolución de problemas en diferentes contextos”. Enseguida se señala que la segunda unidad, de 42 horas, “aborda la interpretación de eventos aleatorios con base en su distribución de probabilidad discreta o continua, como la distribución normal, que es la de mayor aplicación en la vida” (Conalep, 2013: 12).

En el cuadro 30 puede verse una síntesis de cada unidad, así como las evidencias de los resultados de aprendizaje (RA).

Cada uno de los cinco resultados de aprendizaje en que se divide el programa está ponderado en 20 por ciento y en cada uno se solicitan diversas evidencias. Así, en el RA 1.1 se establece que la evidencia por recopilar es “problemas resueltos de distribución de frecuencias con datos no agrupados y agrupados que incluya memoria de cálculo, gráficas de resultados en hojas milimétricas e interpretación de resultados” (Conalep, 2013: 15). El RA 1.2 solicita como evidencia

problemas resueltos de determinación e interpretación de las medidas de tendencia central y determinación e interpretación de medidas de dispersión poblacional y muestral con datos no agrupados y agrupados que incluya memoria de cálculo y gráficas de resultados en hojas milimétricas (Conalep, 2013: 17).

CUADRO 30

Horas por cada unidad y resultados de aprendizaje del Módulo de Tratamiento de Datos y Azar

Unidad de Aprendizaje	Resultado de Aprendizaje
1. Interpretación de información, 30 horas	1.1. Agrupa y grafica conjuntos de datos cualitativos y cuantitativos con base en la distribución de frecuencias (15 horas). 1.2. Calcula y grafica las medidas de tendencia central y dispersión de un conjunto de datos, mediante fórmulas estadísticas (15 horas).
2. Interpretación de eventos aleatorios, 42 horas	2.1. Calcula la probabilidad de eventos aplicando las técnicas de conteo, fórmulas y leyes relacionadas (14 horas). 2.2. Determina el comportamiento, propiedades y características de los resultados de la variable aleatoria conforme su distribución de probabilidad discreta (14 horas). 2.3. Determina el comportamiento, propiedades y características de los resultados de la variable aleatoria conforme su distribución de probabilidad continua I (14 horas).

Fuente: tomado de Conalep (2013: 14).

Más adelante, el RA 2.1 pide como evidencia problemas resueltos con memoria de cálculo y reporte de interpretación de resultados (p. 19). En los RA 2.2 y 2.3 se pide resolver problemas que incluyan lo siguiente: memoria de cálculo, gráfica en hojas milimétricas y reporte de interpretación de resultados (pp. 21-22).

A continuación, me detengo con más detalle en la unidad 2, la observada durante el trabajo de campo, relacionada con problemas de probabilidad y técnicas de conteo, específicamente en el tema 2.1. En este caso se alude tanto al programa como a la guía pedagógica. En primer lugar, el formato del programa se centra en los RA que deben evaluarse. Así, se dice, para el resultado 2.1: “calcula la probabilidad de eventos aplicando las técnicas de conteo, fórmulas y leyes relacionadas” (Conalep, 2013: 19).

Los contenidos del tema 2.1. están divididos en dos: A. Determinación de la probabilidad, con cinco puntos: 1) Elementos básicos (experimento, espacio muestral con y sin remplazo, eventos simples y compuestos); 2) Enfoques (clásico, de frecuencias relativas, subje-

tivo); 3) Cálculo (simple, conjunto); 4) Eventos (unión, intersección, complemento, mutuamente excluyentes); 5) Leyes (de adición, condicional, independencia estadística, multiplicación, Bayes). B. Cálculo con técnicas de conteo que contempla cuatro elementos: 1) Principio fundamental del conteo, 2) Diagrama de árbol, 3) Permutaciones, 4) Combinaciones (Conalep, 2013: 19-20).

Las actividades de evaluación incluyen resolver problemas de cálculo de probabilidad de eventos, aplicación de leyes, técnicas de conteo e interpretación de resultados (Conalep, 2103: 19).

La guía pedagógica contempla dos actividades para este RA. La primera comprende 23 ejercicios y la segunda nueve problemas. En el caso de la primera actividad merece reproducir sólo las partes donde se cita una definición y los subsecuentes ejercicios, ya que siguen la misma estrategia de presentación:

Principio de la multiplicación

Ejercicio 1. Un helado puede servirse en vaso o en cono, los hay de sabor fresa, chocolate o vainilla, con cubierta de chocolate, caramelo, mermelada o sin cubierta. ¿De cuantas maneras se puede presentar el helado?

Consideraciones:

- Principio fundamental de conteo: Establece que el total de posibles resultados en una situación dada se pueden encontrar multiplicando el número de formas en la que puede suceder cada evento. Es decir, si se tienen k eventos y el primer evento se puede realizar de n_1 formas diferentes, el segundo evento se puede realizar de n_2 formas diferentes, el tercer evento se puede realizar de n_3 formas diferentes... y el k -ésimo evento se puede realizar de n_k formas diferentes, entonces los k eventos pueden realizarse juntos en $n_1 \times n_2 \times n_3 \times n_4 \times \dots \times n_k$ formas.
- El principio básico o fundamental de conteo se puede utilizar para determinar los posibles resultados cuando hay dos o más características que pueden variar.

Para la solución del ejercicio:

- Se definen los eventos

Evento 1 \rightarrow {Vaso, Cono}

Evento 2 \rightarrow {Sabor Fresa, Vainilla, Chocolate}

Evento 3 \rightarrow {Cubierta de Chocolate, Mermelada, Caramelo, Sin Cubierta}

- Se cuantifican los elementos de cada evento
- Se multiplican, obteniendo así las maneras en que se puede presentar un helado (Conalep, s. d.b: 53)

Técnica de la Permutación $P=n!$

Ejercicio 6. Tres componentes electrónicos - un transistor, un capacitor, y un diodo serán ensamblados en una tablilla de una televisión. Los componentes pueden ser ensamblados en cualquier orden. ¿De cuántas diferentes maneras pueden ser ensamblados los tres componentes?

Consideraciones:

Permutación.

- Es todo arreglo de elementos en donde nos interesa el lugar o posición que ocupa cada uno de los elementos que constituyen dicho arreglo (el orden sí importa). La expresión matemática es: $n! = n * (n - 1) * (n - 2) * \dots * (2) * (1)$

- Se representan los nombres de los componentes electrónicos de la siguiente manera: Transistor ' T, Capacitor ' C, Diodo ' D

Las diferentes maneras de ensamblar los componentes son llamadas permutaciones, y son las siguientes:

Posibilidad 1 \rightarrow T D C

Posibilidad 2 \rightarrow D C T

Posibilidad 3 \rightarrow C T D

Posibilidad 4 \rightarrow T C D

Posibilidad 5 \rightarrow C D T

Posibilidad 6 \rightarrow D T C

- Por tanto existen 6 formas diferentes de ir ensamblando estos componentes electrónicos en una tablilla de un televisor, es decir, el espacio muestral sería el siguiente:

$S = \{TDC, DCT, CTD, TCD, CDT, DTC\}$

- El número de permutaciones que pueden formarse con n objetos diferentes es:

$$n! = n * (n - 1) * (n - 2) * \dots * (2) * (1)$$

- Utilizando esta fórmula para solucionar el problema anterior, entonces, el total de permutaciones serían $3!$, ya que son 3 piezas que se desean ensamblar, que da como resultado 6.
- Para poder utilizar esta fórmula hay que considerar estas 3 condiciones:
 - a. Si deben ser considerados todos los elementos.
 - b. Si importa el orden
 - c. No se repiten los elementos (Conalep, s. d.b: 55-56)

Técnica de la combinación

Ejercicio 11. Si de un grupo de 6 personas se van a [seleccionar] a 3 personas para que realicen una actividad especial ¿Cuántos grupos diferentes de 3 personas se pueden formar?

Consideraciones:

- Combinaciones: Es el número de formas de seleccionar r objetos de un grupo de n objetos sin importar el orden. La fórmula de combinaciones es: Donde: nCr = Es el número de combinaciones considerando r elementos de un total de n elementos.

Sustituyendo los datos en la fórmula hay 20 formas de generar grupos de 3 personas (Conalep, s. d.b: 57-58)

Para la actividad dos, la guía establece únicamente “problemas”, de los cuales cito a continuación sólo los primeros cinco, ya que de hecho prácticamente no fueron tomados en cuenta por el docente, aunque tienen cierta semejanza:

Problema 1. ¿Cuántos códigos de 5 caracteres se pueden formar considerando que todos los caracteres en el código deben de ser diferentes, y que los caracteres a utilizar son A, 3, 6, T, 7, U, X, 9, Z?

Problema 2. Suponga que un salón de clase está constituido por 35 alumnos. El maestro desea que se nombre a los representantes del salón (Presidente, Secretario y Tesorero). Determina de cuántas formas se puede construir este grupo de representantes.

Problema 3. ¿Cuántas palabras diferentes se pueden formar si se consideran solo 6 letras del siguiente conjunto de letras (L, O, S, R, A, C, I, G, M, E)?

Problema 4. ¿Cuántas combinaciones se pueden obtener al escoger a cuatro personas de un conjunto de siete?

Problema 5. En una caja hay 39 esferas, marcadas con los números del 1 al 39. Si se toman al azar 6 esferas. ¿Cuántas formas distintas pueden resultar? (Conalep, s. d.b.: 65).

Cabe registrar que no se observó que el docente a quien dimos seguimiento retomara la guía.

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

Debido a que la unidad dos implicaba 14 horas y entré a realizar las observaciones cuando ya había arrancado, me concentré en el contenido “B” de la guía, sobre el tema de permutaciones y combinaciones.

Cabe incluir en este apartado otro elemento relativo a la planificación del módulo de tratamiento de datos, el cual fue proporcionado por el docente. Se trata del “plan sesión”, donde se describen las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, así como la evaluación y los recursos y materiales didácticos que se supone usará el docente para cada contenido. En suma, es un recuento de lo que *debía hacer* el docente y los y las estudiantes.

A continuación, cito lo relativo a los contenidos sobre permutación y combinación, debido a que fue el tema observado en el trabajo de campo, pero insisto en que el profesor no retomó la guía oficial. En el caso del docente, dicho documento señala algunas indicaciones, tales como “resuelve y expone al grupo el método para resolver ejercicios de permutación y combinación” (Conalep, s. d.c.: 15). Asimismo, combina generalidades tales como:

Promueve la elaboración de ejercicios relacionados con el manejo del cálculo de probabilidad de eventos aplicando técnicas de conteo en

problemas diversos en diferentes campos de la ciencia, con el desarrollo general de los contenidos de la unidad, tanto de forma individual como en grupo, favoreciendo su análisis, co-evaluación y retroalimentación grupal en ambos casos (Conalep, s. d.c.: 14-15).

Por parte del alumnado, ahí mismo el plan registra tres acciones para tal contenido:

- Establece y aplica la fórmula que nos da el número total de permutaciones de un conjunto de n elementos tomados r a la vez con sustitución y sin sustitución.
- Establece y aplica la fórmula que nos da el número de combinaciones de un conjunto de n elementos tomando r a la vez.
- Resuelve problemas que impliquen técnicas de conteo, cálculo de número de permutaciones, y combinación de una serie de ejercicios a partir de su fórmula.

Finalmente, cito lo anotado en el apartado de evaluación, donde se dice que es “formal, formativa, heteroevaluación, documental” y que será una “evaluación continua de las investigaciones y ejercicios propuestos por el docente, que serán retroalimentados de forma inmediata y anexados a la carpeta de evidencias” (Conalep, s. d.c.: 14).³⁶

Inicio

29 de abril de 2016, 5:03 p. m. Poco menos de la mayoría de las y los estudiantes está en el salón; supongo que por ser mayoría femenina está en calma (10 chicas, 8 chicos). El docente, vestido con ropa formal y de aspecto serio, llega con un vaso de café en la mano, como casi siempre, y se apresura a saludar de camino a su escritorio: “¡Buenas tardes!”. Al ver que faltan jóvenes pregunta: “¿Dónde

36 En el rubro de recursos y materiales didácticos se señalan: plan de sesión, audiovisual, pintarrón, plumones y equipo de cómputo (Conalep, s. d.c.: 14).

están los demás?”. Pide a un alumno ir por algo a su auto. El joven regresa con unas barajas de gran tamaño.

5:04. “¿Por qué tan serio?”, pregunta el profesor a un joven que está cerca del escritorio, quien sólo mueve la cabeza negativamente y sonríe, voltea para pedirle algo a una chica del pupitre de al lado.

5:05. El docente se pone en medio del salón y pregunta con su tono ronco: “¿Qué significa la palabra *permutación*?”. Mientras va borrando el pintarrón, una chica entra sin que el docente la vea. Si bien hay cierto rumor, repite la pregunta más fuerte sin conseguir respuestas, pero sí que todos se callen. Al no haber respuesta se dirige a una chica: “¿niña?”. Ella balbucea alguna respuesta que no escucho y no convence al profesor. Entonces él empieza a caminar por el frente pidiendo imaginar la preparación de ensaladas de verduras y frutas. La mayoría de las y los estudiantes siguen la explicación de preparar tres ensaladas diferentes, cosa que ya habían iniciado en la clase previa, por lo que de hecho se trata de un recordatorio.

Desarrollo

Llegan un par de chicas que se paran en la puerta esperando que el profesor las vea. Él voltea casi de inmediato y hace una señal de que pasen; otro chico se cuelga de modo apresurado y se ubican en su pupitre.

5:09. El docente se detiene en la explicación para dirigir una mirada inquisitiva a un grupo de jóvenes a mitad del salón que han empezado a levantar la voz y reír. Asume una postura seria y pregunta: “¿de qué se ríen?”, mientras lanza un aplauso en señal de silencio y atención, cosa que consigue, y continúa con el ejemplo de la ensalada mezclando en orden distinto los ingredientes. Los y las estudiantes lo van acompañando con respuestas al unísono y sin orden, para señalar por qué son diferentes, aunque “al final es la misma ensalada”.

5:12. El docente se acerca al escritorio, toma un sorbo de café y con lo antedicho parece dar por concluido el tema de permutaciones y anota en el pintarrón: “combinaciones”. No hay definición,

pero da un ejemplo de Domino's pizza para abordar el tema, a lo que de inmediato hay respuesta de algunos y algunas estudiantes dando otras marcas de pizza.

5:14. Pide que le recuerden la fórmula de permutaciones. Al ver que se tardan, el profesor inicia y se voltea hacia la única chica que a menudo le sigue de modo consistente y se ubica casi a mitad del salón en la segunda fila para decirle: "Recuérdeme, niña". Ella le ayuda a completar la fórmula y luego él anota la de combinaciones. Casi cuando concluye lanza un "fíjate eh" dirigido al grupo, para anotar un ejemplo sobre la preparación de ensaladas. En tono medio pero resignado dice que hagan las operaciones sin calculadora, aunque la tengan en el celular. Resuelve el ejercicio esperando las respuestas del alumnado, ante todo de quienes suelen ubicarse en la parte media del salón y del frente.

5:21. Concluye el ejercicio mediante tres operaciones de multiplicación. Entonces el docente pide sacar calculadoras y ubicar el modo científico en su teléfono, quien lo tuviese. Da el *tip* para usar la fórmula de las combinaciones. Se para al frente y hace un barrido con la mirada para preguntar: "¿Todo bien?". Una vez que se oye un silencio mayoritario, vuelve al escritorio y toma un sorbo de café.

5:25. El profesor da una ojeada a unos papeles y busca con la mirada a Víctor (quien suele traer y llevar sus materiales didácticos) para preguntarle cuál es su pizza favorita. Casi simultáneamente se dirige a una chica como "señorita que está platicando por ahí" para llamar su atención. Regresa entonces sobre el tema de las pizzas y las diversas combinaciones, hay participaciones sin mucho orden y el docente se queda con las que alcanza a escuchar para repetir en voz alta: "hawaiana, mexicana", etcétera.

5:26. Mientras el profesor regresa a sentarse en su silla del escritorio lanza una de sus muletillas, "fíjate", para preguntar al grupo: "¿Qué diferencia hay entre permutar y combinar?". Antes de esperar respuestas hace un excursus para decir que no importa el uso de la calculadora, sino saber cuándo se trata de combinar o permutar. Repite más o menos lo mismo y remata reiterando la pregunta.

5:29. Una alumna responde, pero el docente menea la cabeza en señal negativa, arrastrando el no, como no queriendo ser duro.

Otra joven se anima a responder, pero no le queda claro, según le contesta el profesor. Pide al resto del grupo que la ayuden. Ante el silencio y que no aciertan con la respuesta que espera, se levanta. Entonces pone otro ejemplo relacionado con la integración de un comité de graduación (presidente, secretario, tesorero) y qué fórmula aplicar. Con la participación de, principalmente, tres chicas y un chico, el docente realiza en el pintarrón las operaciones que resuelven el ejemplo.

5:32. El docente echa mano de unas barajas de gran tamaño y reparte algunas entre quienes están más cerca. En broma pregunta a una alumna: “¿Qué juego tiene?”. Ella no parece entender y otro joven responde: “Nada”. La mayoría sonrío y ella, avergonzada, reconoce que no sabe jugar cartas, y agrega que no le gusta apostar. El profesor vuelve a decir en tono serio, mostrando las barajas: “Fíjate, ¿cómo diferenciar entre permutar y combinar?”. Hay participaciones individuales que no son del todo precisas, pero van acercándose y sólo al final el docente señala que la diferencia radica en el orden; es decir, para las permutaciones, importa el orden de los elementos, en las combinaciones no.

5:37. El docente vuelve al escritorio y va diciendo que les dará ejemplos para que las y los estudiantes digan si es combinación o permutación: “A ver qué le sacamos a este librito”.³⁷

5:41. Mientras fue anotando los datos principales de cada problema, dictó para que los anotaran en su cuaderno las y los estudiantes. Una joven le presta su calculadora. En cada caso va preguntando, conforme concluyen, qué opción utilizaron. Un joven responde y afirma que combinó. El docente le pregunta por qué, a lo que el alumno, entre risas, dice: “Nomás”. “Por ese tipo de respuestas es que vengo todos los días”, dice el docente, apenas contrariado. Se da la vuelta y otra chica, la que más a menudo responde, da la respuesta correcta.

37 En principio pensé que se trataba de la guía, pero no pude corroborarlo en ese momento; desafortunadamente, me di cuenta luego de concluir la clase, cuando tuve a la vista la guía, que era otro texto. Las clases siguientes olvidé preguntar de qué libro se trataba, ya sea porque hubo suspensión de actividades o porque grabé video de la clase.

5:44. Luego de dos ejercicios y casi para concluir el tercero se inicia cierto murmullo y el docente levanta la voz: “¡Acá, por favor!”. Con ello consigue medianamente recuperar la atención de la mayoría y, vuelto al pintarrón, manifiesta: “Fíjate lo que voy a hacer”. Explica la respuesta que inicialmente dio de modo incorrecto un estudiante, para decir que se trata de una combinación, debido a que permite opciones DIFERENTES, así lo escribe en el pintarrón, donde no importa el orden.

5:47. Vuelve a la llamar la atención de una chica en voz alta: “¡Acá!”. El resto mantiene la atención en el docente. Pasa a dar otro ejemplo sobre heladerías en la ciudad; si bien introduce datos hipotéticos sobre que existen 12 y hay cuatro nuevas, introduce información de que en cierta zona de la ciudad de Tijuana hay una muy buena heladería, cosa que consigue llamar la atención del alumnado porque efectivamente identifican a qué se refiere el profesor. Se inicia un intercambio también sobre otro sitio de venta de frutas que es un referente cercano y que abrió otra sucursal.

Cierre

5:51. Vuelve sobre el problema de las combinaciones o permutaciones. Checa su reloj y manifiesta que se apresuren porque el tiempo se está acabando. Espera un par de minutos y consulta a quienes concluyeron (los más cercanos al escritorio) y dan con la respuesta.

5:55. Empieza a borrar el pintarrón y les reitera que “aplicar la fórmula no es el chiste”, sino que la cuestión es decidir y diferenciar entre ambas operaciones.

5:57. Recoge sus cosas y dice en tono cordial: “Que pasen una excelente tarde”. Pregunta de quién es la calculadora y la devuelve entre bromas, porque hay más de una mano levantada, pero la dueña se levanta. Mientras eso pasa, rápidamente una chica se acerca para que le firme su formato de asistencia. Llama a Víctor, para que le ayude a llevar el material didáctico a su auto. En camino a entregarle el paquete a Víctor dice: “¡Eh, muchacho!”, en tono enérgico, acompañado de un gesto de reprobación ante la grosería de un joven

que iba saliendo del salón; el chico hace una mueca de que lo atrapó en la travesura y sale apresurado. El profesor regresa al escritorio por su maletín y sale del salón.

El martes 3 de mayo el docente llegó muy tarde a la clase y sólo pasó a dejar una hoja al grupo para que la reprodujeran porque eran los ejercicios en los que trabajarían; asimismo, les recordó que la clase del miércoles 4 sería en el auditorio para presentar lo realizado en el previo RA, sobre sus resultados de un cuestionario de servicios del Conalep, y aprovechar el auditorio, que cuenta con cañón, computadora y que la clase no concluiría hasta las 8:10 p. m.

El evento de presentación de los equipos se realizó, como se tenía previsto, el 4 de mayo, pero no hubo clases en el colegio el 6 de mayo, debido a la suspensión oficial del día 5. Además, la semana siguiente se suspendieron clases el martes 10 (Día de las Madres), a pesar de que no es oficial ni siquiera a escala estatal, por lo que no se retomaron hasta el miércoles 11 de mayo.

De este modo, a continuación, vuelvo al cierre del tema de combinaciones y permutaciones.

11 de mayo de 2016, 7:06 p. m. “¡Buenas tardes!”, dice el docente, mientras atraviesa el salón con su maletín y café en mano. Toma un respiro y pregunta sin dirigirse a alguien en especial: “¿Cómo están?”, pero de inmediato dice: “¿Y usted, Perlita?”. La aludida sonríe y le dice que bien. Se escucha murmullo y risas hasta que cae un teléfono y el docente exclama: “¡Hasta ahí llegó el celular!”. Se escuchan exclamaciones de sorpresa y lamento. La dueña del teléfono, apenada, lo levanta y al parecer el dispositivo se salvó.

7:08. El profesor dice en tono serio que continuarán con el trabajo en parejas, porque así lo señalaba la hoja con los ejercicios que entregó previamente. Si bien no se detiene en verificar quién no la trae, hay algunos casos en que observo que así es; un chico sale apresurado pidiendo permiso, pues dice ir por unas copias. Todos se acomodan en binas y en cada una al menos una persona trae el material.

7:09. El docente anota en el pintarrón: “Actividad No. 14”. Dice que la actividad se debe concluir hoy. La mayoría se dispone a trabajar, aunque observo al menos dos binas que simulan hacerlo al fondo del salón. El docente se dirige a su escritorio y se sienta sobre

la orilla. Con la mirada, primero hace un recorrido para verificar algo, luego decide iniciar un recorrido a pie por el salón, supervisando que estén en binas, tengan el material y empiecen a resolver los ejercicios. En voz alta menciona que si tienen dudas lo consulten.

7:12. Va a su escritorio y revisa algunos papeles. Avisa que el 18 de mayo revisará el portafolio de evidencias, con el primer y segundo corte. Una joven le pide que repita y así lo hace.

7:14. Recibe una llamada telefónica y sale a responder. La mayoría del grupo trabaja en silencio, pero un par de binas se dicen cosas que les causan gracia y ríen estruendosamente.

7:17. El docente vuelve y, con él, el silencio. Vuelve a timbrar su teléfono y sale a responder. Entonces llega un prefecto y pide salir a dos chicas. Dice algo sobre el control de asistencias, para “motivarlas” a que no falten. El profesor regresa y atiende la duda de un joven que lo llamó justo cuando sonó su teléfono.

7:19. Llegan dos estudiantes y el docente les permite pasar, pero comenta que esperará a que se sienten y se pongan a trabajar. Efectivamente, se apresuran a buscar su material y a hacer los ejercicios. Se levantan algunas manos y voces, sobre todo de las filas más cerca del pintarrón, el docente se aproxima y los asesora, pero evita darles la clave o la respuesta.

7:21. Un chico cerca del escritorio levanta la voz: “¡Profe, profe!”, lo llama. Éste insiste en que no puede decirle mucho porque les daría la respuesta, en que “le trabajen”. En esa misma dinámica, va eludiendo decirles si están bien o no sus respuestas. Hay algunos intercambios entre binas.

7:24. El profesor va al frente y dice en tono alto: “¡A ver jóvenes, acá!”. La mayoría dirige su atención a él. “Estamos trabajando combinaciones, permutaciones, no puedo responder si está bien o mal, porque si no es una es otra, y eso no es adecuado.” Pide que intenten, que en la “retroalimentación les va a botar”.

7:26. Tras un breve recorrido entre las binas del fondo del salón, el profesor vuelve al escritorio. Toma asiento y empieza a anotar algo.

7:30. El docente vuelve a donde lo llamó un joven que antes lo hizo un par de veces, cerca al escritorio. De ahí va al lado opuesto

y una chica se levanta para ir a su encuentro a preguntar una duda. Lo detiene otra joven antes de volver al escritorio; cuando llega ahí, vuelve a preguntar el chico que más ha llamado su atención. El profesor, de modo paciente, pero elevado, le dice que no puede responder su duda porque es la respuesta, que lo intente, éste se revuelve en su asiento contrariado. El docente vuelve a sus notas, que infiero son los ejercicios, porque sacó su teléfono y luego de teclear algo anota en la hoja.

7:35. Unos chicos se levantan a verificar sus respuestas, el docente difiere en la respuesta de un ejercicio. Les da una pista y les dice que no la compartan con los demás. Hace un comentario para que lo escuche el resto del grupo, una surte de *tip*, pero en especial mira al joven que ha sido más demandante. El docente lo mira de modo condescendiente y le dice que de todas formas lo resolverán en forma grupal. Algunas binas que parecen tener las primeras respuestas intercambian información, pero observo dos que sólo copian.

7:39. Otro par de jóvenes se levanta para revisar lo que han concluido. Si bien el profesor revisa, está también atento a lo que sucede en el grupo. De hecho, les pide que no le resten visibilidad. Así, por ejemplo, apenas despacha a los jóvenes que revisó, llama la atención a una chica del fondo del salón: “¡Eh, señorita, póngase a trabajar!”.

7:41. El docente sigue usando el teléfono y anotando en la hoja, pero se detiene y comenta al grupo que se les va a firmar el ejercicio. Entonces llega el par de chicas que sacó el prefecto y de inmediato se dirigen con el docente para dejarle su control personal de asistencia. Más estudiantes se acercan a recabar la firma por el trabajo concluido.

7:44. El docente se levanta y supervisa a un equipo muy cerca de mí, lo que aprovecha para mostrarme la “tarjeta checadora” de asistencia personal de las chicas que recién llegaron. Me indica que las tarjetas sirven para dar seguimiento más cercano “para quienes se la pintan” (se ausentan o no vienen al plantel). Le pido que me deje tomar una foto y accede. Regresa a su escritorio a firmar tales tarjetas y a quienes van concluyendo los ejercicios.

7:49. “A ver jóvenes, acá, por favor, para los que no sepan de beisbol; el mánager presenta el orden al bat”. Esto lo dice el docente, porque de eso trata el primer ejercicio y hay unas chicas a quienes revisa, pero, al parecer, por pena no se animaban a decir que no le encontraban sentido a la pregunta 1: “El mánager de un equipo de beisbol debe determinar el orden al bat de sus jugadores. ¿Cuántos órdenes al bat posibles hay?”. Luego de su explicación continúa resolviendo los ejercicios. El resto de los ejercicios son los siguientes, precedidos de indicaciones:

INSTRUCCIONES: Resuelve los siguientes ejercicios en forma ordenada y limpia en binas (trabajo en parejas).

2. Con parte de su primer salario un chavo decide comprar 3 de los 7 discos compactos que le faltan de Luis Miguel. ¿Cuántas posibilidades tiene?

3. Un agente viajero debe visitar 5 ciudades en la República Mexicana. Después de cada uno de los viajes debe regresar a su sede para elaborar un reporte completo de la plaza. Encuentra el número de maneras diferentes en que puede planear sus visitas.

4. En un examen un estudiante debe responder de un total de 10 preguntas.

a) Determina el número de formas diferentes en que puede responder el examen.

b) Determina el número de formas en que puede responder el examen si dentro de las 7 preguntas la 3 y 8 son obligatorias.

c) Determina el número de formas en que puede responder el examen si dentro de las 7 preguntas debe elegir 4 de las primeras 6 y 3 de las últimas 4.

5. Domino's Pizza maneja 4 tamaños: chico, mediano, grande y gigante. Un cliente puede ordenar una pizza sencilla o bien añadir algunos de los siguientes ingredientes: salami, chorizo, salchicha, champiñones, cebolla y anchoas.

a) Determina el número de pizzas de tamaño mediano que se pueden ordenar con exactamente 2 ingredientes.

b) Determina el número de pizzas de cualquier tamaño que se pueden ordenar con exactamente 2 ingredientes.

c) Determina el número de pizzas de tamaño grande que se pueden ordenar con 2 ingredientes o con 3 ingredientes.

d) Determina el número de pizzas de tamaño grande o gigante que se pueden ordenar con 2 ingredientes o con 3 ingredientes (Ejercicio en clase del Módulo Tratamiento de Datos y Azar, Conalep, s. d.d).

7:55. El docente golpea el escritorio con la palma de la mano para llamar la atención y pide al grupo recordar un examen donde sacaron el número de formas de resolverlo. Se levanta y dice que, si salieron datos muy grandes, por ejemplo, de turnos al bat (o posibles tiradores de un penalti) deben creerlo. Indica que sigan trabajando a los que faltan por concluir. Vuelve a sentarse y retoma sus notas. Hay rumor en voz baja de quienes terminaron y también de los que no, que suelen ser interpelados por los primeros.

7:59. Una alumna se acerca tímidamente al escritorio, pero, al ver que el docente parece concentrado, no lo interrumpe. Él la advierte, pero no la mira y sólo le dice: “Dígame”. La chica, un poco apenada, pregunta y el docente sonrío, bromea con la pregunta porque responderla es darle la respuesta: “Si no es gato es gata”, y sueltan una carcajada algunos que alcanzan a escuchar, así como el profesor. Continúa con interacciones con algunos estudiantes que están cerca del escritorio y vuelve a sus notas.

8:03. Se acercan una chica y un chico esperando su turno con el docente. Él los atiende y vuelve a la solución de los ejercicios. Ahora me queda claro que eso hace.

8:07. Se acerca una estudiante y el profesor, entre pregunta y exclamación, dice: “¡Listo?!”. Ella le dice que tiene una duda, pero al escuchar mueve la cabeza y dice en voz alta: “A ver señores, nomás acuérdense si en la pizzería les preguntan si vas a querer permutación... sólo acuérdense de eso”. La chica vuelve alegre a su pupitre (porque cae en cuenta que la respuesta es combinación) y él se levanta tras ver la hora: “A ver, ¿a quién le toca el aseo?”, pregunta y de inmediato se escucha un ¡uff! Tres varones se levantan a barrer.

8:09. El profesor hace un recorrido fila por fila donde hace señas de que aún hay basura, borra el pintarrón y vuelve al escritorio para firmar a las últimas parejas que faltaban. Guarda sus cosas y los y

las estudiantes hacen lo mismo en medio de cierto bullicio. El docente pide traer para la próxima clase la hoja de los ejercicios, para retroalimentarlos.

8:10. Si bien algunos hacen por salir, el docente pide con voz enérgica que esperen hasta que suene el timbre. Se asoma para resguardar la puerta, pues afuera hay gran bullicio porque han empezado a salir. Apenas se escucha el timbre salen los y las jóvenes en estampida. El profesor va lentamente a dar un sorbo más a su café.

Debido a que el cierre de la actividad consistió en revisar de modo conjunto los cinco ejercicios en toda la clase, para no transcribirla completa sólo diré que fue una actividad que se realizó el 13 de mayo, como estaba programada, donde él la dirigió toda solicitando la participación del grupo y anotando las operaciones y respuestas en el pintarrón, aunque más o menos seis jóvenes fueron los que más respondieron. La mayoría acertó en las respuestas salvo en la 4c, por lo que el docente explicó el error. También fue preguntando por qué tal o cual respuesta y qué habría pasado si donde era combinación se permutaba y viceversa; o bien pedía ejemplos alternativos. Esto generalmente daba como resultado silencio o respuestas erróneas, que denotaban falta de razonamiento, como el propio docente reconoció.

También avisó que el lunes no habría clase (por el Día del Maestro), pero le recordaron que con él no tenían clase los lunes, sino el martes. Una vez que concluyeron la “retroalimentación”, cerca del toque de timbre, introdujo la pregunta de si a partir de contar posibilidades podrían calcular probabilidades, que era el tema siguiente en el programa. Hubo algunas intervenciones y estableció la conexión de ambos temas. Entre risas y la espera del timbre, que esta vez fue adelantado unos cinco minutos, alguien cerró diciendo que “la probabilidad de asistir el lunes es cero por ciento”, a lo que todos reímos y con ello concluyó la clase. El profesor se despidió personalmente de un par de jóvenes, tomó sus cosas y esperó tranquilamente que salieran.

La *performance* del docente del campo de matemáticas del Conalep

Con la descripción de la *performance* del docente del campo matemático del Conalep, nos acercamos al contexto cotidiano de su práctica, pero para dar cuenta de ésta debemos asomarnos al pasado incorporado del profesor, así como a su postura frente a la RIEMS, el enfoque por competencias y su práctica docente.

El docente contaba con 57 años cuando lo entrevisté; originario de Sinaloa, es de complexión regular, mide aproximadamente 1.65, viste siempre camisa y pantalón formal, pero no saco, y tiene un tono de voz fuerte, ronco inclusive. Es ingeniero electromecánico por una universidad privada de Jalisco. Posee una antigüedad de 29 años en el plantel de Baja California, pero lleva laborando 34 como docente en el Conalep, pues empezó en un plantel de Sinaloa; también trabaja en el subsistema DGETI, donde lleva 23 años, y ahí tiene una plaza de titular, 40 horas (con 10 horas de descarga), más 20 horas en Conalep.

Nos compartió que eligió la docencia apenas un año después de egresar de la facultad, “pese a que gane poco, yo prefiero la docencia, es vocación”. Es interesante cómo el docente refuerza esta idea de vocación, aludiendo a una pregunta que le han hecho con frecuencia, para la cual tiene una respuesta contundente: “¿Por qué terminaste de docente?, la respuesta es que yo no terminé como maestro, yo siempre fui profesor, siempre quise serlo”. Para ello, recuerda que

enseñaba a leer y escribir a los niños de mi colonia, tenía 5 años cuando yo lo aprendí, por lo que recuerdo que tenía en el patio de mi casa un pizarroncito y sentaba a los chamacos para enseñarles a leer y escribir.

Un segundo punto importante donde se observa una marca significativa de la práctica del docente de matemáticas está ligado al hecho de considerarlo como un buen docente. Al respecto comentó:

Yo siempre he dicho que los profesores, desde el punto de vista humano y espiritual, debemos tener dos características: la paciencia y la tolerancia, estos son dos requisitos indispensables en el área de la docencia. Siempre lo he pensado así y creo que en eso radica el mayor éxito de una persona que se dedica a ser maestro, y [...] si sumamos las dos virtudes de la paciencia y la tolerancia a la voluntad de superarse profesionalmente mediante cursos, y todo lo que imparten los subsistemas, en este caso Conalep y DGETI, pues yo creo que en ello consiste el éxito de ser un buen profesor. [...] Ante todo, yo creo que es importantísima la vocación, porque si no tenemos vocación de servicio, esto no funciona... mejor retírate del aula y búscate otro lugar donde esté tu espacio para superarte, independiente de la cuestión económica, porque honestamente yo creo que el docente actualmente no está bien pagado.

Respecto al modelo impulsado por la RIEMS y el enfoque por competencias, el docente dijo que tomó el Profordems por parte del CBTIS, porque lo ofrecieron unos meses antes que en el Conalep, y entró en la primera convocatoria de 2008; también obtuvo el Certidems. Comentó que tuvo una buena experiencia porque compartió grupo “con directores, subdirectores, presidentes de las academias, entonces aprendí mucho, mucho, y los instructores por parte de la universidad [la UABC], mis respetos”.

Estableció que con la reforma y con las competencias genéricas “se les da la autonomía, el trabajo colaborativo, el autodeterminarse, el ser más crítico, le da poder al estudiante, pero ese poder [...] debe ser guiado por el profesor, porque se convierte en un facilitador de los aprendizajes”. En suma, está de acuerdo de modo formal, pero reconoció que en este caso, debido a que el alumnado no está preparado, porque no traen los conocimientos o no se comportan como dice la reforma, “es necesario que se regrese uno a la cuestión tradicionalista”. De hecho, estimó que 70 por ciento está aplicando el enfoque por competencias, “porque el 30 restante, las condiciones de las escuelas no me lo permiten, por cuestiones de infraestructura física, humana, muchos aspectos”. Sin embargo, en el cuestionario escrito respondió que sólo lo aplicaba 40 por ciento.

Durante la entrevista le pedimos al docente describir un día de clases común. Esto dijo:

Yo debería pasar lista de asistencia, pero no paso, bueno, de vez en cuando, y no porque no crea en la lista, simplemente no le veo caso, yo siento que los que están ahí son los que quieren aprender y de hecho la mayoría de mis grupos siempre están.

Luego de pasar lista, si lo hace, dijo retroalimentar la clase anterior, “ya sea de forma individual, voluntaria o involuntaria e instruyo al grupo en lo que vamos a hacer en la nueva temática”. Afirmó que la clase se conduce en un marco de respeto,

salpicado con anécdotas, alguna historia y al final desarrollo lo que me dice la secuencia, con base en lo que planeo. Ya desarrollando la secuencia, al final hago una retroalimentación, y si en ese momento termino el contenido evalúo con un documento que se llama evidencia, documento que se va al portafolio de evidencias, que se revisa al término del primer parcial, y así con el segundo y el tercero.

En otro momento abundó sobre el tema de la evaluación, a pregunta expresa, y completó este punto. Si bien se declaró enemigo de los exámenes y si bien se usan poco en el Conalep, el docente sostuvo que “yo quisiera que las matemáticas se plantearan con distintos instrumentos, pero como el muchacho trae demasiadas deficiencias desde el nivel de secundaria, la matemática que opero yo en un buen porcentaje es de forma tradicionalista”.

En términos generales, la *performance* cotidiana del docente de matemáticas del Conalep es una mezcla que tiende hacia una versión centrada en él mediante un programa poco pensado en desarrollar las competencias disciplinarias (parte de una definición abstracta, luego introduce problemas descontextualizados y el estudiantado debe responder de modo estandarizado) y algunos rasgos relacionados con aprendizajes significativos; podría decirse que es una ceremonia parcialmente efectiva para transmitir y conectar con el alumnado. Su postura parece guiada por cierta “vocación de servir

a los demás”, su añeja experiencia docente (tradicional), así como por los conocimientos disciplinarios y el reporte administrativo de las calificaciones.

En la clase el docente sigue los contenidos del módulo, pero no la guía pedagógica y medianamente sigue lo anotado en su plan de la sesión; asimismo plantea un tercio del total de los ejercicios propuestos en la guía; constatamos que a veces utiliza material didáctico (datos y cartas), incluso de TIC. En general, podemos anotar que a veces introduce elementos del contexto (aunque algunos no fueron del todo adecuados, por ejemplo, el de los bateadores de beisbol o las barajas, considerando que varias mujeres, mayoría del grupo, no sabían de uno ni de otro), de trabajo colaborativo y varias herramientas de evaluación que han desplazado parcialmente a los exámenes, sobre todo las rúbricas y el portafolio de evidencias.

Si bien el docente está de acuerdo con el enfoque por competencias, sostuvo que no hay condiciones para realizarlo, por lo que vuelve al enfoque tradicional, centrado en la enseñanza, y así lo observamos.

La pauta del calendario para emitir las calificaciones en cada uno de los tres periodos establecidos es imparable, máxime cuando en el periodo observado hubo diversas interrupciones institucionales y días feriados; por ello, se toma una o hasta dos sesiones para calificar los portafolios, centro de las notas, y con evidente sesgo sumativo por encima del formativo. Esto generalmente da pie a que las y los estudiantes copien para entregar algo y obtener una calificación.

No observamos que el profesor diera seguimiento especial a quienes identifica con resultados no aprobatorios dentro del aula para, con ello, favorecer una redistribución de los conocimientos, y sólo los deriva a las asesorías o monitorea a quienes tienen constantes inasistencias mediante un formato de firmas. Si bien a veces las y los estudiantes realizan trabajo en binas o en equipo, y acciones para apoyarse mutuamente, esto es más táctica que estrategia docente, más por comodidad que por una intención redistributiva.

De este modo, debemos reconocer que tiene lugar una mezcla donde destaca una postura que se ve fuertemente condicionada por cumplir con el programa de modo más o menos inercial, los meca-

nismos de evaluación y la generación de evidencias disciplinarias; en este caso, con un sesgo administrativo más que pedagógico. La combinación de elementos que se observaron está en tensión o franca contradicción con la postura centrada en la enseñanza, que el profesor justifica ante la falta de condiciones para aplicar los postulados de la RIEMS, aunque de hecho introduce elementos del contexto y el uso de las nuevas herramientas de evaluación.

En relación con los momentos de la ceremonia áulica, el docente no suele pasar lista de asistencia y sigue una pauta que inicia con un recordatorio de la clase previa; si es inicio de tema, puede empezar explorando conocimientos previos. En todo caso, consigue la atención de la mayoría del alumnado mediante un tono fuerte. La disposición del alumnado parece medianamente determinada por su expectativa de aprobar la asignatura y por pasar el tiempo de la mejor manera o sin causar problemas al docente o a cada uno o una.

La formalidad con la que el docente se conduce y se presenta durante su *performance* tiene generalmente un efecto positivo, tanto para las relaciones docente-estudiantes, porque prevalece un clima de respeto, como para instalar un clima de trabajo escolar en el grupo. Aunque tal formalidad le permite al docente establecer el orden, esto a su vez parece generar cierta distancia y desconexión con el alumnado y, en algunos momentos, un clima con tintes opresivos por sus ademanes o los llamados de atención que impone con su voz ronca.

Durante el desarrollo de la ceremonia escolar, la *performance* del docente se guía medianamente por las actividades del libro de texto. El desarrollo de la ceremonia de clase se compone por las definiciones de los conceptos o categorías de las que luego plantea uno o varios ejemplos, casi siempre teniendo como protagonista al docente (aunque intenta hacer partícipes a las y los jóvenes, si bien responden muy pocos o pocas). Luego deja una serie de problemas o ejercicios que las y los estudiantes resuelven en equipo (binas fue el caso que observamos) o de modo individual. Entonces, el docente va supervisando y auxiliando (tratando de no dar las respuestas) hasta que concluyen. Cierra el tema o la lección mediante la solución de cada ejercicio en conjunto.

El cierre de la ceremonia suele quedar sellado con una revisión en plenaria de ciertos ejercicios, pidiendo la participación del estudiantado, pero él anota en el pintarrón. En cierta medida, es el momento más débil de la *performance*, debido a que esta verificación de respuestas es una actividad más administrativa que pedagógica, que dista de una valoración del cumplimiento de las competencias correspondientes.

En breve, el desarrollo tiene lugar como una ceremonia en parte tradicionalista, medianamente significativa para el alumnado; la *performance* docente, en este caso, es cercana a la de un técnico que transmite contenidos y cumple con la entrega de calificaciones, que en gran medida reproduce inercias tradicionales, pero suele realizar cambios buscando conexión o pertinencia para el alumnado.

COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS (CECYTE)

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Baja California fue creado en 1998 como “como organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, mismo que tendrá por objeto contribuir, impulsar y consolidar los Programas de Educación Media Superior Tecnológica en la Entidad” (Poder Ejecutivo Estatal, 1998: 2).

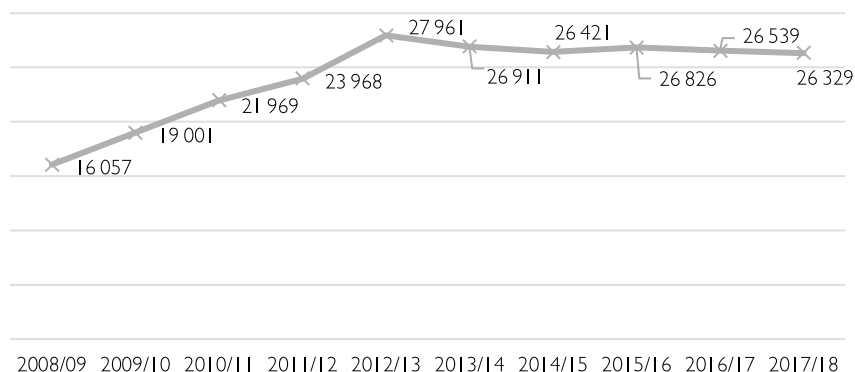
Entre los argumentos que justificaron su creación, destaco el punto de atención a la demanda en el NMS estatal, así como la intención de brindar mano de obra al sector industrial:

se deriva la urgente necesidad de tomar resoluciones y realizar acciones concretas para la solución de los mismos, por lo que se ha decidido constituir el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos que responda a las perspectivas de crecimiento económico y desarrollo industrial del estado, proporcionando personal capacitado en las ramas científicas y tecnológicas, y ofrezca mejores posibilidades de ocupación a sus egresados, en caso de que no puedan continuar con el siguiente nivel educativo (Poder Ejecutivo Estatal, 1998: 2).

Dicha institución de educación media superior empezó a funcionar con tres planteles en instalaciones prestadas del Sistema Educativo Estatal (SEE) en Mexicali y Tijuana, con 454 estudiantes y las carreras de Mantenimiento, Electrónica y Producción. Para el ciclo 2017-2018, dicho subsistema albergaba una matrícula de 26 329 jóvenes que cursaban su bachillerato tecnológico en las aulas de los 28 planteles y las 12 extensiones que se encuentran desde el Valle de Mexicali hasta el sur de Ensenada y San Quintín (Bahía de los Ángeles y Villa de Jesús María).

GRÁFICA 28

Evolución de matrícula Cecyte BC, 2008-2017



Fuente: SEE [ca. 2009, ca. 2010, ca. 2011, ca. 2012, ca. 2013, ca. 2014, ca. 2015, ca. 2016, ca. 2017].

En la gráfica 28 se observa que entre 2008 y 2012 se presentó un crecimiento sostenido, que alcanzó un máximo de casi 28 000 estudiantes, pero a partir del último año decreció la matrícula y ha oscilado en los 26 000 en promedio en el lustro que siguió a esos años. En todo caso, es el segundo subsistema público que más estudiantes absorbe en el estado, sólo por debajo del Cobach.

El Cecyte tiene una educación bivalente, la cual otorga un certificado que permite al alumnado continuar con estudios de nivel superior y al mismo tiempo acreditarse con un título de técnico. En ese sentido, a pesar de su énfasis tecnológico y ligado al ámbito laboral, priorizado en su decreto de creación y en su misión, de hecho, parece que sus baterías están dirigidas hacia la continuidad de estu-

dios, según los informantes consultados (docentes y estudiantes), así como la ruta de sus egresados y egresadas. Esto se manifiesta, desde hace varios años, en que el colegio apoya a quienes comenzarán el sexto semestre con un curso de preparación que, según dicen, sirve tanto para la prueba Planea como para el examen de ingreso a la universidad, al cual es obligatorio asistir, ya que se realiza un par de semanas antes del inicio regular de clases.

Otro elemento que apoya el argumento del énfasis propedéutico por encima de la capacitación para el trabajo se observa en los datos de ingreso al nivel superior de la Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT), que es, junto con la Politécnica, una de las dos opciones tecnológicas públicas bajo la administración del estado; ambas son recientes y disputan la matrícula con los institutos tecnológicos federales, en el caso particular, con el de Tijuana.

CUADRO 31

Estudiantes aceptados en la UTT, sede Tijuana, ciclo 2018-2019

Procedencia	Total
Cecyte El Florido	92
Cecyte Zona Río	80
Preparatoria Abierta Ceneval 286	80
Cecyte Villa del Sol	66
DGETI, CBTIS 237	65
Cobach El Florido	56
Conalep 18, Tijuana I	49
DGETI, CBTIS 116	46
Cobach Nueva Tijuana	44
Federal Lázaro Cárdenas I	43
DGETI CETIS 58	38
Cobach La Mesa	38
Cecyte El Niño	34
Conalep 143, Tijuana II	33

Fuente: Servicios Escolares UTT.

Como se observa en el cuadro 31, entre los primeros 14 planteles que nutren la matrícula de la UTT se ubican cuatro del Cecyte (sumando 272 del total de aceptados), seguidos de los planteles de la DGETI y del Cobach con tres cada uno y dos planteles del Conalep.

En la mayoría de las instituciones del nivel medio superior en el estado se ha impuesto el perfil gerencialista que se aprecia en su misión, visión y valores, iguales para todos los planteles. Así, el Cecyte ostentaba en 2016 la siguiente misión, según su sitio web: “formar integralmente técnicos y bachilleres a través de procesos educativos y recursos tecnológicos de calidad, para su desarrollo profesional” (Cecyte, *ca.* 2016). Por otra parte, su visión: “ser la primera opción de educación media superior tecnología del Estado, con una diversidad de modalidades educativas, consolidándose como el principal proveedor de estudiantes de calidad para la inserción en el nivel superior y el sector productivo”. Y como valores: respeto, honestidad, lealtad, compromiso y responsabilidad. Además, cuenta con otros 10 valores que generan un código de conducta: 1) calidad, 2) servicio, 3) congruencia, 4) eficiencia, 5) discreción, 6) tolerancia, 7) disciplina, 8) responsabilidad, 9) familia, y 10) humanismo.

Como se mencionó en el capítulo 2, el subsistema Cecyte hasta el tercer lustro del nuevo siglo fue el que más apoyo recibió del gobierno estatal y se acopló a las políticas federales y, con ello, en 2016 se posicionó con 20 planteles en el SNB, aunque 16 en el nivel más bajo (IV). Para el ciclo 2017-2018 ya eran 26, con una matrícula de 25 494 estudiantes, según la estadística del Copeems (2018), de los cuales 14 pasaron al nivel III, cuatro pasaron al nivel II y ocho se ubicaron en el nivel IV. También habían emprendido la puesta en marcha del modelo de “formación dual”, que supone formar 30 por ciento en la escuela y 70 por ciento en el sector productivo.

En general, puede afirmarse que el colegio tiene una estructura funcional y normativa que regula y orienta las actividades: una serie de reglamentos, manuales, procedimientos (incluso certificados en estándares ISO), programas y un portal web con información diversa (aunque no siempre funcional o actualizada), y ha cumplido con las exigencias más formales de la RIEMS, del Sistema Nacional de Bachillerato y el SPD. Además, vale la pena mencionar que se aprovechan los programas federales que tratan de disminuir la desafiliación de los jóvenes en la educación media superior, como Yo No Abandono y Construye-T, así como los de becas. Posee una bolsa de trabajo para

que sus egresados se registren, suban su currículum y sea más fácil encontrar mejores oportunidades.

Asimismo, cuenta con diversos sistemas informáticos de creación propia, la mayoría de corte administrativo. Uno de ellos, de corte académico, es interesante. Según Meza y Castro (2014: 25), desde 2004 el colegio puso en marcha el Sistema Arquímedes (Sisar), una herramienta que ofrece “apoyo didáctico virtual” basado en el modelo de enseñanza mixta; es decir, “que contempla actividades en el salón de clases con el uso de [TIC], mediante una plataforma de trabajo en internet” (Meza, Cardona y Castro, 2013: 42-43). Tras un par de años de trabajo y socialización, esta herramienta se generalizó en la institución, aunque sólo para algunas asignaturas, módulos y submódulos. El Sisar operaba mediante la organización de sesiones de clase, con tareas y actividades “que estimulan los distintos estilos de aprendizaje, permitiendo que el alumno sea partícipe de un proceso de aprendizaje significativo” (Meza y Castro, 2014: 25). Según los autores citados, la herramienta es accesible desde fuera del colegio y está disponible en una sala de cómputo de cada plantel especialmente equipada, por lo que queda restringida a la disponibilidad de dicho espacio. De hecho, en el plantel seguido no observamos su utilización con los dos informantes que acompañamos, incluso cuando uno de ellos estaba en una “aula Sisar”, la cual básicamente tiene un cañón, computadora y pantalla para proyectar.

La estructura orgánica del Cecyte, establecida en su decreto de creación, se integraba por Junta Directiva, Dirección General, direcciones de área y direcciones de los planteles. Es interesante señalar que la Junta Directiva se dice que era el “máximo órgano de gobierno” y se integraba mediante dos representantes del gobierno del estado (el secretario de Educación, quien la presidirá, y el secretario de Planeación y Finanzas, ambos suelen delegar en funcionariado de menor rango); dos representantes del gobierno federal (designados por la Secretaría de Educación Pública); un representante del gobierno municipal de Mexicali (por estar asentada ahí la Dirección General) y un representante del sector social (designado por el Cabildo, a propuestas del presidente municipal de Mexicali), además de “dos representantes del sector productivo, que participen en el

financiamiento de los planteles del Colegio mediante un patronato constituido para apoyar su operación” (Poder Ejecutivo Estatal, 1998: 5). Esto ha continuado en las modificaciones posteriores de su reglamento interno, en 2007 y 2017, aunque la junta no se registra en el organigrama.

Vale la pena también citar el artículo 18 del decreto de creación: “El Colegio contará con las unidades técnicas y administrativas de apoyo que requiera el desempeño de sus funciones” (Poder Ejecutivo Estatal, 1998: 9). En el artículo 19 sólo se mencionan tres direcciones: 1) Área Académica y de Vinculación, 2) de Planeación y 3) Administrativa y Financiera. Para 2007, hubo modificaciones oficiales en su reglamento interno, incluido el organigrama, así como otros cambios extraoficiales hasta 2017, cuando se expidió un nuevo reglamento interno, tratando de ponerse al día con el crecimiento y los cambios en el colegio (Poder Ejecutivo Estatal, 2017). A continuación, se cita el organigrama oficial de 2007, para contrastarlo con lo que observamos durante el trabajo de campo.

Organigrama oficial del Cecyte en 2007

Dirección General

Unidad Jurídica

Unidad de Comunicación Social y Relaciones Públicas

Unidad de Control Interno

 Dirección de Planeación y Programación

 Departamento de Infraestructura y Estadística

 Departamento Programación y Evaluación

 Dirección Académica

 Departamento de Administración Escolar

 Departamento de Docencia

 Departamento de Innovación Educativa

 Dirección de Vinculación y Extensión Educativa

 Departamento de Vinculación

 Dirección de Administración y Finanzas

 Departamento de Recursos Humanos

 Departamento de Recursos Materiales

Departamento de Recursos Financieros
Departamento de Control Presupuestal
Dirección de los planteles.

Fuente: Poder Ejecutivo Estatal (2007: 21).

En 2016 conocimos un organigrama que presentaba modificaciones significativas respecto al legal y vigente (2007). Por ejemplo, se crearon cuatro subdirecciones (de Gestión de Calidad y la de Zona Costa, ambas dependientes de la Dirección General; la de Programación en la Dirección de Planeación, y la de Administración en la Dirección de Administración y Finanzas), así como seis nuevos departamentos en las diferentes direcciones, especialmente tres en el área académica (Evaluación Académica, Desarrollo Académico y Fomento Editorial). Todo ello con repercusiones, más que nada financieras, debido al incremento extraoficial de la burocracia institucional.

Más cambios se observaron para 2017, ya que se reorganizaron varios elementos publicados en el nuevo reglamento interno del Cecyte. Entre los más importantes estuvieron convertir en una coordinación la antes Subdirección de Gestión de Calidad, ubicándola en la Dirección de Administración y Finanzas; a su vez, el Departamento de Comunicación Social se convirtió en Difusión e Imagen y se pasó a la Dirección de Vinculación. A la Dirección General sólo quedaron ligadas la Contraloría Interna y el Jurídico. En la ahora Dirección de Planeación e Infraestructura se creó la Subdirección de Planeación y Evaluación y se redujo a departamento la antes Subdirección de Programación; además, se transfirió a éste el Departamento de Control Presupuestal. En la Dirección de Finanzas se creó la Subdirección de Administración y Servicios, donde se estableció el Departamento de Adquisiciones y Servicios, así como la Coordinación de Control Patrimonial. La Dirección Académica también vio algunas novedades, como la Subdirección de Fortalecimiento Académico, donde se ubicaron los departamentos de Docencia e Innovación Educativa, así como las ahora coordinaciones de Evaluación Educativa y Desarrollo académico; asimismo, se renombró al ahora Departamento de Control Escolar, y cambió de

estatus la ahora Coordinación Editorial (antes Departamento) y se instauró la Coordinación de Cultura y Deporte. También la hasta 2016 Subdirección de Zona Costa pasó a denominarse Dirección Operativa Zona Costa (Poder Ejecutivo Estatal, 2017: 9-10).

Todos los cambios citados, seguramente, tendrán diferentes repercusiones en el subsistema, aunque no es posible todavía saber de qué tipo; lo que es un hecho es su tendencia expansiva y quizá lo relevante es que, en el papel, aumentó el peso de la dimensión académica.

El diseño curricular del Cecyte se divide en tres momentos. El primero, relacionado con la formación básica y propedéutica, se divide a su vez en cinco campos: ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación, humanidades y matemáticas; el segundo se liga a la formación profesional, donde se ubican las carreras que se ofrecen: Electrónica, Laboratorio Químico, Mantenimiento Industrial, Mecatrónica, Música, Procesos de Gestión Administrativa, Producción Industrial de Alimentos, Producción Industrial, Programación y Servicios de Hotelería. Finalmente, el tercer momento está asociado con las actividades extracurriculares: asesorías, culturales, deportes, orientación educativa y tutorías; de este último bloque, cabe destacar las actividades denominadas “cocurriculares”, debido a que son obligatorias sólo para los primeros dos semestres.

Una de las fortalezas de cualquier institución escolar es su planta docente. En el caso del Cecyte, gracias a los datos compartidos por el Departamento de Docencia, observamos cambios importantes en su composición tendientes a mejorar entre 2015 y 2017, cuando pasaron de 1001 a 1080 en total; pero lo más interesante es que redujeron el número de pasantes de licenciatura de 114 a 86, y el de personas con grado técnico, de 89 a 32. Asimismo, en el mismo periodo incrementaron el número de titulados con licenciatura de 686 a 724 y pasaron de 112 a 238 docentes con grado de maestría, esto último mediante convenios con instituciones de educación superior, tales como la UABC, el CETYS Universidad, los institutos tecnológicos y la Universidad Politécnica del Estado de Baja California, con opciones flexibles de titulación, becas y descuentos de pago para estudios de licenciatura y posgrado.

Por otra parte, para mantener actualizada y capacitada a la planta docente del colegio, se realiza un trabajo de doble vertiente, al menos a partir de 2016: a) la oferta externa a la institución derivada de la estrategia nacional de formación docente, mediante la cual 580 profesores tomaron algún curso en 2016 y para 2017, 761; b) la oferta interna que es intersemestral y no parecía obligatoria hasta 2015 (pero esto parece cambiar explícitamente por su asociación al SPD), y ha operado casi desde la fundación del colegio: se realiza durante una semana luego del último día de clases (aunque se traslape con actividades de regularización, planificación del siguiente semestre y aplicación de exámenes extraordinarios) y suele incluirse en el contrato del profesorado. Esto se encuentra establecido en un procedimiento para la detección de necesidades de capacitación y actualización docente, pero también para encargados de talleres y/o laboratorios e incluso para el personal docente del componente profesional. Se realiza a través de cuestionarios en línea, pero con respuestas cerradas sobre un menú que clasifica los cursos en tres categorías: didáctico-pedagógica, manejo de contenido y desarrollo personal. Datos proporcionados por el Departamento de Innovación Educativa y Formación Tecnológica permiten observar que, entre 2014 y 2017, la participación del profesorado en cursos o capacitaciones se incrementó de 575 a 621. Si bien la oferta principal consistió en cursos breves de tipo pedagógico en prácticamente todos los años, ello depende sobre todo del presupuesto, el cual ha sido bajo y ha sufrido algunos recortes. Por lo tanto, cada vez con más frecuencia se echa mano de cursos impartidos por la propia planta docente, gestiones del área de vinculación o intercambios entre instituciones. En suma, parece que la demanda se cubre parcialmente y según se acomode a cupos, horarios, recursos financieros y humanos, etcétera. Así, en 2014 hubo 253 participantes en aprovechar la oferta pedagógica, seguida de la de manejo de contenido con 263, y 59 en la de desarrollo personal. En total se impartieron 118 cursos en los dos periodos intersemestrales en ese año; mientras en 2017, los participantes fueron 418, 76 y 127, respectivamente, esto a través de una oferta de 47 cursos en el primer periodo intersemestral.

EL PLANTEL DE SEGUIMIENTO

El plantel es uno de los pioneros del subsistema. Su ubicación está en una zona industrial considerada por varios habitantes y estudiantes como peligrosa porque han sufrido asaltos.

El área cuenta con los servicios de luz, agua potable, drenaje y televisión de paga, así como una pequeña zona deportiva y un espacio de juegos, casi todos inservibles, por lo cual las y los estudiantes se reúnen en la calle frente al plantel.

El colegio cuenta con cuatro carreras y, si bien no se cobra inscripción, recibe una cooperación “voluntaria”, que va cada semestre de los 40 pesos como mínimo hasta los 350 como máximo. Aparentemente, no se trata de una condición para ingresar, pero, en opinión del grupo de estudiantes entrevistados, no es así. El plantel obtuvo una promoción en 2017 para ascender al nivel III del denominado “padrón de calidad”, antes SNB, lo que, según las reglas del *ranking*, está a medio camino de alcanzar la calidad esperada.

La escuela cuenta con tres edificios para impartir clases, que conforman un total de 24 aulas; el primero de ellos está dividido en dos secciones: B y C, la infraestructura es nueva y en buen estado, su forma es una medialuna. El lado B cuenta con un centro de cómputo, un almacén y 10 aulas para impartir clases. Por su parte, en el lado C hay una papelería arrendada y 6 aulas de clases. Cada piso cuenta con baños para hombres y mujeres, así como una bodega en medio, además de dos salidas que desembocan en la plaza cívica.

Cerca del primer edificio hay un módulo donde se llevan a cabo trámites de becas y otra sección para la práctica deportiva con una cancha multiusos. En el momento de nuestra investigación, en la parte posterior había un área cercada donde se iba a construir otro edificio, que sería el A.

En el edificio D se encuentra el taller de electromecánica, un área de simulación equipada con computadoras; además, el taller de maquinado y neumática e hidráulica; ambos permanecen cerrados por el tipo de material que resguardan y sólo se abren para las clases; asimismo, cuenta con baños para docentes y un cuarto que funciona como bodega, junto con dos salones más. En el taller de

mantenimiento se realizan prácticas de soldadura y dispone de un patio donde hay mobiliario que ya no sirve. Por último, hay un área verde y un punto de reunión en caso de emergencia.

Por su parte, el edificio E tiene un salón de cultura y arte, habilitado en abril de 2016, el cual tiene una decoración de árboles que adornan una pared. Enseguida está el laboratorio de ciencias y el taller de servicio de hotelería, que tiene equipo de simulación de una cocina, un comedor, una habitación y un baño, para que el alumnado realice prácticas. Asimismo, en la planta alta del edificio se localiza el salón audiovisual, el de música y dos aulas de clases.

El edificio F cuenta con dos pisos; la planta baja tiene una sala para profesores con cuatro computadoras, dos impresoras, una mesa-comedor, un espacio para que los docentes descansen y un refrigerador.³⁸ Después está la oficina de orientación, servicios estudiantiles, control escolar, la biblioteca, que cuenta con un espacio para asesorías de estudiantes por los profesores y un módulo de sanitarios recién remodelado al momento de mi investigación. En la planta alta hay cinco salones de clases. Por otra parte, existen dos canchas para deportes: básquetbol, voleibol y fútbol, un estacionamiento para profesores, una cafetería arrendada y una bodega para archivo muerto. Asimismo, la escuela cuenta con una protección perimetral de rejas altas de color guinda, el color oficial.

En resumen, el colegio cuenta con 24 salones de clases (10 de ellos son aulas Sisar con cañón, computadora, pantalla y conexión a internet); tres talleres (mantenimiento, de maquinado y servicios de hotelería); tres laboratorios (química, hidráulica-neumática y cómputo, éste con 40 equipos); seis bodegas, seis módulos sanitarios (tres para mujeres y tres para hombres), tres de ellos en condiciones regulares, según lo reportado a la SEP; una cafetería; dos comedores; una biblioteca; una papelería; el área administrativa; el salón de arte y cultura con un piano; un estacionamiento para docentes; dos canchas para deportes; un almacén y una sala para el profesorado.

Por su parte, los salones, con una capacidad para 45 estudiantes, están equipados con mesabancos o mesas. Las que no son aulas Sisar

38 Hay también un área verde para que los docentes tengan convivios o reuniones.

tienen dos pintarrones (manchados, la mayoría) y algunos sólo uno, lámparas (generalmente en buen estado), de tres a cuatro ventanas (la mayoría en la parte alta) de unos 50 centímetros por lado, un escritorio y silla para la o el docente y un *kit* de limpieza (cesto, escoba y recogedor).

En la entrada y salida se encuentran los prefectos, dos en cada turno; ellos son los responsables de abrir la puerta principal cada hora, así como realizar rondines por la escuela para evitar que las y los estudiantes permanezcan en los pasillos o fuera de su aula, y aplicar la norma de no comer ni utilizar teléfonos en los salones.

En la entrada también se encuentra una lona de gran formato, aunque ya desgastada, con indicaciones del uniforme oficial. Para las y los estudiantes es obligatorio usarlo de lunes a jueves: el de varones, camisa guinda de manga corta con logo del plantel, suéter negro del colegio con dos franjas, una guinda y otra blanca, en el lado izquierdo del brazo, pantalón caqui y zapato escolar negro. Por su parte, las mujeres deben vestir blusa guinda con logo, suéter negro con franja guinda y blanca, falda guinda con cuadros grises y blancos, calcetas o medias blancas y zapato escolar negro. Sin embargo, pueden portar sudaderas de color oscuro, negro o azul marino en el invierno, aunque observamos a varias y varios jóvenes portar suéter de otros colores, por lo que hay cierta flexibilidad de hecho. Tal asunto es uno de los puntos que el estudiantado considera motivo de fricciones y desencuentros con las autoridades del plantel, como nos lo hicieron saber en los grupos focales.

El viernes de cada semana es “casual”; es decir, tienen permitido llevar camisa polo guinda y pantalón de mezclilla azul (no rotos, holgados, ni entallados, etc.) y zapatos o tenis de color blanco, aunque observamos que llevan de otros colores.

Personal docente

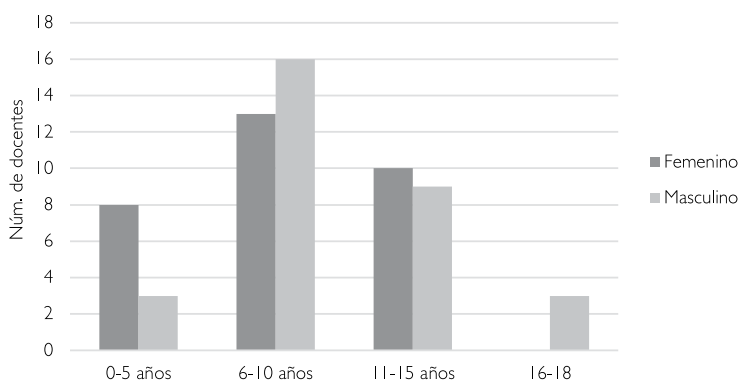
La planta directiva del plantel está formada por el director, el subdirector y el personal administrativo, en una jerarquía vertical que

deja en el peldaño más bajo al personal docente, cuya base estaba formada, en 2016, de 31 profesoras y 31 profesores.

Afortunadamente, las autoridades de la escuela se mostraron abiertas y compartieron datos que en otras instituciones no fue posible obtener. Así, nos proporcionaron ciertos datos sobre el profesorado distribuidos por sexo. Por ejemplo, en relación con la antigüedad de la planta docente se observa que la mayoría tiene entre 6 y 15 años de labores. La mayoría de los profesores varones se ubican entre los 6 y 10 años de antigüedad, seguidos por quienes llevan entre 11 y 15, y tres más entre 16 y 18; mientras que las profesoras que han laborado entre 11 y 15 años son mayoría, pero también son el personal más joven, con cinco años o menos de integradas al plantel (gráfica 29).

GRÁFICA 29

Antigüedad de docentes por sexo, plantel Cecyte, 2016



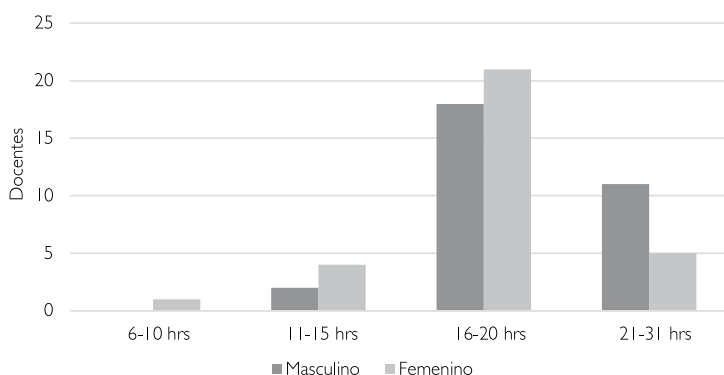
Fuente: Coordinación Académica del plantel.

El tiempo laboral distribuido para cada docente va de seis a 30 horas, por lo que cabe destacar que no hay, oficialmente, profesorado de tiempo completo (gráfica 30). Puede notarse que la mayoría de la plantilla docente se ubica en lo que se suele llamar de medio tiempo (16-20 horas). Si lo vemos por sexo, despuntan por poco las profesoras en la categoría citada; mientras que los docentes tienen mayor número de horas en lo que se suele llamar de tres cuartos de

tiempo (21-31 horas), y sólo siete docentes del total de 62 con hasta 15 horas.

GRÁFICA 30

Distribución de horas docentes por sexo, plantel Cecyte, 2016-2



Fuente: Coordinación Académica del plantel.

Se nos informó que el grado máximo de estudios que tienen las y los docentes va desde técnicos que no están frente a grupo hasta profesores con posgrado, pero no se nos proporcionaron datos precisos, salvo la distribución por categoría laboral; es decir, su estatus de contratación. En ese sentido, las categorías de profesores son: Cecyt I, Cecyt II, Cecyt III,³⁹ donde sobresale que casi todos ostentan la primera categoría, cuya variación por horas de contratación es diversa y representa la remuneración mínima, que según el tabulador oficial de la SEP para 2016 era de 4 144.80 hora-semana-mes. Luego, si sumamos las y los docentes de la categoría de Asociado (de medio y tres cuartos de tiempo en sus vertientes B y C), éstos incluyen a 16 y son el segundo bloque más numeroso; posteriormente se ubica el profesorado que adquirió la categoría de Titular, quienes suman 12, con cinco de ellos titulares B de medio tiempo. Asimismo, se encuentran siete técnicos académicos de tiempo parcial, categoría A, generalmente con 20 horas, y cuatro docentes con entre 20 y 25 horas.

39 Se trata, siempre, del Cecyte; sin embargo, en los documentos sobre docentes es habitual el uso de Cecyt; se respeta esta última grafía cuando, en el contexto de la docencia, la institución la escribe sin la *e* final.

CUADRO 32

Distribución de categorías docentes, plantel Cecyte (2016-2)

Puesto	Horas	Total
Profesor Cecyt I		21
Profesor Cecyt II		1
Profesor Cecyt III		1
Profesor de tiempo parcial A	24-25 horas	4
Profesor Asociado B ½ T	20 horas	5
Profesor Asociado B ¾ T	30 horas	5
Profesor Asociado C ½ T	20 horas	6
Profesor Titular A ½ T	20 horas	2
Profesor Titular B ½ T	20 horas	5
Profesor Titular A ¾ T	30 horas	2
Profesor Titular C ¾ T	30 horas	2
Profesor Titular B ¾ T	30 horas	1
Técnico Académico T. Parcial A	20 horas	7
	Total	62

Fuente: tomado de Coordinación Académica del plantel.

De los datos presentados se puede concluir que en el plantel abordado hay una plantilla docente estable y madura, pues poco más de la mitad tiene un contrato de medio o tres cuartos de tiempo, aunque cabe señalar que varios de ellos tienen horas “comisionadas” porque forman parte de dos organizaciones sindicales que se disputan el control del plantel, lo que ha traído una relación tensa entre el profesorado y con las autoridades centrales, pero de la que poco pudimos conocer. Asimismo, desde 2015 se informó que el director concluyó su maestría en educación y concluyó con el diplomado del Profordir, y para 2016 había concluido el diplomado en habilidades socioemocionales; ocho docentes habían obtenido la certificación Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Ecodems) y 39 tomaron distintos cursos de “formación y actualización docente”. Además, entre 2016 y 2017 se incorporaron siete docentes en términos de la LGSPD.

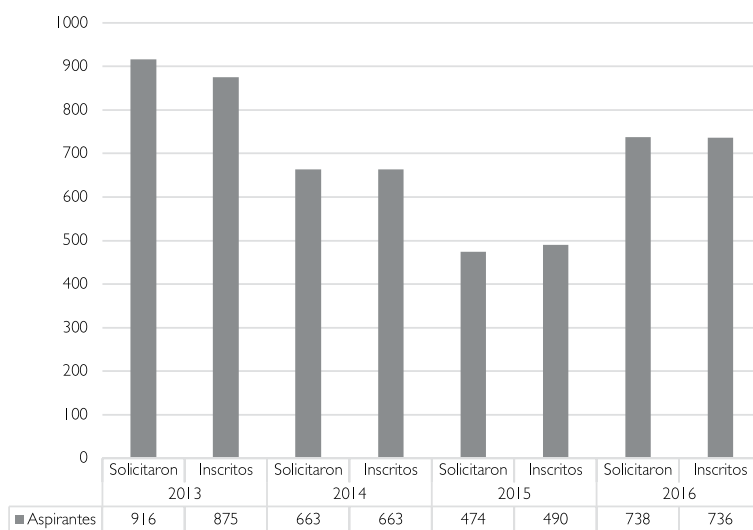
Población estudiantil

En relación con la matrícula y los indicadores asociados al trayecto escolar, nos proporcionaron datos del plantel y también usamos los disponibles en el SEE. Hay algunas diferencias significativas en esas y otras fuentes como los informes anuales reportados a la SEP o el portal de transparencia, por lo que se tomará como base la fuente del plantel, pero se contrastará en algunos casos donde las diferencias sean significativas.

Respecto a la absorción por ciclo escolar, la gráfica 31 refleja la cantidad de estudiantes que desearon entrar al plantel, así como quienes se inscribieron, según los datos aportados por la escuela. En este caso, hay diferencias mínimas con la fuente del SEE (en especial en 2016) relacionadas con los solicitantes, pero ello no alteró la inscripción.

GRÁFICA 31

Porcentaje de absorción plantel Cecyte, 2013-2016



Fuente: Coordinación Académica del plantel.

En 2013 se tuvo un mayor índice de aspirantes y dos años después una reducción drástica, ya que en 2015 tan sólo 474 presen-

taron solicitud en dicho plantel. Sin embargo, en 2016 el índice aumentó de nuevo, seguramente por el impulso de la “burbuja de secundaria”, y llegó a 738 solicitudes, casi el mismo número de quienes fueron inscritos. También vale la pena anotar que debido al examen de selección un porcentaje considerable, aunque no fue proporcionado por las autoridades, no eligió al Cecyte ni al plantel de seguimiento, por lo que se observa que prácticamente todo solicitante se inscribe.

Si bien desde 2014 se dejó de cobrar 100 por ciento de las inscripciones, las instituciones buscaron otros mecanismos para amortiguar el impacto de no recibir esos recursos, por lo que la cooperación “voluntaria”, al menos desde 2016, fue de 350 pesos para el Cecyte.⁴⁰ Y aunque oficialmente se dice que dichas cuotas no son condicionante para inscribirse o reinscribirse, la interpretación del alumnado entrevistado es la contraria. Otra estrategia es que desde 2013 se creó un sorteo estatal y se obliga a todo el alumnado a vender una cuota de boletos.

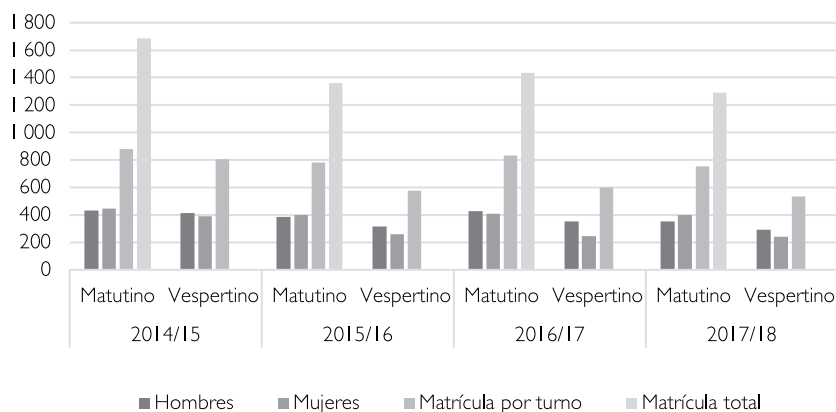
Un detalle interesante es observar la distribución de la matrícula por turno y sexo, al menos en cuatro ciclos recientes, donde podemos ver (gráfica 32) que el turno vespertino tiene menos estudiantes, en especial mujeres, lo que podría apuntar a cuestiones de inseguridad, lo cual es muy lógico si recordamos lo que se señaló respecto a la zona algo insegura en la que se ubica el plantel.

Asimismo, es notorio cierto equilibrio entre varones y mujeres en el turno matutino, salvo en el ciclo más reciente, donde parece abrirse una brecha a favor de las chicas, pero, dado el descenso de la matrícula en ambos turnos para el ciclo 2017-2018, parece una tendencia preocupante, debido a que el efecto “burbuja” de secundaria está concluyendo.

40 Hasta antes del decreto de “gratuidad”, el Cecyte cobraba 1750 pesos semestrales como cuota de inscripción.

GRÁFICA 32

Distribución de matrícula por sexo y turno, plantel Cecyte, 2014-205 a 2017-2018



Fuente: SEE (s. d.b.; s. d.c.; s. d.d.; s. d.f.).

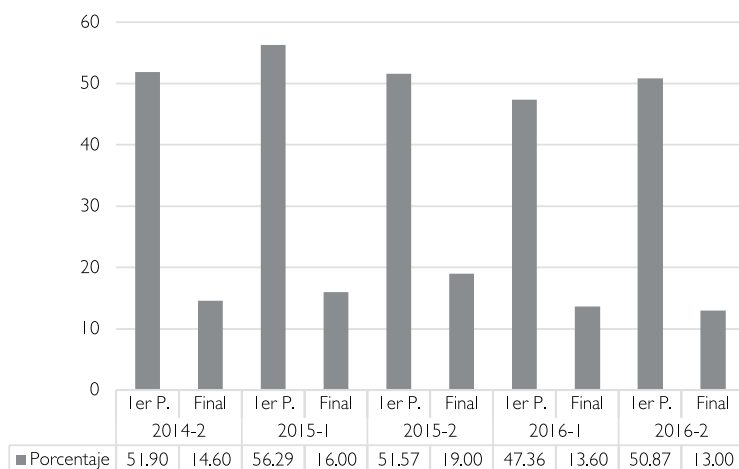
Las autoridades del plantel recaban información del alumnado, pero no parecen utilizarla para fines de planificación y de intervenciones pedagógicas. En tal caso, mediante una estimación dijeron que la ocupación de la mayoría de los padres es en el ámbito de las maquiladoras y el comercio (vendedores), y que sus ingresos son de 6000 pesos mensuales en promedio; con base en ello, perciben un tipo de población de bajos recursos. Acerca de los aspectos familiares, las autoridades estiman que prevalecen las familias monoparentales (de madre o padre), y que el grado máximo de escolarización de las madres y padres de familia es el de secundaria. Finalmente, nos mencionaron que el estudiantado del plantel estaba formado hasta por 45 por ciento de estudiantes nacidos fuera de Baja California, principalmente de Sinaloa, Guerrero y Michoacán; se trata de una variable muy relevante, pero poco atendida. Asimismo, alrededor de 30 por ciento de los egresados se incorporaría al mercado laboral y 45 por ciento seguiría estudios superiores, más un impreciso 25 por ciento del que no se anotó actividad en el cuestionario proporcionado.⁴¹

41 Esos datos del plantel están cercanos al del subsistema, el cual para 2016 reportó que el porcentaje conjunto de quienes continuaban estudios o se incorporaban al mercado

En relación con los índices de permanencia, recabamos datos acerca de los porcentajes de no aprobados y las materias con mayor incidencia, así como sobre el “abandono”. En el primer caso, se observa en la gráfica 33 un alto porcentaje de estudiantes que no aprueban su primer parcial; en promedio, la mitad de las y los jóvenes.

GRÁFICA 33

Porcentajes de no aprobación por semestre, comparativo entre primer parcial y final, plantel Cecyte, 2014-2016.



Fuente: Coordinación Académica del plantel.

Para el final de cursos hay una mejora considerable, porque el índice ha promediado 15 por ciento durante los ciclos con datos disponibles, con pico en 2015, cuando se elevó a 19 por ciento para, un semestre después, descender a 13.6 y a 13 por ciento en el ciclo 2016-2.

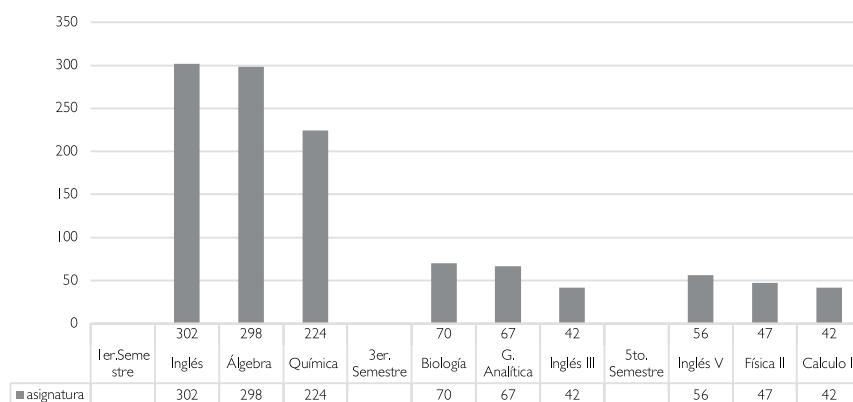
Por asignatura hay cierto patrón, pero no es constante en todos los ciclos y en los mismos semestres, aunque suelen repetirse algunas materias. La gráfica 34 presenta datos del ciclo escolar 2016-2, don-

de trabajo fue 72.8, y para 2017 alcanzó 78.6 por ciento, con base en las encuestas a egresados, según el sistema de indicadores estatales (Secretaría de Planeación y Finanzas, s. d.).

de las asignaturas con mayor índice de no aprobados fueron, para el primer semestre, Álgebra, Inglés I y Química, e igual patrón para el segundo. Respecto al tercer semestre, Biología, Geometría Analítica e Inglés fueron las asignaturas con menos aprobados; en cuarto suele ser Cálculo Diferencial, Física e Inglés. Para el quinto semestre fueron Inglés V, Física II y Cálculo Integral. Generalmente en sexto semestre se dificulta aprobar Bioquímica y Matemáticas Aplicadas. En suma, el mayor problema radica en las matemáticas y después en ciencias como química, física y biología; finalmente, en Inglés, aunque en el semestre 2016-1, la materia de Lectura, Expresión Oral y Escrita del segundo semestre fue la que tuvo mayor número de no aprobados (107), por encima de Geometría (84).

GRÁFICA 34

Asignaturas con mayores estudiantes sin aprobar primer parcial, plantel Cecyte, 2016-2

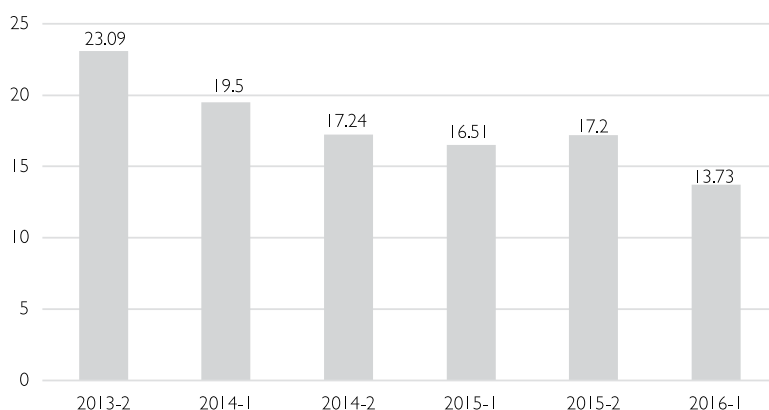


Fuente: Coordinación Académica del plantel.

Por su parte, las cifras sobre el porcentaje de abandono muestran una reducción consistente en los seis últimos semestres escolares, con una baja de prácticamente 10 puntos, pasando de 23 por ciento en 2013 a 13.7 en 2016, según los datos del plantel (gráfica 35). Aquí cabe señalar la discrepancia con los datos reportados a la SEP, ya que el índice de abandono para el ciclo 2014-2015 se reportó en 14.07 por ciento, para el ciclo escolar siguiente, en 9.52, y para el ciclo 2017-2018, en 9 por ciento.

GRÁFICA 35

Porcentaje de abandono por semestre, plantel Cecyte, 2013-2016



Fuente: Coordinación Académica del plantel.

Los datos relativos a la eficiencia terminal es el rubro donde encontramos más discrepancias, según las fuentes a las que se tuvo acceso, y prácticamente ninguna coincide. En el cuadro 33, proporcionado por el plantel, no queda claro si el ingreso es el del mismo año de egreso o de la cohorte generacional, que es contra lo que se mide el egreso, ni si se suman las y los estudiantes que van egresando luego de la cohorte que les correspondería, etcétera.

CUADRO 33

Eficiencia terminal por número de alumnos, plantel Cecyte, 2013-2016

Generación	2013		2014		2015		2016	
	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso
Electrónica	171	115	116	85	134	90	166	92
Mantenimiento	251	154	213	101	171	92	163	89
Turismo	265	176	241	140	166	105	159	120
Procesos de Gestión Administrativa	215	136	134	121	163	129	162	111
Totales	902	581	704	447	634	416	650	412
Porcentaje de eficiencia terminal	64.41		63.49		65.62		63.38	

Fuente: Servicios Escolares del plantel.

A diferencia de los datos del cuadro, las cifras que muestran las bases de datos del SEE, que siguen la medición estándar del ingreso de la cohorte contra el egreso de ésta, indican que en el ciclo 2012-2013 egresaron 490 estudiantes, en el 2013-2014 fueron 367, para el 2014-2015 sumaron 424 egresados y para el 2015-2016 fueron 413. Como se puede observar, sólo el último dato queda cerca de los 412 que registra la escuela, pero en el resto quedan más o menos distantes, por lo que los porcentajes finales parecen sobreestimados. En el mejor de los casos, puede decirse que apenas seis de cada 10 concluye el bachillerato en el centro escolar; en esa medida, de algún modo se vulnera su derecho a ese nivel escolar, establecido como obligatorio.

Para cerrar este apartado, vale la pena anotar algunas de las acciones emprendidas por la escuela para atender los índices de no aprobación y desafiliación. Se valen de los programas federales tales como Yo No Abandono, Construye-T y Programa de Becas. También se desarrollan iniciativas de carácter local para mejorar el desempeño y el aprendizaje del alumnado, entre las que se encuentran dos programas principales: asesorías académicas impartidas tanto por docentes y orientadores como por estudiantes (entre pares, que según un informe del director en el ciclo 2015-2016 tuvo una eficiencia de 92.3 por ciento).

Los apoyos para el estudiantado a través de las becas, en los tres años de que obtuvimos datos, muestran una reducción anual notable, al pasar de un total de 793 a 431 en dos ciclos; esto es más evidente en lo que se reportó como “otros apoyos”, que suelen ser becas estatales o patrocinios de empresas locales (cuadro 34).

CUADRO 34

Distribución de becas, plantel Cecyte, 2014-2015 a 2016-2017

Ciclo escolar	Becarios SEP	Otros apoyos	Total
2014-2015	565	228	793
2015-2016	398	235	633
2016-2017	431	0	431

Fuente: Cecyte (2014-2015; 2015-2016; 2016-2017).

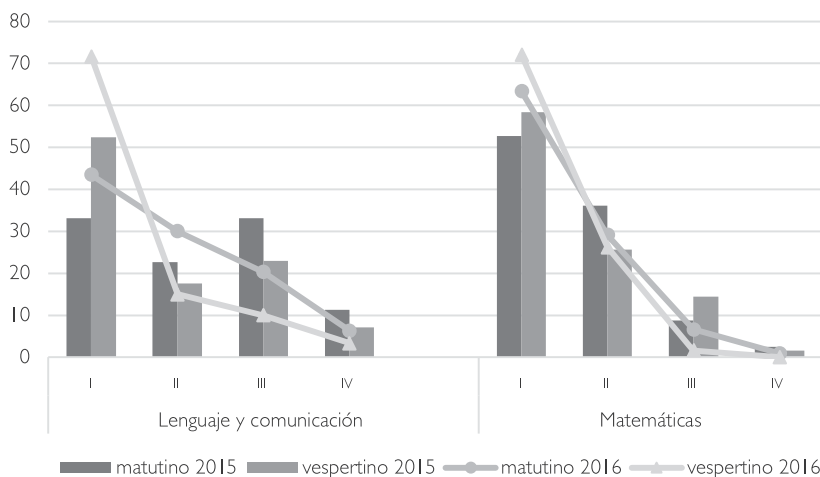
En el caso de los apoyos federales, si bien hubo una reducción importante en 2015, para el siguiente año se recuperaron un poco, pero ya no hubo otros apoyos para 2016, lo cual sin duda tiene cierta repercusión en la permanencia y el egreso estudiantil.

Resultados de pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes del plantel indican que los resultados fueron a la baja en las pruebas que son comparables, esto es, 2015 y 2016, con marcada diferencia entre turnos, especialmente en el campo de la comunicación. Esto implica que en 2015 casi 43 por ciento de estudiantes se ubicó en el nivel más bajo de comunicación, y para 2016 fue de 58 por ciento (vs 34 del promedio estatal). La gráfica 36 muestra que en 2015, para matemáticas, 55 por ciento se ubicó en el nivel I y para 2016 fue 67 por ciento (vs 45 estatal).

GRÁFICA 36

Plantel Cecyte, resultados Planea por turno y nivel de dominio en comunicación y matemáticas, 2015-2016



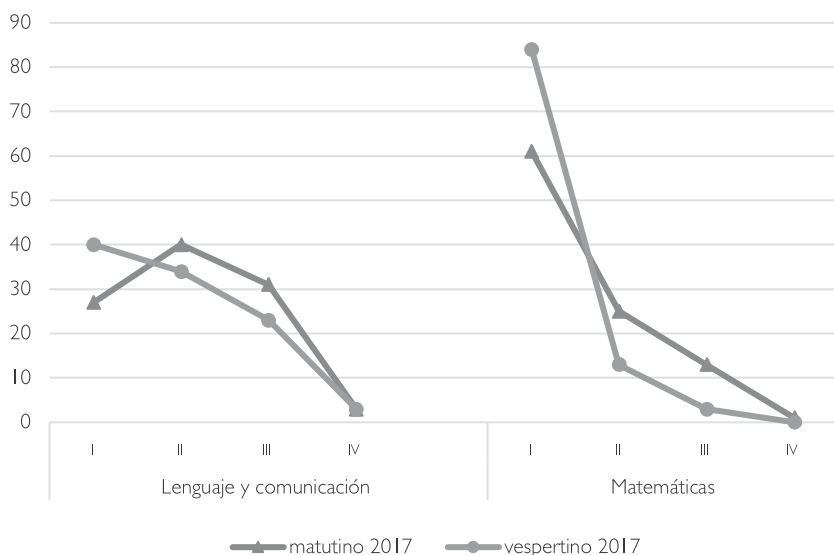
Fuente: SEP (s. d.).

Para 2017, los resultados muestran cierta mejora, como se ve en la gráfica 37. Por un lado, parecen cerrarse un poco las brechas entre

turnos, pero, como en años anteriores, los resultados menos malos son para el turno matutino. Por otro lado, casi 34 por ciento en el campo de comunicación se ubicó en el nivel de dominio más bajo, o sea de aprendizajes insuficientes, pero en matemáticas el promedio fue aun de más de 70 por ciento ubicados en el citado nivel, lo que muestra un gran rezago en dicho campo.

GRÁFICA 37

Plantel Cecyte, resultados Planea por turno y nivel de dominio en comunicación y matemáticas, 2017



Fuente: SEP (s. d.).

Para 2017, en los dos campos la escuela tuvo resultados pobres. En matemáticas el promedio fue poco más de 72 por ciento en el nivel I (insuficiente), seis puntos más que el promedio nacional (66 por ciento) y 13 puntos peor que el porcentaje estatal (59); mientras en comunicación 33 por ciento se ubicó en el nivel I, que representa a quienes no alcanzan los conocimientos mínimos (apenas un punto por encima del porcentaje nacional —34 por ciento— y muy por encima del promedio estatal, donde se ubicaron 25 por ciento).

En síntesis, de las pruebas Planea se infiere que, luego de tres años, el plantel sigue por debajo de la media estatal y nacional, aunque se han cerrado las brechas entre turnos en el último año. Los re-

sultados siguen adversos a pesar del operativo que se ha montado a través de los Ejercicios Planea, que implican un trabajo parcialmente extra y, con ello, también se aprecia cierta “colonización curricular” alrededor de dicho dispositivo en la escuela, porque no sólo abarca los últimos semestres, sino que se ha venido bajando a los primeros. Aun así, los retos para conseguir aprendizajes significativos y alcanzar las competencias esperadas siguen vigentes, especialmente en matemáticas, donde los resultados son muy bajos.

Modelo, organización y currículum

La escuela sigue las directrices del subsistema estatal; como todo bachillerato tecnológico, tiene un espacio curricular para la formación laboral, donde se establecen 63 horas para ese fin, como se apuntó en el capítulo 3. Aquí sólo resta apuntar que en el plantel son obligatorias las actividades cocurriculares, las cuales se dividen en cuatro categorías: 1) deportivas, donde se incluyen deportes como fútbol, atletismo, basquetbol y voleibol; 2) artísticas y culturales, tales como canto, piano, danza, dibujo y pintura, poesía y cuento corto, lectura en voz alta y guitarra; 3) actividades cívicas, donde se incluye banda de guerra y escolta, y 4) cuidado ambiental, donde sólo hay un programa de reciclado y cuidado ambiental.⁴²

Si bien hasta 2017 no supimos que hubiese un proyecto institucional a mediano plazo ni del plantel ni del subsistema, se sabe que cuenta con una estructura administrativa funcional y un vasto marco normativo que permite inferir que se trata de una institución consolidada y seguramente ha visto ciertas modificaciones importantes a partir de 2017, en relación con el “nuevo modelo educativo”.

Tanto a escala estatal como en el plantel abordado hay una gran cantidad de normas y reglamentaciones para casi toda acción, que parece abrumar a sus agentes debido a la carga de papeleo que comprende. Cabe afirmar que casi en su totalidad la carga normativa es

42 Hay una página exclusiva para realizar la inscripción a cursos, donde además se advierte que, de no hacerlo rápido debido a la saturación de algunas actividades, las y los jóvenes se distribuirán entre las restantes dos de las tres opciones que deben elegir.

externa a cada plantel; tal vez el ejemplo paradigmático es el *Manual de alumnos*, el cual data de 2014 y es el mismo para toda la institución y de un fuerte cariz unilateral e incluso punitivo para el alumnado. Esta forma de instrumentar la normativa genera cierto extrañamiento debido a la falta de participación local en la configuración de las reglas, particularmente las relacionadas con una buena convivencia entre la comunidad escolar y los mecanismos para la resolución de conflictos en el plantel. Asimismo, debido al dispositivo llamado “sistema de gestión de calidad”, éste se alimenta del registro de evidencias no sólo en lo administrativo, sino también de muchos asuntos académicos como la evaluación, que presenta sobrecarga en la gestión de los planteles por los numerosos formatos que deben llenar para realizarla.

Finalmente, el centro escolar, si bien fue reconocido en el nivel IV del SNB en su primera incursión (el más bajo), para 2017 se promocionó al nivel III. En otras palabras, el plantel ha venido cumpliendo los requisitos básicos para considerar que está en ruta de acreditar “buena calidad” como institución de nivel medio superior, a pesar de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, por lo que se infiere un aprendizaje institucional para ir escalando en el *ranking* a partir de, sobre todo, responder con un sesgo economicista (en el sentido de cumplir con los mínimos estándares) a los rubros que se valoran en el sistema.

Los docentes del Cecyte

La solicitud de seleccionar para nuestra investigación dos docentes considerados “buenos” fue atendida por la Coordinación Académica del Cecyte, pero hubo cierta dificultad inicial, debido a que se consideró que había pocas y pocos candidatas y candidatos, y así lo confirmaron los primeros acercamientos. Todas estas negociaciones fueron realizadas por intermedio de una persona que fue el artífice para concretar la entrada al colegio. Se trataba de una persona interesada en colaborar en la investigación y fungía como parte del equipo de la Coordinación Académica del Cecyte, por lo que me pareció,

en principio, el enlace perfecto, pero más tarde caí en cuenta de que no había sido así.

Tras un primer acercamiento con dos docentes de matemáticas, realizado por el enlace, uno de ellos declinó participar aduciendo que estaba ocupado con un proceso de certificación. El otro docente de matemáticas, tras la entrevista que le realicé y luego de una segunda observación de su clase, declinó. Desafortunadamente, hubo algún malentendido o sospecha de parte del docente de que se utilizaría el seguimiento en su contra (era miembro importante de una de las dos organizaciones sindicales del plantel), pues lo realizaba el enlace. Entonces caí en la cuenta de que ella podría estar manifestando o dando la impresión de ser juez y parte, por lo que me vi orillado a pedirle que dejara de participar en el seguimiento.

Finalmente, la situación se resolvió con observar a otro docente de matemáticas, calificado como “regular”, pero que aceptó participar. En este caso, como con el docente de comunicación, decidí que ambos seguimientos los haría otra colaboradora del proyecto y no la persona relacionada con la administración del plantel, para evitar suspicacias.

En relación con el docente de comunicación, luego de un primer acercamiento con dos opciones, el que se consideraba como el mejor candidato no aceptó participar y el segundo tardó mucho en decidirse, pero condicionó a que se grabara sólo el audio de su clase. Así lo hicimos.

Los dos profesores impartían clase en diferentes semestres, especialmente en el turno vespertino, el cual se inicia a la 1:30 y concluye a las 7:50, con un receso de 30 minutos a las 4:00. En ambos casos dimos preferencia a los grupos de primer semestre. Tras la observación de varios grupos, dimos paso a la elección de uno en la materia de Álgebra y el otro en la de Lectura, Expresión Oral y Escrita I. El primero fue de la carrera de Hotelería y el segundo, de Electrónica.

El colegio estatal cuenta con “guías” de cada asignatura. Hasta 2015, dichos materiales fueron elaborados exclusivamente por la academia de docentes del Cecyte y eran editados por la institución (tuvimos acceso a versiones de diversas materias, no siempre con la fecha de edición). Sin embargo, entre 2015 y 2017 fueron edita-

dos por Pearson, editorial privada, pero siguieron manteniendo la autoría de las y los docentes del colegio. De hecho, eran libros de texto con un costo de 100 pesos por título, y encontramos mínimos ajustes en los contenidos del material de álgebra entre una versión de aproximadamente 2013 y la versión de Pearson (un par de temas recortados en la unidad 1), si bien el docente no lo usó. Dijo que ello fue un acuerdo de la Academia de Matemáticas del plantel, la cual se encarga de realizar los exámenes departamentales; acordaron realizar también un “cuadernillo de ejercicios”, que fue la base para el trabajo cotidiano del estudiantado.

En el caso de la asignatura de Expresión Oral y Escrita I, encontramos ajustes más interesantes, porque cambiaron la posición de una unidad (en la versión más reciente “Expresión Escrita” se convirtió en la unidad 3, cuando en la anterior —ca. 2013— fue la 2) y hubo cambios en los contenidos; además, recortaron la última unidad, denominada “Expresión Oral”, que estuvo ubicada como unidad 4. En este caso, utilizaron el libro editado por Pearson y fechado en 2016.

El inicio y final de cada clase es determinado por el sonido de la campana. Las y los estudiantes de cada grupo permanecen en el mismo salón, el profesorado es quien cambia de grupo.

LA ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA DE LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I

El programa de la asignatura nos fue proporcionado por el docente mediante un formato denominado Plan Didáctico, el cual de hecho es la dosificación calendarizada de los contenidos. Dicho plan es un archivo de Excel para todos los planteles, por lo que trae prellenados los rubros que contempla, tales como las competencias genéricas y disciplinares, los contenidos procedimentales, los contenidos conceptuales (fundamentales y subsidiarios) y el resultado de aprendizaje. En este último caso se anota: “que el estudiante desarrolle competencias que le permitan comprender y comunicar en forma oral y escrita, el contenido de diversos textos. Comprensión de textos”. El

plan de la asignatura tenía dos unidades descritas (el parcial 2 y 3), con los rubros siguientes: a) estrategias de aprendizaje; b) recursos y materiales, y c) producto de aprendizaje/evidencias.⁴³ Pero no estaba descrita la primera unidad. En principio, pensamos que el formato lo había llenado el docente, pero luego consultamos el formato de internet y era el mismo; de ello se concluyó que prácticamente era un mero formulismo administrativo.

La división de temas está calendarizada por semana en función de las evaluaciones (tres parciales). El programa cuenta con tres unidades de “conceptos fundamentales y subsidiarios” (Cecyte BC, 2016b: 1-3).

Parcial 1: Expresión oral

- Importancia y trascendencia de la comunicación
- Tipos de lenguaje
- Funciones de la lengua
- Variantes de la lengua
- Lengua oral y escrita

Parcial 2: Lectura y expresión escrita

- Párrafo: Definición
- Mecanismos de coherencia
- Denotación y connotación
- Objetivos y estrategias de lectura

Parcial 3: Expresión escrita

- El texto: Definición
- Tipos de textos: Expositivos; informativos; literarios
- Estructura de los textos: Descriptiva; narrativa; argumentativa
- Los modos discursivos

43 En el Plan Didáctico se anotaron repetidamente, para cada tema, estrategias didácticas como lluvia de ideas, exposición del docente, trabajo y exposición por equipos. Por su parte, en materiales se registraron pintarrón y guía de aprendizaje, y en algunos temas lecturas específicas. En las evidencias se anotaron, de modo repetido, lecturas y participación y, en algunos casos, variantes como reportes de lectura, lista de cotejo y guía de aprendizaje.

El tema que observamos fue el tema “Párrafo”, de la unidad 2. Debido a que no hubo otro documento, el plan didáctico que nos proporcionó el docente (que como se dijo antes no parece que fuera llenado por él) y el libro de texto (Badillo *et al.*, 2016) sirven como elementos de contraste de lo observado en su clase. A continuación, en el cuadro 35, presento el extracto del contenido del plan didáctico que corresponde al tema citado.

CUADRO 35

Contenidos sobre el tema “El párrafo” de la unidad 2 del curso de Lectura, Expresión Oral y Escrita I

Contenidos procedimentales	Conceptos fundamentales y subsidiarios	Estrategias de aprendizaje	Recursos y materiales	Evidencias
Identifica las características y clases de párrafos al leer diferentes tipos de textos	Párrafo:			Participación:
	Definición	Lluvia de ideas, exposición del docente, trabajo en equipo, exposición por equipos	Pintarrón	Apuntes, ejercicios
	Estructura: unidad y coherencia		Guía de aprendizaje	Lecturas
	Clases		Ejercicios	Reporte de lectura

Fuente: tomado de Cecyte BC (2016b: 2).

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

Un grupo de la carrera de Electrónica fue el elegido para dar seguimiento a la asignatura mediante una colaboradora del proyecto. El grupo estaba compuesto de 38 estudiantes, pero, según dijo el docente, por lo general asistían 36, aunque lo máximo que llegamos a ver fueron 31, más hombres que mujeres, casi el doble. El curso fue impartido cuatro horas a la semana con una duración de 50 minutos cada una, con permanencia del alumnado en el mismo salón y las y los docentes cambiando entre los grupos según su horario.

La elección del grupo estuvo en desacuerdo con el docente, quien prefería que siguiéramos a otro grupo porque “éste no es el que mejor se porta”. En efecto, tras las primeras clases notamos un desinterés en casi todo el grupo, a lo que el docente reaccionaba con regaños o sermones, hacía comentarios y comparaciones y califi-

caba al grupo como de muy bajos resultados. Durante la primera semana que lo visitamos esto no funcionó, pero a la siguiente semana, durante nuestro seguimiento, hubo una intervención definitiva.

Dado que era un problema generalizado en todas las materias y el docente seguido era el tutor del grupo, se realizó una junta con los padres y las madres de familia; tras dicha reunión, algo cambió, porque la mayoría empezó a estar más dispuesta a la escolarización. Los efectos de este cambio se presentan a continuación, pero también cabe anotar que el docente estaba consciente de que buena parte del tiempo era observado, y más cuando se le dijo que lo íbamos a grabar en video. En un primer momento aceptó, luego se negó, por ciertos rumores y adujo razones poco claras, pero respetamos su decisión. Al final, aceptó que podíamos grabar el audio de las clases, pero, dado que hizo ciertos cambios de lo que habíamos observado y no siguió la lección de modo continuo porque introdujo una actividad simultánea de lectura, desechamos el audio y esa lección. De tal modo que el registro de la lección se realiza con base exclusivamente en las notas de campo, debido a lo cual se pierden algunos detalles.

Inicio

El aula, de aproximadamente 6 por 6 metros, cuenta con ventanas ubicadas a poco más de un metro del piso, de unos 90 centímetros de ancho por 120 de alto, con herrería reforzada, vidrios y sin cortinas. A la altura de las ventanas el salón está pintado de blanco; el piso, de loseta clara, se encuentra en buen estado. Generalmente, se hallan ordenadas cuatro filas de pupitres de dos colores diferentes, de plástico y algunos de madera, y en buen estado. Hay un pizarrrón, un escritorio y silla para el docente, una pantalla para proyectar, un proyector que se encuentra colocado en el techo (no supimos si funcionaba porque el docente no lo usó), lámparas y, por último, algunos artículos de limpieza como escoba y recogedor. El acomodo regular es en filas uniformes y no varió durante las sesiones observadas, el acomodo de las y los estudiantes parece decidido por ellas y ellos.

18 de octubre de 2016, 2:20 p. m. El docente llega y va hacia el escritorio a dejar su maletín. Apenas hay 21 estudiantes. A modo de saludo y con tono algo molesto, pregunta por lo sucio del salón: “¿Reportaron?”. La mayoría responde que sí. Comienza a limpiar el pintarrón y dice que mañana van a pasar al frente, así que deben prepararse para utilizar un “lenguaje adecuado”, ya que reconoce que es “una debilidad, por el pobre vocabulario que manejan”.

2:23. Llega John, un joven que estuvo castigado (no supimos por qué). El profesor continuó dando instrucciones sobre unas palabras del diccionario que se debían aprender para cada clase, y que iba a preguntar. Llama también la atención de un joven y le pide a una chica que se cambie de lugar en un tono enérgico, que se combina con su hablar fuerte pero pausado.

2:24. Llegan dos alumnas. El docente escribe tres palabras: *políglota*, *genocidio* y *cohibir*. La mayoría empieza apenas a sacar sus cuadernos con cierto desgano. “¿Qué es *cohibir*?”, pregunta un alumno; otro compañero contesta y el docente dice que “por ahí va...”, pero no es la definición precisa. Se mueve entre un par de filas del centro del salón para comentar que, como su tutor, pregunta a los demás docentes sobre el desempeño del grupo y asegura que “con la pura cara me dicen todo...”, pero “hay buenos elementos, hay quien tiene potencial, tanto hombres como mujeres pueden”, según él, les responde.

2:29. El docente cita una frase de Einstein, pero no quedó registrada, mientras llega una alumna. La hace pasar con un gesto y dice que van a retomar el libro de texto. Se ubica al frente del grupo y les pide ir a la página 30 del libro, que es el inicio de la Unidad 2, denominada “Lectura y expresión escrita”. Se inicia un cierto rumor porque algunas y algunos estudiantes hablan en voz alta de cosas ajenas a la clase; sin embargo, la voz del docente se eleva y consigue reducir el rumor. Hace un recuento de la primera unidad, pues había sido sobre la importancia de la comunicación. Identifica a una joven que está inquieta y le pide cambiar de lugar con una mirada severa, ella lo hace con un mohín de disgusto.

Desarrollo

2:31. El docente retoma la referencia a la nueva unidad y, mientras camina en medio de dos filas, ya sea para mantener el orden como para ganar en atención, les comunica que, acerca del libro que les dejó leer en la unidad previa, “van a escribir correctamente un...”, cuando lo interrumpen algunas voces para preguntar cuántas cuartillas. El docente no responde y decide volver al libro de texto: “Vamos a ver el párrafo, ¿qué entienden...?”. Un estudiante responde algo y el docente, con una media sonrisa, dice: “Por ahí va...”. Otra alumna contesta, pero no acierta; el docente entonces se dirige a una joven. Ella no responde porque estaba distraída y, tras otras dos diferentes intervenciones a las que contesta que no, decide dar algunas pistas.

2:33. El docente sostiene que hay diferentes párrafos y vuelve a hacer la pregunta; un alumno contesta, pero el profesor no parece convencido, así que explica, parafraseando el libro, de qué se trata la unidad de un escrito con una idea principal y otras secundarias. En varios momentos hace ciertas pausas esperando que el grupo complete sus frases, lo que ocasionalmente sucede en coro. Se dirige al pintarrón y escribe “prosa”, “verso”. “¿Qué es la prosa?... ¡es de primaria!”, lanza la pregunta como si fuese obvio. Cabe destacar que esto no viene en el libro.

Un chico contesta y luego otros; más o menos retoma las respuestas y el docente da algunos rasgos de la prosa. Otra vez, en algunas frases, espera que las completen, como rasgo de que le van siguiendo, pero lo hacen pocos, pues la mayoría está distraída en otras cosas o siguen al docente sin responder. Al profesor le parece que con escuchar alguna respuesta es suficiente para continuar.

2:35. El docente, una vez que considera aclarado lo de la prosa, lanza la pregunta: “¿Qué es el verso?”. Un alumno contesta y luego una chica. “Por ahí va...”, dice el docente. Pide que alcen la mano para participar porque responden a la vez y no es claro lo que dicen. Da una breve explicación del verso y la rima, ya que un par de intentos de respuesta no le satisfacen y dice en un tono alto que “muchos tienen idea, pero no saben explicar”. Luego de anotar un breve

ejemplo de rimas (1 y 3 y 2 y 4) en el pintarrón dijo que no seguiría con eso, “porque veo caras como de que no...”.

2:38. Comienza a describir el párrafo, siguiendo el libro de texto, alude a la estructura, unidad y coherencia, destacando la unión de frases con una idea concreta. Da un ejemplo y la mayoría de las y los estudiantes parece atenta.

2:40. El docente sigue al frente y comenta la posibilidad de repetir una actividad que realizó el año previo: un diario escolar. Recuerda algunos elementos positivos, tales como reconocer que “unos tenían buena redacción”, pero también aprovecha para desestimar a quienes denomina “sin ganas”. Un teléfono suena, pero apenas si el docente se distrae, porque el dispositivo es rápido silenciado. Sonríe y no lo decomisa como había hecho en otras ocasiones.

2:42. Instruye para ir a la página 32, que tiene como título “Activación de conocimientos” y como subtítulo “Grandes ideas que inspiran”. En este caso, como entrada presentó el tema con un dicho que decía su abuelo que no quedó registrado. Entonces, lee la instrucción: escribir un párrafo de lo que se interpreta de cada frase. La primera es: “Lo importante es invisible para los ojos; lo esencial sólo se ve con el corazón” (de Antoine de Saint Exupéry), la cual escribe en el pintarrón y así sucesivamente las cinco frases.

2:44. El docente pide sacar el cuaderno y anotar el título citado. Se mueve entre filas y repite la instrucción de anotar lo que comprendan de las frases y hace movimientos con las manos como para enfatizar el contenido. Anota la segunda frase en el pintarrón: “Somos dueños de nuestro destino; somos capitanes de nuestra alma” (de Winston Churchill).

2:46. Anota el resto de las frases, y para cada una camina por alguna fila, haciendo algún comentario breve y dando tiempo a que escriban las y los alumnos.

2:49. Al concluir la quinta anuncia que dará 15 minutos para realizar el trabajo. Entonces, pasa lista ubicado al frente.⁴⁴ Pregunta

44 El pase de lista, antes de convenir en realizar registros, era una actividad delegada a una alumna, quien además también llevaba las participaciones. Esto cambió justo en las sesiones que se describen, junto con otro par de detalles relacionados con intentar ser más interactivo y dar voz a las y los estudiantes. Obviamente, reconocemos estos

por un alumno y algunas voces contestan que está suspendido. Eso mismo pasa con otro joven que más adelante nombra. Aprovecha para hacer comentarios, más precisamente, advertencias sobre lo que no deben hacer mediante un tono sermoneador que parece no darse cuenta de que usa.

2:54. Se mueve entre la puerta y el escritorio y da algunas vueltas, sobre todo en torno a las primeras filas. Alguien llega para dar un anuncio, previo permiso del docente: solicitud de ayuda para una fundación. Él permanece primero recargado en el escritorio; luego se sienta en la silla y revisa su teléfono, casi enseguida saca un libro y lo hojea.

2:59. Se levanta una alumna a preguntarle algo y, luego de responder, el docente se levanta a explicar para el resto del grupo; se ubica entre la tercera fila. Llega el prefecto y pregunta por tres estudiantes y se van con él.

3:00. Una alumna dice en voz alta que es cumpleaños de Gerardo (uno de los que salió), pero el docente no hace caso. Llega una persona para hacer una invitación a una actividad extracurricular para el sábado. Todos atentos y se despide la persona.

Cierre

3:03. Llegan los estudiantes que salieron y el docente pregunta quién quiere participar sobre el trabajo de las frases. Tres jóvenes levantan la mano, le da voz a una alumna. Ella lee y cuando termina el docente dice, no sólo para ella, que deben hablar muy fuerte. Camina junto a la tercera fila y le pide a un alumno que participe, mientras llama la atención a Gerardo. En un tono de regaño, habla de dedicar

cambios como derivados de la presencia de una observadora externa, pero, dado que seguimos la clase durante más de un par de semanas, se puede decir que no actuó, sino que realizó algunos ajustes incluso relacionados con el desempeño del grupo, porque, como se dijo antes, era un grupo poco dispuesto a “trabajar”, lo cual cambió tal vez debido a amenazas de sus progenitores y de las autoridades del plantel, pero también por algunos cambios en la postura y la *performance* del docente.

tiempo al estudio, pues no es suficiente tener anhelos, si bien cierra con un alentador “sigan sus sueños”.

3:08. “¿Alguien más?”, dice el docente y ello da lugar a la participación de una alumna. Va sobre la segunda frase. Una alumna alza la mano y lee sus apuntes. Hay otra participación y el docente comenta que está bien.

3:10. Suena el timbre, pero el profesor decide dar la palabra a otra participación mientras el siguiente docente llega. Toca el escritorio en señal de cierre y dice que van a continuar mañana. Dice de modo apresurado que de tarea deben investigar las diferentes clases de párrafos. Toma sus cosas y sale del salón.

19 de octubre de 2016, 1:31 p. m. Suena el timbre que anuncia el cambio de hora y salón. Hay un ambiente relajado y algunos jóvenes bromean en pequeños grupos, hay más de ellos fuera que dentro del aula.

1:34. El salón está sucio y hay 20 estudiantes que se mueven, ríen y hablan en tono alto, sobre todo los varones; el docente aún no llega.

1:41. Llega un alumno corriendo y también el docente, éste directo al escritorio, sonriendo. Pide silencio con voz alta y cuenta: “1, 2 y 3”. Más o menos es efectiva la fórmula, pero reitera que guarden silencio. Se pone al centro del salón y dice en voz alta: “Vamos a ver palabras en el diccionario. 1, 2, 3, ¡iniciamos!”.

1:42. Llegan dos estudiantes y el profesor hace un rápido gesto para que entren; da la voz a una chica para que dé el significado de una palabra que no quedó registrada.

1:44. El docente mueve a una alumna de lugar a la primera fila, al parecer porque la sorprendió haciendo tarea de otra materia. Dice al grupo que las tareas son para casa y que deben prestar atención.

1:45. Suena un teléfono y el docente va al escritorio y busca en su maletín, pues es el suyo, y no contesta. Vuelve al centro y pide otra participación sobre otra palabra (no está en el registro de la clase), pero la participación no tiene lugar. Entonces, da el nombre de una alumna, agregando, otra vez en tono sermoneador, que utilizará otras estrategias para que participen, algo como “psicología inversa, para que se motiven”.

1:48. No queda claro en el registro cómo llegó al punto de establecer que “somos iguales, sean hombres y mujeres”, pero, luego de la participación de un alumno, pasa a la palabra “residencia”.

1:50. El docente se acerca a un alumno —Jesús— y le dice que ya lo ve más concentrado, “aunque sólo en su materia”. Una alumna participa y luego otra (las mismas que con más frecuencia lo hacen), con lo que parece se alcanza consenso sobre la palabra.

1:52. Abordan la palabra *genocidio*. El docente aprovecha para comentar al frente del salón algo sobre Hitler y menciona también la película *La vida es bella*, la cual recomienda ver si no lo han hecho, donde se trata ese tema.

1:53. “¡Muy bien!”, dice el docente y aplaude a modo de cierre de esta etapa. Pide que saquen su cuaderno y libro, pues retomarán el tema del párrafo. Le pregunta a Wendy dónde se quedaron; tras un poco de desconcierto, ella dice que en leer los párrafos de las últimas dos frases inspiradoras del libro. Dos estudiantes leen sus comentarios. El docente se detiene en particular en la última frase: “No puedo entender por qué la gente está asustada con las nuevas ideas, yo estoy temeroso de las antiguas ideas” (de John Cage, filósofo y artista estadounidense). El docente comenta sobre la relevancia de nuevas maneras de ver el mundo y hay algunos intercambios con un estudiante mientras camina entre la puerta y el centro del salón y mueve las manos para enfatizar sus argumentos. Entre otras cosas, destaca: “Ustedes jóvenes, cambien las actividades, hay que renovar, no tengan miedo”. Sonríe.

El registro es algo confuso hasta las 2:05, cuando preguntó: “¿Qué es una pérdida de tiempo?”. Un alumno contestó que los videojuegos. Retoma el tono sermoneador lanzando preguntas del tipo: “¿Cómo es posible que pierdan el tiempo, en lugar de hacer cosas productivas?”.

2:07. “Voy a revisar la tarea”, dice el profesor. Da turnos para que pasen al frente y lean lo relacionado con los tipos de párrafos. No está del todo claro en el registro, pero parece que la revisión consistió en poner un sello en las tareas del alumnado, como se observó en otro momento.

2:21. Suena el timbre y surge la algarabía. El docente detiene la revisión de los pocos que faltan para anunciar que la clase siguiente presentarán los libros que han leído. Ante el desorden de quienes ya revisó e intentan salir del salón, el profesor les pide a los que aún no les revisa la tarea que lo sigan al escritorio. Conforme concluye, guarda sus cosas y sale del salón.

LA PERFORMANCE DEL DOCENTE DE LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I DEL CECYTE

Nos acercamos al contexto cotidiano de la *performance* docente abordando la interiorización de experiencias sociales pasadas del profesor y su desempeño, así como su postura frente a sus estudiantes y a la RIEMS, como pistas principales de su desenvolvimiento en el aula.

El docente tenía 32 años al momento de la entrevista, es originario de Sinaloa, de estatura media, robusto y de vestimenta generalmente formal. Egresado de la Normal Superior, contaba entonces con un contrato en el Cecyte como profesor asociado de medio tiempo, más otro de ocho horas, pero también ejercía como docente de secundaria en la materia de Español en los tres grados, ahí con un contrato de 15 horas, pero había llegado a tener 30. En algún momento de la entrevista dijo haber acumulado 64 horas a la semana, pero que las había reducido para evitar el desgaste y se había quedado con 43 horas. Contaba con una experiencia de ocho años en el plantel y no había cursado el Profordems.

Dijo haber elegido la docencia a pesar de que cuando fue joven pensó ser doctor u otra profesión, “pero a lo largo del tiempo me percaté que la labor del docente es muy importante [...] formamos ciudadanos, personas”. Este cambio fue inspirado por profesores ejemplares, que se preocupaban por su profesión. Habló de que eso le infundió el “deseo de aportar algo a los demás, ayudándoles a su formación”.

Parece evidente el matiz que tiene su vocación, fincada en la figura del docente, aunque por otras respuestas parece sostener una

postura ecléctica, donde mezcla teorías en gran medida opuestas, lo que no parece perturbarlo. Aludió al conductismo y al constructivismo, pero consideró “que no hay algo que sea 100 por ciento mejor, de cada una hay que agarrar lo mejor, para complementar y mejorar lo que se ocupa en la educación: aprendizajes significativos”.

Un elemento clave para comprender la práctica del docente está relacionado con sus opiniones sobre el estudiantado y la escuela. Al pedirle caracterizar la escuela, dijo que

hay diversos tipos de estudiantes, pero a la mayoría les falta compromiso, ser más responsables [...] tal vez los docentes han influido en la desmotivación, entonces es muy importante hacer hincapié, uno como docente, a cada momento, de lo importante que es estudiar, prepararse.

Esta desmotivación y falta de responsabilidad explica para el docente el abandono estudiantil en el plantel, que relaciona con la responsabilidad de los maestros: “hacer nuestras clases lo mejor posible, que realmente haya algo importante que educar, que transmitir, que enseñar a los jóvenes, que vean la importancia”. En otro momento apuntó, sobre las dificultades de cuestiones de matemáticas y de lógica, “hay algunos que son buenos, pero hay otros que son muy deficientes [...] tienen un lenguaje muy deficiente, pobre, vulgar en ocasiones, entonces, he tratado de inculcar ese hábito por el diccionario”. Por ello, estableció como tarea que cada clase debían ver o memorizar tres palabras del diccionario.

En relación con el modelo de la RIEMS y el enfoque por competencias, dijo no tener experiencia previa y en el cuestionario escrito, en una escala del cero al cinco, anotó tres a la pregunta de cuánto está aplicando dicho enfoque. Señaló estar de acuerdo con éste, pero mencionó vagamente una crítica: “está bien el enfoque por competencias, sin embargo, hacen falta algunas cuestiones de la educación media superior, en cuestiones de estructura”. El docente posiblemente se refería, con la estructura, a que se incluyen cosas “de la noche a la mañana” y sin previa consulta, lo que traduce como falta de planeación y comunicación con el personal docente. Esto lo contrasta con su desempeño en la secundaria, ya que ahí al inicio del ciclo se

reúnen para organizar y planificar, pero ello no sucede en el colegio, entre otras razones por falta de tiempo. Incluso, más adelante trajo a colación la libertad para abordar los contenidos y resaltó el éxito de hacerlo de ese modo, pues “lamentablemente hay contenidos que son obsoletos, ahora debemos ver que sean aprendizajes significativos, ver la importancia de algo, no sólo porque el programa lo maneja, contenidos que quedan obsoletos en su vida”.

Mencionó dos elementos relacionados con la gestión de la RIEMS, uno de ellos le afectó porque redujo materias de su especialidad: el cambio entre modalidades, que se supone facilitaría el tránsito, así como que “quitaron algunas asignaturas e introdujeron otras, por ejemplo, literatura, que ya se está dando; antes se daba dos semestres de lectura y expresión escrita [...], pero hace falta más”.

Si bien respondió de modo parco varias preguntas, es interesante señalar que antes había mencionado cosas que sin duda se ligan al cambio en el papel del docente que promovió la RIEMS para poner en el centro del proceso al alumnado. El profesor lo planteó en contraste con los roles docentes y del alumnado:

Los maestros pensamos que ellos se tienen que adecuar a nosotros, “yo explico de esa forma y deben de entender”... ¡Ya se acabó ese tiempo donde el maestro es el centro de atención! Hay quien he observado que llega y da la clase magistral, los alumnos en silencio, anotando y esa es la mejor clase, y ¡no! La mejor clase es cuando el maestro habla lo menos posible. En ocasiones es importante la participación del maestro, por ejemplo, cuando hay alguna duda, cuando se está desviando el tema central, entra la participación del maestro como mediador [...]. El alumno tiene que ser participe y que él solo se dé cuenta de sus aciertos, de sus errores en el transcurso y uno como docente dejarlo e irlo puliendo poco a poco, puliendo y puliendo.

Durante la entrevista le pedimos al docente que describiera cómo realizaba una clase regularmente. Así lo dijo:

Yo, la verdad, cada semana observo, estructuro qué es lo que voy a realizar, qué es lo que pretendo lograr y de ahí realizó mi secuencia y

en ocasiones no lo llevó a cabo como debe de ser, por ciertos aspectos y demás... Uno como docente tiene que adecuarse a las circunstancias. Sabemos de antemano que en ocasiones no salen las cosas como uno planea, y una planeación, aunque sea para un grupo, no te da los mismos resultados en otro; uno tiene que ver a los jóvenes realmente como son. Recordemos que hay tres tipos: el visual, el auditivo y el kinestésico, entonces, dependiendo de esos tres tipos de jóvenes, uno tiene que hacer las planeaciones, adecuarnos a los jóvenes, a las características de los jóvenes, no debe de ser al revés.

Sonó un timbre de teléfono y esto parece que distrajo al docente, aunque intentó retomar el hilo de la descripción se quedó corto y la entrevistadora no insistió, por lo que pasaron a otra pregunta. Es difícil decir qué seguía en su descripción, dado que se quedó en la planificación, por lo que únicamente podemos agregar que una pregunta iba dirigida a conocer cómo evalúa, donde reconocemos que divagó y no pudo precisar los elementos que usa. Inició con un detalle relacionado con el pase de lista que durante las observaciones trató de ocultar:

La verdad, como maestro reparto roles; hay una muchacha que tiene una lista y me lleva todas las participaciones, está atenta. Hay otro que me lleva el [registro] de las tareas, ya entonces eso como que los motiva para esforzarse. Cada parcial cambio quién toma el liderazgo en el siguiente parcial, el que haya tenido el mejor desempeño en las participaciones, el que haya aportado buenas aportaciones, tareas.

Si bien el examen vale 30 por ciento, no aclaró si es un acuerdo institucional o personal, en contraste con el cuestionario escrito, donde anotó usarlo pocas veces. Según dijo en entrevista, también dio un porcentaje alto a la participación de las y los jóvenes; además, agregó que le “gusta hacer mucho la autoevaluación”, aunque en el cuestionario escrito dijo usarla pocas veces.

Resulta significativo que omitió mencionar lo que dicta el libro de texto, ya que contiene los mecanismos de evaluación (generalmente coevaluación y autoevaluación), así como cuestiones de pon-

deración y también el tema de los sellos que observamos cuando revisa las tareas. Si bien dijo variar los acuerdos en cada grupo, es algo que no pudimos constatar.

Aunque el docente mencionó algunos rasgos del modelo centrado en el alumnado, de hecho, su postura se enlaza de modo friccional con la versión tradicional. Del seguimiento realizado podemos afirmar que tiene un conocimiento superficial de los principales atributos de la RIEMS, tanto en relación con las competencias de su perfil docente como con el desarrollo curricular, ya que a menudo divagó o no pudo precisar, por ejemplo, los elementos de evaluación que utiliza. Esta situación contradictoria se corresponde con su práctica observada. Tal vez lo más destacable de la *performance* docente es que se ve fuertemente condicionada por la postura de cumplir con el programa y los mecanismos de evaluación y la generación de evidencias; esto implica, en su caso, un sesgo administrativo más que pedagógico.

Se constató que el docente sigue los temas del programa, pero no así que realice lo plasmado en el Plan Didáctico, porque, si bien en un primer momento así lo creímos, al ubicar el mismo formato en internet esto quedó en duda. Lo que pudimos constatar fue el uso del libro de texto, aunque el punto de las frases que inspiran, establecidas como “conocimientos previos”, fue tal vez demasiado extenso, porque le llevó una sesión y media. Esto puede estar relacionado con que el docente dijo ser aficionado a este tipo de frases, de las cuales citó al menos dos durante la entrevista y dijo poner una continuamente al inicio de clase o, de hecho, usar alguna frase de algún personaje famoso o de su abuelo o algún otro pariente, cosa que constatamos y que suele ser la entrada para lanzar algunos sermones. Durante el seguimiento éstos fueron bajando, ya que en la primera semana fueron más intensos, pero reconoció que no estaban dando el resultado esperado.

Cabe mencionar el elemento que agregó, relacionado con las tres palabras de diccionario al inicio de clase, también la inclusión de una lectura extra, recomendado en el plan que sea una vez a la semana, de modo paralelo. En nuestro caso, se extendió la continuidad del tema de “párrafos” una clase más debido a esa lectura extra.

Se puede afirmar que la clase sigue los temas del programa, conforme lo establece el libro de texto, cuya elaboración, se afirma, está basada en el enfoque por competencias, pero en este caso con una proporción muy grande a cargo del docente; es decir, el proceso está centrado en el docente y en el libro, aunque constantemente aquél intentó hacer participar al alumnado, pero, de hecho, eran pocos los que voluntariamente lo hacían. A menudo buscaba que, en coro, fueran completando sus frases (al modo que suele observarse en educación básica), como un indicio de que el grupo lo seguía, pero no era así, y a menudo se dejaba llevar por el rumor de unos cuantos para continuar.

Si bien el eje del trabajo está centrado en el libro, no atestigüamos que lo siga al pie de la letra; por ejemplo, notamos variaciones cuando introdujo definiciones de verso y prosa que no vienen en él, y especialmente significativo fue dejar de lado los mecanismos de evaluación propuestos en el libro. Es más, se observó que el profesor se tomaba licencias para dar ejemplos u opiniones a veces infundados o tendientes a destacar las carencias o fallas de ciertos estudiantes (sobre todo varones) que consideraba con problemas para continuar o quienes estaban en ruta de dejar la escuela por falta de compromiso, como dijo en la entrevista.

La formalidad con la que el docente se conduce y se presenta tiene generalmente un efecto positivo, pero el tono sermoneador que suele emplear da al traste con ello. Asimismo, si bien hay un clima de respeto, el docente expresa continuamente comparaciones con otros grupos y señala bajas expectativas del estudiantado.

A pesar de que en el registro no aparece un trabajo colaborativo, durante otras lecciones pudimos observar que organizó equipos, pero también podemos decir que no tuvimos evidencias de que atendiera a las y los estudiantes con mayores dificultades; es decir, no suele reconocer las diferencias, a pesar de manifestarlo en la entrevista y el cuestionario. De hecho, no observamos seguimiento especial en sus grupos para atender a quienes identifica, sobre todo vía el examen, que no alcanzan resultados aprobatorios.

Si bien no observamos que el profesor favoreciera una redistribución de los conocimientos, a veces los alumnos y las alumnas realiza-

ban trabajo en binas o en equipo, y por parte de las y los estudiantes se daban acciones para apoyarse, pero esto es más táctica que estrategia docente, más por comodidad que por una intención redistributiva.

De este modo, debemos reconocer una mezcla donde destaca una postura que se ve fuertemente condicionada por la necesidad de cumplir con el programa de modo más o menos inercial y las entregas de calificación. La combinación de elementos que se observan de modo cotidiano nos remite a una *performance* híbrida, orientada un poco más hacia las pautas administrativas y una postura centrada en la enseñanza, en tensión o franca contradicción con una centrada en el aprendizaje. En complemento del desempeño docente, las reacciones estudiantiles siguen dos tendencias globales: la mayoría asume una postura poco activa o “está sin estar” y hay un pequeño grupo que se comporta como aquél espera.

Finalmente, respecto a los tres momentos de la ceremonia áulica, podemos decir que al inicio de las clases el docente establece un ambiente de orden y seriedad, mediante un breve conteo, aunque más ligado a la limpieza del salón que al pase de lista. Mediante cierto recorrido por el salón instaura orden y llama a poner atención citando algunas frases célebres o dichos populares; o bien, haciendo un recordatorio de dónde se quedaron la clase previa o mediante palabras del diccionario. Todo ello como intentos de instaurar un momento de trabajo escolar (no necesariamente explora los conocimientos previos de los temas que se tratarán); o como se observó en el grupo, con frecuencia, al inicio combina algunas de las acciones previas haciendo comentarios que reflejan bajas expectativas del grupo. En términos generales, a ese clima de arranque, aproximadamente, responde una tercera parte del grupo, pues asume el rol esperado; medianamente le sigue casi un tercio y otra tercera parte no pone atención o se distrae con facilidad.

Para el desarrollo de los temas, en gran medida, la *performance* del docente se centra en el libro de texto, y prácticamente no hace cambios ni ajustes adecuados al contexto y al alumnado. Asimismo, hace comentarios que reproducen bajas expectativas sobre el alumnado o lo sermonea porque no se comporta como él espera. Con ello se revela un desempeño poco creativo que mantiene iner-

cias tradicionales. Podría decirse que la *performance* del profesor del grupo observado en la ceremonia cotidiana se desarrolla de modo contradictorio entre una versión centrada en él, los conocimientos disciplinarios parcialmente orientados al desarrollo de competencias y la desconexión de la mayoría del estudiantado. La postura del profesor está guiada por la idea de “aportar a los demás” mediante sermones y su experiencia docente de nivel secundaria (tradicional), así como por los conocimientos disciplinarios y el cumplimiento del reporte de calificaciones.

En el inicio y el desarrollo de la ceremonia áulica observamos una *performance* monótona y reproductora de inercias tradicionalistas; para el momento de cierre, diríamos que se trató, en la mayoría de las ocasiones, de una ceremonia forzada, poco efectiva y a menudo infeliz. El cierre generalmente se realiza de modo difuso en plenaria y no encontramos evidencias claras para saber si se desarrollan las competencias correspondientes.

LA ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA DE ÁLGEBRA

Tuvimos acceso al programa de la asignatura mediante un formato denominado Plan Didáctico, el cual, de hecho, es la dosificación calendarizada de los contenidos. El docente lo proporcionó y estaba fechado para el ciclo 2016-2, pero también lo ubicamos alojado en una página de internet.

Dicho plan es equivalente en estructura y prellenado al citado en el caso de la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita I, por lo que ahora sólo agrega el resultado de aprendizaje: “que el estudiante desarrolle el razonamiento matemático, haga uso del lenguaje algebraico, a partir de la resolución de problemas de la vida cotidiana, dentro y fuera del contexto, representado en modelos donde se aplican conocimientos y conceptos algebraicos” (Cecyte BC, 2016a: 1). Los rubros que se dejan sin llenar son los que se supone cada docente debe agregar: a) estrategias de aprendizaje; b) recursos y materiales, y c) productos de aprendizaje/evidencias.

La división de temas está calendarizada por semana en función de las tres evaluaciones parciales e incluye el porcentaje de calificación para cada uno. Los temas 1 y 2 abarcan la primera evaluación parcial, la segunda abarca del tema 3 a la mitad del 7 y de ésta al tema 8, la tercera. El programa cuenta con ocho temas o “conceptos fundamentales y subsidiarios” (Cecyte BC, 2016a), como se aprecia en la siguiente síntesis:

1.- *Expresión algebraica*. Este contempla tres subtemas y una ponderación de 10 por ciento: a) Identificación de los elementos de una expresión algebraica; b) Representación algebraica de expresiones en lenguaje común; c) Evaluación de expresiones algebraicas.

2.- *Operaciones fundamentales*. Abarca 4 subtemas y una ponderación de 15 por ciento: a) Leyes de los exponentes enteros y fraccionarios; b) Adición y sustracción de polinomios; c) Multiplicación de polinomios; d) División de polinomios.

3.- *Productos notables*. Con cuatro subtemas y una ponderación de cinco por ciento: a) Binomios conjugados $(x+y)(x-y)$; b) Producto dos binomios cualesquiera $(ax+by)(cx-dy)$; c) Binomios al cuadrado $(x+y)^2$; d) Binomios al cubo $(x+y)^3$.

4.- *Factorización*. Abarca seis subtemas y una ponderación de cinco por ciento: a) Por factor común a todos los términos; b) Por diferencia de cuadrados; c) De trinomios de la forma x^2+bx+c ; d) De trinomios de la forma ax^2+bx+c ; e) De una suma o diferencia de cubos; f) Por agrupación.

5.- *Exponentes y radicales*. Contiene siete subtemas y una ponderación de 10 por ciento: a) Exponentes positivos; b) Exponentes negativos; c) Exponente cero; d) Exponentes fraccionarios positivos; e) Exponentes fraccionarios negativos; f) Suma y resta de radicales; g) Multiplicación de radicales.

6.- *Ecuaciones lineales de primer grado con una incógnita*. Tiene cuatro subtemas y una ponderación de 10 por ciento: a) Definición de ecuación; b) Axioma fundamental de las ecuaciones; c) Reglas para la transposición de términos; d) Solución de una ecuación lineal de primer grado.

7.- *Sistemas de ecuaciones lineales en dos variables*. Cubre seis subtemas y una ponderación de 10 por ciento los primeros tres temas (pertenecen a la segunda evaluación parcial) y los últimos tres tiene un peso de 15 por ciento, perteneciente a la tercera evaluación parcial: a) Solución de sistemas de dos ecuaciones lineales en dos variables. Regla de Cramer; b) Solución gráfica; c) Solución por suma y resta o reducción; d) Solución por igualación; e) Solución por el método de sustitución; f) Resolución de ecuaciones simultáneas con más de dos incógnitas.

8.- *Ecuaciones de segundo grado con una incógnita*. Contiene cuatro subtemas y una ponderación de 20 por ciento: a) Métodos para resolver una ecuación entera de segundo grado con una incógnita; b) Por factorización; c) Complementando el trinomio cuadrado perfecto; d) Aplicando la fórmula general.

LA CEREMONIA ÁULICA DE LA LECCIÓN OBSERVADA

Un grupo de la carrera de Hotelería fue el elegido para dar seguimiento a la asignatura de Álgebra; estaba compuesto de 37 estudiantes, pero generalmente asistían 28, más mujeres que varones, era impartido cuatro veces a la semana con una duración de 50 minutos cada una: lunes, miércoles, jueves y viernes de 12:30 a 13:20.

El tema que observamos fue el de productos notables. El plan parece llenado por el docente de modo estándar, pues, por ejemplo, para recursos y materiales repite cosas como “aula, internet, libro de texto”. De cualquier modo, el “cuadernillo de ejercicios” es de hecho la base del trabajo cotidiano. Dicho cuadernillo está firmado por un profesor. Esta decisión estuvo fundada en un acuerdo de academia, pues, según dijo el docente seguido, el libro de texto quedó de lado, porque “era parte de una prueba piloto”.

La estructura del cuadernillo está dividida por “secuencias didácticas”, y en cada una se repite el propósito (de hecho, es la misma redacción del “resultado de aprendizaje”), la competencia genérica y la disciplinar, el contenido temático y los recursos didácticos, donde invariablemente se indica: “copias, internet, computadora, lápiz,

pluma, cañón, pintarrón”. Además, cada secuencia se divide en tres etapas: 1) aprendizajes previos, que en el caso del tema de productos notables se reduce a tres puntos: ¿qué son los productos notables?; escribe la regla para desarrollar un binomio al cuadrado y para el binomio al cubo. Seguidos de ocho ejercicios; 2) desarrollo de la sesión; en el caso del tema que observamos sólo se instruye: “con ayuda del maestro resuelve los siguientes ejercicios”, un total de 16; 3) cierre de sesión, donde se pide subrayar la respuesta correcta a una serie de 24 ejercicios con cuatro opciones de respuesta cada uno. Cabe mencionar que el cuadernillo difiere a la baja respecto al libro de texto, donde se identifican claramente cuatro subtemas: binomios conjugados, producto de dos binomios cualesquiera, binomios al cuadrado y binomios al cubo, con más de 20 ejercicios cada uno.

Inicio

El aula, de aproximadamente 6 por 6 metros, cuenta con seis ventanas ubicadas a poco más de un metro del piso, de unos 50 centímetros por lado, con herrería reforzada, vidrios y papeles pegados sobre algunos de ellos para impedir el paso de luz, porque no hay cortinas. El techo y a la altura de las ventanas el salón está pintado de blanco, hacia abajo está pintado de color beige (caqui), el color oficial, y en la parte baja de las paredes del salón hay muchas manchas por poner las suelas de los zapatos, sobre todo en la parte trasera de éste. El piso de loseta clara está combinado con algunas negras, que parecen haber sido sustituidas. Todo ello da un aspecto sucio al conjunto.

Por lo general hay cuatro filas de mesas ordenadas (varias con severos signos de desgaste) con dos sillas cada una, y la última fila con pupitres de plástico azul. Hay un pintarrón, un escritorio y una silla para el docente, una pantalla para proyectar, un proyector que se encuentra colocado en el techo (no supimos si funcionaba porque no lo usó el docente), lámparas y una escoba y un recogedor. El acomodo regular es en filas uniformes y no varió durante las sesiones obser-

vadas, pero sí la ubicación de las y los estudiantes, que procuraban sentarse en el fondo del salón o lejos del escritorio del docente.

A continuación, una reconstrucción de los subtemas de binomios al cuadro y al cubo, que observó una colaboradora del proyecto. El primer día acudieron 27 estudiantes, 17 mujeres y 10 hombres.

24 de octubre de 2016, 12:34 p. m. El docente llega recuperando el aliento, pues el salón se ubica en el tercer piso. A modo de saludo, les pide sentarse y que guarden sus celulares. Algunas y algunos estudiantes también van llegando, hacen ruido para sentarse o bromean y sueltan algunas carcajadas. El profesor los observa y al ver que no paran dice en voz alta: “Bueno, ¡ya!, 1, 2, 3, gritamos”. Todos gritan y sigue el murmullo, pero surte el efecto de reducirlo al mínimo, hasta que se eleva una voz de mujer para decir que el profe no gritó. Él la mira, sonrío y vuelve al escritorio y cada uno vuelve a lo suyo, que para la mayoría del grupo es no poner atención al docente.

12:36. El profesor saca su cuadernillo de ejercicios y pide ir a la página 33. Las y los estudiantes, con algo de ruido, buscan su material. El docente se pasea al frente y comenta: “Nos vamos temprano, hay que darle al trabajo, ¿zas? Enfoquemos media hora de calidad”. Pide que recuerden los ejercicios de la última clase. Se acerca a la segunda fila como para que ayuden con el recordatorio, pero no le dan respuesta. Va a la primera fila y pregunta si alguien anotó los ejercicios, pero nadie parece haberlo hecho, porque se revuelven sin encontrarlos.

Desarrollo

12:38. El grupo está como desconectado. El profesor, algo contrariado, levanta la voz y ubicándose al frente del grupo dice: “Escuchen un buen plan de trabajo: cuando lleguen a casa procuren hacer la tarea”. La mayoría hace como que escucha, pero por sus movimientos están buscando dónde distraer su atención de modo individual con su teléfono; otras y otros hablan entre sí a cierto volumen, como si no estuviera el profesor hablando. Él, ante esa desconsideración, pa-

rece seguir adelante dándose ánimos para continuar, porque algunos pocos lo siguen con desgano.

12:40. Llegan dos jóvenes y, aunque hacen algo de ruido al localizar su asiento, el docente sigue diciendo que deben usar una silla dura en casa. Vuelve al pintarrón para anotar tres ejercicios y comienza a pasar entre las filas para ver si hicieron la tarea o anotan al menos algo, pues casi ninguno lo hace y en un par de casos ni siquiera han sacado o encontrado un cuaderno para escribir.

12:42. Dice el docente que verán el método (triángulo) de Pascal y lo anota en el pintarrón. También anota en el otro extremo dos binomios al cuadrado y uno al cubo; ubicándose de lado para no dar completamente la espalda al grupo, va describiendo las operaciones que hace. Llega una chica y un chico y entran luego de un gesto del docente.

12:44. En cuanto empieza a desglosar $(3a-2b)^2 =$, señala que se trata de un binomio al cuadrado, pero la mayoría no pone atención; unos muestran evidente desgano y se ponen a ver su teléfono o ponen la cabeza sobre la mesa. Apenas unos tres o cuatro, dos sentados al frente, son los que van siguiendo al docente. Si bien hace como que pregunta, de hecho, sólo va resolviendo el ejercicio en voz alta; incluso parece responderse a sí mismo, y el par de chicos al frente responden más o menos correctamente en coro. Algo curioso es que un chico que no está poniendo atención al docente, y parece dibujar algo en su cuaderno, se une al murmullo de respuestas, como si estuviera siguiendo a detalle. El docente, que de hecho pocas veces mira quién habla y se guía por el rumor de algunas voces, continúa desarrollando el ejercicio. Se trata de un acto de simulación que parece común por la naturalidad con que lo hace el joven, quien se muestra inquieto y le insiste a su compañero de mesa en ver algo en su teléfono.

12:46. “¿Es todo?”, pregunta un estudiante casi enfrente del docente. El profesor le dice que va a simplificar para quedar $9a^2 - 12ab + 4b^2$. Mientras concluye, un par de alumnos piden salir y el docente accede.

12:48. El docente echa un vistazo al grupo y pregunta si hubo dudas, ante la nula respuesta, parece convencerse a sí mismo afir-

mando: “Está sencillo”. Anota otro ejercicio y vuelve a la rutina de desarrollarlo en voz alta, pero sin advertir que pocos lo siguen o ponen atención.

12:50. Concluye y llama la atención de Monic, porque está hablando fuerte en un extremo del salón. Se detiene para repetir lo que hizo, pero se da cuenta de que cometió un error: “Aquí me equivoqué [en una x^2], vean”. Corrige y da tiempo a que copien, los que quieren, pues al menos un par no lo hace. Camina entre las primeras filas y comenta que no está resolviendo el polinomio, “sólo lo desarrollé. Eso se llama evaluar. Resuelvo cuando sé el resultado de la variable”.

12:55. Vuelve a explicar en el pintarrón a un estudiante porque no puso atención. Le llama la atención a Zamudio porque, siendo quien preguntó, nuevamente se distrae. El docente vuelve a dar la explicación para los pocos que ponen algo de atención. “¿Hasta aquí está bien?”, pregunta, pero más parece una afirmación, porque unos gesticulan y otros están en otra cosa. Vuelve a dar tiempo para que copien lo anotado. Mientras espera, retoma el tema de las recomendaciones para estudiar en casa diciendo que tengan buena iluminación y sin distractores.

12:59. Un alumno tiene una duda y lo atiende en su mesa a la mitad del salón. Apenas termina, va al frente y dice que explicará el binomio al cubo $(-2n+m)^3$. Sólo los más cercanos al pintarrón siguen el desarrollo del profesor y más o menos responden (se percibe más como un acto retórico que como una búsqueda auténtica de respuesta), pero algunas y algunos de un extremo del salón que no alcanzan a ver lo que va anotando porque el propio docente les obstruye se explican entre sí.

1:01. Una joven se levanta porque tiene asesoría de una materia; tras informarle al docente, la deja salir. Concluye el ejercicio y se aparta para dejar que lo copien. Algunos que terminan o quienes no anotan, en las filas de atrás comúnmente, empiezan a hacer ruido, por lo que el docente, sin hacer caso, va por el cuadernillo y dice que vayan a la página 32. Les pide observar y anuncia que va a dictar.

1:04. El docente se ubica al frente y comienza a dictar la regla para desarrollar el binomio al cubo: “Es igual al cubo del primero,

más el triple del cuadrado del primero por el segundo, más el triple del primero por el cuadrado del segundo, más el cubo del segundo”. Tras caminar por varias filas, pide repetirla y una chica se ofrece para hacerlo.

1:08. Llega el par de estudiantes que salieron. Pide atención en el pintarrón para concluir el ejercicio. Nuevamente lo desarrolla en voz alta y hace como si lo siguieran, pero lo hacen apenas unos cuatro.

Cierre

1:11. En cuanto el docente concluye, comenta que el viernes se llevará sus cuadernos para revisar; asimismo, que ese día harán examen, lo cual desata cierto murmullo y es entendido como el fin de la clase. Va a su escritorio y pasa lista; en cuanto dicen “presente”, algunos empiezan a salir, otros hacen el aseo del salón y casi todos hacen más ruido.

1:15. Cuando termina pide a los que quedan en el salón que hagan su tarea llegando a su casa y que se porten bien. Una joven se acerca a preguntar algo y el docente muestra disponibilidad para responder y va saliendo junto con ella del salón.

La clase siguiente realizó una suerte de repaso de los subtemas de productos notables. Debido a que fue casi una copia de la mecánica descrita, no parece necesario reiterar muchos de los desencuentros de una ceremonia mayormente fallida, salvo que les reclamó en tono resignado que nadie le hace caso. Esto lo dijo porque se equivocó y, de hecho, nadie lo había notado hasta que estaba a punto de borrar.

Para cerrar el tema realizó un examen en binas durante las dos clases siguientes (27 y 28 de octubre), el cual fue desordenado, terminó realizándose casi de modo grupal y en el que alrededor de la mitad del grupo copió. Antes del examen, el docente realizó varios ejercicios similares, pero aun así la mayoría pidió ayuda o no acertaba en la respuesta cuando la consultaban con el profesor. Al final, él parecía resignado ante tal simulacro. Poco antes de concluir la clase con la entrega del examen, el docente les recordó que tenía un valor

de 50 por ciento, y el cuadernillo, otro 50 por ciento, así como “la tarea y la intervención se va evaluando a diario”.

LA PERFORMANCE DEL DOCENTE DE ÁLGEBRA

Como parte de nuestra aproximación al contexto cotidiano de la *performance* docente en el aula, buscamos huellas en el pasado incorporado del profesor, así como sobre su postura frente al alumnado y la RIEMS; para esto, echamos mano de una entrevista y un cuestionario escrito, además de la observación directa. Cabe destacar que la entrevista se realizó restando tiempo a una clase, en un salón aledaño al del grupo que atendía, porque no dispuso de otro momento. De tal modo que, en general, fue un tanto apresurada y, en algunos momentos, interrumpida por estudiantes que le preguntaban algo, por lo que también se observó cierta desatención en algunas respuestas.

El docente es ingeniero eléctrico, originario de Veracruz, de 58 años, con algo de sobrepeso y estatura media, suele vestir formal, es profesor asociado de medio tiempo (20 horas) y suma a ello otro contrato de nueve horas, por lo que se puede decir que tiene un contrato de tres cuartos de tiempo. De éste, 24 horas imparte clases frente a grupo y las restantes cinco son para actividades de “fortalecimiento académico”: una hora de tutoría de un grupo, dos horas ya sea de labor administrativa o asesoría de cálculo integral y dos horas para ser representante de academia.

El profesor cuenta con 16 años de experiencia trabajando en preparatorias abiertas y colegios privados, y ocho años en el Cecyte. Al parecer, en su historia como profesor hay cierta búsqueda de vocación docente. Dijo: “Iba a ser normalista, pero por causas familiares me hice ingeniero [...] Resulta que ya estando en la industria tenía asignado hacer una pequeña escuelita para capacitar a los nuevos operadores”. En ese sentido, le satisfacía ver su progreso. Sufrió un accidente que lo dejó seis meses fuera del trabajo y luego, en el transcurso de su recuperación, lo invitaron a trabajar en la prepa abierta; pudo regresar a la industria, pero decidió seguir como docente.

Otro elemento para comprender la práctica del docente está relacionado con sus opiniones sobre el estudiantado y la escuela. A esto no dudó en decir que “es una buena escuela, porque es una escuela con gran infraestructura, una escuela completa”. Aunque reconoció que “como cualquier otra escuela, tiene algunas desventajas, como que cierta parte de la población presenta problemas económicos, de transporte, de drogadicción, pero muy poquito”. Más adelante repitió la relevancia de los problemas económicos de las familias, pero añadió que las redes sociales son distractores para las y los jóvenes.

En relación con las y los estudiantes, sostuvo que “son muy nobles, dentro de lo que son muy relajados, son muy nobles y hacen las cosas, en su mayoría”. Aquí podemos agregar su comparación con el alumnado de colegio de paga, donde, según él, van a desempeñarse para ser directores, en cambio en el Cecyte, “estos muchachos, desgraciadamente, están orientados para la producción, que no debe ser el caso, pero así es”.

En relación con el modelo de la RIEMS y el enfoque por competencias, dijo escuetamente que era un reto. Lo definió como un “paradigma de enseñar a más gente en menos tiempo”. Al parecer, no tenía experiencia previa en el enfoque hasta su ingreso al colegio, pero sostuvo que en el plantel dicho enfoque databa de sólo tres o cuatro años (evidentemente esto es falso); con todo, en la entrevista dijo que consideraba aplicar en 80 por ciento el enfoque. Planteó como contraste con la RIEMS la memorización, pero dijo que para él la memoria no debía quitarse, sino activarse en nuevos caminos, “pues, como dice el dicho, que el muchacho construya sus andamios, que haga más conexiones”. A continuación, la versión del docente, respecto al desarrollo de sus clases:

A mí me gusta llegar y saludar, sé que algunos me contestan y algunos no. Les comento el tema y les digo cómo vamos a trabajar; qué vamos a hacer, y cómo lo vamos a hacer; empiezo la clase y entonces me aboco a un ejercicio en particular, les comento el ejercicio y les pregunto si entendieron. Pienso yo que así le he hecho. Les voy preguntando, aunque ellos son tímidos, sé que la mayoría no entendió; lo vuelvo a repetir y les hago el ejercicio poco a poco. Después les dejo ejercicios, que ellos

lo hagan solos y ellos vean su avance y después abordar otro tema y después limpien el salón.

En otro momento, dijo: “Paso entre filas y les digo: aquí te equivocaste, así vas bien y en otros casos les digo a otros que me ayuden si ya terminaron, así más o menos es mi día de clases”.

Si bien en su narración se pueden entrever elementos de evaluación, en otro momento se le preguntó directamente sobre ese punto. Entonces, mencionó los criterios de evaluación: “Desgraciadamente, le doy un nivel al examen; a la participación, a las tareas y al trabajo en clase”. Lo del examen lo señaló como una desgracia porque es un acuerdo institucional, pero también reconoció que a menudo hacía el examen por binas, cosa que pudimos constatar; incluso comentó el uso de la coevaluación, para calificar dicho examen. Por lo demás, no precisó las ponderaciones de los elementos que citó. También reconoció que da cierta retroalimentación en la revisión de los exámenes, así como en las asesorías individuales; incluso dijo que le preocupaban quienes no obtenían buenas calificaciones y que les proponía a los que sí las obtienen que los ayudaran, lo cual no vimos durante el seguimiento, pero es preciso decir que en algún momento asentó cierta preocupación y una estrategia explícita que sí constatamos:

me preocupan los de baja calificación y en veces se sienten molestos porque yo les doy carrilla y les digo: no. No te sientas así, no es para exhibirte, si te pregunto a ti seguido es porque quiero que estés al tanto y tengas esa participación que yo deseo, porque si participas más te sientes más a gusto. No lo tomen de carrilla, al contrario, quiero que tú mejores, me preocupa que tú mejores.

De modo global, se puede decir que la *performance* cotidiana del docente de matemáticas del Cecyte en el grupo seguido fue muy pobre. Se trata de una mezcla entre una versión centrada en él mediante un programa que no desarrolla competencias disciplinarias y la desconexión de la mayoría del estudiantado. Su postura no fue del todo clara y parece guiada por cierta vocación docente, pero fincada en una versión tradicionalista de su práctica, así como en los cono-

cimientos disciplinarios en su versión más tradicional y centrada en objetos matemáticos no situados, así como en el reporte administrativo de calificaciones.

Los contenidos del programa fueron traducidos a su nivel mínimo en el cuadernillo de ejercicios, porque no usó el libro de texto, al menos no en el grupo seguido. De este modo, podemos decir que la planificación es más un trámite administrativo que una realidad en la práctica; asimismo, que no hay ninguna adecuación con respecto al contexto ni al reconocimiento de las diferencias y dificultades de la mayoría del grupo que seguimos.

El docente no usó material didáctico ni TIC durante nuestra observación y notamos que la mayor parte de los contenidos fueron abordados de modo secuencial, pero, dado que pocos ponen atención y reitera la misma mecánica de “explicación”, el tiempo que usa excede cada tema; si a ello sumamos que en el proceso de revisión de los exámenes utiliza también más tiempo del programado, incluido el repaso previo, generalmente tiene que ir de prisa para cubrir los temas.

La semiformalidad con la que el docente se conduce y se presenta tiene en general un efecto positivo, pero muy a menudo, puesto que da la espalda al grupo mientras resuelve los ejercicios, pierde la atención de la mayoría. Él se da cuenta, pero prácticamente no hace otra cosa que llamar tibiamente la atención. Asimismo, observamos que tiene cierto dominio de los temas vistos, pero suele comunicarse con mediana claridad en el espacio de aula, pues a veces comete errores que le restan credibilidad entre el alumnado o dice frases que no concluye y durante la entrevista dijo varias incoherencias porque parece distraerse con facilidad.

El ambiente de aprendizaje es más o menos distendido, pero sólo una parte muy reducida del estudiantado atiende medianamente las indicaciones del docente; es decir, la mayoría de las y los jóvenes no muestra disposición al tipo de rutina que se ofrece y su participación es negociada frecuentemente, ya sea porque el docente propone 30 minutos de “calidad” o porque saben que la calificación está relativamente fácil de conseguir, vía el examen (en binas), en el que con frecuencia terminan copiando.

El ritmo del curso está pautado por los tres exámenes parciales y, de modo cotidiano, en la clase de una hora, por ciclos de atención de entre 15 y 20 minutos por parte de las y los jóvenes en las actividades. Con mucha frecuencia, la mayoría de las y los estudiantes simula poner atención al docente, por lo que él tiende a enfocarse en aquellos que lo siguen, en el centro del aula y más cerca del escritorio, a pesar de que suele pasear por entre las filas. En el grupo seguido, las y los estudiantes realizaban las actividades de modo individual, generalmente porque así lo establecía el profesor, pero éste suele trabajar con los más cercanos, tal vez por comodidad, como se describió para el caso del examen en binas.

Del seguimiento realizado podemos afirmar que el profesor tiene un conocimiento superficial de los principales atributos de la RIEMS, tanto en lo relacionado con las competencias de su perfil docente como con el desarrollo curricular, ya que a menudo divagó o no pudo precisar, por ejemplo, los elementos de evaluación que utiliza. Esta situación contradictoria se corresponde con su práctica observada. Tal vez lo más relevante de su *performance* es que se ve fuertemente condicionada por la necesidad de cumplir con el programa y la generación de calificaciones; esto implica, en su caso, un sesgo administrativo más que pedagógico.

No observamos que el docente diera seguimiento especial o instrumentara alguna acción en sus clases para atender a quienes identifica, sobre todo por medio del examen, que no alcanzan los resultados aprobatorios. Asimismo, reconocimos contradicciones entre lo que dijo e hizo, porque en la entrevista dijo emplear diversos elementos para calificar, como la participación y la coevaluación, pero en lo observado manifestó que el examen tendría un peso de 50 por ciento y los ejercicios del cuadernillo, otro 50.

En cierta medida, mostró bajas expectativas en las capacidades de las y los jóvenes, debido a que consideró que tienen demasiados distractores y éstos provocan poca atención o “motivación” intrínseca, por lo que le parece lógico que no aprueben. Una vez que identifica a quienes no aprobaron en uno de los tres cortes, sólo echa mano del servicio institucional de asesorías.

Así, los elementos que se observan de modo cotidiano remiten a una *performance* híbrida, orientada hacia las pautas administrativas, y una postura centrada en la enseñanza. En complemento del desempeño docente, las reacciones estudiantiles siguen dos tendencias: la mayoría asume una postura poco activa o “está sin estar” y unos cuantos se comportan como espera el docente.

Desde una mirada a los tres momentos de la ceremonia de clase, la *performance* del docente de Álgebra, podemos afirmar que al inicio de las clases intentó establecer un ambiente de orden mediante un breve conteo y el lanzamiento de un grito por parte del grupo, si no está en silencio o no le hace caso; pero, dado el desgaste de la fórmula y la poca convicción del docente, este mecanismo cada vez funciona menos. Desafortunadamente, la desconexión entre docente y estudiantes fue un rasgo muy notorio y, al parecer, aquél acepta con resignación. Muy pocos asumían el rol esperado; la mayoría no ponía atención o se distraía con facilidad, parece que la disposición mayoritaria está determinada por su expectativa de aprobar la asignatura o de buscar pasarla bien (“agarrar cura”, escuché decir a algunos jóvenes) estando sin estar en el aula, sobre todo con apoyo en su teléfono móvil.

En relación con el desarrollo de los contenidos, el profesor se centra por completo en los objetos matemáticos; es así tanto por la propuesta del plan de estudios como por el acuerdo interno de reducir a un cuadernillo de ejercicios el programa del curso, por lo que nunca observamos usos o aprendizajes contextualizados. A partir de lo observado, se diría que asistimos a una ceremonia inefectiva para coconstruir conocimientos significativos, fallida e infeliz, una especie de simulacro tortuoso para docente y estudiantes.

Si bien en el inicio y el desarrollo de la ceremonia áulica observamos una *performance* en gran medida tradicionalista, prácticamente insignificante para el alumnado, reproductora de un enfoque centrado en el docente, en suma, una ceremonia vacía (tal vez sólo para pasar el tiempo), también notamos algunos trazos de la RIEMS al momento del cierre, al invocar menor peso para los exámenes o hacerlos en colectivo, aunque de modo más bien fallido, pues llevarlos a cabo en binas no funciona porque la mayoría no alcanza a resolver de modo autónomo los ejercicios y termina copiando.

6. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES POR ESCALA: AULAS, PLANTELES Y SUBSISTEMAS

La larga travesía de las políticas desde su forja en los escritorios del equipo que las diseña hasta su instrumentación cotidiana sigue un sinuoso recorrido a través de las mediaciones de distintos actores y variadas culturas organizacionales y escolares. Más aún si consideramos el tiempo en que se han realizado en los distintos contextos y sistemas estatales. Sin duda, la RIEMS ha sido la política más relevante del NMS mexicano de las últimas décadas y, a pesar de ello, son relativamente pocos los estudios que han buscado indagar sus repercusiones en las aulas. De alcance nacional, apenas en 2018 se dieron a conocer algunas evaluaciones sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje y sobre la puesta en marcha del MCC, mediante encuestas (INEE, 2018c), aunque hay algunos antecedentes en Ayala (2011). También hay otros estudios que abordan instituciones emergentes, pero de baja matrícula, como el Telebachillerato (estatal y comunitario) y el sistema a distancia, donde se emplearon básicamente entrevistas individuales o grupales (Guzmán, 2018). Pero no hay trabajos que aborden los sistemas estatales de modo más profundo observando directamente desempeños en aula, ya sea porque sólo abordan un subsistema o sus resultados se han difundido de modo parcial (Razo, 2018; Escalante y Fonseca, 2011; López *et al.*, 2015; Lizárraga y López, 2014).

De este modo, nuestra investigación incursionó por sinuosas veredas de la política educativa desde el ámbito macro hasta su reposicionamiento micro. Si bien hemos trazado ciertas traducciones que atraviesan desde el terreno federal hasta un puñado de aulas,

pasando por diversos subsistemas del estado de Baja California, es menester insistir en la intención de complejizar la mirada racionalista o macroscópica para centrar el foco en la *performance* dinámica, sobredeterminada y singular de cada docente que, a fin de cuentas, es el núcleo que se pretende reconfigurar, pero antes es necesario responder directamente las preguntas iniciales del estudio.

RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DEL ESTUDIO

Respecto a la primera cuestión, cuáles fueron los patrones globales y específicos más destacados de la RIEMS en Baja California en los principales subsistemas escolarizados del NMS, empezaré por afirmar que la RIEMS fue una política de Estado (no sólo de gobierno), mediante la cual globalmente hubo un acoplamiento entre las directrices federales y las decisiones locales. En particular, se aceptaron los acuerdos curriculares de homologación en el conjunto de las instituciones estatales, así como poner en marcha el proceso de actualización del profesorado que, eventualmente, llevaría a la consecución del perfil docente. Si bien tales acuerdos se pueden reconocer como horizontales, incluso parcialmente democráticos en el ámbito intergubernamental de la federación y el estado de Baja California, cobran un cierto viraje vertical e incluso autoritario cuando se enfocan en el ámbito local, pues así lo reconoció uno de los artífices gubernamentales en la instrumentación de la RIEMS en el estado. Pero este rasgo no necesariamente significa oposición o resistencia locales (al menos, no explícita), sino que abre una suerte de competencia interna, sobre todo respecto a los bachilleratos dependientes de la entidad, en su interés por quedar bien con el subsecretario, el secretario en turno o con el gobernador, pues es atribución de este último nombrar a los directivos de cada uno de los subsistemas estatales.

En este sentido, la RIEMS forma parte de la construcción de un discurso hegemónico entre las autoridades federales del NMS, así como de las estatales, pero superficialmente entre el profesorado, como se reconoció de modo contradictorio o ambiguo en la muestra observa-

da. Dicho discurso se complementó con otras medidas como la evaluación docente o los concursos de ingreso de la LGSPD.

A grandes rasgos, a partir del trabajo de campo puede afirmarse que el estado fronterizo fue receptor y al mismo tiempo impulsor de la RIEMS, pero el paso de las instituciones estatales a su puesta en acto en las aulas, tanto en el ámbito curricular como en el desempeño docente, guarda distancias, sobredeterminaciones y contradicciones diversas.

En términos generales, se pusieron en circulación nuevos conceptos y términos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, en especial sobre planificación y evaluación, pero no necesariamente ideas que los articularan de modo congruente ni menos los fundamentos o las teorías que sustentaban a la RIEMS. Podría decirse que la RIEMS avanzó por los subsistemas en torno a la gestión de los sistemas administrativos, incluso en todos los casos se incorporaron normas y “sistemas de gestión de calidad” que se certificaron mediante organismos externos. Este avance llegó hasta los planteles y eventualmente logró colarse por algunas rendijas a las aulas mediante nuevas formas de evaluación y calificación, muchos formatos de “planeación”, pero prácticamente dejó intacta la *performance* de la mayoría docente.

En el caso del profesorado, observamos escasamente desarrollado el perfil deseable promulgado por la RIEMS, entre otras razones, porque se trató de una actividad de capacitación o incluso de actualización de la nueva terminología, pero no consiguió cambios significativos en las prácticas docentes. De hecho, en un par de casos los cambios relevantes están asociados a estudios de posgrado, previos o posteriores al Profordems o el Certidems.

Otro patrón general que vale la pena citar es el epidérmico efecto de la RIEMS en relación con las desigualdades o el cambio en algunas inercias negativas; incluso pareciera que reforzó la segmentación y aun la fragmentación del sistema de media superior en el estado mediante el examen estatal de distribución de matrícula entre las cada vez más estratificadas instituciones.

Respecto a lo anterior, si bien el acceso masivo al NMS ha sido una constante en las últimas décadas (logro que debe reconocerse,

impulsado también por el decreto de obligatoriedad de 2012), éste se contrarresta con lo que algunos autores han llamado “marginación por inclusión” (Aguerrondo, 1993) o “exclusión incluyente” (Gentili, 2009), la cual tiene como base la fuerte diferenciación social de la oferta escolar, reforzada mediante el proceso selectivo para el NMS bajacaliforniano. Se trata de un esquema segmentado en cuatro circuitos de escolaridad (tres presenciales: bachillerato general, tecnológico, privado, y el abierto y a distancia); con ello, asistimos a una distribución desigual del conocimiento y de los aprendizajes a través de circuitos diferenciados de calidad. Tal desigualdad se ve reforzada por el conjunto de condiciones materiales, de recursos humanos y simbólicos a través del tiempo de cada uno de ellos (en este caso el prestigio dentro de cada subsistema también se segmenta, según los planteles) y, de manera más reciente, se refuerza mediante la canalización vía el examen estandarizado hacia diferentes instituciones, según los capitales económicos, sociales y culturales de las y los aspirantes.

Desafortunadamente, ni en el nivel sistémico ni en el de las instituciones escolares —al menos durante casi una década de la RIEMS— se ha podido generar un patrón que reduzca las brechas ni tampoco que procese en el mismo espacio la heterogeneidad cultural y la desigualdad social. Esto lo mostramos con datos relacionados con el trayecto escolar, donde suele haber sinergia negativa con otras condiciones como, por ejemplo, la socioeconómica de las familias o el sexo del alumnado.

Hay pocos datos que establezcan la relación histórica entre el NMS y las condiciones socioeconómicas tanto de Baja California como del resto del país. En principio, dado su componente económico terciario y su bajo índice de marginación, parece una entidad favorable para cubrir la escolaridad obligatoria, incluso en el marco de migración al estado y de que casi la mitad de su población la forman recién avocindados. Poseemos, pues, sólo algunos datos aislados, como los del INEE (2018a: 121), derivados de la encuesta intercensal del Inegi de 2015. De los más interesantes, si bien de escala nacional, es factible inferir un patrón aproximado para Baja California. A partir de la tasa de asistencia al NMS, podemos citar los contrastes entre la población por condición de pobreza, donde

sólo 66 por ciento asiste a la escuela, mientras los no pobres asisten en 94 por ciento. Si se divide a la población por quintiles de ingreso, también es significativo el contraste de porcentajes de asistencia: 91 (quintil v, más rico) y 74 por ciento (quintil I, el más pobre). Si se clasifica la población por escolaridad del jefe o jefa del hogar, también se observa un fuerte contraste, pues la tasa de asistencia de quien proviene de un hogar donde el padre o madre tiene estudios superiores llega a 95 por ciento, contra 63 por ciento de población cuya/o jefa/e de familia carece de escolaridad. Finalmente, podemos citar la desigualdad relacionada con quienes viven en poblaciones pequeñas, por lo general rurales o dispersas, de menos de 2 500 habitantes, cuya tasa de asistencia alcanza casi 70 por ciento, contra 81 por ciento de las de más de 15 000 habitantes. En suma, el grupo de jóvenes que muestra las menores tasas de asistencia al NMS “coincide con aquellos que viven en hogares en pobreza extrema, con los menores ingresos económicos y donde el jefe de hogar carece de algún nivel de instrucción” (INEE, 2018: 121).

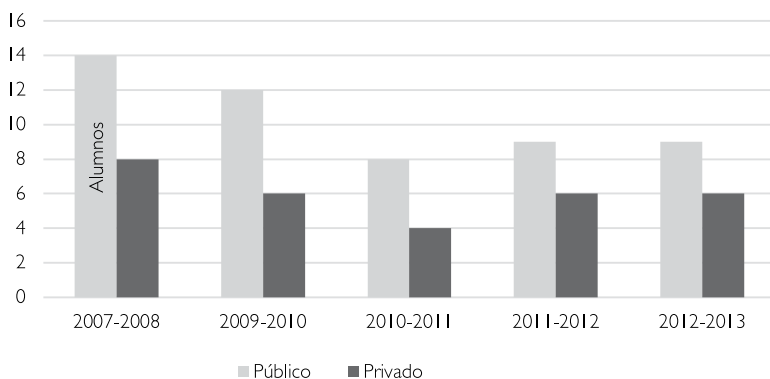
En tal sentido, los más pobres (las y los jóvenes que viven en poblaciones dispersas o que son indígenas) son quienes suelen asistir menos a sus escuelas, que, en general, se hallan entre las de menor infraestructura, por ejemplo, escasez, ausencia o deficiencia del equipo de cómputo o la conexión a internet (gráfica 38), o cuentan con menos docentes habilitados, por ejemplo, no tienen título de licenciatura.

En breve, quienes tienen mayores rezagos en el cumplimiento de su derecho a una educación de calidad asisten, si bien les va, a una institución de poco prestigio o que ha presentado bajos resultados en las pruebas estandarizadas, lo que termina por configurar un círculo vicioso. El subsistema que ocupa ese penoso lugar es el Conalep, que también presenta las peores condiciones laborales para el profesorado; al mismo tiempo, se ha venido rezagando en equipamiento e infraestructura y resulta ser la institución a donde se canaliza el más alto porcentaje de estudiantes de segunda opción, tercera o última, quienes deben nadar a contracorriente en diversos frentes. Baste un par de gráficas relacionadas con la permanencia y el egreso del bachillerato escolarizado. Por un lado, en torno al abandono, la tasa del Conalep,

según los datos disponibles, ha venido empeorando en los cinco ciclos más recientes para la fecha de este estudio, hasta llegar casi a 44 por ciento en 2016, mientras que en los casos del bachillerato general y tecnológico ronda el 17 por ciento en los dos ciclos más recientes.

GRÁFICA 38

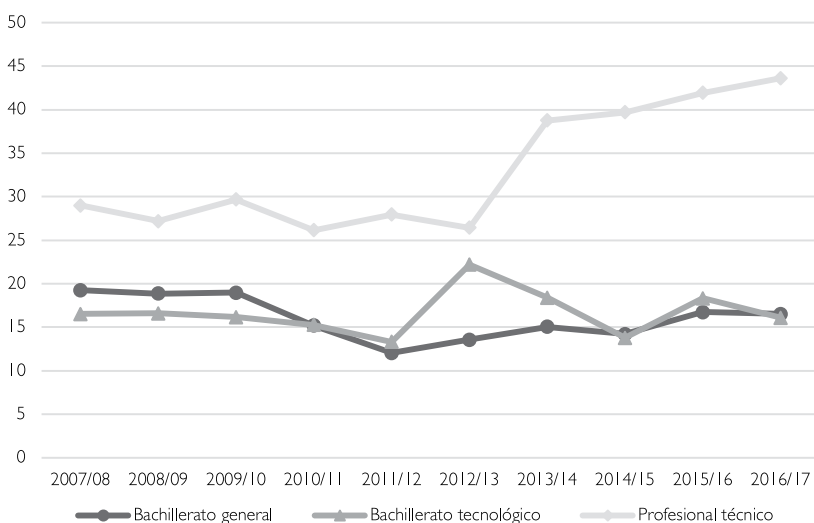
Total de alumnos por computadora con conexión a internet en el nms de Baja California, ciclos 2007-2008 a 2012-2013



Fuente: INEE (s. d.: tablas AR02-A1).

GRÁFICA 39

Tasa de abandono por tipo de bachillerato en el nms de Baja California, 2008-2016

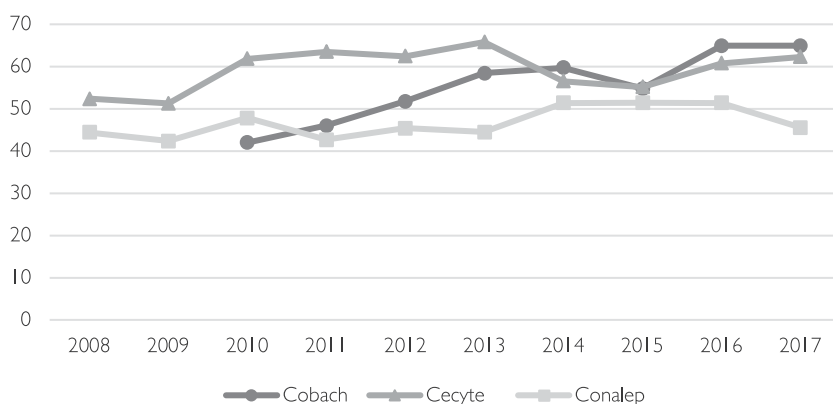


Fuente: INEE (s. d.).

Por otro, la gráfica 40 presenta los datos sobre la eficiencia terminal, donde el Cobach y el Cecyte presentan la mejor cifra con 62 por ciento, aunque el primero ha sido menos fluctuante que el segundo; desafortunadamente, el Conalep, prácticamente se ha mantenido estable en 45 por ciento en el mismo periodo del que dispusimos de datos (2008-2017).

GRÁFICA 40

Porcentaje de eficiencia terminal por tipo de bachillerato en Baja California, 2008-2017



Fuente: Secretaría Planeación y Finanzas (s. d., s. n. p.).

Nota: los datos para Cobach se registraron considerando hasta el mes de diciembre; para Cecyte y Conalep, hasta octubre de cada año. No se encontraron datos para Cobach de 2008 y 2009.

Este diagnóstico ha sido reconocido por las autoridades desde hace tiempo, pero no ha habido políticas integrales ni fincadas en principios de justicia congruentes, porque no se ha creado un presupuesto compensatorio ni objetivos explícitos para revertir la situación, por lo que el presente estudio reitera la urgente necesidad de hacer de la justicia un eje de la política educativa.

En relación con patrones específicos, se puede enumerar los siguientes. En primer lugar, la relativa autonomía de los bachilleratos estatales (a contrapelo de lo que dicen otros estudios como los de Lizárraga y López, 2014 o Ayala, 2011), porque se pudo observar iniciativas (elaboración de libros de texto, programas de seguimiento, trabajo colegiado) que denotan cierto compromiso para la puesta en acto (cotidiana) de las políticas, en este caso, una mínima *traducción*

de los textos o algunas prácticas que intentan poner al estudiantado en el centro. Si bien reconocemos un tejido de puentes para pasar del currículum federal al estatal (del oficial al enseñado), mediante los libros de texto en los subsistemas estatales *vs.* la nula participación en los federales, se mostró la intervención y el margen de los sujetos locales. Aunque en ambos casos observamos que cada docente hace mínimos ajustes y en su puesta en acto realiza interpretaciones e improvisaciones (generalmente, siguiendo la inercia de su pasado incorporado, sus creencias previas y en medio de sus condiciones laborales y de trabajo cotidiano), sólo en un caso fue clara una postura diferente mediante la estrategia conocida como aula invertida.

En segundo lugar, también pudimos apreciar entrejuegos de las nuevas regulaciones con las prácticas de los planteles; por ejemplo, atestiguamos cierta colonización de estrategias y tácticas para buscar mejores resultados en las evaluaciones estandarizadas del alumnado (pruebas Planea o en su momento ENLACE). La normalización en los planteles de estas estrategias, que de algún modo corrompen el espíritu de los exámenes a gran escala, la justifican como respuesta al impacto mediático (negativo o positivo) que tienen los resultados en el prestigio de cada plantel y dentro de cada tipo de bachillerato.

Finalmente, asistimos al agonístico proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde las determinaciones impuestas por las calificaciones y el programa, así como por las cada vez más frecuentes demandas externas de atender programas estatales o federales, incluso festividades, van restando peso a los aprendizajes cognitivos, que sin duda alguna son los privilegiados de modo explícito. Pero también hay algunos pálidos ejemplos de una agencia que resiste o desafía esa suerte de máquina de escolarizar, de *perpetuum mobile*, ejemplos que abren una ventana para vislumbrar esperanza y buscar cambios y alternativas en la formación de las juventudes del sistema escolar.

Sobre la pregunta acerca de cuáles han sido las pautas de transformación curricular y pedagógica en las aulas de Baja California en el transcurso de casi una década, podemos decir que ambos procesos tuvieron mínimos éxitos y contradicciones evidentes. Por ejemplo, mostramos el desarrollo de la hegemonía del discurso de la RIEMS entre las autoridades locales y la mayoría del profesorado observado,

así como la homogenización del currículo oficial (federal) con el enseñado localmente en las diversas instituciones que se expresaron en libros de texto o guías pedagógicas. En este último caso, destacamos las elaboradas por los equipos docentes de los subsistemas Cobach y Cecyte, que de algún modo intervienen para introducir mínimos contenidos regionales, mediante un trabajo colegiado intenso en el que se impusieron la revisión de los libros casi bianualmente.

Sin embargo, también es preciso señalar que no necesariamente se consigue realizar los libros de texto bajo el enfoque por competencias, a pesar de que la mayoría de las y los docentes así lo cree; ello se hace evidente en el campo de las matemáticas, a diferencia del de comunicación, donde podría decirse que hay avances, sobre todo en el Cobach. Cabe recordar que sólo exploramos esas áreas, por lo que haría falta investigar a profundidad el resto de las áreas de conocimiento escolar. Es de suma importancia reiterar que en los planteles observados tiene lugar un énfasis en la dimensión propedéutica, es decir, en los aprendizajes cognitivos con miras a estudios universitarios, tanto por parte del alumnado como del profesorado entrevistado, y ello como contraparte de una formación integral o una capacitación para el trabajo; aunque también debemos reconocer los esfuerzos paralelos que se han desplegado desde la federación con el programa Construye-T, a fin de abordar la dimensión socioemocional y su posicionamiento en el “nuevo” modelo educativo de 2016-2017 como parte de la formación de la escolarización obligatoria. Asimismo, reconocemos los esfuerzos que despliegan las escuelas y los subsistemas con los programas de tutorías, los concursos, los vínculos con otras instancias de salud o bienestar, inclusive empresas, o las actividades paraescolares. También cabe mencionar un caso con programas de mentorías entre pares, en busca de ampliar los horizontes y otras dimensiones más allá de lo cognitivo, aunque es menester apuntar que lo hacen con recursos muy limitados. Si bien el tema de los subsidios no fue tocado por el profesorado ni por las autoridades, los altos funcionarios mencionaron que en diversos momentos ha habido adeudos, sobre todo del gobierno del estado, que en ocasiones no entrega a tiempo o queda a deber y pone así en riesgo incluso la operación cotidiana de los planteles.

A lo largo de la investigación, nos aproximamos, de modo transversal, del currículum enseñado a la práctica de ocho docentes, la cual está en gran medida determinada por la fuerte prescripción de los libros o guías, mayormente orientados por los conocimientos disciplinarios,⁴⁵ así como por los ritmos administrativos de entrega de calificaciones, evidencias y reportes. En este sentido, los libros de texto son prácticamente el único recurso didáctico, e incluso en un par de casos derivaron en una versión todavía más pobre (el caso de Álgebra del Cecyte y en parte el módulo de Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional del Conalep).

Asimismo, reconocimos que tal vez la mayor distancia entre ideales y prácticas se ubica en torno a las tareas orientadas a alcanzar el perfil del profesorado establecido por la RIEMS. Las acciones de actualización y capacitación no lograron la cobertura suficiente, como aceptaron las autoridades federales y estatales, en especial con el Profordems (el programa insignia), que tampoco fue del todo significativo ni siquiera en la certificación asociada, por lo que podemos concluir que se trata del eslabón más débil de la reforma. Asimismo, a pesar de poner en marcha los concursos de oposición, la Estrategia Nacional de Formación Continua (en 2016) y la constante capacitación intersemestral de cursos disciplinarios o pedagógicos, todavía encontramos impactos superficiales de estas acciones en relación con las prácticas docentes de la mayoría del profesorado.

Finalmente, en torno a la pregunta sobre en qué sentido contribuyó la RIEMS a cambiar la *performance* del profesorado, para la mayoría de éste la nueva nomenclatura y la normativa tuvo efectos muy superficiales en la *performance* de las ceremonias de aula; es decir, no cambiaron sus prácticas inerciales, por lo general híbridas, salvo en ciertos casos que ejercen conscientemente su agencia, a menudo con base en creencias sobre el potencial de la escolarización y

45 Algunos críticos dirán que la construcción curricular dominante está centrada en los “objetos” y no en las “prácticas” situadas de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y saberes. En este caso, me refiero a la perspectiva socioepistemológica de la matemática escolar desarrollada en México, entre otros, por Cantoral, Montiel y Reyes-Gasperini (2015).

fincadas en una postura política que podría asociarse con ideas de equidad.

Tal vez donde se han dado los avances más relevantes sea en los cursos asociados con las TIC, donde al menos una docente de matemáticas dio muestra clara de su impacto y cómo las incorporó a su *performance* cotidiana. Asimismo, en ampliar los mecanismos de evaluación y calificación, reduciendo el peso de los tradicionales exámenes e incluyendo los portafolios de evidencias; aquí incluso observamos pálidos intentos por evaluar las competencias genéricas. Sin embargo, sigue imperando la evaluación sumativa, así como una perspectiva fiscalizadora, formalista o administrativa, reducidamente formativa o pedagógica.

Es innegable que resulta muy complicado modificar las creencias y las posturas del profesorado sin una reflexión y guía que se mantenga durante tal vez varios ciclos escolares, y esto es precisamente de lo que adolece la RIEMS, ya que en general lo que encontramos es que prima el modelo centrado en la enseñanza y en el libro de texto, si bien mostramos, en todos los casos, que existen hibridaciones y mezclas a menudo contradictorias y diversas, que transcurren imbricadas con las pautas administrativas, como la planificación, o con algunas variaciones en las formas de evaluar y calificar, que en cierto modo han reconfigurado el desempeño docente, la gestión y la cultura escolar. Una alternativa a los procedimientos que hasta ahora han mostrado escaso éxito en la búsqueda modificación de la docencia sería poner en marcha un proceso de (trans)formación docente para cambiar las ceremonias del aula y la *performance* del profesorado. De otro modo, la tendencia observada seguirá reproduciendo la imagen de cada docente como un técnico o un calificador de estudiantes, lejos de las promesas de ser profesionales reflexivos o intelectuales transformadores (Giroux, 1990).

A continuación, me detengo en las tres escalas que rondó el estudio para comparar algunos de los hallazgos y discutir algunas implicaciones en torno a las escalas abordadas, teniendo presente en ello que partimos del condicionamiento estructural de las acciones y que la *performance* docente se entiende como un sistema complejo que se produce y se reproduce a sí mismo a través de interacciones en múl-

tiples niveles, definido por cierta historicidad, ciertos parámetros contextuales, y afectado por otros sistemas internos y externos a él. En primer lugar, la escala del ámbito áulico de los ocho docentes a quienes dimos seguimiento; en segundo lugar, la escala institucional, para contrastar los cuatro planteles, que de algún modo son prototípicos de sus respectivos subsistemas y, finalmente, el contexto macro, en especial el intergubernamental, debido al interés en la conexión y los direccionamientos locales.

LAS CEREMONIAS DE AULA: TRADICIONALISMO E HIBRIDACIONES

De acuerdo con Rockwell, la docencia es “una labor cultural e intersubjetiva” y no es equiparable a trabajos industriales o de servicios, por lo que una parte central de ella es favorecer el “trabajo de aprender” del estudiantado, a partir de un acuerdo tácito o explícito. De este modo,

la enseñanza escolar es un trabajo particularmente difícil de describir, pues el maestro tiene que convencer a los jóvenes aprendices para que “quieran” aprender lo que según los programas oficiales están obligados a aprender [...], y quieran trabajar o participar en las actividades que les propone para que lo logren (2013: 83).

Sin duda, se trata de un reto permanente, un proceso inacabado al que nos acercamos a través de las observaciones cualitativas que intentan comprender lo que cada docente hace durante una lección completa y apreciar las muestras de su trabajo en cada salón de las cuatro escuelas descritas.

En relación con las aulas, desplegamos una mirada antropológica para hablar de las ceremonias de aula y la *performance* de cada docente, a fin de acercarnos al proceso cotidiano del currículo enseñado. Al respecto, dos rasgos atraviesan al conjunto de docentes observados: desempeños enfáticamente tradicionales, pero, también, una serie de hibridaciones de elementos de la RIEMS con las experiencias y disposiciones personales y laborales del profesorado.

Por un lado, de la muestra de ocho casos, salvo en dos (la docente de comunicación del Cobach y la de matemáticas del CBTIS), se trata de desempeños que suelen conectar sólo parcialmente con sus estudiantes (o no conseguirlo, como atestiguamos en un par de ellos) y que transmiten contenidos poco significativos; es decir, están más centrados en el profesorado y en el libro o guía, por lo que distan considerablemente de lo prescrito: propiciar el desarrollo de competencias genéricas y disciplinarias pertinentes, ya no digamos una formación integral. En breve, atestiguamos generalmente ceremonias con clases expositivas donde se tomó al grupo como entidad homogénea, regidas más por medidas administrativas que pedagógicas; por ejemplo, aplicando exámenes o reuniendo evidencias para la promoción o suspensión.⁴⁶ Pero esto está condicionado principalmente por los planes y programas de estudio derivados de currículums poco significativos, avalados por las autoridades de las instituciones y de cada plantel, no por una decisión del profesorado; es más, a éste se le exige cubrir los programas a costa de los aprendizajes de la mayoría o, de hecho, tales programas son sustituidos por aprendizajes de baja relevancia o descontextualizados. De ese modo, podemos decir que la mayoría de las ceremonias observadas fueron poco efectivas para el desarrollo de competencias; a menudo se trató de ceremonias francamente aburridas, infelices y disciplinantes; sólo un par de ellas, en alguna medida, fueron esfuerzos constantes por transmitir conocimientos e incluso coconstruirlos, intentos de recrear los contenidos, donde las y los docentes se comprometen, se preocupan y ocupan del aprendizaje del alumnado.

Importa destacar aspectos como la preocupación por el aprendizaje del estudiantado, la creencia en el potencial de la escuela para salir de la pobreza y cierta vocación de servicio, los cuales forman un entramado que nos permite inferir una diferencia significativa

46 La situación ha cambiado poco desde que Miramontes, hace casi dos décadas, caracterizara la práctica docente de profesoras y profesores del Cobach de la siguiente manera: “por clases expositivas, directivas y verbalistas, donde la figura del maestro tiende al modelo tradicional. La evaluación se centra en el examen escrito y la actitud del maestro se caracteriza, en general, por falta de empatía y autenticidad” (Miramontes, 2003: resumen, s. n. p.)

entre las y los docentes que realizan una *performance* relativamente más propicia para el aprendizaje del alumnado y quienes no. Se trata de un hallazgo relevante, porque nos habla de ciertas convicciones y compromisos que, si bien pueden ser asociados con la “vocación”, parece más pertinente tematizarlos como rasgos de una postura ético-política que se construye a través de ciertas experiencias personales o profesionales emanadas de las escuelas. Esto tiene implicaciones de importancia acerca de la formación del profesorado debido a que, en cierta medida, sugiere pistas sobre temas de reflexión que discutan la postura técnica que subyace al modelo de capacitación o actualización que se ha impuesto, no sólo en el NMS sino en el nivel básico (Cordero *et al.*, 2017; Bárcena, 2012; Bárcena, Larrosa y Mèlich 2006). Más adelante retomo este punto sobre el ámbito macro.

El significado de las ceremonias de aula es construido de forma agonística en el día a día mediante la *performance*, tanto del profesorado como del alumnado, con frecuencia mediante movimientos dinámicos entre ellos y el guion (los libros de textos o los contenidos), pero se presenta mediante una dialéctica conflictiva y con forma de ola que sigue ritmos a veces monótonos, caprichosos e inesperados. En todo caso, una auténtica “actuación” reclama códigos relativos a la creación de auténticas presencias (Díaz Cruz, 2008; Bárcena, 2012), sobre todo de parte del profesorado, para recrear los conocimientos o coconstruirlos a la manera de un chamán, cosa prácticamente ausente entre el profesorado que nos permitió su seguimiento. Aunque también cabe mencionar la constante manifestación de “estar sin estar” de una cantidad variable del alumnado en cada grupo observado y, con ello, el reto cotidiano de buscar que las y los jóvenes quieran aprender.

Desde una perspectiva gubernamental, el vínculo entre la política diseñada y la realizada en las aulas se ha supuesto como un proceso casi lineal, pero, como pudimos dar cuenta, se trata más bien de algo zigzagueante y dinámico, en relación con diversas materialidades (espacios áulicos, recursos didácticos y programa de estudios), y de un cruce de sistemas complejos que se reproducen a través de múltiples interacciones y niveles; aunque pudimos captar —aun en

la iteración de las diversas *performances* observadas— pautas similares que se enlazan con las estructuras institucionales y las culturas escolares, marcando cierto peso definitivo de las prácticas docentes de corte más tradicionalista, pero tejiendo hibridaciones con tendencias diversas que, en cierta medida, a menudo imprimen significados orientados por las disposiciones o la postura (política) del profesorado en su actuar cotidiano dentro de escenarios frecuentemente poco propicios para el aprendizaje.

Por otro lado, a la tendencia de caracterizar el desempeño del profesorado como tradicional, es necesario añadir algunos elementos observados que han hibridado su práctica de modo incierto, contradictorio o ambiguo; algunos de ellos se pueden anclar en la RIEMS, pero otros provienen de experiencias diversas ligadas a la vida de cada docente. Entre los asociados con la reforma podemos citar cierta colegialidad para la planificación de los contenidos y calificaciones; la estandarización de algunos formatos para el seguimiento de estudiantes; las asesorías; la introducción en algunos casos del uso de TIC o la diversificación de actividades que trasladan el énfasis hacia los aprendizajes del alumnado, así como la ampliación de mecanismos de evaluación o calificación que han restado peso al examen, como en el caso del Conalep, donde oficialmente ha quedado sustituido por el “portafolio de evidencias”, aunque se siga utilizando, sobre todo en el área de las matemáticas. Por el lado de las disposiciones encarnadas, referimos las experiencias laborales, el perfil disciplinario, la posibilidad de compatibilizar el trabajo con la familia y, sobre todo, la maternidad en el caso de las mujeres, las y los docentes que dejaron alguna huella que se pretende seguir, los modelos de crianza y, en un caso, la experiencia de escolarización allende la frontera.

Para profundizar en la hibridación de la *performance* que cada docente desplegó, relacionada con el MCC y las competencias del perfil docente, conviene contrastar cuatro rubros observados en el desempeño del profesorado seguido: 1) la planificación, 2) el proceso de enseñanza, 3) el ambiente de aprendizaje y 4) la evaluación.

Las normas dicen que cada docente debe planificar para el desarrollo de competencias genéricas y disciplinarias. Se trata de un elemento que se ha incorporado de modo definitivo en cada institu-

ción seguida. Sin embargo, de los ocho casos observados la mayoría lo hace de modo parcial, más precisamente, sigue la planificación que cada subsistema ha vertido en un libro de texto o en un formato prellenado. En este punto, si bien no se observó directamente, cabe resaltar el papel que juega en cada plantel la persona encargada del área académica (con ello también se registra el reducido peso del/a director/a, en aspectos pedagógicos de aula), quien cumple un papel de enlace y repetidor de las instrucciones que se generan en la dirección del plantel, la cual a su vez es instruida por la Dirección General del estado o incluso de la federación. Sólo en tres casos atestiguamos el rebasamiento de tal cerco: en el caso de la docente de comunicación del Cobach, quien realizó algunos ajustes o añadidos que estaban fuera del libro de texto de elaboración colegiada donde ella participó; la docente de matemáticas del CBTIS, quien recreó el programa de estudios y lo vertió a una página web, omitiendo el libro de texto nacional; y, por último, el docente de comunicación del Conalep, quien realizó varios cambios de actividades, un tanto de modo improvisado o por facilitarse el trabajo (casi cada clase traía un juego de fotocopias para que se reprodujeran al momento), pero buscando cierta adecuación al contexto del alumnado.

Al comparar el desempeño docente con lo planificado, la primera conclusión es cierta diversidad de formas de desarrollar los contenidos. Podemos decir que hay un *continuum* que va de lo más mecánico o atado al libro de texto hasta lo más dinámico, donde el/la docente ejerce su criterio profesional, hace ajustes o pretende adecuarse al contexto, pero no a las diferencias del alumnado, pues fue invariable referirse e incluso tratar a los grupos como entidades homogéneas.

Nuestros hallazgos se contraponen a los trabajos encabezados por López para “evaluar” la instrumentación de la RIEMS en Baja California, tanto en el rubro de la planificación como en otros, a partir de cuestionarios aplicados a docentes del Cobach, Cecyte y Conalep. Considero que las respuestas obtenidas por su equipo se inclinan hacia lo deseable o lo políticamente correcto. Por ejemplo, Oviedo y López registraron que en el Conalep el profesorado, para la selección y planeación de estrategias de enseñanza-aprendizaje,

“consideran prioritario buscar soluciones creativas a problemáticas atendidas en las actividades con 43.12%; siendo esta opción congruente con el enfoque por competencias, donde uno de los ejes centrales en la enseñanza es la problematización”. Según sus datos,

dentro de las actividades que los docentes llevan a cabo durante su clase con mayor frecuencia, se encuentran aquellas que tienen que ver con revisión de conocimientos previos (85.63%) y retroalimentación de aprendizajes (81.65%). Además se observa la aplicación de demostraciones, simulaciones, la problematización [...] y el trabajo en equipos cooperativos (2014: 21).⁴⁷

En contraste con lo anterior, de lo observado precisamos algunos puntos. En relación con explorar los conocimientos previos, prácticamente los ocho casos seguidos la mayor parte de las veces no los abordan adecuadamente, los dan por supuestos y generalmente se interpretan como lo visto en la clase previa; en ocasiones lo hacen efectivamente cuando se inicia un nuevo tema o al inicio del curso, como en el caso de la profesora de Álgebra del Cobach, pero en ese caso no se observó que haya modificado su planificación. Desafortunadamente, en el área de matemáticas es donde menos se observó la contextualización o las adecuaciones relacionadas con los conocimientos previos, salvo algunas excepciones, por lo que generalmente se abordan problemas ficticios o artificiales, lejos de la cotidianidad del alumnado.

Asimismo, atestiguamos que las actividades basadas, como lo propone la RIEMS, en proyectos o investigaciones orientadas al desarrollo de competencias, son escasas y, por ende, el desarrollo de competencias genéricas está diluido; en las competencias disciplinares parece mejorar un poco (esto depende en buena medida de la prescripción de las guías o libros de texto), como lo observamos en los casos de matemáticas del CBTIS y el de comunicación del Cobach, donde encontramos evidencias de que siguen el citado enfoque.

47 Si bien López *et al.* (2015: 50) concluyen que “la planeación didáctica aún se encuentra anclada a referentes modélicos previos a la RIEMS”, esto no se deduce de sus evidencias ni, del todo, de sus herramientas metodológicas.

También reconocimos un limitado diseño y uso de materiales apropiados para desarrollar competencias: el uso de material didáctico diferente del libro de texto fue casi nulo en la mayoría de los casos, con la excepción del curso de Álgebra del CBTIS y del módulo de Tratamiento de Datos y Azar del Conalep.

Por su parte, en relación con el proceso de enseñanza, atestigüamos el registro y el cumplimiento de los procedimientos administrativos relacionados con la papelería que manifiesta que se enseñan los contenidos de los programas institucionales, pero no se observó que fuese consistente con las prácticas de la mayoría, ya que el papeleo se llena con mucha antelación o incluso lo hace parcialmente el personal encargado de lo académico en cada plantel o en las direcciones estatales de cada institución, debido a la necesidad de evitar una carga administrativa excesiva para el docente.

La distancia entre lo establecido y lo observado está presente en otros rubros. Por un lado, en seis casos se mostró que las y los docentes comunican ideas y conceptos con claridad, pero por lo general no ofrecen ejemplos pertinentes a la vida de sus estudiantes. Esto supone, en su mayoría, el dominio de los temas del campo disciplinario, pero no en dos casos: el de matemáticas del Cecyte y en parte el docente de comunicación del CBTIS, porque en varias ocasiones sus explicaciones fueron confusas o sus instrucciones no eran del todo claras. La mayoría también intenta conectar el lenguaje escolar con el lenguaje cotidiano de las y los jóvenes, pero a menudo no lo consigue, porque se les dificulta poner ejemplos pertinentes, ya que no se parte de los conocimientos previos ni de un conocimiento adecuado del alumnado; aunque el profesorado de comunicación tiende a hacerlo con cierto éxito, como lo observamos en los casos del Cobach y del Conalep, pero no en el caso del Cecyte, cuyo profesor, en casi la mitad de lo observado, tendió a sermonear al grupo.

También apreciamos que sólo excepcionalmente las y los docentes proveen bibliografía relevante o más allá de lo prescrito (las excepciones fueron la docente de comunicación del Cobach y el del Conalep), pero no se observó que orientaran al estudiantado en la consulta de fuentes para la investigación. Tampoco se apreció que utilicen las TIC, como demanda el MCC y el perfil de egreso, con la

excepción de la docente de matemáticas del CBTIS. Este atributo, que en alguna medida se repite en otras competencias genéricas de la RIEMS, no se observó durante el seguimiento.

En los casos seguidos observamos que la mayoría usa el libro de texto, aunque a veces parcialmente. El docente de matemáticas del Conalep combina fuentes que le son más familiares, y el de matemáticas del Cecyte se ciñe al “cuadernillo de ejercicios”, que es una versión diluida del libro de texto; mientras que el docente de comunicación del Conalep a menudo combina la guía con fotocopias tal vez de su trabajo en secundaria, y la docente de matemáticas del CBTIS tiene como base un trabajo previo a la clase mediante las TIC. El punto es llamar la atención sobre el criterio profesional y la postura en torno a los aprendizajes en el uso de esa herramienta central que son los libros de texto.

Por otra parte, observamos una pauta generalizada entre el profesorado de enfocar su presencia y su atención en torno a un arco que abarca el escritorio y las primeras filas del salón, así como en ciertos estudiantes que habitualmente le siguen el juego en lo que dice o hace; es decir, se constató que quienes demandan participar continuamente son los “buenos” estudiantes y, ante esa presión, el/la docente suele ceder, y por ende, descuida sin querer sobre todo a quienes presentan más dificultades, ubicados en los extremos o al final del aula. Aunque cabe matizar que, en el caso del CBTIS, ambos docentes procuran diversificar su atención mediante el registro de asistencia del alumnado y sus participaciones en cada clase.

Podemos afirmar que la mayoría del profesorado observado no cumple con la competencia que prescribe llevar a la práctica los procesos de enseñanza de manera efectiva, creativa e innovadora, aunque tal vez parcialmente sí lo hagan las docentes de matemáticas del CBTIS y de comunicación del Cobach. Sin embargo, todos técnicamente cumplen con las demandas de cubrir el programa, entregar calificaciones en tiempo y forma, y aprobar a un alto porcentaje de estudiantes. Como se ha dicho, el hecho de que la mayor parte de las y los docentes siga un modelo centrado en el profesorado o en el libro de texto determina en gran medida su accionar en el aula, por lo que, si sumamos elementos como centrar la atención en ciertas y

ciertos estudiantes en los copados grupos y privilegiar ciertos comportamientos, se configura una tendencia que produce y reproduce las injusticias escolares y sociales.⁴⁸

Respecto a la competencia relativa a construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, que está asociada con la de enseñanza, así como otros atributos establecidos para el perfil del profesorado impulsado por la RIEMS fueron poco visibles, entre otras razones, debido a la falta de tiempo para que se hicieran evidentes. Así, atributos como favorecer el autoconocimiento o el “deseo de aprender” son complejos y no trabajamos indicadores para precisar si se realizan o no. De tal modo, pudimos atestiguar que se promueve muy poco el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, tanto a partir de los contenidos establecidos como de situaciones de actualidad e inquietudes de las y los estudiantes. De los ocho casos, tal vez en la docente de comunicación del Cobach y el del Conalep se atestiguaron algunos indicios del citado atributo; en contraste, su presencia fue casi nula en el área de matemáticas. Debido a la amplitud de los contenidos, lo numeroso de los grupos y las inercias tradicionales, excepcionalmente se llevan a cabo procesos de enseñanza fluidos y flexibles, que planteen preguntas cuestionadoras e induzcan al pensamiento complejo.

Si bien en los ocho casos seguidos el ambiente es más o menos distendido y abierto a las expresiones del alumnado en un marco de tolerancia, esto siempre está determinado por las indicaciones de cada docente. El tipo de relación con el alumnado fue respetuoso, pero con tendencia a la verticalidad en el uso de la voz, incluso en ocasiones se dejó sentir cierto autoritarismo, sobre todo cuando algunas y algunos jóvenes interrumpen al o la docente o su inquietud

48 Nuestro trabajo contrasta con la conclusión de Oviedo y López relacionada con la competencia sobre los procesos de enseñanza, aunque su trabajo aborda sólo el caso del Conalep. Afirman que la práctica instruccional del profesorado muestra “relación con el modelo constructivista y enfoque por competencias, al resaltar características como la contextualización, la consideración de los conocimientos previos, la problematización y la importancia de la retroalimentación de aprendizajes” (2014: 24). Sin duda, esa afirmación es excesiva porque, de hecho, se ciñen a explorar algunas aportaciones del Profordems para conseguir el perfil docente que marca la RIEMS (p. 13). Sin embargo, el citado programa fue más una actualización en el nuevo campo semántico que un proceso de (trans)formación.

rebase cierto orden. Asimismo, la relación con las actividades en las lecciones observadas, generalmente, tendió hacia el trabajo individual o independiente, aunque las y los estudiantes respondieron de modo táctico asociándose con los compañeros y las compañeras más cercanos o cercanas, pero más por comodidad que por otra razón. Si bien no podríamos decir que impere la cooperación ni la competencia como una estrategia definida por el profesorado, de hecho, en la medida que la tendencia es al trabajo independiente, en cierto modo el éxito de algunos estudiantes se reconoce por el fracaso de otros. También cabe destacar que un conjunto de estudiantes, los más dispuestos a la escolarización, son quienes más demandan la atención del profesorado, pero se infiere que, paradójicamente, podrían no necesitar de su guía para construir sus aprendizajes, sino que más bien lo hacen para obtener reconocimiento en el aula y es de cierto modo un mecanismo de recompensa continua a sus méritos acumulados.

En relación con las expectativas, los informantes (salvo dos casos en los planteles de Conalep y Cecyte) mencionaron altas expectativas para la mayoría de estudiantes, pero esto se contradice en lo cotidiano mediante el acomodo del alumnado y las interacciones, así como el reconocimiento de lo determinante de los problemas económicos y familiares. En este atributo destaco un acomodo espacial casi invariable en filas y con la mayoría de docentes al frente, aunque, en el caso de la profesora de matemáticas del CBTIS, la mitad del tiempo de clase ordenaba al grupo en equipos de cuatro para resolver los ejercicios de mayor dificultad.

Finalmente, respecto a comunicar a las y los estudiantes de manera constructiva sus evaluaciones y sugerir alternativas para su superación, conforme se acerca uno de los tres exámenes parciales es cuando cada docente revisa los ejercicios en cada libro o cuaderno para constatar actividades o tareas concluidas. Generalmente, durante la conclusión de cada actividad ponen una firma, un sello o una marca que funciona como una recompensa al trabajo o la obediencia, pero no una calificación en sentido estricto, por lo que se infiere un margen de arbitrariedad para la asignación numérica de las calificaciones. También es cuando más se aprecian las prácticas de copiar entre las y los estudiantes, pues tales revisiones suelen

durar un par de sesiones cuando menos. En otras palabras, se da seguimiento a la entrega de evidencias de cuadernos o de “portafolios”, pero esto dista de ser un indicador del desarrollo real de competencias o de aprendizajes. En ese sentido, notamos de modo consistente la normalización del plagio en todos los planteles, ya que un porcentaje del alumnado copiará para entregar algo que le otorgue calificación y, aunque prácticamente lo reconoce cada docente, poco se hace o lo hecho es muy pobre para evitarlo.

Los tres momentos o cortes de las calificaciones son los únicos momentos en que se comunica al estudiantado sus resultados, pero no se observó un seguimiento especial o alguna acción en las aulas para atender a quienes no alcanzan la calificación aprobatoria; sólo se echa mano del servicio institucional de asesorías mediante una serie de formatos que refuerzan el seguimiento administrativo (no académico) de cada estudiante; se trata de “más de lo mismo” y suele funcionar más bien como castigo o salvamento para acreditar y seguir en el grupo. Debemos hacer un matiz al respecto cuando recordamos que en el Cecyte hubo un momento de comunicación entre padres y madres de familia y autoridades y docentes, lo que derivó en una intervención de los familiares para mejorar a un grupo que se resistía o se oponía a la escolarización, y tras cierta negociación mejoró la disposición de las y los jóvenes en el seguimiento observado.

CONTRASTES ENTRE PLANTELES

Una diferencia significativa entre planteles está ligada al trabajo colegiado y la participación docente en la elaboración de las guías o propiamente libros de texto de cada una de las materias básicas, que son, de hecho, los esquemas de planificación que cada bachillerato desarrolla. En el caso del Cobach, se trata de un elemento sobresaliente que sin duda implica cierto grado de adecuación y reconocimiento del contexto fronterizo y de su alumnado (aunque esto fue evidente sólo en el curso de comunicación), mediante un trabajo intenso de las academias estatales, donde trabajan también sobre

los criterios de evaluación y los exámenes departamentales. En el Cecyte también elaboran libros de texto mediante el trabajo de las academias estatales; no obstante, en los dos cursos atestiguados (Álgebra y Lectura, Expresión Oral y Escrita I) no se observó su uso, porque en el segundo sólo se incluyeron algunos elementos locales en el tema de “variaciones de la lengua”. Pero más significativo es que el docente de Álgebra no utilizó el libro, sino el producto de un trabajo colegiado en el plantel: un cuadernillo de ejercicios que es la versión con la que trabaja el alumnado y, por supuesto, una versión muy simplificada y descontextualizada del programa, por lo que su uso se puede leer como un acto de autonomía curricular, pero no en el mejor sentido. No omito señalar que la venta de los materiales implica cierto ahorro para las familias y un mecanismo del plantel para hacerse de recursos propios, los cuales se valoran aún más luego de que en el estado se decretó desde 2014 la prohibición de cobrar colegiaturas.

En el caso del Conalep, retoman las guías nacionales (el profesorado estatal está obligado a seguirlas) y formalmente realizan muy pocas adecuaciones; no obstante, como se observó, a pesar de lo prescrito, el docente de comunicación fue quien más modificaciones hizo en las lecturas y actividades de las personas observadas, en parte porque trata de adecuarse al alumnado, pero también para facilitarse el trabajo. En cambio, en el CBTIS realizan mínimas adecuaciones locales a los libros y programas nacionales (aquí no es obligatorio su uso), como en el caso de la docente de matemáticas, quien construyó una alternativa que le permite en cierto modo adecuar, con base en su criterio profesional, la manera de impartir los contenidos; en este caso fue a través de una estrategia conocida como aula invertida, que no requiere libro de texto, sino que se fundamenta en el uso de las TIC.

Cabe destacar que, salvo en los planteles federales, donde efectivamente se usan libros de texto, en el resto se trata de guías pedagógicas o académicas. Si bien algunos de esos materiales los encontramos en línea, no se difunden de ese modo para que tenga acceso el alumnado. En los cuatro planteles hay buena distribución de ese material desde el inicio, pero casi la mitad del profesorado lo sigue

sólo parcialmente o no lo sigue, porque suele combinar otros materiales. Al parecer, es obligatorio para el alumnado comprarlo impreso en el Cobach, en el Cecyte y en el CBTIS, cuando así lo deciden los docentes. En el Conalep no parece obligatorio, como lo observamos en los casos seguidos. La pluralidad de usos y maneras de utilizar (o no) los libros de texto es uno de los hallazgos más relevantes de este estudio; además, se infiere que son el principal recurso didáctico mediante el cual se pone *en acto* el currículum enseñado, que, a su vez, en gran medida, es el currículum oficial.

La interacción entre el currículo y su concreción material (sistema de recursos disponibles) en los diversos contextos socioculturales de las escuelas, las disposiciones del profesorado hacia la práctica y al trabajo docente, su postura respecto a la RIEMS y los aprendizajes de las y los jóvenes, así como la capacidad de agencia que ejercen nos permitieron explorar su *performance*. Más aún, esto se configura de modo diferente según el tipo de rendimiento del plantel. Por un lado, en las escuelas con altos resultados parten, desde un principio, con la ventaja de que la mayoría del alumnado está dispuesto a aprender del modo esperado, que reproduce los buenos resultados. Por otro lado, en las escuelas con bajos resultados se debe lidiar, primero, con la baja disposición (a menudo) de la mayoría del alumnado, por lo que atraer o mantener la atención sobre contenidos poco o nada significativos se vuelve un reto muy difícil de afrontar cada día.

En relación con el ambiente de aula, observamos cierto contraste entre las escuelas de bajos y altos resultados en el ritmo cotidiano. Por una parte, en estas últimas, debido a la buena disposición de la mayor parte del alumnado, cada docente tiene una plataforma que facilita su involucramiento en las actividades de aprendizaje, pero ello no sucede todo el tiempo y, conforme transcurre la segunda mitad de la clase, se va diluyendo. Además, esta situación se siente por momentos como un ambiente de pasividad y de docilidad que contrasta con la vitalidad y el desparpajo de las y los jóvenes de los planteles como el Conalep y el Cecyte. En las escuelas con bajos resultados, la disposición de la mayoría de jóvenes no es favorable y la batalla por atraer su atención hacia las actividades académicas se convierte en un reto permanente que cubre, en el mejor de los casos,

un tiempo efectivo de máximo unos 20 minutos en una clase de una hora. También en este caso, antes y después de la actividad, el profesorado generalmente apela a recompensas (por ejemplo, dejarles salir antes o subirles puntos) o amenazas para mantener la atención y la motivación. Un dato significativo lo observamos en el Conalep, donde las autoridades subieron los muros en varios salones. Sin duda, una pobre y desesperada respuesta material al problema pedagógico de atraer y mantener la atención del alumnado.

Claramente, la mayor parte del tiempo se dedica a los contenidos curriculares, pero es importante anotar un cierto matiz, porque, mientras en las escuelas con mejores resultados fueron pocas las interrupciones por cuestiones institucionales, anuncios, retrasos o faltas del profesorado, y hay pues un alto aprovechamiento del tiempo, en las de bajos resultados hubo más interrupciones del mismo tipo y, en consecuencia, un menor aprovechamiento del tiempo para los aprendizajes escolares.

En otro ángulo, cabe señalar la importante ausencia de estímulos a la participación del estudiantado en la definición de normas de trabajo y convivencia, al contrario de lo que dicta la RIEMS, pues prácticamente hay una tutela muy marcada debida a la invisibilización de los derechos del estudiantado, establecida de manera institucional en los reglamentos escolares o de “alumnos”. La unilateralidad es evidente y ha dejado de lado el llamado federal (más enfático en los niveles de primaria y secundaria, SEP, *ca.*, 2016: 30) a crear “acuerdos de convivencia”. Se trata de un elemento más que muestra la necesidad de una participación efectiva del alumnado en asuntos que le atañen, en especial los de bajo desempeño (De la Cruz y Matus, 2017), porque, por lo común, la anulación práctica de sus derechos se replica en las aulas, ya que, como lo mencionó la docente de comunicación del Cobach en entrevista, para bien o para mal, “cada maestro en el aula tiene sus propias leyes”.

Cabe agregar un elemento relativo a los exámenes estandarizados nacionales, ya que las instituciones se han visto interpeladas para responder a tal demanda. Supimos de algunas estrategias que en todos los planteles se han venido instrumentando, con más o menos éxito, en relación con la preparación para los exámenes Planea,

incluso desde los primeros semestres y de modo intensivo para los de quinto, ya que son ellos quienes los realizan. Este dispositivo, por ejemplo, en el caso del CBTIS, ha implicado pagar una plataforma de internet y establecer un premio al mejor grupo, así como una serie de aplicaciones semanales (algo equivalente se hace también en el Cobach, el Conalep y el Cecyte). Esta estrategia, estimamos, alcanza hasta 10 por ciento del currículum, tanto del área de matemáticas como de comunicación en los últimos semestres, porque en todos los planteles reconocen el valor que se ha otorgado a dichas pruebas en el SNB y entonces invierten recursos para obtener buenos resultados, como efectivamente lo han mostrado los planteles situados por encima de la media y, en menor medida, las escuelas de bajos resultados.

Por su parte, la inclusión de nuevos dispositivos para calificar o evaluar es un hecho en todos los planteles. Esto depende en parte de las guías y libros de texto, porque se incluyen en casi todos los casos nuevos formatos y herramientas, así como la decisión del profesorado de utilizarlos. Sin embargo, aquí también corresponde un debido matiz. Por ejemplo, la coevaluación y la autoevaluación se incluyen con frecuencia, pero, según lo observado, se usan más como mecanismos de calificación simultánea que de realimentación o de reflexión.

ALGUNAS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y DE POLÍTICA PARA LAS INSTITUCIONES

Un elemento que comparten las cuatro instituciones, aunque no para bien, es la poca relevancia que le dan a los datos que solicitan al alumnado y sobre sus familias, porque no los procesan o no los utilizan para planificar. Sin duda, es un desperdicio y desaprovechan la oportunidad de conocer con más detalle el tipo de población a la que sirven. Además, debido a que responden a las solicitudes de información calendarizadas por sus respectivos subsistemas y otras instancias federales y estatales (una regulación que les deja en el horizonte sólo una imagen de inmediatez), se obtura continuamente una mirada retrospectiva, histórica, incluso de indicadores típicos

de ingreso, permanencia y egreso, como pudimos notar que medianamente tienen en su documentación pública o los directivos con quienes se dialogó.⁴⁹

Ligado a la planificación de los cursos y de las clases, se constató el uso de una serie de formatos que se conciben como evidencia del trabajo de cada docente, pero no son elaborados por ellos, sino producto del trabajo de las direcciones generales, en específico de las áreas académicas (lo que, por omisión, deja en evidencia la poca intervención de los directivos en asuntos pedagógicos, pero, dada la escala a la que nos movimos, lo señalo sólo como una hipótesis) de cada institución y desde el inicio de cursos. Cuando los formatos quedan elaborados, son mero trámite que cada docente debe completar si hace falta y firmar, y se supone que, idealmente, se van siguiendo y adecuando semanal o diariamente. En este sentido, lo que observamos es que se trata más de un requisito administrativo que pedagógico. Sin embargo, en los casos de la docente de comunicación del Cobach y la docente de matemáticas del CBTIS atestiguamos que planifican; mientras, en el extremo contrario, ubicamos al profesor de comunicación del Conalep, quien cambió lo prescrito por una alta dosis de improvisación. En general, se trata de registros que sirven para alimentar el “sistema de calidad”, un dispositivo que se supone muestra la evidencia del trabajo institucional, en este caso, del trabajo docente, pero dista de hacerlo.

En torno a tales dispositivos también subyace erróneamente la suposición de que cada programa efectivamente y con sólo seguirlo desarrollará las competencias esperadas; es decir, no hay un cuestionamiento acerca de si los programas y las actividades propuestas están desarrollados bajo ese enfoque. Además, tampoco el hecho de que las guías o algunos contenidos estén organizados para desarrollar competencias garantiza que todo el profesorado los emplee

49 Hay un contraste entre los planteles de altos y bajos resultados, pues en este último caso no tuvimos contacto con los directores, es decir, no se mostraron interesados en el estudio y nos remitieron a funcionarios relacionados con el profesorado o el estudiantado; en cambio, para el primer caso tuvimos al menos intercambios informales. Aunque ello no nos permite juzgar su desempeño, es un indicador de cierto distanciamiento, que incluso también se observó entre profesorado y estudiantado, porque no siempre reconocieron a éste por sus nombres.

de manera adecuada, o que no medie su juicio profesional, a veces para bien (la docente de comunicación del Cobach), pero a veces no, como fue el caso de los dos del Cecyte en las lecciones observadas.

El trabajo colegiado sin duda es un rasgo destacable en la calendarización de las evaluaciones o para la revisión de los libros de texto, pero éste no parece ser adecuado para los desafíos pedagógicos cotidianos. En general, se trata de un dispositivo obligado por la administración, que, en el mejor de los casos, velará por su integración y sobre todo por que se acaten los acuerdos en torno a los planes de estudio y las calificaciones. Como en algún momento lo discutíamos informalmente con algún funcionario, se trata de cumplir con la cadena de instrucciones que vienen “de arriba”, pero en pocas ocasiones del desarrollo de las actividades de aula, las dificultades pedagógicas o de aprendizaje; son espacios poco propicios aún para estos aspectos cruciales, si bien deseables, como lo mencionó la docente de matemáticas del CBTIS. Esto tiene como correlato el escaso acompañamiento a las profesoras y profesores por parte de las áreas encargadas de lo académico en los planteles debido, entre otras razones, a la enorme carga administrativa o el seguimiento de programas externos e internos (salud, deporte, alimentación, caridad, etc.), pues durante el trabajo de campo prácticamente sólo en los casos del Cecyte y del CBTIS (más por un asunto de la evaluación para el SNB o por las evaluaciones de desempeño, que por genuino acompañamiento) supimos de acercamientos al profesorado en las aulas. En otras palabras, notamos una ausencia de supervisión o de acompañamiento; y, cuando éstos se dan, responden únicamente de modo reactivo a las demandas externas o a la inercia. No preguntamos por iniciativas locales de trabajo colaborativo o colegiado para atender problemáticas del profesorado o su formación, ni acerca de considerar las diferencias de los contextos para mejorar los aprendizajes y la formación del estudiantado, pero es posible que las haya. Sólo supimos que en todo el estado el Cobach y el Cecyte emplean una encuesta (cerrada y estandarizada) de “capacitación”, para conocer las necesidades del profesorado, así como que en el Cecyte estaba en ciernes una suerte de consejo técnico, emulando a lo que se hace en primaria y secundaria.

Por otro lado, para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje debe reconocerse que la mayor parte de los programas y las evidencias de aprendizaje están orientadas por los conocimientos disciplinarios y hacia las calificaciones, no necesariamente hacia el desarrollo de competencias; más precisamente, están enfocados en los “objetos” de conocimiento y no en las prácticas situadas de enseñanza y aprendizaje de los contenidos o saberes en contextos concretos (Cantoral, Montiel y Reyes-Gasperini, 2015). Esto, en gran medida, condiciona la enseñanza, porque orienta tanto los discursos cotidianos de las autoridades como las guías docentes o las planificaciones, donde prácticamente se dicta el desempeño (*perform*) docente, es decir, se determina que, ante todo, el profesorado administre los contenidos y vigile el cumplimiento del programa y la emisión de calificaciones; se trata, en suma, de una visión del profesorado como técnico y ejecutor de programas, en palabras de Díaz Barriga (1997).

De acuerdo con Bárcena, esta visión tecnocrática anula en cierto modo la agencia y la presencia de los protagonistas del acto educativo, cuando, como dice el investigador citado, se requieren auténticas presencias encarnadas en docentes y estudiantes en relación pedagógica (Bárcena, 2012: 30). En el siguiente capítulo abundo en este sentido.

En cierto modo, se puede afirmar que, a fuerza de introducir la nueva terminología que trajo la RIEMS —especialmente en los formatos estandarizados, en los registros para mostrar la planificación de clases, el desarrollo de las evidencias de aprendizaje y las evaluaciones—, se observa un impulso administrativo más que académico; mejor dicho, se subordina lo pedagógico a lo administrativo. En la mayoría de los casos, esto impactó de diversas e impredecibles maneras las prácticas docentes, precisamente en ese nivel más superficial de lo pedagógico, aunque en ciertos casos consiguió introducir algunos cambios que reforzaron o se combinaron con experiencias personales, posturas ético-políticas y disposiciones que encaminaron a ciertas y ciertos docentes a favorecer el aprendizaje del estudiantado.

Tal vez el elemento más significativo que vino a desestabilizar el conjunto de las prácticas tradicionales del aula sea el examen; es decir, se constató en todos los subsistemas que el examen como dis-

positivo de evaluación-calificación ha dejado de ser determinante en las mediciones cotidianas que realiza el profesorado; aunque en la fase de “recuperación” o extraordinaria sigue reinando en absoluto como vía de promoción (o no). En la mayoría de los planteles representa 40 por ciento de la calificación o menos. Por tal razón, resulta un indicio de cambio no sólo hacia un mayor número de herramientas de evaluación, sino la posibilidad de virar hacia un énfasis en la evaluación formativa, no sólo la sumativa, que sigue imperando en el NMS bajacaliforniano.

Respecto al currículum, se habla de partir del reconocimiento de los diferentes contextos de cada escuela y grupo, en especial cuando los grupos son numerosos —como en prácticamente toda la oferta pública—, pero no se sugieren estrategias precisas para tratar contenidos de manera distinta, ni para enfrentar desde el aula las grandes disparidades entre los aprendizajes del alumnado. En este sentido, atestiguamos una mezcla de movimientos de las políticas curriculares en el marco de la RIEMS. Por una parte, se observa un proceso de centralización con la creación de cierta homogeneidad en los currículums de los bachilleratos, pero, de hecho, se impulsa lo local mediante el trabajo colegiado que se observó en Baja California, aunque también en esa escala la tendencia es hacia la estandarización y fuerte prescripción. Por otra parte, observamos el desarrollo de nuevas formas de regulación del NMS, especialmente a través del dispositivo de examinación a gran escala y el foco sobre los resultados y los indicadores (no en la formación integral ni en la construcción de ciudadanía o de mano de obra barata, como se suele decir en la retórica política), esto como parte del impulso a la rendición de cuentas.

Podríamos concluir señalando que con la RIEMS de 2008 se marca un cambio en el gobierno del NMS estatal y federal a través de una mezcla de políticas formada por la descentralización de los servicios, la recentralización curricular y la evaluación de la “calidad”. Este cambio se manifestará en un progresivo desplazamiento, del tipo de gobierno burocrático centralizado, hacia un tipo de regulación a distancia y por resultados propia de la “planeación estratégica” y los modelos gerencialistas en los que priman lo estandarizado y lo

individual (a menudo ligados a incentivos), así como los roles y funciones divididos entre los que piensan la política y los que la hacen (Darling-Hammond, 2012; Brennan, 1996).

Entre las debilidades de la RIEMS podemos mencionar su falta de atención a las cuestiones salariales y laborales del profesorado, e incluso falta de transparencia, porque es casi imposible conocer cuánto ganan efectivamente las y los docentes de las diversas instituciones debido a las negociaciones sindicales bianuales y otros arreglos informales, ya que no es la misma representación en cada subsistema.⁵⁰ Entre el profesorado que trabaja en varios tipos de bachillerato, es sabido que las condiciones más desfavorables recaen en el Conalep, ya que, oficialmente, las y los docentes no pueden ser contratadas y contratados de tiempo completo ni de tres cuartos de tiempo; mientras que el profesorado de la DGETI tiene tal vez las mayores ventajas, entre ellas, la posibilidad de contratación de tiempo completo, año sabático y prestaciones como el sobresueldo federal por trabajar en “zona cara”, que asciende a 22 por ciento del sueldo base, misma prestación que tiene el Cobach, pero no así el Cecyte ni el Conalep.

De acuerdo con Ramírez (2016: 92), la RIEMS avanzó en su objetivo de regulación por parte de la administración federal y en recuperar el control en la administración de las plazas, incluso en la selección del personal docente, directivo y técnico profesional a través de los concursos de oposición, no así en la del personal administrativo, en cuyo caso sigue imperando la voluntad sindical. Se puede concluir que la RIEMS no ha tenido un calado profundo en mejorar las condiciones de vida y laborales del profesorado, menos aún en el desempeño o la transformación de las prácticas docentes.

50 Por ejemplo, el Conalep Baja California está representado por un sindicato enfocado en escuelas del sector privado (Sindicato de Empleados y Trabajadores en General de Escuelas Particulares, Colegios e Instituciones de Enseñanza Educativa “Maestro Justo Sierra”) y el Cecyte —el sindicato mayoritario, pues hay al menos otros dos en algunos planteles—, por un sindicato “obrero” (Sindicato Poder Obrero de Trabajadores de Baja California, perteneciente a la Confederación Regional Obrera Mexicana). Resulta interesante que en ambos casos estén representados por la misma persona. Por su parte, el Cobach cuenta con el Sindicato de Profesores del Colegio de Bachilleres de Baja California.

En sentido de lo antedicho, con el advenimiento de la Ley del Servicio Profesional Docente de 2013 se estableció la obligación del Estado mexicano de proveer al profesorado de los niveles básico y medio superior de “servicios de formación, actualización, capacitación y de desarrollo profesional”. De este modo, en 2016 se puso en marcha la Estrategia Nacional de Formación Docente para el NMS, que pretendió construir un “sistema de desarrollo profesional” basado en el mérito, a través de procesos cíclicos de evaluación estandarizados, los cuales darían la pauta para un programa de formación “a la medida” de cada docente.

Sin embargo, las acciones realizadas se pueden asociar con el modelo de capacitación y actualización, más que con el de formación, a pesar de así denominarse, porque, igual que en los periodos anteriores, se parte de una visión carencial del profesorado y se asume que se trata de un problema técnico para el que se ofrece una respuesta estandarizada (en esa línea se hallan los cursos ofrecidos por la Cosdac), mediante las “reglas de operación”; asimismo, se enfatizó la tendencia de la modalidad virtual o en línea (Cordero *et al.*, 2017), aunque cabe resaltar que hay cierto equilibrio de la oferta entre las dos dimensiones enfocadas para mejorar la práctica docente: la disciplinar y la pedagógica.

Una de las diferencias más importantes entre los subsistemas a los que pertenecen las escuelas observadas es el apoyo de la federación a la DGETI. Esto se traduce, por ejemplo, en seguir cobrando cuotas de inscripción que rondaban casi los 2 000 pesos al momento de nuestro estudio; mientras que en los otros tres bachilleratos estatales ese cobro se les impidió desde 2014, bajo la idea de la gratuidad. No obstante, el Cobach, el Cecyte y el Conalep han ido recuperando recursos a partir de diversas estrategias como la venta de las guías pedagógicas al alumnado, pasar a un esquema de “cuotas voluntarias” y realizar, en el caso del Cecyte y del Cobach, un sorteo para el que obligan al alumnado a vender cierta cantidad de boletos no reembolsables. En estos tres casos su presupuesto sigue mermado e impactando en algunos servicios o actividades extraescolares que mejoraban la formación de las juventudes. Tal situación, en principio, deja mejor parados a los planteles federales, y así lo pudimos

constatar en la infraestructura, equipamiento y servicios al alumnado del CBTIS, por lo que éste es un elemento que contribuye a abrir una brecha de desigualdad, sobre todo para los planteles que reciben a las y los estudiantes con más dificultades.

Finalmente, la RIEMS, en cierta medida, contribuyó a la configuración de la identidad más precisa del NMS, en términos generales, a partir de dos vocaciones: la continuidad de estudios superiores y la preparación para incorporarse al mercado de trabajo, esto último sobre todo en los bachilleratos tecnológicos. Observamos en la cotidianidad que el pilar propedéutico se ha venido imponiendo, pues en el CBTIS coinciden en el citado énfasis estudiantes y docentes, pero no es así entre el alumnado del Conalep que buscan seguir, en la mayoría de jóvenes entrevistados, estudios superiores; en contraste con la percepción del profesorado entrevistado, quienes opinaron estar contribuyendo a nutrir el mercado laboral.

En el caso del Conalep, se puede inferir una identidad desgarrada más que en cualquier otra institución, no sólo por la tensión entre la vocación laboral y la propedéutica, que ha arrastrado desde su fundación, sino por el estigma con el que ha tenido que lidiar por décadas, al menos en Baja California, así como porque las condiciones laborales de su profesorado están en marcada desigualdad con respecto a las de sus colegas del mismo nivel educativo y no ha habido una política compensatoria para revertir esa y otras condiciones desfavorables; incluso sus estadísticas se han pasado al bachillerato tecnológico, restándole personalidad. Todo ello induce a pensar en la necesidad de una refundación de su identidad, para tratar de revertir esa mala imagen y darle el lugar merecido como parte del NMS.

A partir de las instituciones abordadas en el estado fronterizo, se puede inferir una imagen desarticulada, como si de una serie de archipiélagos se tratara, no de un sistema integrado. Si bien la comunicación intrasistemas es un hecho cotidiano y parece en general efectiva e incluso inmediata, ello ocurre sólo en cuanto a las acciones administrativas, pero no en cuanto a lo pedagógico. Las mediaciones y barreras de diverso tipo se imponen al ritmo de los reportes y las entregas de calificaciones, porque no hay tiempo para más. La comunicación o la colaboración entre los diversos subsistemas es

más una pretensión y una retórica que una realidad y sólo se plasma en los informes de gobierno. El peso de la estructura de la entrega de calificaciones y la programación de actividades, no siempre convenientes con los planteles sino establecidas de modo centralista, es una vorágine que casi siempre arrasa con las buenas intenciones de buscar aprendizajes significativos, atención a la diversidad, formación integral, justicia educativa, etcétera.

La conducción del NMS en el estado abona en esta idea de verse como archipiélagos que sólo saben de su proximidad, pero no se tocan ni se articulan, porque no ha habido y no hay una clara política que revierta las grandes brechas entre instituciones (al menos las que corresponden al gobierno estatal), pero también porque no se ha dispuesto de los recursos suficientes para ello. Incluso, como lo comentó el exsecretario de Educación entrevistado, las instituciones suelen estar sujetas al vaivén de las finanzas, sobre todo las estatales, y a veces no reciben la parte correspondiente para operar, lo que ha generado incluso adeudos; ello aunado a los malos manejos en algunas administraciones, como en los que se vio involucrado un director general del Cecyte en 2009 (Heras, 2018).

7. CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se anotan algunas consideraciones desprendidas del presente estudio, tanto con miras a servir de insumo para la construcción de políticas sustentadas en el trabajo empírico como desde la postura asumida en la investigación, relacionada con la justicia social. De este modo, tales consideraciones se registran en dos grandes planos: 1) en el ámbito del aula, especialmente relacionadas con el profesorado, 2) a escala de los planteles y de los subsistemas, recuperando los indicios positivos que registramos.

De acuerdo con Bolívar, con la frecuente introducción de cambios en los currículums y la investigación y análisis de la vida de las reformas y las innovaciones lo que hemos aprendido es que se trata de un proceso complejo y complicado, “no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, tampoco un suceso puntual, es resultado de un largo proceso en que el conjunto de los actores se va implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse” (2015: 10); los cambios pueden institucionalizarse pero es un proceso frágil e inestable. Siguiendo con el investigador español, se requiere un conjunto de condiciones que la literatura ha identificado de modo general: estructuras, funciones, recursos, procesos de trabajo, cultura profesional de metas compartidas, liderazgo, oportunidades de desarrollo profesional, etcétera, que además deben estar presentes al mismo tiempo y a lo largo de todo el proceso, como marco “ecológico” para generar y favorecer la mejora. Si bien tradicionalmente se han opuesto posturas que radican el cambio en políticas externas a las escuelas o internas

a ellas, una de las conclusiones recientes de los especialistas parece indicar que no bastan buenos diseños o su instrumentación, sino que se requiere el énfasis “*en promover la capacidad de aprendizaje de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones*” (2015: 10, énfasis del original).

En definitiva, no hay una fórmula para mejorar las escuelas o los aprendizajes, por lo que a menudo sólo podemos plantear algunas consideraciones generales. Por ejemplo, Darling-Hammond, propone enfocarse en desarrollar las capacidades tanto de las escuelas como del profesorado, “para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (2001: 42). Por su parte, otra vertiente apunta a una serie de listados o lineamientos, como los 12 que proponen Fullan y Hargreaves (1999) para los docentes en la ruta de configurar “el profesionalismo interactivo”.

Las sugerencias siguientes están a caballo entre ambas rutas, porque se relacionan con la postura que abreva en la justicia educativa/escolar (Aguilar Nery, 2015; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Fraser, 2008) y con pautas derivadas del trabajo de campo. Me interesa subrayar la “politicidad” de lo educativo, en tanto dimensión ontológica y en sus aspectos más fecundos (Treviño, 2015), que son los que permiten pensar desde la tensión inherente entre los principios que guían las políticas y las prácticas, y en los procesos ético-políticos que deberían orientar los cambios para mejorar tanto los aprendizajes como las escuelas.

En primer lugar, reconocimos las hibridaciones y las sobreposiciones de elementos de la RIEMS en la *performance* del profesorado observado. Algunos rasgos del perfil deseable y del modelo derivado del MCC son observables, pero difícilmente se deducen como productos del Profordems o de capacitaciones semejantes, salvo tal vez lo relacionado con las TIC en algunos casos. Los programas, cursos y talleres que la mayoría del profesorado observado ha tomado tienen una marcada desvinculación con su cotidianidad escolar, pero a la vez dicha oferta se caracteriza por un fuerte énfasis en lo individual y no en un trabajo colaborativo siquiera dentro de

sus planteles. En breve, ha imperado una perspectiva de capacitación o actualización y no de formación.

De hecho, incluso la estrategia nacional puesta en marcha en 2016 para la atención del profesorado del NMS parece insuficiente. Aunque hubo intenciones de impulsar la formación, ésta se estableció como una etapa avanzada, ligada al profesorado con “logro suficiente” en su evaluación de desempeño. Para mejorar la práctica docente se planteó:

poner al alcance de los maestros cursos más diversificados que los que hasta ahora se han desarrollado en este nivel educativo, que respondan a sus necesidades disciplinares y pedagógicas, incluida la capacitación *in situ* y la observación de situaciones reales mediante el análisis de videos de interacciones entre docentes y alumnos en el aula, así como programas formales de tutorías y acompañamiento de pares (SEP, 2016b: 3).

Desafortunadamente, no parece que se haya puesto en marcha esta opción y hay indicios de que desaparecerá, porque el gobierno federal electo en 2018 manifestó el propósito de echar abajo la Ley del Servicio Profesional Docente, el INEE y el “nuevo” modelo educativo. En todo caso, es necesario construir alternativas a la mera capacitación, a fin de propiciar auténticos espacios y tiempos de y para la formación docente. De acuerdo con Pérez, el profesorado requiere reflexionar sobre la relación íntima entre teoría y práctica, así como en torno a la transformación personal que implica la idea formativa. En sus palabras, ésta se concibe “como un proceso relevante de metamorfosis, de ‘transición’, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible” (2010: 48).

La literatura vislumbra rutas diversas para hacer posible ese proceso de transformación. Una de ellas es pasar de una conceptualización centrada en la capacitación de corte individual o meramente con fines de cumplir el mandato reciente de evaluación, a una vertiente que tome en serio el desarrollo profesional docente, una de

cuyas dimensiones es la formación articulada con la práctica concreta, en diálogo y colaboración con colegas de plantel (Cordero *et al.*, 2017: 93). En ese proceso, el profesorado trabaja en comunidades de docentes para analizar y teorizar sobre sus prácticas y las conecta con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios, esto bajo condiciones favorables para realizarlo. Si bien una de las directrices del INEE (2017b: 40-41) para mejorar la permanencia apuntaba hacia “fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes”, claramente deja de lado los mecanismos institucionales y las condiciones concretas para favorecerlas.

Además de lo antedicho, podemos añadir otros elementos emergentes a este tejido, con miras a instrumentar procesos de formación docente pertinentes y justos. En primer lugar, la responsabilidad por mejorar los aprendizajes y las condiciones de vida (del alumnado y del profesorado) que manifestó la mayoría de los docentes. En segundo lugar, el coraje que se necesita para afrontar los tiempos cada vez más difíciles que vivimos y que se avecinan en esta ardua labor de educar, no sólo escolarizar (Fullan y Hargreaves, 1999). En tercer lugar, la sensibilidad y el respeto por los grupos que se dan cita en las escuelas, lo cual se asocia con luchar contra los estereotipos que, dentro y fuera éstas, mantienen las inequidades; así como establecer puentes en clase entre los saberes y conocimientos escolares y las tradiciones de conocimiento de los grupos marginados. En cuarto lugar, una perspectiva de equidad en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado, la cual implica promover una noción multifacética del aprendizaje y desafiar las injusticias sociales y escolares que refuerzan la desigualdad. En quinto lugar, la necesidad de abordar las tensiones en torno a la definición y las prácticas orientadas por la idea de justicia social entre el profesorado y las autoridades, e incluso las familias (Cochran-Smith, 2010: 453-454). Finalmente, reintroducir la dimensión de lo político y la política en las escuelas, entendiendo lo político como un rasgo ontológico de lo social y lo educativo, es decir, su imposible cierre y su contingencia; y la política, como una arena donde se intenta estabilizar algún tipo de orden o estructuración social (en este caso, hablamos de cierto orden

escolar y educativo) mediante prácticas de poder y lucha (Treviño, 2015: 56).⁵¹

Evidentemente, se requieren condiciones materiales para llevar a cabo procesos de reflexión, de intercambio, de conversación y debate en los colegiados docentes e institucionales, por lo cual, sin espacios para hacer colegialidad, tiempos pagados e incluso mejoras laborales, sobre todo en el Conalep y el Cecyte, será muy difícil que se formen comunidades de aprendizaje docente.

Otra ruta sugerente es la que se desprende de las pedagogías de la “experiencia”, del “tacto” o de la “presencia y la finitud” (Bárcena, 2012; Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). De acuerdo con Mèlich, una pedagogía del tacto

es una pedagogía de la responsabilidad, de la oportunidad, de la ocasión, del arte de la improvisación, es una pedagogía que sabe tratar a cada persona como seres singulares, únicos e irrepetibles. Max van Manen lo explica con suma precisión: la solicitud y el tacto pedagógicos son dos conceptos que guardan una estrecha relación (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006: 253).

Siguiendo con Mèlich, el tacto en la enseñanza no es una simple destreza, sino una “preparación para la improvisación” (Van Manen, 2004: 49, citado en Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006: 254). Asimismo, “una pedagogía de la finitud es, ante todo y, sobre todo, una pedagogía de la atención, del cuidado, de la sensibilidad” (254).

Por su parte, Bárcena sostiene que aprender “tiene que ver con la creación o producción de una presencia”; más precisamente, se requiere el plural: auténticas presencias encarnadas en docente y estudiantes, ya que es “la experiencia de la relación pedagógica —el hacernos enteramente presentes en ella— lo que permite pensar el sujeto de la educación, y no a la inversa” (2012: 30).

51 De acuerdo con Treviño, se trata de mostrar la “politicidad de la vida educativa”, subrayando que “las políticas no sólo responden a cadenas decisionales racionales sino a auténticos procesos ético-políticos marcados por la indecidibilidad de las estructuras discursivas” (2015: 64).

En cierto modo, estas perspectivas miran hacia lo singular, lo paradójico e impredecible del encuentro educativo y escolar, pero, al mismo tiempo, pretenden una comprensión holística y filosófica; apuestan por un cambio radical que en gran medida se opone a la corriente dominante, la cual pretende cambiar el oficio o la práctica docente como si de un *chip* se tratase, dejando de lado que antes de ser (analíticamente) docentes son personas. De hecho, los experiencialistas apuestan por un cambio en el “oficiante”, es decir, por cambiar primero a las personas para con ello abrir la posibilidad de cambio en las prácticas, más precisamente, las responsabilidades docentes ligadas a la formación integral y la capacidad de aprendizaje de cada estudiante.

Ahora bien, no se trata sólo de señalar que deben cambiar las cosas y las personas, desde una postura lejana o profética, sino de abrir el horizonte para acompañar los procesos de cambio junto al profesorado, desde las escuelas, explorando con los protagonistas de las comunidades escolares experiencias construidas en colaboración, no dictadas desde pulidos escritorios o por especialistas, y sí compartiendo principios y valores. En otras palabras, el trabajo de los especialistas al prescribir directrices o sugerencias debe ser equilibrado o nutrido por las vertientes que pretenden incidir o intervenir codo a codo con las escuelas y el profesorado, para construir procesos de mejora no desde fuera, sino desde dentro o desde una posición que se sabe tensa. Esta vertiente ha sido poco explorada en México y tal vez vale la pena poner en marcha muchas iniciativas como las que han empezado en Chiapas Keck y Saldívar-Moreno (2016), quienes retoman a los experiencialistas citados, para cambiar el *ser persona*, para cambiar el *ser docente*, con resultados prometedores.

Por mi parte, ofrezco una serie de propuestas sobre el desempeño en aulas, derivadas del trabajo de campo. En primer lugar, desde una postura de justicia escolar se debe reflexionar sobre la distribución de las interacciones entre docentes y estudiantes, porque no hay consciencia respecto a la tendencia de enfocar la atención en las y los mejores estudiantes. Hacerlo con el énfasis opuesto revela el potencial de trabajar desde la perspectiva de la justicia (Fraser, 2008) en el aula para identificar las diferencias y desigualdades y, desde

ahí, poner en marcha mecanismos para tratar de redistribuir los conocimientos y mejorar los aprendizajes de quienes presentan más dificultades o rezagos, mediante la tutoría entre pares o estrategias oportunas de atención (de hecho, reactivar el dispositivo conocido como “alerta temprana”) o seguimiento diferenciado por parte del profesorado y de la red de apoyo institucional, a fin de enfrentar las múltiples dificultades que aquejan al alumnado.

También debería haber alternativas para cambiar la actual distribución espacial en filas, porque predispone una ceremonia centrada en la/el docente. Se deben buscar nuevos arreglos espaciales, dentro y fuera del aula. Si bien la saturación de cada grupo en casi todos los planteles es una constante que debería revertirse, observamos que la docente de matemáticas del CBTIS hace posible trabajar adecuadamente en equipos de cuatro durante la mitad de la clase (sólo restaba combinar las y los integrantes de modo más estratégico para hacer efectiva una postura compensatoria). Asimismo, el hecho de que en la mayoría de los grupos observados el alumnado se sentara por lo general en el mismo sitio, y sólo se cambiara a solicitud del/la docente como una estrategia para combatir la indisciplina, hace necesario pensar en intervenciones pedagógicas que permitan rotar al alumnado con la finalidad de que se apoye entre sí o dinamizar las actividades teniendo en mente una redistribución de conocimientos y la solidaridad en cada grupo.

En segundo lugar, a la (re)distribución de tiempos y conocimientos en las aulas, así como al reconocimiento de las diferencias intra-grupo, debemos añadir la dimensión de participación democrática del estudiantado, porque se les suele tutelar excesivamente e invisibilizar sus derechos. Hablo de establecer conjuntamente las reglas con ellas y ellos, porque pocos docentes mencionaron siquiera este punto; escuchar sus intereses, sus inquietudes, para incluirlos en el trabajo cotidiano, cosa que también sólo ocasionalmente atestiguamos. De hecho, ésta fue parte de una de las directrices promovidas por el INEE para mejorar la permanencia en el NMS (2017b: 42-43), de la que poco se sabe si se puso en marcha. Se trata, sobre todo, de atender y hacer participar a quienes más dificultades tienen, mostrarles confianza y altas expectativas, como dice la literatura espe-

cializada (De la Cruz y Matus, 2017). Evidentemente, esta petición implica tensiones y dilemas en torno a qué tanto se debe involucrar cada docente con sus estudiantes. No hay una respuesta definitiva ni una línea precisa que lo demarque. La petición de ser una persona piadosa ante el dolor de los otros es un límite personal, casi tan difuso como pedir a cada docente que se convierta en un agente de cambio en una sociedad que está profundamente dividida a lo largo de líneas étnicas, de sexo/género, de clase, de lugar de nacimiento, etcétera (Ladson-Billings, 2001: 104).

Por su parte, en la esfera de los planteles y los subsistemas, podemos señalar algunas pautas de (re)distribución que merecen ser atendidas. Cabe rescatar algunas de las directrices del INEE, especialmente la primera, que buscaba fortalecer un enfoque de equidad en las políticas para mejorar la permanencia (2017b: 35-38). Asimismo, focalizar al alumnado de mayor riesgo de abandono, fortalecer los turnos vespertinos, considerar la diversidad lingüística, la perspectiva de género, las necesidades especiales, fortalecer las habilidades socioemocionales y de orientación vocacional, así como apoyar la relación entre estudios y trabajo. Debido a que el mecanismo de asignación por el examen estatal reproduce las desigualdades sociales y fragmenta el sistema (Hernández, 2016), se sugiere que haya una discusión amplia y democrática sobre los mecanismos de ingreso o de admisión. Por ejemplo, a través de cuotas, como se ha hecho desde hace casi una década en la Universidad Autónoma de Chapingo (Buendía y Rivera, 2010), o sorteos, como se hace en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México. Hay dilemas en este sentido y, de hecho, habría que estudiar los efectos que ha tenido subsidiar escuelas privadas durante “la burbuja generacional” del NMS en el estado. En este caso, debe primar el bien común, que aquí puede entenderse como procurar la diversidad social en las escuelas (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 101).

Tal vez lleve tiempo cambiar radicalmente el asunto del examen de selección, porque se requiere voluntad política de muchos actores, por lo que una medida inmediata sería la integración de grupos de nuevo ingreso con base en la mezcla de calificaciones (examen de ingreso y promedio de secundaria) en ambos turnos, donde los

haya. Es decir, evitar hacer grupos homogéneos, incluso entre turnos, práctica habitual en la mayoría de las instituciones de nivel medio superior, porque la literatura especializada ha mostrado que “las clases homogéneas acentúan las diferencias entre los alumnos. El agrupamiento de los más débiles en la misma clase limita sus avances, si no los impide directamente” (Dubet, 2005: 29). Al respecto, en Baja California prácticamente ninguna autoridad pudo decir con claridad cómo forman sus grupos; la mayoría señaló con vaguedad que los mandan formados desde la autoridad central o que hay problemas técnicos para mezclarlos en los planteles. En cualquier caso, se debe desbloquear las trabas técnicas y políticas para conseguir grupos heterogéneos y, de ser posible, reducir el número de estudiantes por aula.

En complemento de lo anterior, se propone realizar jornadas de bienvenida, incorporadas o no a cursos de nivelación. Se trata de reconocer que son jóvenes antes que estudiantes (Rodríguez, 2017), y este reconocimiento implica darle más énfasis a la condición juvenil y restar, al menos en principio, el actual énfasis, digamos institucional, en los llamados “cursos propedéuticos”. Si bien se debe ofrecer información sobre las instituciones, reglas o sanciones que debe evitar el estudiantado, primero hay que crear un ambiente de integración y de reconocimiento de las culturas juveniles. Vale la pena pensar tales acciones como “ceremonias de ingreso” que busquen modos de apropiación de los espacios del plantel, la identificación emotiva con la escuela y entre compañeros, para construir sentido de pertenencia, sobre todo para quienes no fue su primera o segunda (incluso fue su última) opción (Aguilar Nery y De la Cruz, 2018: 99; INEE, 2017b: 42-43).

Una tercera estrategia para recién ingresados es procurar la distribución de las y los mejores docentes entre los grupos de los primeros dos semestres. Por lo general, no hay una estrategia de este tipo y, si bien depende a menudo de la disponibilidad de horarios y otras condiciones, debe establecerse como una política deseable. Además, de continuar los concursos de oposición para la incorporación de nuevos docentes, sería deseable que permanezca la cláusula de la LGSPD que establecía que las y los mejores docentes debían ser

canalizados a los planteles con más dificultades. No encontramos evidencia de que esto se haya realizado en Baja California, pero resulta pertinente una directriz de ese tipo para evitar que los mejores maestros se integren a los mejores planteles y, con ello, se perpetúe la desigualdad, sobre todo para los más rezagados.

También cabe mencionar la necesaria redistribución de varios recursos que apoyen la permanencia del estudiantado y el fomento de aprendizajes significativos, con miras a conseguir la “normalidad mínima” en infraestructura y equipamiento que estableció la SEP como un techo para reducir las desigualdades materiales entre planteles. Me refiero en especial a rubros como la conectividad y los equipos de cómputo suficientes, actualizados y enfocados con fines académicos; así como a los libros de texto o guías, en especial la entrega de este material de modo gratuito a quienes no pueden cubrir el costo. Asegurar el material base es una ventaja que no se debe perder, pero tampoco se debe reducir a verlo como el único. Asimismo, deben reforzarse los programas de becas, tanto federales como estatales, y distribuirse de modo justo. En este sentido, deben combinarse tanto necesidad como diferencias de contexto y trayecto, incluso género, discapacidad y etnia, entre otras categorías (Aguilar Nery, 2015).

Una cuestión especial es que las autoridades del plantel (y de cada subsistema) saquen provecho a la copiosa información que recaban del alumnado e incluso de su familia, desde su admisión, pues no se utiliza con fines de planificación y de seguimiento pedagógico, por ejemplo para detectar estudiantes con alguna necesidad o medicación específica y continua. Coincidimos con Zorrilla en que las instituciones desestiman la información producida por ellas mismas y en que tal vez el acceso a este sistema de información, con el que cuenta la mayoría, podría también “dar cabida, más allá de los contenidos disciplinares, a un apartado sobre el dominio de habilidades y competencias clave” (2018: 215).

Otros programas de atención y seguimiento de las y los estudiantes deben reforzarse y pensarse a la luz de los tres principios de la justicia escolar (Fraser, 2008). Por ejemplo, los programas de tutorías docentes, tal vez incorporando uno de tutoría entre pares,

el cual Álvarez (2009) mostró que para el Cobach dio buenos resultados hace casi una década, así como el de habilidades socioemocionales ligado al programa Construye-T. También deben integrarse, donde no las hay, actividades cocurriculares o paraescolares, partiendo de los intereses de los y las jóvenes, tal vez siendo obligatorias en los dos primeros semestres, como ya se realiza en el CBTIS, el Cobach y el Cecyte. Coincidió con la directriz que el INEE (2017b) impulsó, relacionada con reforzar la formación de tutoras y tutores, incluso con consolidar la disponibilidad donde no hay suficientes, pero es preciso insistir en que debe haber condiciones laborales e institucionales para también tener un punto de exigencia, pues algo que no se dice es que generalmente al profesorado por horas no se le paga este servicio (lo hace de modo voluntario) y desde las oficinas centrales de cada institución se giran indicaciones para abarrotar a sus docentes de base o “jornada” con varios grupos para que, al menos en el papel, se diga que todo grupo cuenta con una tutora o un tutor.

Finalmente, debe impulsarse la revisión de los actuales reglamentos de estudiantes, a fin de construir acuerdos de convivencia que visibilicen y activen sus derechos, pero no sólo en el papel, sino para que las y los jóvenes participen de modo efectivo en la mejora de sus condiciones de aprendizaje y de su escuela (De la Cruz y Matus, 2017; INEE, 2017b); asimismo, se debe fomentar la creación de espacios para que sean gestionados por organizaciones estudiantiles, como existen en los bachilleratos dependientes de las universidades autónomas. Sólo encontramos una mención de un grupo estudiantil que va más allá de los que organizan las instituciones para fines de la graduación o de acciones de caridad. Fue en el Conalep, con fines ambientalistas, pero algunos enrolados en el grupo señalaron que fue creado por el área de vinculación y su accionar era dirigido desde esa instancia; en breve, no hallamos ni un solo grupo de autogestión. Por ello, es contradictorio que la falta de participación política y de educación para la ciudadanía se les echen en cara como debidas a su apatía o precariedad, cuando la escuela deja de lado dicha formación para las juventudes a las puertas de su mayoría de edad.

Si bien una autoimagen (sin decirlo ni necesariamente pensarlo de ese modo el profesorado) de quien conduce su práctica docente

como un agente que se preocupa y se responsabiliza del aprendizaje de las y los estudiantes es una vía que demanda autorreflexión y cambios profundos, también forma parte complementaria de otra dimensión más amplia y al mismo tiempo fuertemente condicionante: la de los cambios de la política curricular que redefine la estructura disciplinar que parece obsoleta y forma parte del más rancio “formato escolar” (Terigi, 2008). A pesar del “nuevo modelo educativo” (y tal vez de la “nueva escuela mexicana” del gobierno que ganó las elecciones de 2018), el cual desplazó la centralidad del concepto de competencias por el de “aprendizajes clave”, sigue la misma incidencia epidérmica de maquillar las materias para que desarrollen las competencias. Sin embargo, parece necesario un cambio radical. Pero, como ha señalado Terigi para el caso argentino, se trata de un reto muy difícil e históricamente pocas veces visto: transformar “un currículo para la escuela media que interrumpa la tradición de clasificación fuerte mediante una estructura que incorpore propuestas de asignaturas más integradas” (2008: 69). También es complicado porque se requerirán docentes que dicten los nuevos contenidos, pero que no habrán sido formados para este tipo de enseñanza.

De cualquier modo, es muy relevante aprovechar el trabajo de las academias y los colegiados, sobre todo en el Cecyte y el Cobach, porque especialmente en este último se mostró, con el curso de comunicación del quinto semestre, que es posible concretar el enfoque por competencias mediante la participación de un colegiado docente. Sin embargo, el área de las matemáticas merece atención urgente para reconfigurar su diseño curricular conforme se tenía planificado a partir del “nuevo modelo educativo”, pues no atestiguamos que el enfoque por competencias se haya desarrollado en las aulas bajacalifornianas. Una alternativa que la investigación educativa nacional ha desarrollado de modo prometedor es el enfoque “socioepistemológico”, que pugna por pasar del objeto abstracto de la disciplina a las prácticas situadas de la enseñanza y aprendizaje de contenidos y saberes matemáticos en contextos socioculturales (Cantoral, Montiel y Reyes-Gasperini, 2015; Reyes-Gasperini y Cantoral, 2014), las cuales se supone que orientaron los cambios del “nuevo” mo-

delo educativo, aunque en el caso de Baja California tampoco se reconocieron.

En suma, se sugiere desarrollar currículums bajo principios de justicia curricular (De la Cruz, 2016; Torres, 2011), que reconozcan las diferencias de los colectivos que atienden, así como los saberes de que son portadores (subrayando su carácter formativo), y procurar el vínculo con el contexto y la realidad de las y los jóvenes mediante enfoques problematizadores o de núcleos temáticos. Dos puntos se deben considerar al respecto: 1) la participación de expertos en la enseñanza de las disciplinas o para la integración de estas reformulaciones, en estrecha colaboración con el profesorado de cada subsistema, a fin de lograr que esa propuesta curricular sea asumida por las y los profesores en cada escuela; 2) reconsiderar la dimensión juvenil que atraviesa los bachilleratos y discutir la imposición de la cultura escolar para establecer puentes más claros y firmes entre las culturas barriales y juveniles y la cultura escolar (para este, como otros puntos, debería también reducirse el número de estudiantes por grupo).

Es evidente que el dilema entre formular programas altamente prescriptivos, como los vigentes, y dejarlos demasiado abiertos a la voluntad de cada docente parece resolverse invocando una media salomónica, pero esto es más fácil decirlo que hacerlo. En ese sentido, desde lo observado en el trabajo de campo, reconocimos tres vertientes de la relación entre el profesorado y el programa de estudios: 1) hay quien deja de lado el programa, de modo más o menos arbitrario, como el docente de comunicación del Conalep, a pesar de la fuerte prescripción que existe en el colegio; 2) quien lo sigue al pie de la letra, podríamos decir que “maquila” programas de estudio, sin cuestionar su pertinencia o sin adecuarlos al contexto (la mayoría de docentes observados), y 3) quien lo asimila y trata de contextualizarlo, como los casos de la docente de matemáticas del CBTIS y la de comunicación del Cobach. De tal modo, destaco el juicio profesional que cada docente ejerce cotidianamente y su postura frente al programa y los contenidos, porque la respuesta a esta interpelación es un elemento que implica la toma de decisiones y un potencial enorme si se guía por principios de justicia escolar.

Asimismo, la participación de la docente de comunicación en la elaboración del libro de texto del Cobach permite defender la hipótesis de que a mayor participación del profesorado en la planificación de los contenidos y de sus clases es más factible realizar adecuaciones pertinentes que reconozcan los diferentes contextos locales, las diferencias y las desigualdades de cada grupo, para desplegar estrategias que contribuyan a la (re)distribución de los conocimientos y la generación de aprendizajes significativos.

También es oportuno buscar otras formas de escolarización, como lo propone la directriz del INEE (2017b: 44-45), tales como establecer protocolos de incorporación inmediata, generar sistemas de equivalencias entre competencias laborales y curriculares, reforzar los esquemas de seguimiento y diversificar las opciones de reincorporación. Existe la necesidad de explorar nuevos formatos que sean más interactivos y flexibles, tales como la formación dual, que ya se estimula en el Conalep, Cecyte y la DGETI, u otros que partan de una mirada más amplia de las potencialidades de las y los jóvenes, y de escucharlos, tal como está pasando en Argentina desde hace algún tiempo con las escuelas de “reingreso” o los centros de actividades juveniles (Tiramonti, 2011). Otra medida es construir circuitos complementarios o de derivación con otras instancias gubernamentales o sociales, para cuando ciertas situaciones con el alumnado excedan sus funciones. Esto, a mediano plazo, construiría un sistema de atención y protección social integral que tuviera como eje la escuela, que potenciara las dimensiones pedagógica, psicológica y social de modo equilibrado (Velada, Rivas y Mezzadra, 2011: 909).

De otra parte, es necesario darse cuenta de que la colonización curricular que se promueve mediante Planea y sobre todo las estrategias que han construido los planteles son, de hecho, una suerte de trampa, ya que las pruebas pretenden medir el logro del currículum del NMS sin una preparación especial, por lo que pierde sentido una medición que se altera conscientemente; y lo peor es que ni así se refleja una mejora en las áreas que enfocan la prueba nacional Planea o la internacional PISA (por sus siglas en inglés). Ponderar que son dispositivos que permiten un diagnóstico para medir ciertos conocimientos (dejando fuera otros muy importantes como la creatividad,

la solidaridad, la crítica, Rivas, 2015: 296), no debe inducir a que sean la única forma de ponderar los aprendizajes escolares, pues es de sobra conocido que, en los niveles obligatorios, desde hace mucho los resultados son casi desastrosos en matemáticas y medianos en comunicación, por lo que modificar de manera radical los cimientos de la forma de enseñar y de aprender es prioritario. Es absurdo seguir haciendo lo mismo y pensar que cambiarán los resultados.

Por último, si bien dimos cuenta de la *performance* del profesorado en las ceremonias de aula, lo que nos permitió acercarnos a procesos de enseñanza y aprendizaje complejos y heterogéneos en su realización por los contextos específicos (pero mayoritariamente centrados en el profesorado y en los programas de estudio), es necesario reconocer una fuerte limitación de la presente investigación, porque no se ahondó en la recepción o en los conocimientos que las y los estudiantes construyeron. Profundizar en esa ruta es pertinente para precisar qué actividades concretas resultan significativas y adecuadas. Ante el contexto de cambios gubernamentales de 2018 —que auguran nuevos movimientos discursivos y normativos— se advierte la necesidad de nutrir el acervo de aproximaciones con nuevas evidencias de las aulas y de los planteles.

En todo caso, quiero dejar claro que apostar por principios de justicia escolar y educativa puede ser esa nueva ruta que abra horizontes promisorios, tanto en el ámbito de las políticas como en el de la *performance* en las aulas. Poner al centro y al frente la justicia en sus tres dimensiones imbricadas (reconocimiento, redistribución y participación) puede servir para construir más apoyos, tanto materiales como humanos, si se quiere hacer efectivo el derecho a la escolarización de las juventudes de las clases más desfavorecidas, bajo el principio de dar más y diferente a los que menos tienen.

Apostar por asumir la responsabilidad en la construcción de un proyecto de escolarización basado en la igualdad, la confianza, el respeto, la solidaridad y la formación de las personas, debe partir del reconocimiento de las diferencias, de las desigualdades, de la diversidad juvenil, para combinarlas con la participación de los agentes educativos y, con ello, luchar por mejores aprendizajes, mejores escuelas y una mejor redistribución de recursos y conocimientos.

Esta investigación trazó ciertas distancias y tensiones entre lo dicho y lo hecho, en torno a apropiaciones e hibridaciones en la relación entre la RIEMS y las regulaciones escolares, pero también sobre la agencia de las y los profesores, sobre condiciones de posibilidad y trayectorias que (des)habilitan ciertas acciones y posturas, y sobre la *performance* docente que se encarna como una presencia potente o está sin estar, pero en especial apuesta por vislumbrar nuevas esperanzas en escuelas más justas. Apostar por una postura basada en los principios de la justicia social en y para la educación es una salida tensamente razonable para enfrentar las complejas aristas de la desigualdad escolar y social no sólo en el NMS sino en la vida escolar y social. Deseo que este trabajo abone en ese sentido para mejorar las condiciones de vida y aprendizaje de las juventudes mexicanas.

REFERENCIAS

- Achili, Elena (2015), "Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas", *Boletín de Antropología y Educación*, año 6, núm. 9, pp. 103-107, <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n45/n45a01.pdf>>, consultado el 27 de enero, 2019.
- Aguerrondo, Inés (1993), *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*, Washington, Organización de Estados Americanos, <<http://www.uas.cl/site/temuco/garagedoc/7413.pdf>>, consultado el 17 de enero, 2019.
- Aguilar Nery, Jesús (2016), "TIC y políticas de equidad en el nivel medio superior mexicano: una panorámica", *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 72, pp. 133-158.
- Aguilar Nery, Jesús (2015), "Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México", *Perfiles Educativos*, vol. xxxvii (número especial), pp. 89-107.
- Aguilar Nery, Jesús (2005), "Ceremonias escolares y procesos culturales en la frontera norte de México: el desfile de primavera en Tecate", *Región y Sociedad*, vol. 17, núm. 32, pp. 73-105.
- Aguilar Nery, Jesús y Gabriela de la Cruz (2018), "Propuestas para disminuir el abandono en el primer ciclo de Educación Media Superior: ámbito escolar-administrativo", en Mario Rueda y Lilian Álvarez (coords.), *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*, México, UNAM, pp. 97-101.
- Alcántara, Armando y Juan F. Zorrilla (2010), "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 127, pp. 38-57.

- Alcántara, Hamlet (2015), “Gobierno pagará 80% de colegiaturas en prepas”, *La Jornada Baja California*, 31 de agosto, s. n. p., <<https://jornadabc.mx/tijuana/31-08-2015/gobierno-pagara-80-de-colegiaturas-en-prepas>>, consultado el 23 de enero, 2019.
- “algebra-primer.simdif.com” (s.d.), <<https://algebra-primer.simdif.com>>, consultado el 12 de julio, 2017.
- Álvarez, Luis A. (2009), “Estrategias para reducir el índice de deserción estudiantil en el Colegio de Bachilleres del estado de Baja California”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre (memoria electrónica en CD).
- Arriaga, Alicia (2016), “La inclusión como elemento unificador dentro de la clase de Historia de México para la educación media superior”, tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Historia), México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Arzate, Jorge (2015), “Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia”, *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 8, núm. 1, pp. 103-134.
- Ayala, Jaime (2011), “La evaluación de los programas de estudio de las asignaturas del primer semestre del bachillerato general en el marco de la RIEMS”, tesis de Maestría en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Badillo, Beatriz, Fernanda Palacio, Beatriz Gutiérrez, Karla Meza y Lidia Lugo (2016), *Lectura, Expresión Oral y Escrita I*, México, Pearson.
- Bárcena, Fernando (2012), “La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y la presencia en el presente”, *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, núm. 7, pp. 391-407.
- Bárcena, Fernando, Jorge Larrosa y Joan-Carles Mèlich (2006), “Pensar la educación desde la experiencia”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 40, núm. 1, pp. 233-259.
- Bardin, Laurence (1996), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Beech, Jason y Analía Meo (2016), “Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 23, pp. 1-19, <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>>, consultado el 2 de diciembre, 2021.

- Bolívar, Antonio (2015), “La mejora de la escuela. Una revisión actual”, en F. Javier Murillo (coord.), *Políticas sobre mejora de la escuela. Informes de España (Navarra y Cataluña), México, Chile e Inglaterra*, Santo Domingo, MinerD, <<https://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/MejoraEscuela/MejoraEscuelaWeb.pdf>>, consultado el 22 de noviembre, 2019.
- Boltvinik, Julio (2007), “Elementos para la crítica de la economía política de la pobreza”, *Desacatos*, núm. 23, pp. 53-86.
- Brennan, Marie (1996), *Multiple professionalism for australian teachers in an information age?*, Nueva York, American Education Research Association.
- Buendía, María Angélica y Roberto Rivera (2010), “Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 156, pp. 55-72.
- Bustamante, Yoloxóchitl (2014), “Introducción” al número especial “La educación media superior en México”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 11-22.
- Byrne, David (2001), *Complexity theory and the social sciences: an introduction*, Londres/Nueva York, Taylor & Francis e-Library.
- Cantoral, Ricardo (2013), *Desarrollo del pensamiento y lenguaje variacional*, México, SEP, <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6586/1/images/desarrollo_del_pensamiento_y_leng_v_smc_baja.pdf>, consultado el 6 de octubre, 2020.
- Cantoral, Ricardo, Gisela Montiel y Daniela Reyes-Gasperini (2015), “Editorial. El programa socioepistemológico de investigación en Matemática Educativa: el caso de Latinoamérica”, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 5-17, <DOI: 10.12802/relime.13.1810>, consultado el 4 de noviembre, 2021.
- Castro, Alberto (2015), “Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 64, pp. 263-294.
- CBTIS [ca. 2016], *Informe de actividades y rendición de cuentas en el ciclo escolar 2015-2016*, Tijuana, CBTIS.
- CBTIS [ca. 2014], *Informe de actividades y rendición de cuentas en el ciclo escolar 2013-2014*, Tijuana, CBTIS.

- Cecyte (ca. 2016), *Misión Cecyte BC*, <<http://cecytebc.edu.mx/index.asp>>, consultado el 2 de diciembre, 2016.
- Cecyte BC (2016a), “Plan didáctico” del docente del curso de Álgebra 2016-2. (Agradezco al docente el haberme proporcionado una fotocopia de este material de uso personal.)
- Cecyte BC (2016b), “Plan didáctico” del docente del curso de Lectura, Expresión Oral y Escrita I, 2016-2. (Agradezco al docente el haberme proporcionado una fotocopia de este material de uso personal.)
- Cecyte BC (2012), *Matemáticas Aplicada (sic)*, Mexicali, Cecyte, <http://Cecytebc.edu.mx/hd/archivos/guias_didacticas/matematica_aplicada_web_2012-1_optimizado.pdf>, consultado el 2 de mayo, 2019.
- Cobach BC (s. d.), “Acerca de la institución”, Cobach, <<http://info.cobachbc.edu.mx/institucion/>>, consultado el 4 de junio, 2019.
- Cobach [ca. 2017], “Ubicación de planteles”, Cobach, <<http://php.cobachbc.edu.mx/planteles/>>, consultado el 29 de abril, 2019.
- Cobach (2016-2017), *Informe de actividades y rendición de cuentas del ciclo escolar 2016-2017*, México, SEP.
- Cobach (2016a), “Presentación con directivos” (diapositivas de PowerPoint). Comunicación personal. (Agradezco al entonces coordinador de la Zona Costa del Cobach el haberme proporcionado el documento.)
- Cobach (2016b), *Matemáticas I. Primer semestre*, Mexicali, Cobach.
- Cobach (2016c), *Estrategias de Lectura y Escritura I. Quinto semestre*, Mexicali, Cobach.
- Cobach (2015-2016), *Informe de actividades y rendición de cuentas del ciclo escolar 2015-2016*, México, SEP.
- Cobach (2015), *Programa Estratégico de Desarrollo Institucional 2015*, Mexicali, Cobach.
- Cobach [ca. 2014], *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020*, Mexicali, Cobach, <<https://issuu.com/cobachbcdg/docs/pdi-2014-2020>>, consultado el 12 de agosto, 2018.
- Cobach Mexicali [ca. 2004], *Historia, Cobach, MXL*, Cobach, <<http://cobachmxl.edu.mx/ihistoria.htm>>, consultado el 9 de abril, 2020.
- Cochran-Smith, Marilyn (2010), “Toward a theory of teacher education for social justice”, en Andy Hargreaves, Michael Fullan, Ann Lieberman y David Hopkins (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Springer, pp. 445–467.

- Cochran-Smith, Marylin (2003), “Learning and unlearning: the education of teacher educators”, *Teaching and Teacher Education*, núm. 19, pp. 5-28.
- Cochran-Smith, Marilyn, Fiona Ell, Larry Ludlow, Lexie Grudnoff y Graeme Aitken (2014), “The challenge and promise of complexity theory for teacher education research”, *Teachers College Record*, vol. 116, núm. 4, pp. 1-38, <<https://doi.org/10.1177/016146811411600407>>, consultado el 6 de febrero, 2021.
- Conalep (s. d.a), *Guía Pedagógica del Módulo Comunicación en los Ambitos Escolar y Profesional*, Metepec, Conalep.
- Conalep (s. d.b), *Guía Pedagógica del Módulo Tratamiento de Datos y Azar*, Metepec, Conalep.
- Conalep (s. d.c), *Plan sesión del Módulo Tratamiento de Datos y Azar*. (Agradezco al docente haberme facilitado una fotocopia de su material personal.)
- Conalep (s. d.d), *Ejercicio en clase del Módulo Tratamiento de Datos y Azar*. (Agradezco al docente haberme facilitado una fotocopia de su material personal.)
- Conalep (s.d.e), *Misión Conalep BC*, <<https://conalepbc.edu.mx/index.php/quienes-somos.html>>, consultado el 15 de julio, 2017.
- Conalep (2018), “Docentes del Sistema Conalep por nivel de escolaridad. Nacional”, México, Conalep, <<http://www.conalep.edu.mx/datos-abiertos/dfa/Documents/DocentesEscolaridad.csv>>, consultado el 16 de febrero, 2019.
- Conalep (2017), *Análisis de los índices de abandono escolar y eficiencia terminal en el sistema Conalep 2017*, Metepec, Conalep, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/302875/Abandono_Escolar_y_Eficiencia.pdf>, consultado el 26 de febrero, 2019.
- Conalep (2016), *Informe de empleabilidad y seguimiento de egresados. Inserción laboral 2016*, Metepec, Conalep, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/340472/EmpleabilidadInsercionLaboral_2016.pdf>, consultado el 26 de febrero, 2019.
- Conalep (2016-2017), *Informe de actividades y rendición de cuentas del ciclo escolar 2016-2017*, México, SEP.
- Conalep (2013), *Programa de estudios. Tratamiento de datos y azar*, Metepec, Conalep.

- Conalep (2012), *Programa de estudios. Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*, Metepec, Conalep (tercera edición).
- Conalep [ca. 2009], “Conalep a la vanguardia de la RIEMS”, Conalep Baja California, <<http://www.conalepbc.edu.mx/index.php/noticias/7-pag-principal/231-uconalep-a-la-vanguardia-de-la-riemsu->>, consultado el 1 de octubre, 2018.
- Conalep Baja California (2017), “Organigrama”, <<https://conalepbc.edu.mx/organigrama/>>, consultado el 5 de julio, 2017.
- Coneval (2016), *Índice de Rezago Social 2015. Presentación de resultados*, México, Coneval, <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Indice-de-Rezago-Social-2015/Nota_Rezago_Social_2015_vf.pdf>, consultado el 1 de abril, 2018.
- Copeems (2018), “Estadística del PC-SINEMS”, Copeems, <<https://www.copeems.mx/estadistica-del-pc-sinems/>>, consultado el 1 de mayo, 2020.
- Coplade BC (2016), *Boletín Demográfico*, <<http://www.copladebc.gob.mx/publicaciones/2016/Boletin%20Demografico%20Encuesta%20Intercensal%202015.pdf>>, consultado el 15 de julio, 2019.
- Cordero, Graciela, José A. Jiménez, Claudia Navarro-Corona y María del A. Vázquez (2017), *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*, México, INEE.
- Cosdac (2013), *Programa de estudios de la carrera técnica Control de Calidad*, México, SEP.
- Darling-Hammond, Linda (2012), *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*, Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Darling-Hammond, Linda (2001), *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.
- De la Cruz, Gabriela (2016), “Justicia curricular: significados e implicaciones”, *Sinéctica*, núm. 46, s. n. p., <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616/752>>, consultado el 13 de julio, 2019.
- De la Cruz, Gabriela y Diego Matus (2017), “Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol.

- 25, núm. 102, <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2979>>, consultado el 18 de agosto, 2021.
- DGETI (2016), *Historia de la educación tecnológica en México*, UEMSTIS, <<http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgetiy>>, consultado el 21 de junio, 2020.
- DGETI (2013), “Antecedentes”, SEMS, <http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgeti>, consultado el 18 de agosto, 2019.
- Deleuze, Giles (2002), *Diferencia y repetición*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Díaz Barriga, Ángel (1997), *Didáctica y currículum*, México, Paidós.
- Díaz Cruz, Rodrigo (2014), *Los lugares de lo político, los desplazamientos del símbolo. Poder y simbolismo en la obra de Victor W. Turner*, México, UAM-I/Gedisa.
- Díaz Cruz, Rodrigo (2008), “La celebración de la contingencia y la forma: sobre la antropología de la performance”, *Nueva Antropología*, vol. 21, núm. 69, pp. 33-59.
- Díaz, Elsa y Leticia Pons (2015), “Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria”, *CPUE: Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, pp. 167-191, <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1305/html_20>, consultado el 23 de mayo, 2020.
- Dubet, François (2005), *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- Elorduy, Eugenio (2007), *Sexto informe de gobierno*, Mexicali, Gobierno del Estado.
- Escalante, Ana y César Fonseca (2011), “La reforma integral de la educación media superior: obstáculos para su implementación en una experiencia local”, Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad Universitaria, UNAM, 7-11 de noviembre, <https://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v11/docs/area_02/0484.pdf>, consultado el 23 de julio, 2021.
- Fernández Batanero, José (2013), “Competencias docentes y educación inclusiva”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 82-99, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es.>, consultado el 23 de julio, 2019.

- Fernández, Raúl H. (2012), “Ritual y educación en una escuela urbana”, tesis de Doctorado en Antropología, México, UNAM.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda (2010), “Desafiliación y desprotección social”, en Tabaré Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Montevideo, Universidad de la República, pp. 13-26.
- Flores Crespo, Pedro (2008), *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, México, UIA, <<http://www.uia.mx/web/files/inide5.pdf>>, consultado el 23 de abril, 2019.
- Foucault, Michel (1992), *Microfísica del poder*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Fraser, Nancy (2008), *Escalas de justicia*, Barcelona, Herder.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP/Amorrortu.
- Gentili, Pablo (2009), “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, pp. 19-57, <www.rieoei.org/rie49a01.pdf>, consultado el 22 de mayo, 2019.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Gobierno del Estado de Baja California (2014), *Plan estatal de desarrollo 2014-2019*, Mexicali, Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Baja California (2013), *Plan estratégico de Baja California 2009-2013*, Mexicali, Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Baja California (2012), *Actualización del Programa Sectorial de Educación 2009-2013*, Mexicali, SEE.
- Guerrero, Ignacio (2018), “Terminó la DGETI ahora es UEMSTIS”, 18 de enero, <<https://iguerrero.wordpress.com/2018/01/18/termino-la-dgeti-ahora-es-uemstis/>>, consultado el 22 de octubre, 2020 (entrada de blog).
- Guerrero-Arce, Diana y Eduardo Pérez-Archundia (2016), “La inclusión armónica desde la educación para la paz y la planeación de la convivencia”, *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pp. 383-396, <<http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71708>>, consultado el 29 de octubre, 2019.

- Guzmán, Carlota (2018), *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato Comunitario*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>>, consultado el 29 de octubre, 2020.
- Heras, Jorge (2018), “Ex director del Cecyte en exilio”, *BC Reporteros*, <<https://www.bcreporteros.com/politica/ex-director-del-cecyte-en-exilio-pese-a-que-un-juez-lo-exonero/>>, consultado el 22 de noviembre, 2020.
- Hernández, Jimena (2016), “La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior”, *Sinéctica*, núm. 47, s.n.p., <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200012&lng=es&tlng=es.>, consultado el 27 de abril, 2019.
- Ibarra, Luz, Ana Escalante y César Fonseca (2014), “Obstáculos para la formación docente en la educación media superior en México: el caso del bachillerato tecnológico”, *Diálogos Educativos*, vol. 14, núm. 27, pp. 21-54, <<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1036>>, consultado el 12 de marzo, 2020.
- Ibarrola, María de y Gilberto Silva (1996), “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVI, núm. 2, pp. 13-69.
- INEE (s. d.), *Banco de Indicadores Educativos*, México, INEE, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>>, consultado el 22 de junio, 2020 (base de datos).
- INEE (2018a), *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>>, consultado el 25 de noviembre, 2020.
- INEE (2018b), *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*, México, INEE.
- INEE (2018c), *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*, México, INEE.
- INEE [ca. 2017], *Planea Resultados nacionales 2017*, INEE, <<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>>, consultado el 22 de junio, 2020.

- INEE (2017a), *La educación obligatoria en México. Informe 2017*, México, INEE.
- INEE (2017b), *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, México, INEE.
- INEE (2016), *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*, México, INEE.
- INEE (2015), *Panorama educativo 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- INEE (2011), *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D235.pdf>>, consultado el 9 de marzo, 2018.
- ISEP (s. d.), *Manual de organización*, Mexicali, ISEP.
- Keck, Charles y Antonio Saldívar-Moreno (2016), “Una mirada a la formación docente desde ‘la experiencia’: una apuesta por el no-futuro de la educación”, *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1-19, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es>, consultado el 22 de junio, 2020.
- Ladson-Billings, Gloria (2001), *Crossing over to Canaan: the journey of new teachers in diverse classrooms*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Lahire, Bernard (2017), “Mundo plural: ¿por qué los individuos hacen lo que hacen?”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 2, pp. 1-14, <<https://doi.org/10.24215/18537863e030>>, consultado el 18 de julio, 2020
- Latapí, Pablo (2009), “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287.
- Latapí, Pablo (1993), “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 2, pp. 9-41.
- Latour, Bruno (2001), *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, Gedisa.
- Lizárraga, Arnoldo y Evangelina López (2014), “Formular competencias ≠ desarrollar competencias en la Educación Media Superior”, *Espíritu Científico en Acción*, año 10, núm. 20, pp. 52-61.
- López, Evangelina, Susana Espinosa, Armandina Serna, Salvador Ponce, María E. Galván, Angélica F. Oviedo, Yaqueline Montoya, Arnoldo

- Lizárraga, Ma. de los Ángeles Hilario, Ma. Guadalupe Ibarra, Marisol Velarde, Víctor Cuadras, Martha Cháirez y Jesús Alberto Gómez Hernández (2015), *Evaluación de la instrumentación de la Reforma de la Educación Media Superior*, Cali, Redipe, <https://www.researchgate.net/publication/303719897_Evaluacion_de_la_Instrumentacion_de_la_Reforma_de_la_Educacion_Media_Superior>, consultado el 26 de septiembre, 2020.
- López, Evangelina, José Velázquez y Guadalupe Ibarra (2011), “Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM, 7-11 de noviembre, <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0784.pdf>, consultado el 20 de junio, 2020.
- López, Iván, Evangelina López, Jorge Martínez y Sergio Tobón (2018), “Gestión Directiva: aproximaciones a un modelo para su organización institucional en la educación media superior en México”, *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 29, pp. 22. <<http://www.revistaespacios.com/a18v39n29/a18v39n29p22.pdf>>, consultado el 2 de julio, 2019.
- Loza, Lourdes (2016), “Preparatorias cobran cuotas “voluntarias”, *Frontera*, 17 de agosto, s. n. p., <<https://www.frontera.info/EdicionEnlinea/Notas/Noticias/17082016/1115862-Preparatorias-cobran-cuotas-voluntarias.html>>, consultado el 20 de enero, 2018.
- Luviano, Rosa María y Concepción Gasca (2012), *Lectura, Expresión Oral y Escrita I*, México, Santillana.
- Mainardes, Jefferson (2006), “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, *Educ. Soc.* vol. 27, núm. 94, pp. 47-69, <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNrTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>>, consultado el 30 de mayo, 2020.
- Martínez Rizo, Felipe (2018), “¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 162-176.
- McLaren, Peter (2003), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, UNAM/Siglo XXI Editores.

- Mendoza Cazarez, Dulce (2013), “La investigación sobre las políticas de la educación media superior”, en Alma Maldonado (coord.), *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento, 2002-2011*, México, ANUIES, pp. 83-148.
- Mendoza, Miguel A. (2017), “Programa BC ¡Todos a la Prepa!”. *Resumen ejecutivo*, <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/16334/1/images/104.pdf>>, consultado el 30 de noviembre, 2019.
- Meza, Karla, Cristina Cardona y Ulises Castro (2013), “Sistema Arquímedes SISAR un recurso didáctico virtual para la creación de nuevos entornos de aprendizaje”, *Espíritu Científico en Acción*, año 9, núm. 18, pp. 40-50.
- Meza, Karla y Ulises Castro (2014), “Evaluación de un sistema de e-learning para el aprendizaje mixto”, *Espíritu Científico en Acción*, año 10, núm. 19, pp. 22-32.
- Miramontes, Ana I. (2003), “Conociendo al bachillerato: un estudio cualitativo sobre práctica docente y fracaso escolar”, tesis de Maestría en Ciencias Educativas, Ensenada, IIDE-UABC, <<http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Ana-Isabel-Miramontes-Bush.pdf>>, consultado el 3 de mayo, 2019.
- Montenegro, Héctor (2009), “Editorial”, *Voz Linces*, trimestre 2, marzo-mayo, <http://cecytebc.edu.mx/publicaciones/linces_2009_2/files/linces_2009_2.pdf>, consultado el 14 julio, 2020.
- Muñoz, Mario (2011), “El uso de las TIC’s en EMS. Visión de un grupo de profesores-estudiantes”, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 5, núm. 3, pp. 84-93, <<http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/47409>>, consultado el 30 de mayo, 2020.
- Oviedo, Angélica F. y Evangelina López (2014), “Aportaciones del Profordems a la práctica docente en el subsistema Conalep en Baja California”, *Espíritu Científico en Acción*, año 10, núm. 20, pp. 12-25.
- Pérez, Ángel (2010), “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 37-60, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>>, consultado el 22 de octubre, 2019.
- PFLC (2018), “Historia. Misión, Visión y Valores”, <<https://sites.google.com/view/pflc11/inicio-pflc/historia-misi%C3%B3n-vis%C3%B3n-y-valores>> consultado el 22 de septiembre, 2020.

- Poder Ejecutivo Estatal (2017), “Reglamento interno del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California”, *Periódico Oficial del Estado de Baja California*, t. CXXIV, núm. 51, 17 de noviembre, pp. 3-46, <http://dceg.bajacalifornia.gob.mx/Sasip/documentos/archivos/cec5120187215204821_27.pdf>, consultado el 22 de mayo, 2020.
- Poder Ejecutivo Estatal (2007), “Decreto del Ejecutivo del Estado mediante el cual se reforman diversos artículos al Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California”, *Periódico Oficial del Estado de Baja California*, t. CXIV, núm. 47, 9 de noviembre, pp. 50-58, <https://docs.google.com/file/d/19X7V7bLOB_fEBm_VJVnsMxNa2e3u7Xkh/edit?pli=1> consultado el 22 de mayo, 2020.
- Poder Ejecutivo Estatal (1998), “Decreto que crea al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Baja California”, *Periódico Oficial del Estado de Baja California*, t. CV, núm. 33, 14 de agosto, pp. 2-19, <<https://wsextbc.eabajacalifornia.gob.mx/CdnBc/api/Imagenes/ObtenerImagenDeSistema?sistemaSolicitante=PeriodicoOficial/1998/Agosto&nombreArchivo=Periodico-33-CV-1998814-SECCI%C3%93N%20I.pdf&descargar=false>>, consultado el 22 de mayo, 2020.
- Poder Ejecutivo Estatal (1981), “Decreto del ejecutivo del estado mediante el cual se reforman diversos artículos al Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California”, *Periódico Oficial del Estado de Baja California*, t. LXXXVIII, núm. 17, 20 de junio, pp. 2-7, <<https://docs.google.com/file/d/176eNdQq95K23Tc64ozxFN-ZvecwIMwYk/edit?pli=1>>, consultado el 22 de mayo, 2020.
- Ramírez Montes de Oca, Mónica (2018), “Cuidado de sí mismo en el bachillerato, microdispositivos pedagógicos de transformación emergente”, *Sinéctica*, núm. 51, pp. 1-16, <DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0051-009>, consultado el 3 de mayo, 2021.
- Ramírez, Rodolfo (2016), *La evaluación del magisterio como estrategia para mejorar la calidad de la educación básica. Un balance de la reforma, 2013-2016*, México, Senado de la República, <<http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3406/EDUCATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, consultado el 19 de marzo, 2019.

- Razo, Ana (2018), “La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 90-106.
- Reyes-Gasperini, Daniela y Ricardo Cantoral (2014), “Socioepistemología y empoderamiento docente: acciones para un cambio educativo”, *Bolema-Boletim de Educação Matemática*, vol. 28, núm. 48, pp. 360-382, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291231123019>>, consultado el 9 de junio, 2019.
- Reyes, Marcos (2003), “La descentralización educativa en Baja California: reflexiones sobre el nuevo marco político-institucional de la acción educativa, y algunas evidencias empíricas”, *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 62, pp. 99-120.
- Rivas, Axel (2015), *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC/Natura/Instituto Natura, <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf>, consultado el 9 de junio, 2019.
- Rivas, Axel, Verona Batiuk, Claudia Composto, Florencia Mezzadra, Martín Scasso, Cecilia Veleda y Alejandro Vera (2007), *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*, Buenos Aires, CIPPEC.
- Rockwell, Elsie (2013), “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, en Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Senado de la República, pp. 77-109.
- Rodríguez, Ernesto (2017), “Primero jóvenes, luego estudiantes: perspectiva escasamente tomada en cuenta”, *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, año 3, núm.7, pp. 75-80.
- Ruiz, María Mercedes y Alejandra Luna (2017), “El derecho a la educación en el nivel medio superior en México”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 73-90.
- Sandoval, Ermilo (1997), “Importancia de las preparatorias en la vida de la universidad, 1958-1981”, en David Piñera (coord.), *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California, 1957-1997*, Mexicali, UABC, pp. 501-510.

- Schmelkes, Sylvia (2011), “Las grandes injusticias en el Sistema Educativo Nacional”, Conferencia Magistral en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad Universitaria, UNAM, 7-11 de noviembre (presentación Power Point).
- SEBS (2017), *Actualización. Programa de Educación de Baja California 2015-2019, Periódico Oficial del Estado de Baja California*, t. CXXIV, núm. 30, 30 de junio, pp. 3-97, <<https://wsextbc.ebajacalifornia.gob.mx/CdnBc/api/Imagenes/ObtenerImagenDeSistema?sistemaSolicitante=PeriodicoOficial/2017/Junio&nombreArchivo=Periodico-30-CXXIV-2017630-SECCI%C3%93N%20V.pdf&descargar=false>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- Sedesol (2018), *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018. Baja California*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/288978/Baja_California.pdf>, consultado el 2 de agosto, 2019.
- Secretaría de Planeación y Finanzas (s. d.), *Sistema estatal de evaluación del desempeño* (base de datos), Gobierno del Estado de Baja California, <<http://dceg.bajacalifornia.gob.mx:8181/transpbc2/>>, consultado el 12 de julio, 2019.
- SEE (s. d.a), *Estadística bachillerato general y tecnológico, ciclo escolar 2013-2014 (reporte por escuela)*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2014/EstadisticasNivel/EducacionMediaSuperior/archivos/Bachillerato/Bach%20Escuela.xlsx>>, consultado el 2 de marzo, 2023 (archivo Excel).
- SEE (s. d.b), *Estadística bachillerato general y tecnológico, ciclo escolar 2014-2015 (reporte por escuela)*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2015/EstadisticasNivel/EducacionMediaSuperior/archivos/Bachillerato/Bach%20Escuela.xlsx>>, consultado el 2 de marzo, 2023 (archivo Excel).
- SEE (s. d.c), *Estadística bachillerato general y tecnológico, ciclo escolar 2015-2016 (reporte por escuela)*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2016/Estad%C3%ADstica%20por%20Nivel%20Educativo/Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior/Bachillerato%20General%20y%20Tecnol%C3%B3gico/Bach%20Escuela.xlsx>>, consultado el 2 de marzo, 2023 (archivo Excel).

- SEE (s. d.d), *Estadística bachillerato general y tecnológico, ciclo escolar 2016-2017 (reporte por escuela)*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2017/view/files/Estadistica%20por%20Nivel%20Educativo/Educacion%20Media%20Superior/Bachillerato%20General%20y%20Tecnologico/Bach%20Escuela.xlsx>>, consultado el 2 de marzo, 2023 (archivo Excel).
- SEE (s. d.e), *Profesional técnico. Estadística de alumnos, docentes y escuelas, ciclo escolar 2012-2013 (base de datos por escuela)*, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2013/EstadisticasNivel/EducacionMediaSuperior/archivos/ProfesionalTecnico/Escuela.xls>>, consultado el 2 de marzo, 2023 (archivo Excel).
- SEE (s. d.f), *Estadística bachillerato general y tecnológico, ciclo escolar 2017-2018 (reporte por escuela)*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2018/view/archivos/Estadistica%20por%20Nivel%20Educativo/Educacion%20Media%20Superior/Bachillerato%20General%20y%20Tecnologico/Bach%20Escuela.xlsx>>, consultado el 2 de marzo, 2023 (archivo Excel).
- SEE [ca. 2017], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2016-2017*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202016-2017.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE [ca. 2016], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2015-2016*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202015-2016.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE [ca. 2015], *Programa de Educación de Baja California 2015-2019*, Mexicali, Gobierno del Estado, <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/http://app5.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>, consultado el 2 de febrero, 2023.
- SEE [ca. 2014], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2013-2014*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202013-2014.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE [ca. 2013], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2012-2013*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/>>

- publicaciones/Cuadernillo%202012-2013.pdf>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE [ca. 2012], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2011-2012*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202011-2012.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE [ca. 2011], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2010-2011*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202010-2011.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE [ca. 2010], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2009-2010*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202009-2010.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE [ca. 2009], *Principales cifras estadísticas, ciclo 2008-2009*, Mexicali, SEE, <<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/publicaciones/Cuadernillo%202008-2009.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2020.
- SEE (2013), “¿Qué es la CEPPEMS?”, Subdirección de Educación Media Superior, <<http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/ceppems/>>, consultado el 12 de septiembre, 2019.
- SEE (2012), *La evaluación educativa en Baja California: construcción de una cultura*, Mexicali, SEE.
- SEE (2009), *Programa sectorial de educación, 2009-2013*, Mexicali, Gobierno del Estado.
- SEMS (2013a), *Bachillerato tecnológico. Programa de estudios. Matemáticas. Acuerdo secretarial 653*, <http://cosfac.sems.gob.mx/Docentes/Programas_COSDAC/Acuerdo_653/Matematicas/Matematicas_Acuerdo_653_2013.zip>, consultado el 12 de abril, 2019.
- SEMS (2013b), *Programa de estudios. Expresión Oral y Escrita. Bachillerato tecnológico. Acuerdo secretarial 653*, <http://cosfac.sems.gob.mx/Docentes/Programas_COSDAC/Acuerdo_653/LEOYE/LEOYE_Acuerdo_653_2013.zip>, consultado el 12 de abril, 2019.
- SEP (s. d.), “Planea en educación media superior. Resultados anteriores”, Gobierno de México, <http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados_anteriores/>, consultado el 3 de mayo, 2020 (base de datos).

- SEP (2018), *6to informe de labores 2017-2018*, México, SEP, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/gobierno/6to_informe_gobierno.pdf>, consultado el 3 de mayo, 2020.
- SEP (2017a), *Modelo educativo para la educacion obligatoria*, México, SEP.
- SEP (2017b), Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (Proforhcom), México, SEP, <<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11976/7/images/proforhcom-2017.pdf>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- SEP (2017c), *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*, Gobierno de Mexico, <<https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>>, consultado el 9 de octubre, 2020.
- SEP (2017d), *Reporte de indicadores educativos*, SEP, <<https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>>, consultado el 22 de noviembre, 2020 (base de datos, actualizada en marzo).
- SEP (2016a), *4to informe de labores 2015-2016*, México, SEP, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/gobierno/4to_informe_gobierno.pdf>, consultado el 28 de mayo, 2020.
- SEP (2016b), *La formación continua docente en la educación media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion-docente_4.pdf>, consultado el 29 de mayo, 2020.
- SEP[ca.2016], *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento Base*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf>, consultado el 30 de mayo, 2019.
- SEP (2012), “Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico”, *DOF*, 4 de septiembre, s. n. p., <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5266314&fecha=04/09/2012>, consultado el 19 de mayo, 2020.
- SEP (2011), “Decreto por el que se reforma el diverso que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, publicado el 29 de diciembre de 1978”, *DOF*, 4 de agosto de 2011, s. n. p., <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5203516&fecha=04/08/2011>, consultado el 17 de mayo, 2020.
- SEP (2009), “Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que

- constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente”, *DOF*, 23 de junio, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009>, consultado el 22 de abril, 2020.
- SEP (2008a), “Acuerdo número 444 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, *DOF*, 21 de octubre, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- SEP (2008b), “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, *DOF*, 26 de septiembre, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008>, consultado el 17 de junio, 2020.
- SEP (2008c), “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada”, *DOF*, 29 de octubre, <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf>, consultado el 3 de abril, 2019.
- Tapia, Guillermo (2016), “La obligatoriedad de la educación media superior en México en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades”, *Entretextos*, vol. 8, núm. 22, pp. 2-10.
- Terigi, Flavia (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 29, pp. 63-71.
- Tiramonti, Guillermina (dir.) (2011), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Torres, Jurjo (2011), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- Treviño, Ernesto (2015), “Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación”, en Ernesto Treviño y José Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*, México, PAPDI/Balam, pp. 53-66.

- Trujillo Vargas, Tania (2013), “Precepción de docentes y estudiantes sobre el Programa Institucional de Preceptorías del Conalep, plantel Enseñada”, tesis de Maestría en Ciencias Educativas, Enseñada, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-UABC.
- Turner, Víctor (1974), *Dramas, fields and metaphors*, Ithaca, Cornell University Press.
- Vega, Francisco (2016), *3 informe de gobierno*, Mexicali, Gobierno del Estado de Baja California.
- Vega, Francisco (2015), *2 informe de gobierno*, Mexicali, Gobierno del Estado de Baja California.
- Veleda, Cecilia, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011), *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC/Unicef/Embajada de Finlandia, <<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>>, consultado el 9 junio, 2020.
- Villa Lever, Lorenza (2016), “Desigualdades educativas y circuitos de educación diferenciados”, *Universidades*, núm. 68, pp. 6-7.
- Villa Lever, Lorenza (2014), “Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 33-45.
- Weiss, Eduardo (2012), “La educación media superior en México ante el reto de su universalización”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 6, núm. 6, pp. 1-22.
- Yin, Robert (1994), *Case study research. Design and methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Zorrilla, Juan F. (2018), *La transformación de la educación media superior entre 2008 y 2014*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, <http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/libro_287.pdf>, consultado el 15 junio, 2020.
- Zorrilla, Juan F. (2015), “La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México”, *Perfiles Educativos*, núm. 37 (especial), pp. 35-54.
- Zorrilla, Juan F. (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM.

La RIEMS en las aulas de Baja California: una mirada antropológica

se terminó en octubre de 2023 y en su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean, diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Juan Carlos Rosas Ramírez.

