

Los sentidos del bachillerato en México: Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación

Socorro Imelda Domínguez Ayala

Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

sdominguezayala@hotmail.com

Resumen

Partiendo de la tesis de que *escolarización* y *formación* son procesos asociadas a la *educación* que no se implican como se da por hecho en las políticas educativas para EMS en México. Se hace una revisión crítica de la diversidad de *sentidos* de lo que cómo *formación* se entiende en la RIEMS y desde las *prácticas docentes* observadas en dos bachilleratos del Estado de México. La investigación arroja profundas diferencias entre la formación anunciada por las políticas y la ocurrida en el aula; muestra como las prácticas docentes atienden sentidos múltiples, encontrados y difusos aún en contextos con indicadores de calidad halagüeños. Las preguntas de investigación que se desarrollan son ¿Qué sentido formativo anuncia la RIEMS? ¿Qué ocurren en la formación de los alumnos de bachillerato? y ¿Qué sentido formativo guía al maestro de bachillerato en el aula? Se presentan cuatro momentos analíticos: un panorama las condiciones del bachillerato mexicano desde los indicadores disponibles, un recuento de los sentidos formativos para el bachillerato desde la RIEMS, un examen de las prácticas docentes en dos escuelas preparatorias del Estado de México a partir de datos de observación no participante y, finalmente una interpretación sobre la construcción sentidos formativos de tales prácticas.

Palabras clave: formación, práctica docente, escolarización, bachillerato, sentido

Introducción

La escolarización aumenta su presencia en la dinámica de las sociedades actuales y ocupa un lugar cada vez más prominente en la vida de los individuos. Pocos esperan que la educación básica obligatoria –que para el caso mexicano abarca 15 grados desde preescolar hasta educación media superior (EMS)– sea suficiente para alcanzar el éxito en las modernas sociedades capitalistas. Paralelamente, la relación «educación y progreso», que arribó al pensamiento social mexicano en el siglo XIX con la filosofía positiva comtiana pervive y sostiene que educar a las futuras generaciones es indispensable, por justicia social y necesidad económica; aunque *escolarización* y *formación*¹ no son un dúo que circule con el mismo dinamismo en los pasillos escolares. En el presente artículo se hace una revisión crítica de lo que como *formación* se entiende y deriva en *prácticas docentes*² en la EMS mexicana, pese a la normatividad establecida en la Reforma a la Educación Integral de Educación Media Superior en México (RIEMS) de 2008³.

I. El bachillerato mexicano, indicadores de sus condiciones.

Los sistemas educativos en el mundo están revisando su eficiencia y eficacia⁴ (OCDE, 2012a) a través de la evaluación externa y transforman continuamente su funcionamiento, estructura, metas, procedimientos y currículum (SEP, 2009).

¹ En este documento nos referiremos a *formación* como posibilidad ampliada del desarrollo de las capacidades, cualidades, conocimientos y actitudes sociales necesarias para la comprensión del mundo social y natural, así como la convivencia social en la emancipación (en términos de la teoría crítica) que lo mismo ocurre en contextos escolares como fuera de ellos y se caracteriza por la *pertinencia*. Conservaremos el término *educación* para referirnos a los procesos formales para la *formación*.

² Se define a la *práctica docente* como el conjunto de actividades que el profesor ejecuta, induce, recupera o valora en un entorno institucional, con intención de contribuir, inducir, provocar o generar aprendizajes en sus alumnos, ya sea en el aula o fuera de ella; al conjunto de actividades que realizas en el entorno escolar y que tienen una intención educativa. Dada la diversidad de sentidos preferimos pluralizar el concepto.

³ La autora es tesista del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, generación 2012-2014. Este documento forma parte de la investigación doctoral: *Los sentidos formativos de las prácticas docentes del bachillerato EPOEM: constructos en el intersticio del sistema y el mundo de la vida*.

⁴ Eficiencia (relación costo-beneficio en el uso de los recursos) y eficacia (optimización en el impacto deseado en calidad y equidad) son dos atributos polémicos que dominan en la literatura de la revisión de las

Desde hace tres décadas México mantiene políticas sociales y acciones tendientes a prolongar los momentos de *escolarización* de la niñez y la juventud. En 2012, el gobierno mexicano publicó la normatividad para que los estudios de EMS se hiciera obligatoria (Secretaría de Gobernación, 2012), se afirma que tal medida hace posible solo el crecimiento de la *escolarización* –pues pretende que más de seis millones y medio de jóvenes sean atendidos por las escuelas de EMS– pero, no necesariamente la atención a la educación y *formación pertinente* (correspondencia entre la educación recibida con las aspiraciones y necesidades sociales del educando en contexto amplio).

Entre 1990 y 2010 el promedio de escolaridad del mexicano se movió de 6.5 a 8.5 grados en promedio (INEGI, 2011); a la par del crecimiento encontramos la diversificación de opciones en sistemas y subsistemas como prestadores de la misma⁵, en cambio la pertinencia de lo que se enseña como asunto de las discusiones políticas, sociales y académicas apenas ha ocurrido en la última década⁶. La definición, propósitos y función de la EMS mexicana se fue prefigurando desde perspectivas diversas dando resultados diversos y contrarios entre sí.

Según cifras oficiales del Sistema Nacional de Información Educativa, el 94.8% de la población menor de 15 años asiste a la escuela, pero apenas un 22.4% de la población de 15 años o más cuenta con estudios concluidos de bachillerato y, aunque en las últimas décadas la atención educativa a la población ha crecido exponencialmente, 40% de quienes inician el ciclo medio superior, lo abandonan (SEP, 2008). Si pensamos que el 60% de asistentes restante está en la escuela porque encuentra en ella una *formación pertinente*. Otros datos provenientes del mismo sistema nos indican que sólo el 25.7% de

políticas educativas y sus efectos sociales en abundante literatura que va desde los reportes e informes de los organismos multinacionales asociados a la educación como la UNESCO, la OCDE, el BM, la CEPAL, etc hasta las revisiones críticas de los efectos de dichas políticas realizadas desde el terreno académico.

⁵ La EMS en México, abarca siete modalidades: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, certificación por exámenes parciales y certificación por examen global, que se ofrecen en 23 tipos y subsistemas distintos de bachillerato.

⁶ La literatura que investiga a la educación media superior mexicana es escasa si bien podemos encontrar estudios importantes estos corresponden a la década en comento. Ver Andrade (2010); Domínguez (2009), Torres (2010); Yañez Velasco (2002) Zorrilla Alcalá (2008, 2010 y 2012).

los jóvenes mexicanos evalúan a la escuela como institución de confianza (García, 2008), lo que quiere decir que, aun cuando se participe del proceso de *escolarización*, no se reconocen en ella amplias posibilidades de crecimiento por sus efectos. En tal circunstancia, la condición actual de la EMS mexicana es de precariedad e indefinición (Zorrilla, 2008).

Según concluye la SEP (2008), solamente permanece en este nivel el 58% de la población en edad de cursarla, aun cuando su tasa de absorción con respecto a los egresados de secundaria es del 98.3% (otro nivel que apenas en 1994 fue asumido como responsabilidad del estado mexicano). Además no es desconocida –aunque si quizá poco difundida– la escasa conformidad (de los jóvenes en particular y la sociedad en general) sobre lo que la preparatoria les ofrece, y la falta de equidad para acceder a ella (INEGI, 2011).

Se sabe, por datos compartidos internacionalmente, que aquellos que quienes estudiaron la preparatoria tienen ingresos 35% más altos que aquellos que sólo terminaron la secundaria y por ello el gobierno mexicano busca mejorar la EMS con la RIEMS y la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato: Se aspira a más educación, educación para más ciudadanos, a que la escuela sea el espacio de educación de mayor cobertura, calidad y equidad (SEP, 2009).

La escolarización es necesaria, solo como condición a la *educación para la formación pertinente*.

Actualmente los cambios en la política educativa y la RIEMS buscan dar continuidad a los proyectos iniciados en la educación básica en los años ochenta y alcanzar la anhelada *calidad educativa*, meta que –como aspiración, como discurso y como promesa– ha trascendido hasta nuestros días. Las reformas educativas tienden a consolidar el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) como mecanismo de formación escolar que impacte en todos los rubros de la vida social, económica, política, cultural y tecnológica. Los discursos contienen una serie de desencuentros entre *escolarización* y *formación*, por ello proponemos en seguida poner en el centro de nuestra revisión la dirección formativa que

las políticas educativas para EMS y las incidencias de éstas en las *prácticas docentes* en la escuela con el apoyo de la revisión de lo que ocurre en dos planteles de bachillerato propedéutico en el Estado de México.

II. Sentidos formativos para el bachillerato presentes en las políticas educativas (desde la RIEMS)

Aunque en la actualidad para EMS en México, hay más financiamiento y nuevos currícula, continúan las deficiencias de un sistema cuyos problemas crecen, mientras crece su estructura. ¿En que reside nuestra incapacidad para transformar la educación pese a los cambios sugeridos por las políticas educativas? ¿Por qué aun conociendo los avances de la pedagogía para la formación y discutiendo con las terminologías vigentes en las ciencias de la educación tenemos tan malos resultados escolares en la EMS mexicana? ¿Qué ocurre en las aulas de EMS en torno a la educación? ¿Cuáles son nuestras prácticas educativas y en qué dirección caminan? Este trabajo se guía con las siguientes premisas:

El nivel de concreción de la transformación educativa es el aula, desde la acción del docente traducida en prácticas para la formación.

La *formación* que ofrecen las *reformas* y la formación que ofrecen las *prácticas docentes* vive en la ruptura. Frecuentemente el sentido de unos y otros no se tocan, se interpretan de manera diversa, caminan en rumbos distintos y hasta distantes.

“...las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico-pedagógico en forma de conceptos-clave, teorías y esquemas de acción para poner en práctica, que empiezan a formar parte del argot usado entre profesores (...) se trata de dar nombres nuevos a lo que se venía llamando de otra forma.” (Sacristán, 2006:28)

Aun cuando aceptáramos a la docencia como una actividad práctica prefiguradas por políticas educativas que enmarcan en al sistema educativo, encontraríamos que la primera dificultad es desentrañar el *significado* de sus discursos y conciliarles en la *práctica docente*. El Acuerdo 442 –fundamental en la RIEMS– dice que es necesario, que la sociedad mexicana “reconozca la importancia de EMS como un *espacio para la formación*

de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea *en sus estudios superiores o en el trabajo* y, de manera más general, *en la vida*” (SEP, 2009:17) (destacado nuestro) ¿Quiere esto decir que, los docentes en el aula de EMS deben programar actividades para el aprendizaje de asuntos útiles en la universidad? ¿La EMS debe centrar sus esfuerzos en desarrollar capacidades demandadas en el mundo laboral? ¿Qué implica formar para la universidad, el trabajo y la vida? El mismo documento refiere que de la EMS egresan ciudadanos con plena capacidad del ejercicio de sus derechos y obligaciones, que es deseable que posean conocimientos, habilidades, actitudes y valores que impacten positivamente en su comunidad y país ¿Debe formar ciudadanos? ¿Hay primacía de alguno de estos propósitos y sentidos de la EMS?

La EMS ha sido prefigurados por los requerimientos del sistema político, pero también por las demandas de un sistema económico, pues “contar con una EMS en *todo su potencial* será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de *desarrollo laboral* (...) La educación media superior se asume como condición para la competitividad de México” (SEP, 2009) (destacados nuestros). ¿No son estos sentidos diversos para la educación y consecuentemente para las prácticas docentes?

El documento base para la EMS mexicana no contiene, dicta o expone un *sentido* para educación en este nivel, sino *sentidos* (intenciones, propósitos y soportes de racionalidad que le prefiguran). El maestro no es ajeno a estos discursos y toma decisiones en el aula, genera *prácticas docentes con distintos sentidos* para la formación de los bachilleres, pero los sentidos suelen aún dentro de los discursos de la reforma conducen al docente a rumbos diversos. La lectura de la definición para la EMS mexicana anteriormente citada es polisémica, remite a prácticas docentes para:

- a) ¿Educar atendiendo las necesidades de la juventud?
- b) ¿Capacitar a los trabajadores que la nación necesita?
- c) ¿Ayudar a hacerse de herramientas a los futuros universitarios?

d) ¿Contribuir a la formación de ciudadanos modernos?

Con la figura del docente como responsable de las prácticas que cristalicen las reformas, necesitamos acudir el terreno institucional-áulico, concreto para responder más allá de la polisemia de sentido formativo identificado en las reformas y conocer ¿qué sentido formativo atienden los docentes de las distintas instituciones de EMS en México? Desde los discursos planteados en los acuerdos 442 y 447 de la RIEMS como políticas educativas que buscan dar dirección a la formación del bachiller podemos deducir los siguientes:

El bachillerato, un lugar para la capacitación: El surgimiento de muchos subsistemas estuvo marcado por las emergentes actividades económicas del mercado laboral y, para la población en busca de ascenso social, por la posibilidad de cursar en poco tiempo ciertas carreras de utilidad social y lucrativa (Domínguez, 2009). Las prácticas docentes de este tipo de bachilleratos se dirigen por la urgencia de llevar al alumno al *saber hacer*, antes que el saber disciplinar o las preocupaciones por las necesidades de los alumnos. Las prácticas escolares instruccionales de laboratorio guiadas por las técnicas científicas, el estudio de procedimientos, la reproducción de esquemas, la repetición y memorización de procesos y la programación, revisión y calificación de prácticas profesionales, son parte de las acciones docentes en la preparación de los trabajadores que un mundo laboral hipotético demanda; aunque sea en el imaginario social, pues bien sabemos las escasas posibilidades de empleo que nuestro país genera.

El bachillerato como espacio propedéutico: Actualmente, sólo el 12.4% del servicio de bachillerato es ofrecido por las universidades, sin embargo el 60.2% tiene carácter exclusivamente propedéutico (SEP, 2011:97): preparar para la universidad. La ocupación central de los docentes en la presentación de contenidos y los procedimientos para su memorización son sus prácticas derivadas, entre ellas encontramos la exposición eficiente en apego a un estilo o personalidad del profesor (van desde la charla amena del origen, evolución y estado actual del saber, a la docta tiranía del dictado de los apuntes

organizados por el profesor y perfeccionados en un viejo cuaderno que se conserva con los años), el diseño riguroso del examen de contenidos o batería pedagógica y su ejecución en un ritual silencioso e individual, antesala del *examen de la verdad*, el examen de acceso a la universidad; también son comunes los arengas autobiográficas del tipo *para ir a la universidad yo tuve que...* de docentes a alumnos.

El bachillerato, un lugar para la juventud: La aletargada actividad del mercado laboral en México, sobre todo en los últimos cincuenta años, ha generado que ante la imposibilidad de darles un lugar en el mercado con fines de control social se promueva su lugar en la escuela. Bajo esta visión, al docente se le pide revise sus estrategias de enseñanza para adecuarles al desarrollo intelectual, moral y psicológico de la población según su edad. El *cómo* enseñar, se superpone al *qué* enseñar y en ello las imágenes de juventud sobresalen liando las decisiones del profesor: ¿El joven necesita disciplina o comprensión, de un maestro consejero, de una figura moral que sea ejemplo o de un guía en el camino del saber? Lo que el entorno sociocultural demande para la juventud hace presencia.

El bachillerato, la cúspide para la moderna ciudadanización. La formación en la EMS y sus prácticas docentes, también han sido prefiguradas por la imagen del ciudadano y son correspondientes a la idiosincrasia del espacio histórico (altamente mutable). Un ciudadano informado, que se explique el mundo por la ciencia y con una *mentalidad uniforme* está en la suma formativa aspiracional para la EMS. La concepción de la EMS corresponde a una política en el desarrollo de un perfil de competencias o *desempeños terminales compartidos*. Las propuestas de política educativa implementadas en las últimas décadas poco tienen de “novedoso” en sus fundamentos (Feldfeber, 2009), subyace en ellos un ciudadano estándar. Programar cualidades del discente es el eje de la docencia, su rendimiento será evaluado por el producto de su trabajo. Las competencias docentes están directamente relacionadas al desarrollo de las competencias en sus alumnos.

Los discursos del proyecto educativo dotan de sentido la acción docente en el aula, pero no le determinan; la práctica docente no es producto de un diseño político o técnico

desde el sistema educativo nacional que se modifica para ajustar los requerimientos del mercado o a las demandas de la población gobernada (Fullan, 1989; Habermas, 1987, 1992 y 2001; Sacristán, 2002).

El *sentido de la educación* en el nivel medio superior mexicano tiene en el docente a un protagonista indiscutible. Las *prácticas docentes* son un complejo que puede ser reconstruido ya que la trama de la acción social no se agota en la dimensión del significado subjetivo, está simbólicamente mediada, constituida por coacciones de la realidad, esas relaciones pueden entenderse a partir del lenguaje, el trabajo y el dominio en los sistemas sociales en que ocurren y donde el hombre es sujeto (condicionado, pero actuante).

III. Prácticas docentes situadas y sus sentidos formativos.

Como la *docencia* no es una acumulación de habilidades técnicas aprendidas o diseñadas para su reproducción, sino una actividad compleja que no se puede reducir a cuestión de habilidad y técnica, o *cosa* que se pueda almacenar (Tenti, 2011), debemos acudir a las instituciones específicas y sus aulas para conocer las prácticas docentes y su sentido formativo, pues es ahí donde se encuentra el rumbo y las posibilidades de desarrollo de la educación.

Bajo la guía de la teoría crítica desarrollada por Habermas y el uso de procedimientos cualitativos (observación no participante) se realizó trabajo de campo para recabar testimonios de profesores sobre que consideran valioso dentro de la práctica docente y lo que conciben como *formación pertinente*, en dos escuelas preparatorias públicas del Estado de México. Para su tratamiento, los datos recabados se ordenaron en matrices en base a una serie de ejes que –se encontró– guían las prácticas docentes. Se eligieron dos instituciones que, desde los indicadores de eficiencia tuvieran resultados superiores a la media nacional reportada. Se solicitó la participación de docentes de las asignaturas del campo de formación en ciencias sociales (ética y nociones de derecho) en el sexto semestre. Los docentes observados fueron 15 y aceptaron participar el proyecto,

permitiendo el acceso a sus clases. Los datos reportados aquí son parciales y corresponden a 48 horas de observación en diferentes momentos del semestre.

Hemos encontrado que, lo que se concibe como *formación pertinente desde el trabajo de los docentes en el aula, es un haz de prácticas con sentidos múltiples y de construcción compleja*. Los sentidos o intenciones de acción que mayormente movilizan las prácticas docentes según los resultados de esta investigación son: *Preparar a la juventud* y respecto a la intención de *preparar para la vida*; aunque el primero toma una forma diferente a la prometida en los discursos de la política educativa reformada en la RIEMS.

Tabla 1. Indicadores de las instituciones de EMS en México y las escuelas de estudio.

Características	Media Nacional	Institución A	Institución B
Evaluación externa (ENLACE 2012)	Nivel bueno o excelente en el área de lenguaje: 51.3%	Nivel bueno o excelente en el área de lenguaje: 88%	Nivel bueno o excelente en el área de lenguaje: 88%
	Nivel bueno o excelente en el área de matemáticas: 30.8%	Nivel bueno o excelente en el área de matemáticas: 58%	Nivel bueno o excelente en el área de matemáticas: 72%
Indicadores estadísticos	Eficiencia terminal: 60%	Eficiencia terminal: 74.5%	Eficiencia terminal: 94%
	Reprobación: 40%	Reprobación: 13%	Reprobación: 18%
	Deserción: 40%	Deserción: 11%	Deserción: 3%

A. Prácticas docentes para los jóvenes:

En frecuente que los docentes hablen de las actividades que diseñan o ejecutan, trayendo al pensamiento que van dirigidas al alumno-joven y que las dinamicen entre la

responsabilidad de competir con la seducción que ofrecen los medios de comunicación, las modas, las distracciones y las relaciones de amistad y noviazgo (*propios de su tiempo y edad*, desde su decir); que asuman *su* responsabilidad de provocar en ellos, aprendizajes significativos realmente valiosos. Paralelamente, la responsabilidad de formar al educar en el contexto escolar está permeada por una serie de actividades de *control y orden*, *“motivación”*, *desarrollo de capacidades*, *transmisión* de contenidos *“valiosos”* y *verificación* de que lo enseñado estará a la mano para ser utilizado en ocasiones posteriores.

Las prácticas docentes con la intención de encuadrar en el *orden* a la clase –dada su edad y propensión al relajamiento– casi siempre se encuentran al inicio de la clase. Se piensa en que al alumno se le debe de *“leer”*, conocer su estado de ánimo y disposición al aprendizaje, pues de ello han de depender las acciones que el maestro emprenda en clase, si está *“prendido”*, tranquilizarle y si lo *“exprimieron”* en la clase anterior, organizar un *“show”* para llamar su atención. Asegurar la atención de los asistentes y establecer el *“orden”* en la clase lleva a estrategias tan variadas como: pasar lista (solo a quienes llegaron a tiempo, a los demás se les permite entrar previo *“pago de cuota”* conductual, pues se les pide esperar hasta que el maestro indique que pueden acceder, han pedido permiso con propiedad y sumisión, hicieron la fila indicada por el maestro, respondieron a cuestionamientos sobre temas vistos, etc...), hacer preguntas sobre el contenido de la clase pasada y revisar la tarea; actividades que llevan a recordar al estudiante que la figura del maestro y su autoridad son centrales.

Frecuentemente el inicio de la clase no es un momento amable, pero el efecto disciplinar que provoca el decir: *“Tendrás la oportunidad de hacer lo que tú quieras toda tu vida pero en las próximas dos horas, tendrán la posibilidad de poner algo aquí (llevándose la mano a las sienes)”*, (Domínguez, 2013) parecen valer la pena.

Una vez establecido el orden está el anuncio del tema o asunto a tratar, este proviene de dos fuentes: el programa o algún proyecto institucional. La enunciación del propósito, objetivo o competencia es cada vez más frecuente, aunque llama la atención el

que en ocasiones tengan cabida los tres, lo que habla de una superposición de discursos o interpretaciones diferenciadas de los elementos de los planes y programas. El que se manifieste una preocupación por establecer un objetivo, propósito o competencia para la clase muestra que se asume como importante orientar la clase con un recurso técnico presente en la planeación educativa que establezca un común de aprendizaje, pero que el lenguaje (de la RIEMS o la institución) carece de significación clara y sentido compartido.

El desarrollo de la clase es un haz de posibilidades y que bueno que lo sea, pues hay muchas maneras de aprender, se ha diversificado la acción escolar, hay acciones del maestro, del alumno, en equipo; sin embargo quedan señales de una *diversificación artificial* u ocasional dado que lo común es que la mayoría de ellas estén centradas en el maestro en forma de exposiciones (con o sin dictado, con o sin notas en el pizarrón, con o sin ejemplos, con o sin ejercicios para el alumno) que se van armando con lo que el maestro requirió investigar a los alumnos o con ampliaciones a temas anteriores en apego al programa por sus contenidos o temas. Es habitual que paralelamente a la exposición el maestro realice en el pizarrón una serie de anotaciones que resultan esquemas o cuadros que no llegan a ser organizadores de información.

Parte de la *diversificación artificial de actividades* es la alta frecuencia con la que se le pide a los alumnos realizar una tarea después de la *actuación del maestro* (ya sea cuestionario, práctica, síntesis, organizador de información, etc. ya sea individual o en equipo), cuando es en equipo es también común que no haya división de responsabilidades y por ello solo parte del equipo trabaje para después pasársela a sus compañeros, la actividad posterior a la exposición del maestro es toleradamente lenta, incluso se suele dejar “para entregar la siguiente clase”. Se ha observado que cuando el maestro delimita el tiempo de actividad los alumnos y pide el trabajo en el tiempo establecido, aquellos se esfuerzan por concluirlo en el tiempo indicado, cuando el profesor suele redefinir el tiempo hacia la holgura, los alumnos desarrollan la habilidad de negociar más veces tiempo, mismo que se dedican a la *simulación* de intercambio de ideas, participando en prolongadas charlas personales.

Las acciones para mantener la *atención y el control* durante la clase son continuas al hacer señalamientos como: “¿Ya lo apuntaron?”, “Esto es importante”, “Anótenlo”, “No estas participando y te voy a tener que sacar”. (Domínguez, 2013), aunque también es común que dado que los jóvenes son inquietos se *toleren* una serie de acciones en los alumnos cuando estas alteraciones son momentáneas, contenidas con una instrucción verbal o corporal (como una mirada o un movimiento de manos), o bien disimuladas o no vistas por el maestro quien –ciertamente– no puede dar atención individual. Algunas de las *actividades toleradas* más frecuentes son: uso de celulares (para consultas electrónicas o de mensajería), uso de audífonos (escucha de música), intercambio de trabajos (cuando se ha indicado trabajo individual, lo que es frecuente cuando ocurre el proceso de registro y revisión individualizada por parte del maestro), arreglo personal (retoques de peinado y maquillaje).

La *diversificación ocasional* se encuentra también en la realización y fomento de actividades centradas en el alumno y donde algunas son verdaderamente valiosas para el aprendizaje, pero que por espacio no abordaremos. Baste decir, que en ellas se encontró la mayor riqueza pedagógica, ahora nos interesa acentuar la ruptura entre el sentido de los discursos oficiales de la educación para el bachillerato y las prácticas docentes de mayor frecuencia.

Para el cierre de la clase, que es frecuentemente laxa, se entregan los trabajos que se encargaron en desarrollo o se dedica un tiempo a revisar pendientes (trabajos que no se entregaron a tiempo en otras sesiones). Destaca la diferencia de criterios o actitudes del maestro ante el trabajo de los alumnos; los primeros son sujetos a mayor rigor, conforme pasa el tiempo y se acaba la clase los criterios se flexibilizan; los iniciales suelen recibir observaciones para su corrección; los últimos, si acaso una mirada. Los criterios, aun cuando haya rúbricas, pertenecen al docente: se juzga el trabajo por la apariencia “*la letra está muy grande no creo que tenga toda la información*”, “*Está incompleto*”, “*Es ilegible*” (Domínguez, 2013), pocas veces se señala el error o se cuestiona el producto de

aprendizaje, pocas veces el alumno contesta a las observaciones, lo que indica que el orden y control se mantienen hasta el final de la clase y residen en la palabra del maestro.

Tabla 2. Prácticas educativas asociadas a la educación para la juventud.	
Iniciales	o “Leer al grupo” si está prendido, decaído o si lo exprimieron.
introdutorias:	<p>Pasar lista</p> <p>Preguntar sobre lo aprendido en la clase pasada</p> <p>Revisar tareas</p> <p>Conducir actividades de orden en las filas, la limpieza, asignación de espacios, butacas.</p> <p>Establecimiento del tema, actividad, objetivo, propósito o competencia.</p>
De desarrollo	<p>Frecuentes:</p> <p>Exposición del maestro con o sin dictado, con ayuda de mapas mentales, o cuadros sinópticos u otros organizadores que coloca en el pizarrón.</p> <p>Actividades después de la exposición en equipo o individual (cuestionarios espontáneos, prácticas, organizador de información)</p> <p>Ocasionales:</p> <p>Repetir “x” veces algo que no se supieron o hicieron de modo incorrecto.</p> <p>Hacer un acordeón y exponerlo a los compañeros</p> <p>Representaciones sobre el tema.</p> <p>Preparar una canción grupal para un concurso.</p> <p>Trabajo en alguna fase de proyectos o presentación de los mismos.</p>
De cierre	<p>Revisión y registro de actividades por el maestro.</p> <p>Tareas: investigar el tema, terminar lo que no se concluyó en clase.</p> <p>Lectura grupal de las conclusiones de la clase</p>

	Intercambio de reflexiones sobre el valor de lo aprendido	
	Recapitulaciones	
Extra-clase	Búsquedas de información sobre... (temas del programa, otros). Programar, dirigir y participar actividades artísticas y deportivas complementarias. Asistencia a eventos artísticos o culturales Participación en concursos	Frecuentemente quien decide quién se integra son los docentes y la inclusión o no de un alumno puede ser usada como premio, distinción o castigo.

Al participar en la educación del bachiller y ser este un joven, se encontró que los docentes suelen considerar que la suya es una tarea difícil, pues los adolescentes son difíciles, influenciados por los medios de comunicación y las modas, que su etapa de desarrollo biológico les coloca en cambios hormonales, les vuelve volubles y cambiantes; el noviazgo y las situaciones familiares diversas les provocan frecuentes distracciones de sus actividades escolares y su formación, por ello *“es importante que el alumno sepa quién es la autoridad”* y tal figura se mantenga, mediada con el acercamiento que le reconoce como joven y evita fracturas o asperezas en la relación docente-alumno (los llame afuera después de haberles llamado la atención frente al grupo, les hable particularmente tras haberles enviado al servicio de orientación, ofrezca frases como: *“...todo acto tiene consecuencias...”* *“...fue tu decisión.”* (Domínguez, 2013).

La colaboración y sentido de comunidad, también se aplican en pro del control y la formación de los jóvenes con estrategias como: cambiar de grupo a los alumnos con indisciplina recurrente, llamar a la orientadora para avisarle la falta de tareas, la indisciplina o el desacato. *“Dar orden a sus vidas y sus procesos mentales”* es un buen

motivo para desarrollar acciones que mantengan a los jóvenes en la escuela y los alejen de sus problemas familiares y los riesgos del mundo.

B. Prácticas docentes que preparan para la vida.

Una fuerte convicción guía las prácticas docentes: *Los alumnos se preparan para la vida* y, la vida es todo lo que está más allá del aula, por ello las exposiciones del maestro suelen ser acompañadas con ejemplos vinculados a los contenidos expuestos. Algunos maestros dicen usar el método de casos pero, ¿no es un caso pedagógicamente más amplio que un ejemplo? Se expresan –como muestra– las contradicciones entre las leyes (del derecho) y la realidad, se coloca al alumno en hipotéticas situaciones legales y morales, se pide al alumno que investigue (dejando de tarea lo que ninguno en la clase pudo contestar), se pregunta constantemente pues *“la ignorancia o el conocimiento no se demuestra el día del examen, se demuestra el día de hoy en clase”* (Domínguez, 2013).

La vida parece estar lejana, hallarse en el futuro y, el futuro más cercano les pondrá ante un examen, como cuando: “un promotor de servicios de una universidad particular se presentó para ofertar los servicios de su empresa y al final solicitó datos personales de los alumnos en unos formularios asegurándoles trato confidencial a su información. La maestra en turno (de derecho) les pregunta cuál es el artículo de la constitución que obliga a la empresa a hacer eso. Una alumna responde que *«aún no hemos pasado por ahí»*, la maestra revira la respuesta diciéndole, que *“...sí no ha pasado por ahí si pasará por un examen”* (Domínguez, 2013).

Poner la práctica docente en la vida es incómodo, tanto que hay que se llevarla al absurdo... o al ridículo. *“En la clase de ética el maestro habla de la prudencia como virtud. Dicta: Prudencia: Consiste en elegir correctamente las acciones o decisiones que tenemos que tomar de acuerdo al objetivo o meta basados en la razón. –¿Cómo aplicar esto en la vida?– Pregunta. –Saber esperar el momento adecuado para hacer algo –contesta un alumno–. Esperar el momento adecuado y no tomarse una tonayita en una nopalera. –Revira el maestro–. Una sonora carcajada brota tras el comentario. Luego me entero del*

alcance étic del ejemplo: Ha ocurrido que alumnos del turno vespertino cometen la imprudencia de no entrar a clase y compartir bebidas alcohólicas en los sembradíos de nopal cercanos a la escuela.” (Domínguez, 2013). La clase continúa y también los ejemplos. Una alumna con embarazo avanzado es el ejemplo de la *imprudencia*. Ella cae. Hay un silencio de consentimiento, pero ¿Las circunstancias de la “*imprudencia*” son conocidas por todos los miembros del grupo o se ejemplifica la *prudencia* desde la *imprudencia* del prejuicio? El intento de educar para la vida solo ha servido para caricaturizarla y asumir que se sabe “algo de los otros”, ni lo más prudente, ni lo más trascendente, solo algo. No hubo aristas de análisis, ni hubo posibilidad de intervención.

Educar para la vida en el bachillerato propedéutico tiene evidencias muy limitadas, cuando menos hasta el momento de la investigación. *Educar para la vida* implica tener vínculos con la vida de la comunidad, colocar en el centro del aprendizaje al alumno y no al contenido. Hasta el momento ello no ha ocurrido.

Conclusiones

Sobre la construcción de los sentidos que asigna el maestro a su práctica docente

La acción docente está enmarcada en la definición de educación y en los sentidos de formación que se asuman más allá de los discursos del *sistema* contenidos en el marco legal o los planes y programas; adquiere matices y personalidad propia en el entorno institucional y en las aulas.

Los docentes en tanto *sujetos sociales* (Ibáñez, 1994), interactúan en función de los otros en el mundo (intersubjetivamente). Durante la clase los maestros se refieren a los otros docentes –en el contexto de las normas, de las actividades y de los acuerdos– reafirmando su postura, su acción. En ambas escuelas se encontró que valoran al compañero, al jefe y al alumno, la autoridad se forja por la acción propia y se valida con la presencia y la acción de los

otros. El control y orden entre la generalidad de los alumnos es una situación que se reconoce, es parte del contenido en un *buen maestro* y una *buena escuela*.

Al mismo tiempo la práctica docente es única, se distancia respecto a *lo* y *los* demás, pensamos, sentimos, soñamos. Hay un movimiento constante, entre el mundo interior que somos y el mundo exterior *en el que somos* y en ello *la pertinencia de la formación es un haz de prácticas con sentidos formativos de construcción compleja*, por ello la investigación refiere a la pluralidad tanto de prácticas como sentidos. Los educadores permanentemente echan mano de *un saber acumulado en circunstancias específicas y variables*, que pueden compartir.

Los sentidos de la educación se mueven, interceptan, integran y emergen entre los discursos del sistema educativo y la vida en el aula, en un proceso a través del cual se van transformando como *movimiento*, es decir, en tanto que acción con uno a varios sentidos que pueden ser internos o externos, que omiten o permiten.

Se identifica que las *prácticas docentes* (en tanto acción de los sujetos sociales) son un constructo de interacciones que se inscriben en una determinada direccionalidad social, su pertenencia y permanencia es producto de la conjugación de los factores en el exterior, pero también de su acción en la escuela, en el aula, con el grupo. El sujeto no sólo recibe, no sólo se inserta, no sólo se deja conducir, también influye, interviene, tiene voluntad (Ibáñez, 1994).

El origen, circunstancias y contexto de la institución se plasma en las prácticas y sus sentidos (una de las escuelas en el estudio y ha mantenido la iniciativa del cambio *per se*, más allá de las reformas, tiene buenos resultados porque la comunidad le exige egresados que se inserten en las instituciones de educación superior emulando el ánimo de superación de la comunidad fundante, otra y mantiene el propósito de hacer que sus egresados sin pase automático o preferencia en la instituciones de educación superior accedan a ella por sus propios méritos, la otra se ha mantenido al amparo de una institución de educación superior, sabe que la comunidad tiene altas expectativas de ella y se esfuerza por ser merecedora de ello).

Cuerpos académicos con diferentes formaciones, aspiraciones y expectativas que comparten y se comunican pueden obtener resultados por arriba del promedio de las escuelas de su subsistema, aún con *diversificación ocasional y artificial* de estrategias para la formación; reconociendo la condición juvenil de los alumnos, acotando la disgregación de los intereses que lo alejen de la escuela, mediando, negociando con aquello que represente un peligro de deserción y reprobación.

Los docentes trabajan en el reconocimiento de las distancias entre demandas de las reformas y las condiciones de la EMS, asignan gran importancia a las pruebas estandarizadas a las que han sido sometidos sus alumnos y promueven la obtención de buenos resultados pues por ahora es una condición de vida académica ineludible. Se esfuerzan por conocer las necesidades y problemáticas que sus propias comunidades e insertan en ella sus propias aspiraciones y convicciones pedagógicas.

Bibliografía

- Andrade Cázares, R. A. (2010). El enfoque por competencias y el currículum de bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*(8), 481-508.
- Domínguez Ayala, S. I. (2009). *El bachillerato propedéutico en una institución en su periodo fundacional: Una mirada desde los alumnos*. (FESA-UNAM, Ed.) Nezahualcóyotl: Tesis de Maestría sin publicar.
- Feldfeber, M. (2009). Educación ¿en venta? Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentilli, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (págs. 135-161). Argentina: Homo-sapiens.
- Fullan, M. y. (1989). *La escuela que queremos*. México: SEP- Amorrourtu.
- García Canclini, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? *Pensamiento Iberoamericano*, 5-19.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. España: Taurus.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. España: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Catedra.
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto social. la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI: España.
- INEGI. (2011). *Censo de población 2010*. Recuperado el 20 de 01 de 2012, de Instituto Nacional de estadística y Geografía: <http://www.censo2010.org.mx/>
- OCDE. (2012a). *Education at a glance 2012*. Recuperado el 15 de 11 de 2012, de oecd.org: [www.oecd.org/edu/Corrigendum_EAG2012 EN.pdf](http://www.oecd.org/edu/Corrigendum_EAG2012_EN.pdf).
- OCDE. (2012b). *Perspectivas OCDE: México, reformas para el cambio*. México: OCDE.
- Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Gobernación, Poder Ejecutivo Federal. (09 de febrero de 2012). Diario Oficial de la Federación. *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2-3*. México.
- SEP. (2008). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior*. México: SEP.
- SEP. (2009). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad. *Diario oficial de la Federación*. México.
- SEP. (2011). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2010-2011*. México: DGPP-SEP.
- Tenti, E. (2011). *Los maestros Mexicanos*. México.
- Torres, J. A. (2010). *Educación por competencias. ¿Lo idoneo?* México: Torres Asociados.
- Yañez Velasco, J. C. (2002). *Presente y futuro del bachillerato*. Colima: Universidad de Colima.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*.

México: IISUE.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*.

México: ANUIES.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2012). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*.

México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes primarias o de campo:

Domínguez Ayala, S. I. (2013). *Registros en diario de campo sobre las prácticas docentes en*

EPOEM, realizado de febrero a diciembre de 2013. Estado de México.