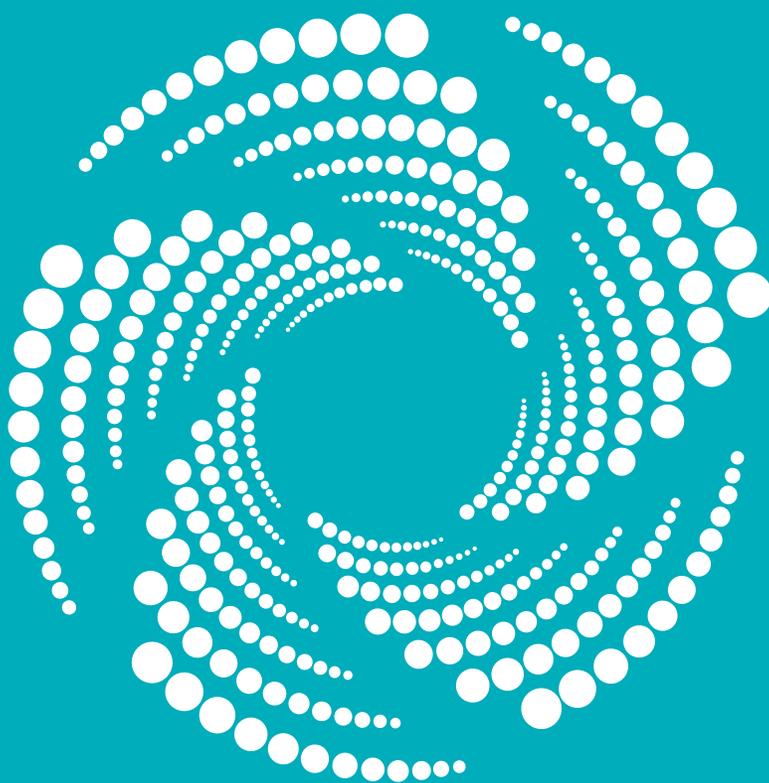


Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común

Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario

Carlota Guzmán Gómez



Otros textos de evaluación

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común

Telebachillerato estatal, Educación Media Superior
a Distancia y telebachillerato comunitario

AVANCES Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO CURRICULAR COMÚN. TELEBACHILLERATO ESTATAL, EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA Y TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Primera edición, 2018

ISBN: en trámite

Coordinadora y autora
Carlota Guzmán Gómez

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Av. Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México

Corrección de estilo
Edna Morales Zapata

Formación
Martha Alfaro Aguilar
Jonathan Muñoz Méndez

Impreso y hecho en México.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea:

www.inee.edu.mx

Esta obra estuvo a cargo de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Guzmán G., C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: INEE.

Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común

Telebachillerato estatal, Educación Media Superior
a Distancia y telebachillerato comunitario

Carlota Guzmán Gómez



Otros textos
de evaluación

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Eduardo Backhoff Escudero
CONSEJERO PRESIDENTE

Teresa Bracho González
CONSEJERA

Gilberto Guevara Niebla
CONSEJERO

Sylvia Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Margarita Zorrilla Fierro
CONSEJERA

UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

María del Carmen Reyes Guerrero
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
ORGÁNO INTERNO DE CONTROL

José Roberto Cubas Carlín
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez

Índice

11 Introducción

17 Capítulo 1

Aspectos metodológicos

- 17 Objetivos y preguntas del estudio
- 18 Carácter del estudio
- 19 Modelo de análisis
- 21 Universo de estudio: planteles y actores
- 22 Los casos de estudio: entidades federativas seleccionadas
- 23 Instrumentos de recolección de la información
- 24 Estrategia de campo
- 25 Sistematización y análisis de la información

27 Capítulo 2

Aspectos contextuales

- 27 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)
- 28 Establecer un Marco Curricular Común
- 31 Definir y regular las modalidades de la oferta educativa
- 33 Instrumentar mecanismos de gestión
- 34 Certificación complementaria

- 35 Problemática del nivel medio superior
- 36 Heterogeneidad y desarticulación
- 38 Baja cobertura
- 40 Reprobación y abandono
- 42 Baja calidad educativa

- 43 La educación media superior y el medio rural

- 47 Origen y características de los servicios
- 47 Telebachillerato estatal
- 49 Educación media superior a distancia
- 50 Telebachillerato comunitario

53 Capítulo 3

Las condiciones políticas, organizacionales y materiales

- 53 La política estatal y el apoyo a la implementación de la RIEMS
- 54 Morelos
- 55 Sonora
- 57 Puebla
- 58 Veracruz
- 60 Yucatán

- 61 A manera de cierre

- 62 Las condiciones organizacionales del TBE, EMSAD y TBC
- 63 Telebachillerato estatal
- 67 Educación media superior a distancia
- 71 Telebachillerato comunitario

- 76 A manera de cierre

- 78 Las condiciones materiales de los planteles
- 78 Telebachillerato estatal
- 79 Educación media superior a distancia
- 81 Telebachillerato comunitario

- 87 A manera de cierre

89 Capítulo 4	118 Planeación de las actividades
Condiciones de los actores:	120 Prácticas en el aula
responsables, docentes y estudiantes	126 Tareas
	128 Evaluación
89 Condiciones personales, académicas y laborales de los responsables de los planteles y de los docentes	131 Las asignaturas en el contexto del Marco Curricular Común
97 Las condiciones personales, académicas y familiares de los estudiantes	151 A manera de cierre
108 A manera de cierre	157 Conclusiones
111 Capítulo 5	168 Recomendaciones
Marco Curricular Común	176 Siglas y acrónimos
	178 Referencias bibliográficas
111 Formación, conocimiento y apropiación de los docentes del Marco Curricular Común	183 Anexos
112 Formación docente	
115 Conocimiento y apropiación del Marco Curricular Común	

Índice de tablas, esquemas, gráficas e imágenes

Tablas

- 28 2.1. Tipos de competencias a desarrollar en el bachillerato general
- 29 2.2. Competencias disciplinares básicas
- 36 2.3. Número de estudiantes, docentes y escuelas por tipo de servicio 2015-2016
- 37 2.4. Instituciones de educación media superior por sostenimiento, control administrativo y tipo de plantel (2014-2015)
- 39 2.5. Evolución de las tasas de cobertura en EMS (2008-2009 al 2015-2016)
- 41 2.6. Evolución de las tasas de abandono escolar en EMS (2008-2009 al 2015-2016)

Esquemas

- 20 1.1. Modelo de análisis
- 32 2.1. Marco organizacional de la Subsecretaría de Educación Media Superior

Gráficas

- 23 1.1. Número de planteles visitados por entidad federativa y tipo de plantel
- 23 1.2. Número de entrevistas por entidad federativa y actor
- 39 2.1. Tasas netas de cobertura en EMS 2014-2015
- 43 2.2. Porcentaje de matrícula de la EMS atendido en las localidades urbanas y rurales 2015-2016
- 45 2.3. Porcentaje de estudiantes atendidos con el modelo educativo del bachillerato general en la educación media superior 2014-2015
- 45 2.4. Porcentaje de estudiantes de la EMS en el medio rural 2014-2015 por TBE, EMSAD y TBC
- 90 4.1. Antigüedad promedio (en años) en la docencia y en el plantel de los responsables y docentes por tipo de plantel
- 91 4.2. Nivel de escolaridad de los responsables y docentes por tipo de plantel
- 95 4.3. Tiempo de traslado al plantel de los responsables y docentes en TBE, EMSAD y TBC
- 96 4.4. Medio de acceso al plantel de los responsables y docentes por tipo de plantel
- 100 4.5. Medio de acceso de los estudiantes por tipo de plantel
- 102 4.6. Nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes

Imágenes

- 49 2.1. Mapa curricular del TBE
- 50 2.2. Mapa curricular del EMSAD
- 52 2.3. Mapa curricular del TBC

Participantes en el proceso de investigación

Coordinación:

Carlota Guzmán Gómez

Apoyo a la coordinación:

Guillermo Aníbal Peimbert Frías y Paola González Nájera

Responsable del sistema de captura y sistematización de la información:

Guillermo Aníbal Peimbert Frías

Responsables por entidad federativa:

Morelos: Paola González Nájera

Sonora: Iván Humberto Borbón Muñoz

Puebla: Laura Bárcenas Pozos y Laura Villarreal Cruz

Veracruz: Esmeralda Alarcón Montiel

Yucatán: Cecilia Castro Ramírez

Introducción

Después de diez años de que fuera decretada, en el año 2008, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), es importante hacer un balance que permita conocer los avances obtenidos con relación a las metas propuestas y las dificultades que se han enfrentado.

La RIEMS se diseñó como una estrategia para lograr un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad y se inscribió dentro de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que pretendían elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoraran su logro educativo, contaran con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyeran al desarrollo nacional (DOF, 2008a). En este sentido la implementación del Marco Curricular Común se configura como uno de los ejes principales de la reforma. Se trata de una reforma amplia, con objetivos de gran envergadura que generaron compromisos y expectativas, además que se pusieron en juego recursos y voluntades; elementos que hacen pertinente el cuestionamiento de sus logros.

La puesta en marcha de una reforma educativa implica un camino que inicia desde el diseño de las políticas federales hasta su arribo a las escuelas y a las aulas. Se trata de un proceso en el que participan distintas instancias y actores, por ello, no se trata de un proceso lineal ya que hay mediaciones en las que se ponen en juego la interpretación, la voluntad y las habilidades de quienes participan.

La RIEMS, al igual que cualquier reforma educativa, no llega a espacios vacíos, sino a escuelas concretas que tienen su propia historia y condiciones. De la misma manera, dichas reformas se dirigen a actores muy diversos. Los directores y docentes tienen condiciones personales y laborales particulares, así como trayectorias y experiencias que son fruto de su vida y de su trabajo. Los estudiantes, por su parte, tienen también sus propias condiciones, trayectorias, intereses y expectativas sobre lo que quieren estudiar y en dónde desean hacerlo, así como otras de índole personal y familiar. Desde esta diversidad de marcos contextuales y personales las propuestas son interpretadas y recreadas, así como coexisten con otros saberes y experiencias. En este sentido, las reformas no tienen un principio ni un fin preciso, sino se trata, en el mejor de los casos, de cambios graduales y muchas veces imperceptibles. Algunos de estos cambios persisten, otros se transforman o se olvidan.

Dada la complejidad de la puesta en marcha de una reforma, en este caso de la RIEMS, para hacer un balance se puede partir desde distintos caminos y aristas que dan cuenta de diversas condiciones y situaciones. Un camino que nos parece fructífero es conocer la mirada de los principales actores involucrados en este proceso, quienes participan directamente y a quienes se dirigen estos cambios. Podríamos decir que intentamos hacer un balance de la RIEMS vivida por los propios actores desde sus contextos.

Este balance de los avances y dificultades de la RIEMS cobra también relevancia en la medida que se encuentra en puerta el llamado Nuevo Modelo Educativo,¹ cuyas bases pedagógicas comparten los principios del enfoque por competencias que sustenta el Marco Curricular Común (MCC) de la RIEMS. En este sentido, dar cuenta de los avances y dificultades se erige como una rica fuente y como un referente para la orientación y los ajustes que haya que hacer a este modelo o a cualquier otra propuesta.

El conocimiento de todos los niveles del sistema educativo es relevante, aunque cobra especial importancia el nivel medio superior, en la medida que se cumplen seis años desde que en 2012 se decretara su obligatoriedad. Este hecho marca nuevos retos y refrenda compromisos, no sólo en su cobertura, sino también en la calidad de los aprendizajes y en la búsqueda de que el bachillerato sea un espacio que permita a los jóvenes contar con nuevas oportunidades.

Con el interés de conocer la perspectiva de los actores, el presente estudio documenta los avances y dificultades en la puesta en marcha de dos ejes de la RIEMS: el MCC y los mecanismos de gestión.² El estudio se centra en tres tipos de planteles: el telebachillerato estatal (TBE), servicios de educación media superior a distancia (EMSAD)³ y el telebachillerato comunitario (TBC), los cuales forman parte del bachillerato general (BG).⁴

No se trata de un estudio aislado; en primer lugar, se ubica como parte de las actividades de evaluación de la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) obligatorio, en el seno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En segundo lugar, se inscribe dentro de las acciones de la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE), que coordina el Plan de Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE), en este caso, del nivel medio superior. De manera más directa, este estudio se vincula con el operativo denominado Evaluación de la Implementación Curricular en la Educación Media Superior (EIC-EMS) que diseñó la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME), adscrita a la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE) (INEE-UNAM, 2016).

-
- 1 El Nuevo Modelo Educativo reorganiza el sistema educativo en cinco grandes ejes: I. Planteamiento curricular, II. La escuela al centro del sistema educativo, III. Formación y desarrollo profesional docente, IV. Inclusión y equidad, y V. La gobernanza del sistema educativo. Este modelo entrará en marcha el ciclo escolar 2018-2019. (SEP, 2017a)
 - 2 Si bien en el capítulo cuatro exponemos con detalle este punto, podemos anticipar las siguientes definiciones del MCC y de los mecanismos de gestión: el MCC define las competencias que corresponden al perfil de un egresado de educación media superior (EMS). Dichas competencias se definen como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en contextos específicos. Se distinguen cuatro tipos: 1) genéricas; 2) disciplinares básicas; 3) disciplinares extendidas y 4) profesionales o para el trabajo. Las dos primeras conforman el perfil de egreso y las dos últimas dependen de los objetivos particulares de cada subsistema. (DOF, 2008d). Los mecanismos de gestión contemplan los siguientes aspectos: 1) formación y actualización de la planta docente; 2) generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes; 3) definir estándares mínimos de instalaciones y equipo; 4) profesionalizar la gestión; 5) facilitar el tránsito entre subsistemas y 6) implementar procesos de evaluación integral. (DOF, 2008a).
 - 3 Dadas las distintas denominaciones a este servicio tales como: EMSAD, SEMSAD, CEMSAD o módulos EMSAD, se hará referencia al servicio en general cuando se mencione el EMSAD y, cuando se trate de los planteles, dirá los EMSAD.
 - 4 La EMS distingue tres tipos de servicio: bachillerato general (BG), bachillerato tecnológico (BT) y profesional técnico.

El propósito de la EIC-EMS (2016) es realizar una evaluación que brinde información sobre la implementación del MCC desde el punto de vista y las acciones de los principales agentes educativos, reconociendo las condiciones específicas que posibilitan el desarrollo de lo prescrito curricularmente. Su particularidad es que se interesa en conocer el punto de vista y las acciones de los principales actores educativos (directores, docentes y estudiantes), así como las condiciones institucionales específicas. Se reconoce que no es suficiente con evaluar las propuestas curriculares desde su diseño, sino que se tiene que incluir el proceso de puesta en marcha y los esfuerzos de los actores para llevarlo a cabo.

La EIC-EMS se aplicó en una muestra representativa a nivel nacional conformada por 2217 planteles de nueve dominios diseñados considerando la diversidad de servicios ofrecidos en el nivel, en los que no se consideró a los TBE, al EMSAD, ni a los TBC. La razón de no incluirlos respondió a que, dada su reducida planta docente, no era pertinente aplicar todos los instrumentos. Con el fin de contar con información de calidad de todos los dominios, se acordó realizar un estudio evaluativo de carácter cualitativo que permitiera conocer lo que ocurre en estos planteles y, de esta manera, acompañar los resultados de la evaluación a gran escala. Con base en lo anterior, se estableció un convenio para la realización del estudio entre el INEE y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (INEE-UNAM, 2016b).

El presente estudio toma como un antecedente y referente, el trabajo realizado por Weiss (2017) sobre la operación del Modelo de telebachillerato comunitario en Aguascalientes, Chihuahua, México, Guanajuato y Veracruz.

De acuerdo con los antecedentes y el marco normativo expuesto, retomamos el propósito principal de la EIC-EMS y documentamos los avances y dificultades en la implementación de la RIEMS desde un enfoque cualitativo. Se indaga si se ha dado, y cómo ha sido este proceso de puesta en marcha en dos de los ejes que estructuran la Reforma: el MCC y los mecanismos de gestión. Para ello, nos centramos en los siguientes aspectos referidos a la implementación de la RIEMS que retomamos de la evaluación a gran escala: 1) las acciones de profesionalización docente y directiva; 2) las opiniones de los distintos actores escolares en torno a los planteamientos curriculares; 3) la valoración de los actores sobre los planes y programas de estudio; 4) las prácticas llevadas a cabo en el aula; y 5) las acciones de gestión escolar en los TBE, EMSAD y TBC.

El estudio tiene una orientación cualitativa que se centra en la perspectiva de los actores educativos acerca de sus prácticas, en sus propios contextos e incursiona en la dimensión subjetiva, esto es, en sus opiniones, puntos de vista, valoraciones, percepciones y motivaciones. La unidad de análisis es el plantel, el cual se concibe como un espacio de relaciones y significados que giran en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el aula, el campo en el que cristalizan dichos procesos.

A su vez, el plantel y el aula se configuran como espacios de convivencia y sociabilidad en los cuales se construye una cultura escolar.

La información se obtuvo por medio de entrevistas semiestructuradas que fueron realizadas a funcionarios estatales del Sistema de Educación Media Superior,

coordinadores estatales de los servicios, responsables de los planteles, docentes y estudiantes. Bajo una noción de casos significativos que toma en cuenta diversas regiones y contextos culturales del país, así como distintos niveles de cobertura de los servicios, se eligieron para el estudio 27 planteles que están ubicados en cinco entidades federativas: Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán, de los cuales, cinco son TBE, ocho EMSAD Y 14 TBC. Se entrevistaron a 27 responsables de los planteles,⁵ 69 docentes y 127 estudiantes.

Delimitar el estudio a los planteles indicados es de gran relevancia en la medida que está dirigido a las localidades rurales que tienen una alta marginación. Dichos planteles se rigen por el mapa curricular del BG y, a pesar de su denominación, son básicamente presenciales; por otra parte, mientras el TBE tiene una larga historia en la cobertura de poblaciones rurales, el sistema EMSAD se remonta a finales de la década de los noventa y el TBC es un programa federal creado en 2013.

El estudio está organizado en cinco capítulos: en el primero exponemos el proceso metodológico que sustenta el estudio, el cual inicia con el planteamiento de los objetivos y las preguntas que lo guían. Posteriormente, presentamos el modelo analítico, el universo que cubre, los instrumentos de recolección de la información, la logística y cobertura del trabajo de campo, así como el proceso de sistematización y análisis de la información.

En el segundo capítulo presentamos algunos aspectos contextuales que permiten ubicar y comprender el estudio. En primer lugar, se ofrece un panorama general de los objetivos y componentes de la RIEMS, profundizando en aquellos relacionados con la profesionalización y los mecanismos de gestión, así como el MCC. Incluimos también algunos elementos de carácter teórico que orientan el abordaje de los procesos de implementación de la RIEMS. En segundo lugar, exponemos un panorama de la problemática educativa más relevante del nivel medio superior a nivel nacional y en el sector rural en particular. Finalmente describimos, de manera general, las características del TBE, EMSAD y TBC.

En el tercer capítulo abordamos las condiciones políticas, organizacionales y materiales que demarcan el contexto en el que se ubican los planteles y el espacio de posibilidades con que cuentan los actores para su desempeño diario, en particular para la implementación de la RIEMS. Iniciamos con un esbozo sobre la orientación de la política de cada una de las entidades federativas que conforman el estudio (Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán) hacia la puesta en marcha de dos de los ejes que conforman la RIEMS: el MCC y los mecanismos de gestión. Posteriormente, presentamos las condiciones organizacionales del TBE, EMSAD y TBC, así como las condiciones materiales de los planteles.

En el cuarto capítulo abordamos, en primer lugar, las condiciones personales, académicas y laborales de los responsables de los planteles y de los docentes, en tanto que son los mediadores y ejecutores de las acciones relacionadas con la puesta en marcha de la RIEMS y a partir de sus condiciones se establecen las

5 En TBC y EMSAD se nombra como responsable al encargado de las funciones directivas, mientras que en el TBE se le conoce como coordinador. En este estudio nos vamos a referir en términos genéricos a esta figura como responsable del plantel.

posibilidades y recursos para actuar. En segundo lugar, se presentan las condiciones personales, académicas y familiares de los estudiantes, las cuales demarcan la pertinencia de las acciones y las posibilidades para que los objetivos de la RIEMS puedan cumplirse.

En el quinto capítulo exponemos lo que se refiere a la implementación del MCC. En la primera sección nos enfocamos en el proceso de formación, conocimiento y apropiación de dicho marco; por parte de los responsables de los planteles y de los docentes. La segunda está centrada en las prácticas relacionadas con el MCC, tales como la planeación, las actividades que se desarrollan en el aula, las tareas y la evaluación. En un primer momento el abordaje es general y posteriormente presentamos las especificidades de dichas prácticas en las asignaturas que se abordan en este estudio: Historia, Literatura, Inglés, Biología, Especialización para el trabajo y Desarrollo Comunitario. De manera transversal incluimos las valoraciones de los distintos actores sobre el MCC en cada uno de los puntos tratados en el capítulo.

En la última parte presentamos las conclusiones principales del estudio que fueron construidas a partir de tres nudos problemáticos en el proceso de implementación de la RIEMS: 1) la política educativa y el sentido social de los bachilleratos rurales; 2) las condiciones reales de operación de los planteles; y 3) la distancia entre el discurso instalado del MCC y las prácticas en el aula. Concluimos el apartado con algunas recomendaciones orientadas a mejorar las condiciones y la calidad de los aprendizajes en los planteles de TBE, EMSAD y TBC.

Capítulo 1

Aspectos metodológicos

En este capítulo presentamos el proceso metodológico seguido para la construcción del estudio. Iniciamos con el planteamiento de los objetivos y las preguntas que lo guían; posteriormente presentamos el modelo de análisis en el que se sustenta; la delimitación del universo de estudio, los instrumentos de recolección de la información, la estrategia de campo, así como el proceso de sistematización y de análisis de los datos.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DEL ESTUDIO

El estudio tiene como objetivo general documentar, mediante un enfoque cualitativo, los avances y dificultades en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en los telebachilleratos estatales (TBE), los servicios de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y los telebachilleratos comunitarios (TBC).

Indagamos si se ha dado, y cómo ha sido el proceso de puesta en marcha o apropiación de la RIEMS a partir de dos de los ejes que estructuran la Reforma: el Marco Curricular Común (MCC) y los mecanismos de gestión. Para ello, nos centramos en los siguientes aspectos:

1. Las acciones de profesionalización de los docentes y directivos que se llevan a cabo para apoyar la implementación de la RIEMS.
2. Las opiniones de los distintos actores escolares en torno a los planteamientos curriculares que se desprenden del marco general de la RIEMS.
3. Las valoraciones de los actores sobre los planes y programas de estudio que deben implementar a partir de la RIEMS.
4. Las prácticas preponderantes en el aula y su relación con el MCC.
5. Las acciones de gestión escolar que se llevan a cabo para apoyar la implementación de la RIEMS.
6. Las valoraciones acerca de los planes y programas de estudio que se desprenden del MCC.

Nos interesa conocer las particularidades del proceso de puesta en marcha o apropiación de la RIEMS en los distintos niveles de concreción. Centramos especialmente la mirada en el plantel y en el aula, asimismo, en la manera como los principales actores involucrados (responsables, docentes y estudiantes) interpretan y viven este proceso en su quehacer cotidiano.

Para el logro del objetivo del estudio y la documentación de los avances y dificultades en la puesta en marcha de la RIEMS en sus distintos ámbitos y niveles de concreción, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son las políticas a nivel estatal que posibilitan o dificultan la implementación de la RIEMS?
- b) ¿Cuáles son las condiciones materiales y organizativas de los planteles que facilitan o dificultan las acciones de gestión escolar llevadas a cabo para la implementación de la RIEMS?
- c) ¿Cuáles son las condiciones personales (objetivas y subjetivas), profesionales y laborales de los responsables y de los docentes que facilitan o dificultan las acciones de profesionalización docente y directiva?
- d) ¿Cuáles son las prácticas de aula preponderantes y su relación con el MCC?
- e) ¿Cuáles son las condiciones materiales y organizativas de los planteles en las que se llevan a cabo las prácticas de aula relacionadas con el MCC?
- f) ¿Cuáles son las condiciones personales (objetivas y subjetivas), profesionales y laborales de los responsables y de los docentes que facilitan o dificultan el trabajo en el aula desde el MCC?
- g) ¿Cuáles son las valoraciones, opiniones y niveles de apropiación de los distintos actores escolares (responsables, docentes y estudiantes) de los planes y programas que se desprenden del MCC?

CARÁCTER DEL ESTUDIO

El estudio tiene un carácter evaluativo con orientación cualitativa. La particularidad del enfoque radica en el interés por conocer la perspectiva de los actores educativos acerca de sus prácticas en sus propios contextos.

Compartimos la perspectiva de Erickson (1989) quien sostiene que el carácter cualitativo no se define sólo a partir de las técnicas utilizadas, sino por el tipo de abordaje analítico. En este sentido, el interés está centrado en incursionar en la dimensión subjetiva de los actores (responsables, profesores y alumnos). Se parte de la premisa que ésta se nutre de las interacciones con los otros, dentro de un contexto cultural y sociohistórico específico. Asimismo, las prácticas de los actores se orientan, de alguna manera, por esta dimensión subjetiva. En concordancia con dicha premisa, consideramos el contexto institucional, local y social como el marco de actuación en el que los actores participan y construyen significados (Denzin y Lincoln 2011; Vasilachis, 2006; Gibbs, 2012; Giménez, 2012; Flick, 2004; Taylor y Bogdan, 2000).

En este estudio, nos colocamos desde un enfoque cualitativo para abordar las opiniones, valoraciones y motivaciones que los actores (responsables y docentes)

tienen sobre las iniciativas derivadas de la RIEMS, las condiciones con las que cuentan y los recursos a los que tienen acceso para llevarla a cabo. Comprende también las interacciones con los demás actores involucrados en el proceso dentro del plantel y con la comunidad; las formas de trabajo en el aula, los programas de estudio y cómo entienden el enfoque por competencias. En cuanto a los estudiantes, se toman en cuenta sus condiciones personales y académicas, las interacciones con otros actores, sus prácticas en el aula y en el plantel, así como sus intereses, opiniones y valoraciones con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y lo que la escuela les ofrece.

En cuanto al dispositivo metodológico, utilizamos las entrevistas semiestructuradas como herramientas para obtener la información debido a que, por su carácter flexible, permiten un grado de libertad de expresión de los sujetos. La entrevista facilita un acercamiento con los actores, a partir de que se establece un diálogo abierto con los entrevistados en el que se busca la confianza. El carácter abierto de la entrevista permite contextualizar los temas que se tratan y profundizar en los aspectos significativos para los actores o para el entrevistador (Taylor y Bogdan, 2000).

Para lograr un grado mayor de confianza de los entrevistados, se les ofreció mantener la confidencialidad de la información proporcionada y no hacer públicos datos que pudieran identificarlos. Con el fin de recuperar las voces de los distintos actores, a lo largo del texto incorporamos testimonios que dan cuenta de formas particulares de expresión y que acercan de una manera más viva a lo que hacen, piensan y sienten. Dichos testimonios se incorporan como ejemplos o para ilustrar ciertas situaciones, pero de ninguna manera se consideran como evidencia empírica que sustenta las afirmaciones. Los resultados presentados son producto de un proceso de sistematización y análisis cuyo insumo son las entrevistas globales en su propio contexto.

MODELO DE ANÁLISIS

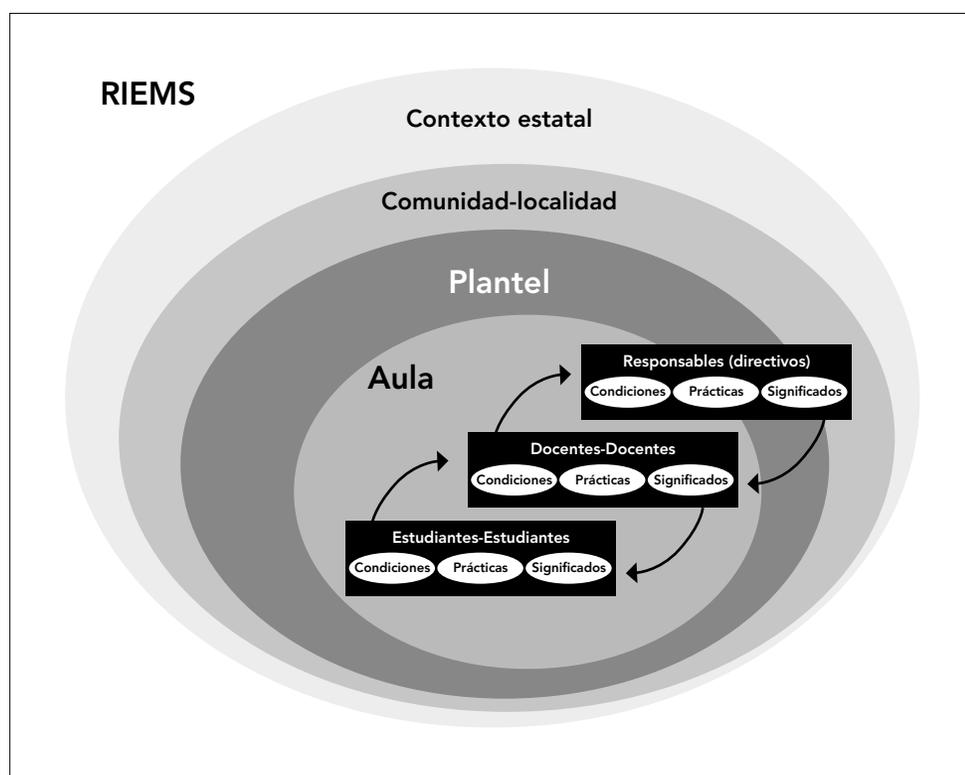
En este estudio la unidad de análisis es el plantel, el cual se concibe como un espacio de relaciones y significados que giran en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dentro del plantel, el aula se configura como el espacio en el que se cristalizan dichos procesos. Es importante mencionar que el plantel no necesariamente implica la existencia de instalaciones propias ya que éstas pueden ser también prestadas o provisionales; alude al reconocimiento oficial de un plantel de la EMS y a la existencia de una comunidad educativa organizada para el cumplimiento de los fines propuestos por el subsistema.

Para el abordaje de este estudio distinguimos cuatro escalas contextuales básicas: la primera la conforma la realidad estatal que responde a ciertas condiciones económicas y sociales, pero también de política educativa; la segunda está definida por el contexto cultural y social en el que se ubica la escuela, ya sea el barrio o la comunidad; la tercera se establece a partir del contexto organizacional del plantel y la cuarta escala identifica al contexto particular de cada aula. Las escalas propuestas se relacionan con los niveles de concreción del MCC

propuesto en el Acuerdo 447 (DOF, 2008b) en el cual se distinguen los ámbitos interinstitucional e institucional y cuyas decisiones afectan y se retroalimentan a nivel de la escuela y el aula.

Las interacciones principales que se dan en el plantel y en el aula son las siguientes: la relación entre directivos y docentes; directivos y estudiantes; docentes y docentes; docentes y estudiantes; y finalmente entre estudiantes.

Esquema 1.1 Modelo de análisis



En términos analíticos el estudio distingue cinco dimensiones que entrecruzan las escalas contextuales: 1) la política estatal con relación a la RIEMS; 2) las condiciones organizacionales de los servicios y los planteles; 3) las condiciones materiales de los planteles; 4) las condiciones de los actores principales (responsables, docentes y alumnos) y 5) las prácticas en relación con el MCC. Los elementos subjetivos de los actores, tales como opiniones, valoraciones y motivaciones se encuentran presentes en cada una de las tres últimas dimensiones.

Se parte de la premisa de que es necesario conocer, en primer lugar, las orientaciones de la política estatal hacia la RIEMS y hacia los TBE, EMSAD y TBC, así como las condiciones materiales y organizativas de los planteles, ya que se constituyen en el contexto que posibilita o dificulta la puesta en marcha de dicha

Reforma. En este mismo sentido, se requiere del conocimiento de las condiciones personales, académicas y laborales de los actores, como elementos que permean sus propias prácticas vinculadas con la RIEMS. La dimensión subjetiva de los actores es relevante en la medida que provee de elementos para comprender el sentido de sus prácticas y perspectivas.

UNIVERSO DE ESTUDIO: PLANTELES Y ACTORES

El estudio abarcó 27 planteles en cinco entidades federativas: Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán, de los cuales, cinco son TBE, ocho EMSAD y 14 TBC. Se entrevistaron a 27 responsables de plantel, 69 docentes y 127 estudiantes.

En cada uno de los planteles elegidos entrevistamos al responsable, de uno a tres docentes y a un promedio de cinco estudiantes de segundo año, dependiendo de su tamaño y organización, de manera complementaria entrevistamos a algunos estudiantes de sexto semestre, con la finalidad de contar con un referente sobre sus planes a futuro.¹ Al responsable, además de la entrevista, le solicitamos la información requerida sobre las condiciones de su plantel. En los casos en los que los responsables realizaban labores docentes de manera simultánea, abordamos también el módulo referido a sus prácticas en el aula.

En los planteles de TBE elegimos a un docente de cada una de las áreas: entrevistamos al profesor de Biología (del área de Matemáticas), al de Historia (correspondiente a Humanidades y Ciencias Sociales y a los de Literatura o Inglés (del área de Comunicación). Para las asignaturas de Especialización para el trabajo, entrevistamos al docente que las imparte en EMSAD y en TBE, en el caso del TBC a quien imparte Desarrollo Comunitario. En los planteles pequeños este criterio implicó entrevistar al total de docentes; en los planteles más grandes, el responsable eligió, conforme la disponibilidad, a los docentes que fueron entrevistados. En el TBE entrevistamos a un solo docente, cuando el plantel estaba organizado bajo el Modelo académico, en el cual un profesor imparte todas las asignaturas a un grupo. Además, consideramos a los docentes que imparten las asignaturas en el segundo grado, con el fin de mantener el universo que cubre el estudio a gran escala (EIC-EMS).

En virtud de que el trabajo de campo inició cuando los cursos del TBC comenzaban y los del EMSAD empezaron posteriormente, la entrevista se enfocó en todos los casos a las prácticas realizadas en el aula durante el segundo semestre de 2016, es decir, preguntamos acerca de las asignaturas que se impartieron el semestre anterior.

En el caso de los estudiantes, elegimos a cinco que cursaban el cuarto semestre; con el fin de triangular la información, buscamos que los estudiantes elegidos hubieran cursado las asignaturas con los profesores entrevistados. Tratamos de lograr un equilibrio entre estudiantes hombres y mujeres, de acuerdo con la composición de la población escolar. Solicitamos que se incluyeran a estudiantes de

1 Esta decisión se tomó una vez avanzado el trabajo de campo, cuando nos percatamos que los estudiantes de cuarto semestre hablaban muy poco sobre sus planes futuros y queríamos contar con un referente sobre ello.

alto, medio y bajo desempeño, a juicio del responsable o coordinador, con el fin de evitar que los responsables eligieran sólo a “los mejores estudiantes”. De igual manera, preguntamos a los estudiantes acerca de las prácticas en el aula que tuvieron en la asignatura que cursaron el semestre anterior.

LOS CASOS DE ESTUDIO: ENTIDADES FEDERATIVAS SELECCIONADAS

Dado el carácter cualitativo del estudio, seleccionamos los planteles con base en el muestreo teórico, bajo el cual se establecen criterios relevantes y significativos relacionados con las preguntas de investigación (Vasilachis, 2006; Flick, 2004; Taylor y Bogdan, 2000). Desde esta perspectiva no buscamos la representatividad estadística, sino que nos centramos, de acuerdo con Giménez (2012), en “casos significativos” elegidos a partir de aspectos de tipo contextual: sociohistórico, regional y cultural. En un segundo momento, los criterios se basaron en las características de los planteles.

Para la selección de los planteles partimos del reconocimiento de la heterogeneidad del país, tanto en relación con la oferta educativa de la EMS en general como con las de los servicios de TBE, EMSAD y TBC. En este sentido, buscamos incorporar aquellas entidades federativas con mayor, mediana o incipiente oferta del servicio. Asimismo elegimos entidades federativas con condiciones diversas que permitieran identificar tanto los avances como las dificultades en la implementación de la RIEMS.

De acuerdo con lo anterior, elegimos para el estudio las siguientes entidades federativas: Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán.

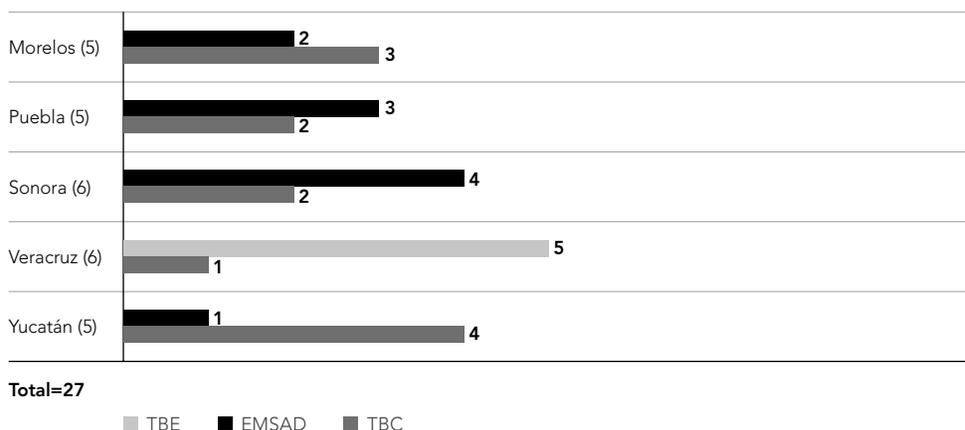
Los criterios de selección fueron los siguientes:

1. Criterio regional: pertenecen a diversas macroregiones geográficas y culturales: Sonora por su ubicación al norte del país; Morelos y Puebla al centro; y Yucatán al sur. Se consideró pertinente incluir también al estado de Veracruz por ser pionero de este servicio.
2. Criterio de oferta: las entidades federativas presentan distintos niveles de oferta del servicio; Veracruz cuenta con una amplia oferta, sobre todo, de TBE; Puebla y Yucatán cuentan con una oferta intermedia en TBC y Sonora con una oferta baja en EMSAD y TBC. En cuanto a Morelos, consideramos que al ser una de las entidades federativas de menor cobertura de TBC, aporta elementos significativos al compartir problemáticas similares de entidades con cobertura mediana o alta.

Al interior de cada entidad federativa incorporamos planteles de distintas regiones geográficas y culturales de la entidad que resultan relevantes. Dado que el interés es conocer los avances y las dificultades en la implementación de dos ejes de la RIEMS, en la elección incorporamos planteles con diversas problemáticas, es decir, tratamos de no circunscribirnos a los planteles con mejores condiciones.

La elección definitiva de los planteles se realizó a partir de la discusión de la propuesta, elaborada con los criterios anteriormente descritos, en reuniones con los responsables estatales de la EMS y coordinadores de los distintos servicios (gráfica 1.1).

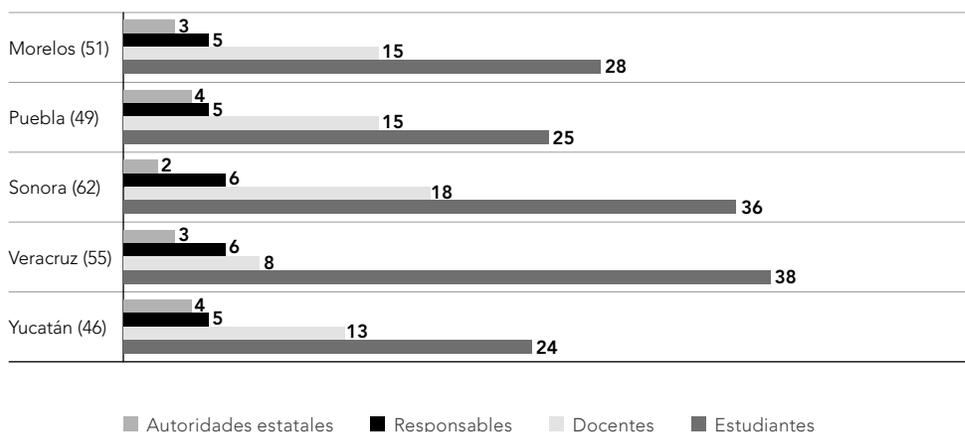
Gráfica 1.1 Número de planteles visitados por entidad federativa y tipo de plantel



INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como se ha mencionado, el instrumento principal para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada que se realizó a 16 funcionarios estatales, 27 responsables de los planteles, 69 docentes, 127 estudiantes de cuarto semestre y 24 de sexto (gráfica 1.2).

Gráfica 1.2 Número de entrevistas por entidad federativa y actor



Cada entrevista estuvo acompañada de una cédula en la que se registraron algunos datos referidos a las características personales y académicas de los entrevistados.

Las entrevistas semiestructuradas se plantearon como un diálogo mediante el cual el entrevistador abrió temáticas para abordar. Para ello, se elaboraron guías de entrevista que fueron construidas a partir de módulos temáticos, con subtemas y preguntas sugeridas (ver Anexos). El carácter semiestructurado consistió en la libertad del entrevistador de abordar el orden de los módulos conforme la lógica de la entrevista y las preguntas planteadas en la guía operaron como sugerencias que el entrevistador adaptó o cambió, según las circunstancias; con la posibilidad de abordar temas emergentes. En cada módulo temático se puso especial énfasis en preguntas que permitieran profundizar en las respuestas y recuperar la dimensión subjetiva, así como las interacciones entre los distintos actores escolares.

Las entrevistas se realizaron dentro del plantel y fueron grabadas en audio. La duración promedio de las entrevistas a responsables de los planteles fue de 90 minutos, las de docentes de 60 y las de estudiantes de 45.

La visita a cada plantel tuvo una duración aproximada de dos días. A cada uno de los entrevistados se le explicaron, de manera breve, los objetivos del estudio, el carácter de la entrevista, la confidencialidad de la información y el anonimato. Con ello, se trató de establecer un clima de confianza. Dado el compromiso de confidencialidad, no incluimos en el presente informe datos de las comunidades, de los planteles ni de los actores entrevistados.

ESTRATEGIA DE CAMPO

El primer acercamiento a campo fue por medio de una fase piloto en dos TBC del estado de Morelos, en enero de 2017, que tuvo como objetivo probar y ajustar las guías de entrevista, así como contar con información para definir la estrategia de campo.

La fase definitiva del trabajo de campo se realizó de febrero a mayo de 2017, se asignó a un investigador(a) responsable por cada entidad federativa. Ellos estuvieron a cargo directamente de la planeación del trabajo en la entidad y del levantamiento de la información. Cada uno elaboró la descripción de la comunidad y del plantel. La coordinación general del proyecto se encargó de supervisar el trabajo de campo, además de participar de manera directa en el levantamiento de algunos planteles.

Previo al trabajo de campo, se llevaron a cabo sesiones con los investigadores responsables de cada una de las entidades, en las cuales se presentó el proyecto del estudio, además de que se discutieron las propuestas de guías de entrevista y las cédulas de información, las cuales fueron rediseñadas a partir de la retroalimentación y las observaciones emitidas.

Por otra parte, se realizaron reuniones con autoridades de educación media superior (EMS), los responsables de cada servicio (TBE, EMSAD y TBC) y representantes de la Dirección del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (DINEE) de cada estado. Las citadas reuniones tuvieron los siguientes objetivos:

a) presentar el estudio; b) consultar la pertinencia y viabilidad de los planteles elegidos; c) coordinar las acciones para el levantamiento de la información; d) solicitar los permisos correspondientes para el acceso a los planteles y e) concertar las citas para las entrevistas con los responsables de los servicios, allí presentes. Así fue que ajustamos la propuesta inicial de la elección de los planteles, tomando en cuenta las opiniones de los responsables. Uno de los cambios más importantes fue el aumento de los planteles a visitar, pues de la propuesta inicial de cuatro planteles por entidad se pasó a cinco y, en los casos de Veracruz (por su gran tamaño) y Sonora (por sus particularidades culturales y de baja oferta), a seis. Cabe mencionar que, una vez iniciado el trabajo de campo, decidimos incluir dentro del universo de estudio al estado de Morelos, que inicialmente habíamos considerado sólo para la fase piloto, debido a que observamos que por su baja cobertura de planteles de TBC presentaba elementos relevantes para ser considerados en el estudio.

En todas las entidades federativas contamos con el apoyo de la DINEE y de las autoridades estatales. Diversas instancias proporcionaron los permisos correspondientes para el acceso a los planteles, con los cuales se acordaron las citas de visita. En algunos casos, contamos con el apoyo de personal de los planteles para el traslado, sobre todo en localidades en las que se registra un clima de inseguridad.

El primer contacto con los planteles fue mediante los responsables, a quienes presentamos el proyecto del estudio y solicitamos la selección de los informantes que se requerían. De esta manera, ellos asignaron tanto a los docentes como a los estudiantes. En todos los casos contamos con una gran disposición de los entrevistados.

Una vez concluido el trabajo de campo, llevamos a cabo una reunión con los investigadores responsables de las entidades federativas participantes, con el fin de identificar las principales tendencias y hallazgos.

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas fueron grabadas en audio y, dado el alto número de éstas y su duración, decidimos transcribir en su totalidad las de los responsables y sólo algunas de docentes y estudiantes. Los investigadores responsables de cada entidad eligieron, de cada uno de los planteles cubiertos, la entrevista de un docente y de un estudiante que consideraron de mayor riqueza por su significatividad e información. De esta manera, en cada uno de los planteles se cuenta con la transcripción de las entrevistas del responsable del plantel, de un docente y de un estudiante. Las entrevistas restantes se resumieron y se pasaron a formularios en línea (*Google forms* en *drive*), de los cuales se generaron y consolidaron bases de datos (en *spreadsheets* de *Google* y en *Excel*) por entidad federativa y por actor. Para el diseño del formulario y de las bases de datos se partió de los módulos temáticos de la guía de entrevista, que fueron ajustados para recuperar la información más relevante obtenida en campo. En sentido estricto, este proceso corresponde a una reducción y primera codificación de la información.

Se almacenaron los distintos productos generados en las entrevistas: los audios, las transcripciones, los formularios de *Google*, las bases de datos por entidad federativa y actor, así como las fotografías.

El proceso de análisis se llevó a cabo en dos fases que corresponden a dos niveles analíticos: el primer nivel de análisis tiene como insumo las bases de datos por entidad federativa y actor, a partir de las cuales se detectaron las tendencias generales de todas las entidades federativas participantes en tres ejes: 1) las acciones de profesionalización docente y directiva; 2) las prácticas y valoraciones del MCC y 3) las acciones de gestión educativa. Las tendencias fueron captadas en unas guías de registro para cada una de las entidades federativas.

En el segundo nivel de análisis tomamos como unidad al plantel y para ello elaboramos una descripción analítica de la situación de cada uno de los planteles en la que se da respuesta a las preguntas del estudio. Se trata de un análisis contextual en forma de relato en el que se recupera la información sobre la comunidad y la escuela; las guías de registro utilizadas para identificar las tendencias; así como la información de cada una de las entrevistas transcritas. En esta fase de análisis llevamos a cabo un proceso de triangulación en el que se confrontaron las versiones de los distintos actores: responsables, docentes y estudiantes.

Con los relatos de cada uno de los planteles procedimos a un análisis comparativo en el que se recuperó una mirada integral y contextual en la que damos respuesta a las preguntas generales del estudio y a partir de las cuales se estructura el presente trabajo. Una versión preliminar fue sometida a la discusión de los investigadores responsables de cada entidad federativa, quienes aportaron elementos para enriquecer el informe final.

Capítulo 2

Aspectos contextuales*

* Este capítulo fue elaborado conjuntamente con Guillermo A. Peimbert Frías.

En este apartado abordamos algunos aspectos de tipo contextual que se requieren para ubicar y comprender este estudio. En primer lugar, exponemos los componentes más importantes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), sus objetivos y ejes de acción, profundizando en aquellos relacionados con la implementación del Marco Curricular Común (MCC) y los mecanismos de gestión, incluimos también algunos elementos teóricos que orientan el abordaje de los procesos de implementación de la RIEMS. En segundo lugar, presentamos un breve panorama de las problemáticas más relevantes del nivel medio superior en México y del sector rural en particular. Finalmente describimos, de manera general, cada uno de los servicios: telebachilleratos estatales (TBE), servicios de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y telebachilleratos comunitarios (TBC).

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

La RIEMS es una iniciativa gubernamental que, de manera estratégica, pretende lograr la formación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), un proceso “a través del cual se busca garantizar la cobertura, equidad y calidad de la Educación Media Superior” (SEP-SEMS-DGB, 2016a). Se pretende otorgar sentido e identidad a este nivel educativo, Se pretende otorgar sentido e identidad a este nivel educativo y se introduce se introduce de manera generalizada en la EMS un enfoque basado en el desarrollo de competencias. Igualmente, establece los perfiles de directivos,¹ docentes y estudiantes, así como los mecanismos de apoyo al aprendizaje (de tutoría y orientación) que coadyuven a lograr estándares mínimos de calidad educativa. La RIEMS se sustenta en una serie de acuerdos secretariales publicados a partir de septiembre de 2008 (SEP, 2017a).²

1 Debido a las diversas formas de referirse al personal directivo de cada plantel (directores, responsables, coordinadores, etc.) y tomando en cuenta nuestro universo de estudio, cabe recordar que en el presente trabajo usamos el término responsable del plantel para referirnos a este sector directivo, independientemente de la nomenclatura que se utiliza en cada caso.

2 Acuerdos 442 (DOF, 2008a), 444 (DOF, 2008d), 445 (DOF, 2008e), 447 (DOF, 2008b), 449 (DOF, 2008c), 450 (DOF, 2008f), 480 (DOF, 2009b), 484 (DOF, 2009d), 486 (DOF, 2009c), 488 (DOF, 2009a), 345 (DOF, 2004), 653 (DOF, 2012c), 656 (DOF, 2012a) y 657 (DOF, 2012d).

La RIEMS parte del reconocimiento de la gran diversidad existente en este sector educativo y busca articular los distintos subsistemas para definir una identidad (plural y diversa) en el bachillerato nacional. Se estructura bajo cuatro ejes de acción: 1. Establecer un MCC; 2. Definir y regular las modalidades de la oferta educativa; 3. Instrumentar mecanismos de gestión y 4. Certificar, de manera complementaria a las certificaciones ya existentes, el SNB. A continuación, se describen cada uno de estos ejes:

Establecer un Marco Curricular Común

Uno de los pilares fundamentales de la RIEMS es el MCC, en el que se definen las competencias que corresponden al perfil de un egresado de educación media superior (EMS). Para ello, se requiere que tanto los docentes como los directivos desarrollen, a su vez, competencias acordes con su función.³

El MCC permite articular los distintos programas de los subsistemas de la EMS por medio de una serie de desempeños terminales expresados como competencias. Éstas pretenden integrar habilidades, conocimientos y actitudes en contextos específicos. Se distinguen cuatro tipos de competencias que deben desarrollar los estudiantes: 1) genéricas; 2) disciplinares básicas; 3) disciplinares extendidas y 4) profesionales o para el trabajo. Las dos primeras conforman el perfil de egreso y las dos últimas dependen de los objetivos particulares de cada servicio. Las competencias genéricas son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que articulan y dan una identidad particular a la EMS. Dichas competencias tienen tres características: 1) clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida; 2) transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas y 3) transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Tabla 2.1 Tipos de competencias a desarrollar en el bachillerato general

Bachillerato general con formación para el trabajo				
Competencias	Genéricas	Comunes a todos los egresados de la EMS		
	Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS	Componente de formación básica
		Extendidas	De carácter propedéutico	Componente de formación propedéutico
	Profesionales básicas	Formación elemental para el trabajo	Componente de formación para el trabajo	Conforme las competencias se especializan se vuelven menos generales y transversales

Fuente: SEP-SEMS-DGB, 2016a, p. 27.

³ Este apartado se basa en la definición de las competencias que constituyen el MCC del SNB que se encuentra plasmado en el Acuerdo 444 (DOF, 2008d).

Se espera que los estudiantes, a lo largo del bachillerato, desarrollen las siguientes competencias genéricas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Asimismo, las competencias disciplinares básicas organizadas en cinco campos disciplinares (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación) expresan los mínimos necesarios para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida; deben ser adquiridas independientemente del plan y programa de estudio que cursen y de la trayectoria académica o laboral que elijan.⁴ Las asignaturas que integran los campos son:

Tabla 2.2 Competencias disciplinares básicas

Campo disciplinar de las competencias disciplinares básicas	Asignaturas
Matemáticas	Álgebra, Aritmética, Trigonometría y Estadística.
Ciencias Experimentales	Física, Química, Biología y Ecología.
Ciencias Sociales	Historia, Derecho, Sociología, Política, Antropología, Economía y Administración.
Humanidades	Literatura, Filosofía, Ética, Lógica, Estética.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, Taller de lectura y redacción, Lengua adicional al español y Tecnologías de la información y la comunicación

Fuente: Acuerdo 656 (DOF, 2012a, 20 de noviembre).

⁴ El enfoque por competencias se sustenta conceptualmente, entre otros, en Perrenoud, 2011. Desde el primer Acuerdo Secretarial emitido en 2008 (DOF, 2008d) se han ido definiendo con más claridad cada una de las competencias, no sin dificultades, e integrando diversas voces de la sociedad civil, como el caso de las asignaturas de Filosofía y Ética que inicialmente no estaban contempladas y que ya aparecen en el Acuerdo 656 de noviembre de 2012 (DOF, 2012a).

Las competencias en el campo de las Matemáticas propician el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico; permiten al estudiante argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos (SEP-SEMS-DGB, 2016a).

En el campo de las Ciencias Experimentales se orienta a los estudiantes para que conozcan y apliquen sus métodos y procedimientos en la resolución de problemas cotidianos. Tienen un enfoque práctico y favorecen las acciones responsables y fundadas, así como el cuidado de sí y del medio ambiente (SEP-SEMS-DGB, 2016a).

Las diversas asignaturas que integran el campo de las Ciencias Sociales se orientan a la formación de ciudadanos conscientes, reflexivos y participativos. Deben enfatizar la formación desde una perspectiva plural y democrática, así como propiciar en el estudiante el desarrollo de sus capacidades para interpretar su entorno social y cultural de manera crítica y responsable, a la vez que puedan valorar prácticas e ideas distintas a las suyas (SEP-SEMS-DGB, 2016a).

Las competencias disciplinares básicas del campo de las Humanidades buscan que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva a partir de la cual entiende y contextualiza su propio conocimiento. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar el conocimiento del ser humano y del mundo desde perspectivas distintas a las suyas (SEP-SEMS-DGB, 2016a).

El campo de las competencias de Comunicación fortalece la capacidad de comunicarse de manera efectiva en español, tanto de manera oral como escrita, y en una segunda lengua en diversos contextos; además del uso de las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, lo cual es indispensable en la sociedad actual.

Las competencias disciplinares extendidas amplían y profundizan a las básicas, por lo que se integran en los mismos campos. Éstas remiten a los mismos procesos que las básicas, pero en contextos de mayor complejidad. En este punto, cada subsistema (general, tecnológico y profesional técnico) define su propuesta curricular dependiendo de sus objetivos particulares (SEP-SEMS-DGB, 2016a).⁵

Por otra parte, las competencias profesionales básicas que se desarrollan en el componente de formación para el trabajo, como su nombre lo indica, son aquellas que preparan a los jóvenes para desempeñarse en la vida laboral. En el caso del bachillerato general (BG), estas competencias son básicas y se vinculan al campo productivo de la capacitación para el trabajo. En el *Documento Base del Bachillerato General* (SEP-SEMS-DGB, 2016a) se mencionan las siguientes opciones de capacitación: Administración, Auxiliar educativo en el campo de la intervención, Comunicación, Contabilidad, Desarrollo Comunitario, Dibujo arquitectónico y de construcción, Diseño, Electrónica, Higiene y salud comunitaria, Informática –impartida en los EMSAD–, Laboratorista clínico, Laboratorista químico, Mecánica dental, Puericultura, Turismo, Traductor de inglés, Trabajo social y Tramitación aduanal.

5 En el caso que aquí nos interesa referido al BG éstas se fueron definiendo en los Acuerdos 486 (DOF, 2009c) y 656 (DOF, 2012a) que reformó y adicionó al 444 (DOF, 2008d).

La implementación del MCC distingue cuatro niveles de concreción:⁶

1. El interinstitucional: mediante los acuerdos que tienen las distintas instituciones respecto al perfil de egreso y las competencias a desarrollar.
2. El institucional: cada subsistema o institución adapta sus planes y programas de estudio sin perder de vista sus objetivos específicos ni a la población estudiantil atendida.
3. A nivel escuela: cada plantel puede decidir las estrategias específicas para integrarse a este esfuerzo sin dejar de atender sus particularidades y las características de sus estudiantes.
4. A nivel del aula: es donde los docentes ponen en práctica los planteamientos de los planes y programas de estudio.

Definir y regular las modalidades de la oferta educativa

Toda oferta educativa debe asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias del MCC con estándares mínimos de calidad. Desde la RIEMS se impulsa un desarrollo ordenado y con calidad de las distintas opciones educativas (escolarizadas, no escolarizadas y mixtas).

Por razones históricas, uno de los rasgos distintivos del nivel medio superior ha sido su complejidad. Según Székeley (2010, p. 314), la falta de políticas para orientar y otorgar una identidad a la EMS en México fue una constante hasta la primera década del siglo XXI, lo cual favoreció: "(...) la desarticulación, dispersión y heterogeneidad de modalidades y carreras, y el predominio de programas académicos inconexos y rígidos, así como regulaciones excesivas".

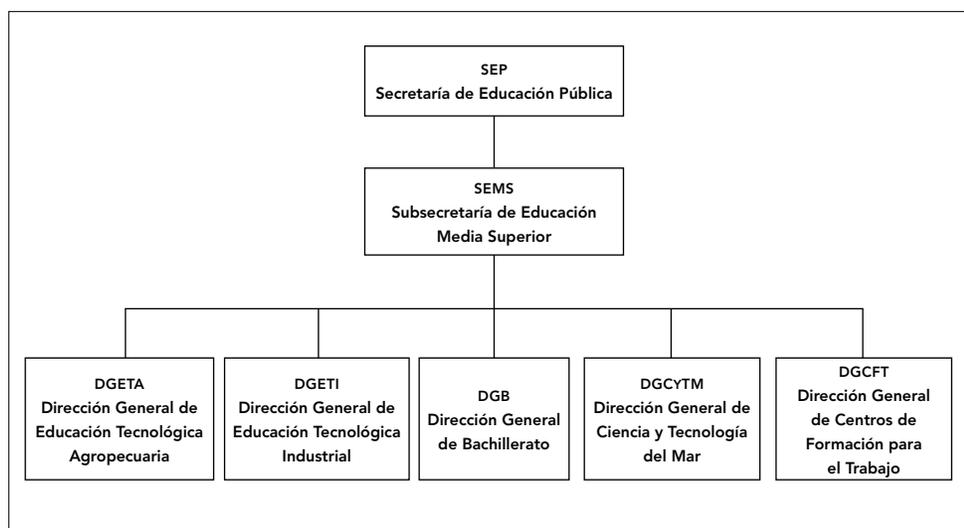
Los subsistemas de la EMS funcionaban de forma independiente y con una fuerte dispersión curricular, "limitando el reconocimiento del bachillerato y el tránsito de los alumnos entre las instituciones". Fue con la intención de resolver esta problemática que la Secretaría de Educación Pública (SEP) se propuso la creación del SNB en el marco de la RIEMS (Villa, 2010; INEE, 2017a, p. 29).

Estructura y modalidades

En 2005, la SEP modificó su estructura creando la actual Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que integró bajo su responsabilidad a las distintas modalidades y opciones previamente existentes. Fue en dicho marco que iniciaron los esfuerzos para articular todas las modalidades bajo una misma estructura. Actualmente, la SEMS organiza la oferta educativa en el nivel medio superior como se indica:

⁶ Estos niveles de concreción se definen en el Acuerdo 442 (DOF, 2008a).

Esquema 2.1 Marco organizacional de la Subsecretaría de Educación Media Superior



Fuente: elaborado a partir de la información recuperada el 26 de julio de 2017 de las páginas de la SEP <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/organigrama-de-la-secretaria-de-educacion-publica>, la SEMS http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/organigrama y la DGB <http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/index.php>

La Dirección General de Bachillerato (DGB) es responsable de las tres modalidades educativas que reconoce la EMS: en primer lugar, la escolarizada, que abarca los Centros de Estudio de Bachillerato (CEB), la preparatoria federal Lázaro Cárdenas, las preparatorias federales por cooperación, las preparatorias particulares incorporadas y el TBC; en segundo lugar, la modalidad no escolarizada, que incluye la preparatoria abierta y el Centro de Capacitación Laboral y Educativo (CECAED); finalmente, la mixta, que corresponde a la EMSAD.

Modelos de bachillerato

La EMS clasifica hoy su oferta educativa en tres grandes modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico (BT) y profesional técnico.⁷ Todas las modalidades que pertenecen a la DGB estructuran hoy sus planes y programas bajo el mapa curricular del BG, resolviendo de esta manera la problemática de la definición y regulación de la oferta antes dispersa.

Nuestro interés se centrará en los TBE, EMSAD y TBC, los cuales pertenecen al (BG), coordinado por la DGB, cuya característica central es que sus programas se rigen por un mapa curricular que prepara al estudiante en disciplinas científicas,

7 Los dos últimos son de carácter bivalente. Hasta el ciclo escolar 1998-1999 operó también la modalidad de bachillerato pedagógico (Benítez, 2015, p.15).

tecnológicas y humanísticas para continuar sus estudios superiores o incorporarse al mercado de trabajo.

Instrumentar mecanismos de gestión

La RIEMS busca profesionalizar los servicios educativos e instrumentar mecanismos de gestión (con estándares mínimos y procesos comunes) que garanticen el apego al MCC, así como la evaluación de la mejora continua.

Para la profesionalización docente y directiva, se han definido las competencias respectivas que presentamos a continuación.

Según el Acuerdo 449 (DOF, 2008c), las competencias que definen el perfil del director son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.
3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.
6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

El Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) tuvo como objetivo contribuir a alcanzar el perfil del director, mediante el diplomado en Formación de directores de EMS.

Por otra parte, el Acuerdo 447 emitido en 2008 (DOF, 2008b) estableció las competencias que definen el perfil de los docentes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su formación profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
4. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
5. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
6. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
7. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Además, las tres siguientes competencias se incluyeron en 2009, mediante el Acuerdo 488 (DOF, 2009a)

1. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes (SEP-SEMS-DGB, 2016a, pp. 67-69).

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) tuvo como objetivo formar docentes de la EMS para contribuir al alcance del perfil docente de la RIEMS, por medio de una Especialidad en competencias docentes, que impartió la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y un Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior, que proporcionaron instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Los mecanismos de gestión especificados en el Acuerdo 442 (DOF, 2008a) definen estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Éstos implican:

1. Formar y actualizar a la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje.
2. Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
3. Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento, estableciendo criterios distintos para las distintas modalidades.
4. Profesionalizar la gestión, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance ciertos estándares y esté orientado a conducir de manera adecuada los procesos de la RIEMS.
5. Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas adoptando definiciones y procesos administrativos compartidos.
6. Implementar un proceso de evaluación integral. Este mecanismo es indispensable para verificar que se está trabajando con base en un enfoque en competencias, que los egresados reúnen aquellas que definen el MCC, y que se han implementado el resto de los mecanismos de gestión (DOF, 2008a).

Certificación complementaria

Previamente a la Reforma, las certificaciones no permitían una aplicación de criterios comunes, sino que cada institución fijaba sus propias reglas. A diferencia de la educación básica que cuenta con un Certificado Nacional Único y de la educación superior, con sus títulos y cédulas profesionales válidas a nivel nacional, la EMS carecía de una certificación nacional que otorgara garantía de calidad y validez, hasta que el SNB garantizó su reconocimiento al otorgar el Certificado Nacional

de Bachiller. Al definirse en el Acuerdo 480 (DOF, 2009b) los procedimientos de ingreso y registro en el SNB, así como las obligaciones de cada plantel para lograr este objetivo, se dio un paso importante en este sentido.

En colaboración con la SEP, la SEMS y la ANUIES han implementado un proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) para aquellos interesados en certificarse que hubieran cursado y aprobado el PROFORDEMS.

Como toda reforma educativa, la RIEMS supone cambios organizativos a nivel de los planteles, nuevas funciones y tareas, tanto para los responsables como para los docentes, para ello, los procesos de profesionalización directiva y docente resultan fundamentales. En suma, se trata de un proceso que involucra a distintos actores que van desde la esfera federal hasta llegar al aula; no se trata de un proceso lineal ya que hay mediaciones en las que se ponen en juego la interpretación, la voluntad y las habilidades de quienes participan.

Cabe destacar que la RIEMS no llega a las escuelas en el vacío, ya que ha habido otras reformas y propuestas que coexisten y que no pueden borrarse por decreto. El acercamiento a lo "nuevo" no se da solamente desde lo establecido, sino que entran en juego las experiencias y saberes anteriores. Por ello, más que pensar en una aplicación de las propuestas oficiales es necesario abordar los cambios como procesos de apropiación, entendidos como procesos sociales activos en los que se construyen y reelaboran sentidos y saberes, mismos que tienen lugar en la acción (Espinosa y Mercado, 2009; Espinosa, 2014).

Los cambios y transformaciones en la escuela no siempre siguen lo que marcan las propuestas o lo hacen de manera fragmentaria, como lo sostiene Rockwell (2005 y 2003). En este mismo sentido, no se puede esperar que en las escuelas opere una copia fiel de las propuestas, pues como afirma Espinosa (2014, p. 28) "las personas no se acomodan de manera pasiva a las pautas de comportamiento establecidas por las instituciones, aunque tampoco las ignoran". Desde esta perspectiva, para Rockwell (2003), el currículo oficial constituye el nivel normativo de un conjunto de prácticas y relaciones institucionalizadas históricamente. Los cambios se construyen en la actuación, en la implicación de las personas y en los usos que se les da, de tal manera que, es en los procesos de apropiación de la vida escolar donde es posible conocer los sentidos reales de las políticas educativas.

En suma y como lo afirman Fullan y Stiegelbauer (2000), la implementación de una reforma se reconoce como un proceso dinámico, no lineal, oscilante entre el orden y el caos, no inmediato y que debe tomar en cuenta las diversas condiciones y contextos en los que se pretende aterrizar.

PROBLEMÁTICA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

A partir de los diagnósticos en los que se basa la RIEMS, la problemática en la que se inscribe y en la que se busca incidir es muy clara. Se identifican problemas como la desarticulación y heterogeneidad del sistema, la baja cobertura, el abandono, la reprobación y la baja calidad de la enseñanza. A continuación, presentamos un esbozo general de cada uno de estos problemas.

Heterogeneidad y desarticulación

La EMS es un sistema de enorme complejidad. Se integra por un conglomerado de instituciones con tradiciones y dinámicas propias, así como en contextos socio-culturales muy diversos. Ante esta situación, la SEP tiene el papel de coordinador nacional de la puesta en marcha del MCC. Por lo general, los planteles cuentan con docentes de asignatura, aunque hay subsistemas cuya organización requiere, como en el caso de los TBC, que los profesores se encarguen de toda un área disciplinar. Esta situación ha generado nuevas dificultades particulares en la implementación curricular que analizaremos más adelante.

Tipos de servicio

La gran diversidad de planes de estudio está integrada en tres grandes modelos educativos: el BG, el BT y el profesional técnico.

Es un sistema de grandes dimensiones; en el periodo 2015-2016, el nivel medio superior contaba con cerca cinco millones de estudiantes atendidos por casi 293 000 docentes en más de 17 000 planteles, en sus tres tipos de servicios.

Tabla 2.3 Número de estudiantes, docentes y escuelas por tipo de servicio 2015-2016

Tipo de servicio o modelo educativo		Alumnos		Docentes		Escuelas/planteles	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Media superior	Bachillerato general	3 096 442	62.1	199 128	68.1	14 202	81.6
	Bachillerato tecnológico	1 820 178	36.5	92 183	31.5	2 799	16.1
	Profesional técnico	68 460	1.4	8 606	2.9	632	3.6
		4 985 080	100.0	292 484	100.0	17 400	100.0

Fuente: INEE, 2017a, p. 28

El crecimiento de cada tipo de servicio ha sido diferencial, como lo sostiene Benítez (2015).

De 1990 a 2013 el bachillerato general se mantuvo estable, en casi dos tercios, su participación relativa en la matrícula total, alcanzó una proporción ligeramente mayor de la planta docente y concentró más del 70% de las escuelas. El bachillerato tecnológico reporta un ritmo de crecimiento mayor en la matrícula y la planta docente, por lo que pasó de representar alrededor del 20% en los tres rubros a atender el 30% de la matrícula con 27% de los maestros y 20% de las escuelas. Las carreras de profesional técnico, en cambio, disminuyeron su presencia relativa, y de atender a casi el 20% de la matrícula en 1990, actualmente significan menos del 10% respectivamente de la matrícula, los maestros y las escuelas (Benítez, 2015, p. 18).

Control administrativo y sostenimiento

Otra variante de la EMS es el tipo de control administrativo y sostenimiento ya que las instituciones que imparten la EMS pueden ser: federales, estatales, autónomas o privadas. Si nos centramos en este criterio, en la siguiente tabla podemos observar la forma como, a la fecha, se ha resuelto la integración de esta diversidad.

Tabla 2.4 Instituciones de educación media superior por sostenimiento, control administrativo y tipo de plantel (2014-2015)

Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel
Federal	Centralizado	Coordinados por el SEMS	DGB-CEB
			DGB- Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
			DGECyTMAC
			DGECyTMar
			DGETA-CBTA
			DGETA-CBTF
			DGETA-CBTIS
			DGETA-CETIS
	Descentralizado	Descentralizados	Escuela Nacional Para Ciegos
			SAGARPA
			SEDENA
			CETI
			CONALEP (Distrito Federal y Oaxaca)
			COLBACH
Desconcentrado	INBA	CEDART	
		Escuelas superiores	
	IPN	CECYT	
		CET IPN	
Estatal	Centralizado	Gobierno del Distrito Federal	Instituto de Educación Media Superior del D.F.
		Organismos centralizados de los estados	BIC
			Bachilleratos estatales
			Centros de Estudios Tecnológicos de los Estados
			Institutos estatales de bellas artes
	TELEBACH		
	Descentralizado	Organismos descentralizados de los Estados	Bachillerato intercultural
			Bachilleratos estatales
			CECYTE
			CONALEP
Centros de Estudios Tecnológicos de los Estados			
Estatal	Descentralizado	Organismos descentralizados de los estados	COBACH
			EMSAD
			TEBAS
			TELEBACH Comunitarios



Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel
Autónomo	Autónomo	UNAM	CCH
			ENP
		Universidades autónomas	Bachilleratos de las universidades autónomas
	Privado	Instituciones particulares	Bachilleratos particulares
Privado	Privado (subsidiado)	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	PREECO
			PREFECO

Fuente: INEE, 2015, pp. 60-61. No se incluyen los subsistemas no escolarizados o abiertos, ni la capacitación para el trabajo.

También podemos observar que existe una gran fragmentación en, al menos, 33 tipos de planteles o subsistemas que se han integrado a la estructura según su fuente de sostenimiento.

Baja cobertura

Desde el 9 de febrero de 2012, fecha en que se decretó la obligatoriedad de la EMS en México —mediante la modificación a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política (DOF, 2012b)— se tuvo presente la complejidad de la tarea para lograr la cobertura comprometida. Ante la inviabilidad de su aplicación inmediata, un artículo transitorio del mismo decreto preveía su cumplimiento de manera gradual y creciente hasta lograr la cobertura total, para edades típicas, a más tardar en el ciclo 2021-2022. Igualmente, el decreto obligaba al Estado a garantizar la corresponsabilidad de los tres órdenes de gobierno y ordenaba programar en sus presupuestos plurianuales los recursos necesarios que permitieran dar cumplimiento y mantener a largo plazo esta nueva obligación (DOF, 2012b).

Los esfuerzos por la ampliación de la cobertura han tenido frutos: se ha pasado de una tasa neta de 52.9% en el periodo 2012-2013 a 59.5% en cuatro años. Sin embargo, sigue siendo una cobertura muy baja en relación con la población entre 15 y 19 años que está en edad de cursar este nivel. Asimismo, es una tasa lejana a la meta que estableció el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 de lograr 80% de la cobertura en la EMS al final de este periodo (DOF, 2013a).

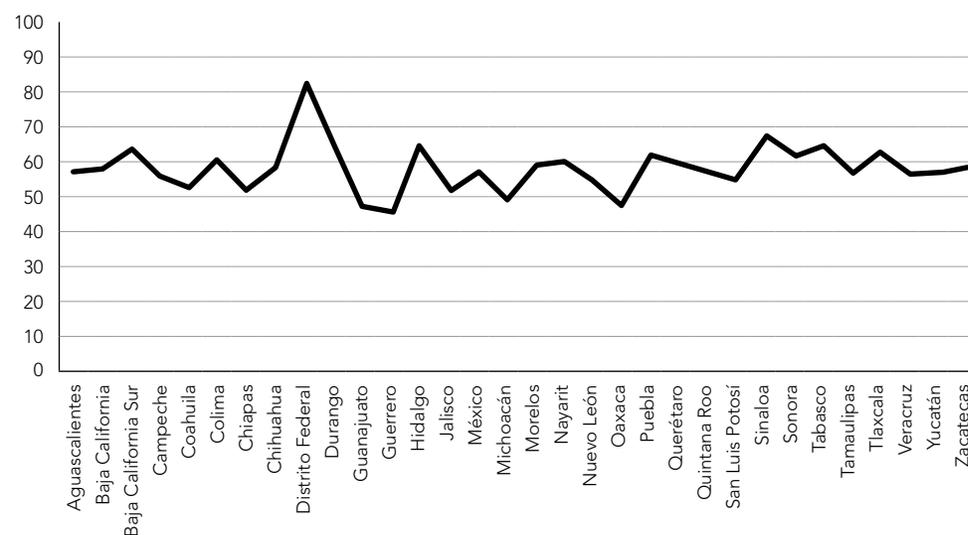
Tabla 2.5 Evolución de las tasas de cobertura en EMS (2008-2009 al 2015-2016)⁸

Ciclo escolar	Matrícula	Cobertura %	
		Bruta	Neta
2008-2009	3 923 822	59.4	48.9
2009-2010	4 054 709	64.4	51.7
2010-2011	4 187 528	61.9	50.1
2011-2012	4 333 589	65.0	51.9
2012-2013	4 443 792	66.3	52.9
2013-2014	4 682 336	69.7	54.7
2014-2015	4 813 165	71.7	56.9
2015-2016	4 985 080	74.2	59.5

Fuente: INEE, 2017a, p. 194

Cabe destacar que la tasa neta de cobertura de EMS es muy desigual en las distintas entidades federativas y oscilan, en la mayoría de los casos, entre el 45 y 70%; sólo en la Ciudad de México se supera el 80%, como se puede observar en la gráfica siguiente.

Gráfica 2.1 Tasas netas de cobertura en EMS 2014-2015



Fuente: INEE, 2016a.

⁸ La tasa neta de cobertura es el porcentaje de alumnos en edad normativa inscritos al inicio del ciclo escolar en un nivel educativo, con respecto a la población en edad de cursar ese nivel. La tasa bruta de cobertura es el porcentaje de alumnos inscritos al inicio del ciclo escolar en un nivel educativo, con respecto a la población en edad reglamentaria para cursar este nivel (INEE, 2015).

En un artículo publicado por Ardavín (2017) en el que cita datos de comparación internacional entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para 2011, se mostraba a México como un país con una de las proporciones más bajas de estudiantes de 15 a 19 años de edad matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Sólo 52% [en este rango de edad]... están matriculados y aunque esto representa 10% más que en 2000, resulta bajo comparado con Brasil (75%), Chile (73%) y la media de la OCDE (82%) (Ardavín, 2017).

Para este autor (entonces director de la OCDE en México) el reto principal de la SEMS era mantener a los egresados de primaria y secundaria dentro del sistema, en virtud de que las tasas de participación en los niveles medio superior y superior seguían siendo muy bajas.

Independientemente del criterio con el que se mida la cobertura y los estudios sobre el tema, no parece vislumbrarse la posibilidad de alcanzar 80% de cobertura en el 2018 y la universalización de la EMS para 2021. Estas metas difícilmente podrían cumplirse, aún en los escenarios más optimistas, para los siguientes años, esto es, abatiendo la reprobación y deserción, además de la mejora de la eficiencia terminal de la educación básica previa, principalmente en secundaria (Benítez, 2015).

Reprobación y abandono

Si bien se pueden observar algunos avances en materia de ampliación de la cobertura, la permanencia sigue siendo uno de los mayores desafíos en este nivel. La deserción o abandono escolar ha sido uno de los problemas más graves que afectan a una alta proporción de quienes logran ingresar a la EMS.⁹ El abandono escolar no sólo resulta de una decisión personal o familiar sino que es producto de una compleja combinación de diversos factores (económicos, familiares, culturales y educativos) (INEE, 2017a). En el ciclo 2011-2012 su porcentaje llegó a 14.4% (624 037 estudiantes) (Ramírez, 2015, p. 10). En el ciclo escolar 2011-2012 el abandono registró 15.8% (Ramírez, 2015, p. 193). A pesar de que se ha mostrado cierta disminución con el tiempo, sigue alcanzando niveles del 12% en 2015-2016 (tabla 2.6) (SEP y CONAEDU, 2016).

⁹ La deserción o abandono escolar refiere comúnmente a los estudiantes que dejan de asistir a clases (INEE, 2017a, p.192).

Tabla 2.6 Evolución de las tasas de abandono escolar en EMS (2008-2009 al 2015-2016)

Ciclo escolar	Abandono escolar SEP %
2008-2009	15.8
2009-2010	14.9
2010-2011	14.9
2011-2012	15
2012-2013	14.3
2013-2014	13.4
2014-2015	12.5
2015-2016	12.0

Fuente: INEE, 2017a, p. 194

Al analizar las trayectorias escolares (cuántos ingresan y egresan en la EMS) y el abandono para los años 1990 y 2013, Székely concluye que en este periodo sigue dándose el fenómeno de una disminución considerable entre los que ingresan y los que concluyen la EMS (INEE, 2017a).

Ante los problemas de retención, varios han sido los programas que otorgan apoyos económicos para incentivar el ingreso y la permanencia estudiantil; destacan los siguientes: el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS) y el Programa de Inclusión Social para familias beneficiarias del programa PROSPERA (y su componente Jóvenes con PROSPERA). De manera específica, como parte del Movimiento contra el Abandono Escolar, se crea la Beca contra el abandono escolar. Estas iniciativas buscan ampliar la cobertura, inclusión y equidad educativa.

El Movimiento contra el Abandono Escolar se propuso la participación comunitaria educativa en la identificación de las principales causas del abandono, así como el diseño de un plan escolar para disminuirlo. En 2016 se realizaron las siguientes acciones (INEE, 2017a, p. 204):

1. Seguimiento de estudiantes en riesgo de abandonar la escuela.
2. Revisión del sistema de control escolar para dar seguimiento al ausentismo.
3. Revisión del desempeño académico de los estudiantes.
4. Establecimiento de un comité escolar para identificar jóvenes en situación de riesgo y apoyarlos con una Beca contra el abandono escolar.
5. Fijar metas por escuela.
6. Tutorías impartidas por docentes.
7. Alentar la construcción de un proyecto de vida por parte de los estudiantes.
8. Fomentar y mejorar la comunicación entre los padres de familia y la escuela.
9. Desarrollar habilidades socioemocionales en los jóvenes.

Igualmente, ha habido apoyos adicionales por parte de algunos gobiernos estatales mediante becas que se han sumado a promover la permanencia y evitar la salida de los jóvenes de la EMS.

Baja calidad educativa

A partir de la aprobación de la obligatoriedad de la EMS en 2012, se estableció un compromiso federal que no sólo incluía alcanzar la cobertura universal sino también que ésta se ofreciera en condiciones que permitieran alcanzar los estándares mínimos de calidad:

(...) el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los alumnos (...) (DOF, 2013b).

El tema de la calidad educativa es quizás uno de los más complejos y polémicos. Además, los resultados de las pruebas no están determinados solamente por la calidad de la enseñanza recibida sino “por las condiciones de vida y la calidad de las experiencias vitales que los estudiantes han tenido en el hogar, en su barrio o localidad.” (Ramírez y Torres, 2015, p. 232).

Existen diversas pruebas nacionales e internacionales y muchas discusiones acerca de su validez o confiabilidad. Independientemente de la dificultad que implica tratar, no sólo definir, el término calidad educativa, “fenómeno complejo y multidimensional” (Ramírez y Remedi, 2015) sino de medirlo; hay una coincidencia en prácticamente todos los resultados de las pruebas aplicadas a estudiantes de la EMS en México: se reportan muy bajos resultados (Ramírez y Remedi, 2015; INEE, 2016b).

Por ejemplo, el desempeño educativo entre aquellos que concluyeron la EMS, según datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA):¹⁰

(...) 43.3 y 51.3% de los alumnos se ubicaron en el nivel mínimo de desempeño en comprensión lectora y matemáticas, respectivamente (...) del total de evaluados (90% de los estudiantes del último grado de media superior) solamente el 12% alcanzó el máximo nivel de logro en lectura, y 6.2% en matemáticas; en contraste alrededor de 50% se ubicó en el nivel más bajo de cada área (SEP, 2015).

Al tomar como referencia el informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2015, México ocupa el lugar 58 en Ciencias, 55 en Habilidad lectora y 56 en Matemáticas (en una lista de 70 países).¹¹ Para 2016, el informe PISA indica que México sigue estando muy por debajo del promedio de los países de la OCDE y casi al mismo nivel que el promedio de los países de América Latina (INEE, 2016b, p. 117).

10 Esta prueba, de carácter censal, toma como punto de referencia las competencias establecidas en el MCC para las áreas de Comunicación (comprensión lectora) y Matemáticas. No participaron estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) ni del Instituto de la Educación Media Superior del Distrito Federal (hoy Ciudad de México).

11 El Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) es un informe cuantitativo realizado por la OCDE en periodos trianuales desde el año 2000.

Sin soslayar las fuertes críticas que han generado las comparaciones internacionales de PISA, es innegable que los resultados obtenidos en dichas pruebas son indicativos de un problema en la calidad y en los logros educativos.

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y EL MEDIO RURAL

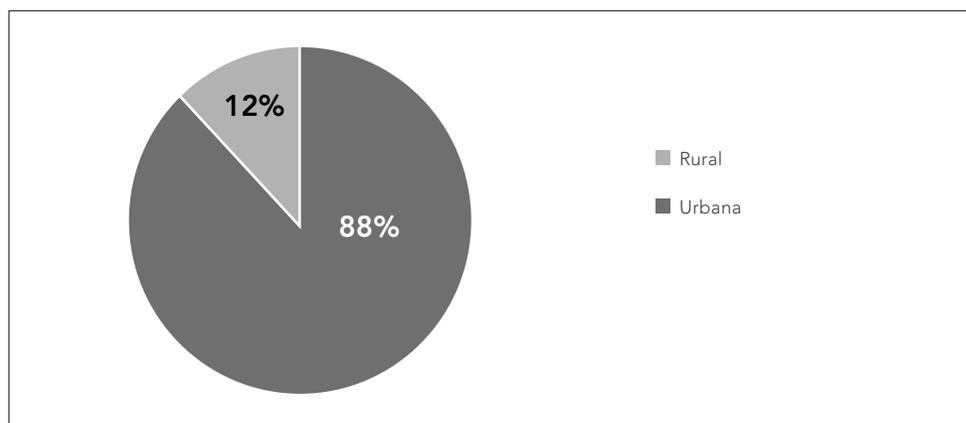
Los problemas que presenta la EMS a nivel nacional, son aún más graves en las zonas rurales.¹² Esta diferenciación de las condiciones del sistema educativo se ubica en el contexto de la desigualdad socioterritorial entre el medio urbano y el rural propia de la estructura socioeconómica y política de México.

En 2016, poco más de una quinta parte de la población nacional se asentaba en localidades rurales pequeñas y dispersas (Weiss, 2017; INEE, 2017a, p. 31). Para 2011, los jóvenes de 15 a 17 años que cursaban la EMS y que habitaban en zonas rurales representaban 36%, en contraste con 60% de las zonas urbanas. Gran parte del abandono escolar en el paso de la secundaria a la EMS se dio en localidades rurales pequeñas (Ramírez y Torres, 2015, pp. 86-88).

En general el nivel de escolaridad de la población rural es muy bajo y se expresa claramente en la proporción de la población que cuenta con estudios posteriores a la secundaria. En 2010, 54.7% de la población rural mexicana sólo había concluido la primaria; 24.8%, la secundaria y únicamente 2.2% poseía algún estudio posterior.

En el periodo 2015-2016, la mayor parte de la matrícula en la EMS (casi 4.4 millones de alumnos, equivalente a 88% del total) acudió a planteles ubicados en localidades urbanas, mientras que en las localidades rurales asistieron sólo cerca de 600 mil alumnos, equivalente al 12% (gráfica 2.2).

Gráfica 2.2 Porcentaje de matrícula de la EMS atendido en las localidades urbanas y rurales 2015-2016



Fuente: INEE, 2017a, p. 31

12 El INEGI ha definido que una localidad es rural cuando cuenta con menos de 2 500 habitantes.

De igual manera, la gran diferenciación entre el campo y la ciudad, en detrimento de las localidades rurales, puede apreciarse en las tasas de asistencia escolar:

Del 2010 a 2015, a nivel nacional, las tasas de asistencia del grupo de 15 a 17 años aumentaron de forma considerable de 67 a 73.2% (...) En cambio, estos porcentajes se redujeron a 63 de cada 100 residentes de las áreas rurales (...) (INEE, 2017a, p. 42).

La mayoría de los jóvenes en áreas rurales cursa el bachillerato en planteles públicos de sostenimiento estatal: bachilleratos estatales, TBE, planteles de EMSAD y TBC (INEE, 2017a, p. 31). Todos ellos atendidos bajo el modelo de bachillerato general (BG).

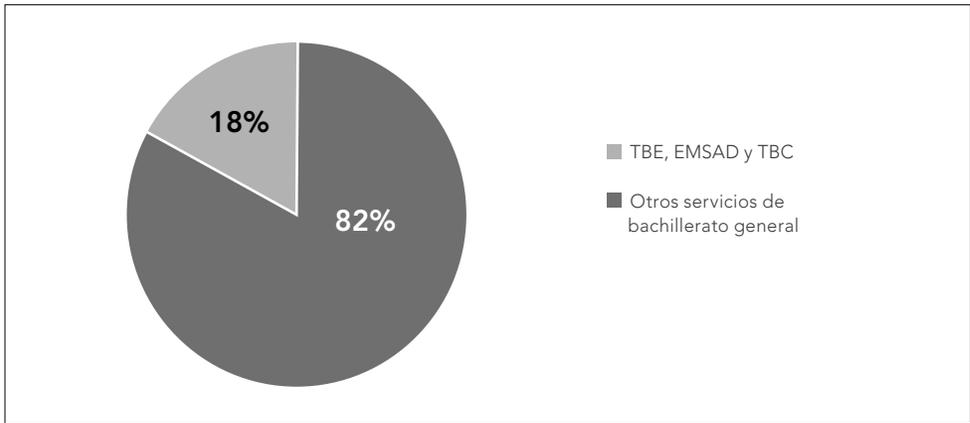
A partir de que los datos señalaban que una fracción importante de la población que carecía de acceso a la EMS se encontraba en localidades rurales pequeñas, particularmente en aquellas que tienen desde 999 hasta 2500 habitantes, y recuperando algunas experiencias educativas focalizadas en estos sectores sociales, como el TBE en Veracruz en 1980 (SEV, 2012; Ruiz, 1986) y Guanajuato en 1996 (De la Cruz, 2002), en agosto de 2013, el Gobierno Federal, por medio de la SEP, conformó la propuesta para implementar un nuevo servicio educativo que se sumaría a los EMSAD y que operaban ya desde 1997 (SEP-SEMS-DGB, 2016b). Esta propuesta consideró que la infraestructura de las telesecundarias, que en 2013 alcanzaba los 18200 espacios, podría ser aprovechada en contraturno para operar la nueva propuesta de los TBC (Zepeda, 2015; SEP-SEMS-DGB, 2016c).

Como hemos observado, estos servicios están dirigidos al sector rural y representaban para el ciclo 2014-2015 un 16% del total de los servicios de BG en el país.¹³

Si observamos la distribución de esta matrícula podemos apreciar, en la siguiente gráfica, la composición de los servicios que atendieron a los jóvenes en localidades rurales en el periodo 2014-2015.

13 También existe para este sector rural el modelo de bachillerato intercultural, un servicio educativo que en 2016 contaba con 1182 alumnos en sus 20 planteles distribuidos en Chihuahua (8), Guerrero (6), Puebla (3), Sinaloa (1) y Tabasco (2) (SEP-SEMS, s.f.a) "(...) De acuerdo con esta propuesta se busca que la oferta sea pertinente en contextos multiculturales en los cuales se establezca el diálogo entre las diversas culturas y "a partir de los propios procesos de construcción del conocimiento (...)" (SEP-SEMS, s.f.b).

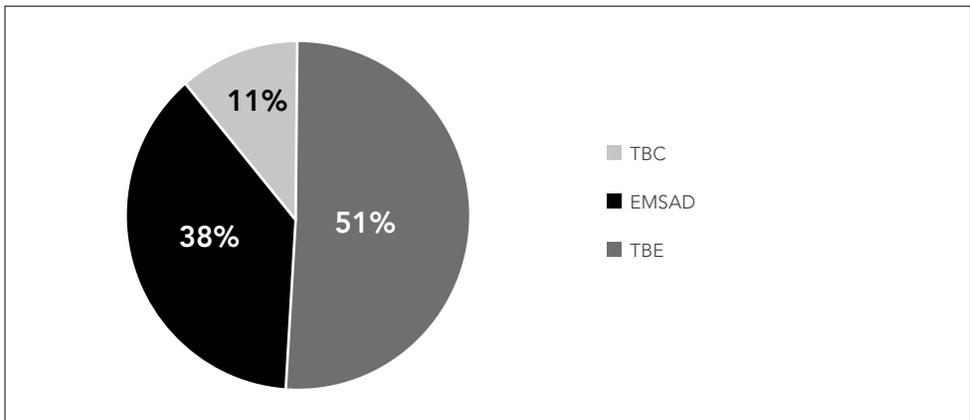
Gráfica 2.3 Porcentaje de estudiantes atendidos con el modelo educativo del bachillerato general en la educación media superior 2014-2015



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas (SEP, 2016).

Según datos de la SEP, en el ciclo 2014-2015, el número de alumnos atendidos por estas tres modalidades ascendía a 364 568, con 19 472 docentes en 4 203 centros o planteles (gráfica 2.4).

Gráfica 2.4 Porcentaje de estudiantes de la EMS en el medio rural 2014-2015 por TBE, EMSAD y TBC



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas (SEP, 2016).

Evidentemente, también se reflejan en este sector los resultados menos favorables desde el punto de vista de la calidad educativa. Se registran las más bajas tasas de desempeño según los resultados obtenidos en la prueba PLANEA:

(...) los estudiantes del EMSAD, Telebachillerato, CONALEP y Colegio de Bachilleres se ubican en mayor proporción que otros tipos de servicio en los niveles de insuficiente y elemental (...) (Ramírez y Torres, 2015).

El dato más reciente publicado por el INEE a partir de los resultados nacionales de la prueba PLANEA (INEE, 2017b)¹⁴ muestra que los TBC registran, comparativamente con relación a los demás planteles, el nivel más bajo de desempeño académico en las áreas de Lenguaje y Comunicación (alcanzando sólo 441 puntos mientras que el bachillerato autónomo, el más alto, registra 541 puntos), Matemáticas (463, mientras que para el bachillerato autónomo fue de 535) (INEE, 2017b, pp. 11-12).¹⁵ Desde el punto de vista cualitativo esto significa que, para las áreas de Lenguaje y Comunicación, los alumnos no son capaces de identificar “la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura” (INEE, 2017b, p. 1). Por otra parte, en Matemáticas tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables (INEE, 2017b, p. 1).

Finalmente, hay que señalar que debido a que en estas localidades rurales se encuentra la población más desprotegida, el uso que se hace de los programas de becas es muy intensivo y ha mostrado, estadísticamente, algunos efectos positivos.

(...) para el ciclo escolar 2011-2012 en localidades rurales la tasa [de abandono] es inferior a la de localidades urbanas en más de 3 puntos porcentuales. En el ámbito urbano fue de 15.2% y en el rural de sólo 11.9% (Ramírez y Torres, 2015, p. 225).

14 La SEP, en coordinación con el INEE y las autoridades educativas de las entidades federativas, aplica la prueba PLANEA a alumnos del último grado de EMS, con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes al término de la EMS en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (SEP, 2017b).

15 El comparativo se realiza con los siguientes: bachillerato autónomo, particular, DGETI, Colegio de Bachilleres, bachillerato estatal DGC-CGE, CONALEP, DGETA, CECYTE y telebachilleratos.

ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS SERVICIOS

Telebachillerato estatal

Como se mencionó anteriormente, las primeras experiencias de telebachillerato se remontan al año de 1980, en el estado de Veracruz. Su objetivo fue llevar educación a las zonas más marginadas de la entidad para cubrir la baja oferta educativa que existía en ese momento, igualmente se proponía atender la demanda de los egresados de telesecundaria. Se inició el servicio con 40 centros de estudio que albergaron a 1 400 alumnos; su personal estaba conformado por 43 docentes de los telecentros y 16 trabajadores de oficinas centrales. Para ello, se aprovechó el canal de televisión estatal y el Consejo Técnico del Telebachillerato fue el encargado de producir los materiales televisivos (SEV, 2012; Ruiz, 1986).

A partir de ese momento, el telebachillerato creció notablemente y con el tiempo fue modificando sus planes y programas de estudio. En 1987 su plan de estudios, que había sido de dos años, se incrementó a tres, con el objetivo que sus egresados no estuvieran en condiciones de desventaja con relación a otras ofertas de tres años de escolaridad. Desde entonces se estableció una estructura que incluía un tronco común, un área propedéutica, así como un área de servicio y capacitación para el trabajo.

Como esta modalidad obtuvo avances en la cobertura, fue extendiendo sus servicios a otros estados mediante convenios de colaboración académica. Así, en 1992 se pudo inaugurar un estudio de televisión propio lo que le permitió comenzar un proceso de expansión que llegó, en 1994, a incorporar algunos servicios en otras entidades (Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, Tamaulipas, Tabasco y Michoacán); en 1995, se sumaron Querétaro, Aguascalientes y Chihuahua; en 1996, Durango y Guanajuato. Para el año 2000 se firmó un acuerdo con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que permitía su utilización en una modalidad abierta. Incluso a partir de esta experiencia se pudieron establecer relaciones con otros países de Centroamérica y el Caribe (Cuba, el Salvador, Costa Rica, Colombia y Venezuela) (SEV, 2012; Ruiz, 1986; De la Cruz, 2002).

El éxito relativo en la expansión de esta modalidad representó una oportunidad estratégica en la búsqueda de ampliación de la cobertura para las comunidades rurales y semirurales. A esto se sumaba el bajo costo del servicio que se otorgaba y la calidad de los recursos didácticos que se desarrollaron en esta modalidad que también funcionó en algunos Centros de Readaptación Social. De ahí que esta experiencia fuera semilla y, posteriormente, modelo para extenderlo a otras entidades.

Actualmente, los TBE son responsabilidad de las entidades federativas al igual que su control administrativo. Estos servicios se han desarrollado en algunas entidades federativas de manera diferencial y desigual comparadas con las demás entidades.

En el caso del telebachillerato de Veracruz (TEBAEV)¹⁶ se cuenta con 1 067 planteles, con una planta de 4 832 docentes, los cuales se distribuyen en 78 municipios en zonas de muy alta marginación y 645 en zonas de alta marginación, así como 14 se ubican en Centros de Readaptación Social. Si bien, el TEBAEV fue pensado como un servicio para el medio rural, hoy en día existen planteles en la periferia de Xalapa y Poza Rica. Por medio de este servicio se cubre 40% de la matrícula de BG y 29.5% de la población total de la EMS (SEV, 2012).

La apertura de un TEBAEV se realiza bajo la demanda de los patronatos escolares, mismos que se encargan de proveer la infraestructura del plantel y comprobar la demanda. La mayoría de los casos iniciaron sus labores en telesecundarias o en espacios prestados como casas ejidales u oficinas, y al paso del tiempo han logrado contar con planteles propios. El estado proporciona únicamente la clave y el pago de los docentes, de tal manera que corresponde a los patronatos el sostenimiento de los planteles, su equipamiento, el pago de los servicios, los insumos y los gastos de operación.

El TEBAEV se basa en el mapa curricular del BG, con los tres componentes de formación: básico, propedéutico y profesional, ofreciendo cuatro áreas del segundo componente (imagen 2.1). Cabe mencionar, que la propuesta curricular está basada en el enfoque por competencias. El TEBAEV inició sus funciones bajo un esquema similar al de la telesecundaria, al que se le denominó Modelo educativo, bajo esta modalidad sólo un docente imparte todas las asignaturas al grupo. Con el paso del tiempo se ha transitado al modelo de Estructura docente cuando el plantel cuenta con más de tres docentes de distintos perfiles disciplinarios. El TEBAEV sigue el sistema presencial y los recursos básicos del modelo de enseñanza son los libros de texto, la guía didáctica del alumno y materiales audiovisuales. Se tiene establecida una jornada laboral de seis horas (SEV, 2012).

Formalmente se estipula que cada plantel debe contar con un coordinador,¹⁷ un auxiliar administrativo, personal de intendencia, así como con el Patronato Escolar y el Consejo Técnico Escolar.

16 Nos referiremos al caso específico de Veracruz como TEBAEV. Sin embargo, utilizaremos TBE para hacer referencia al servicio en general.

17 Nota 5 en la p. 14 y nota 1 de la p. 27.

Imagen 2.1 Mapa curricular del TBE

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
Matemáticas I	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10	Matemáticas IV	5	10	Geografía	3	6	Ecología y Medio Ambiente	3	6
Química I	4	8	Química II	4	8	Física I	4	8	Física II	4	8	Historia Universal Contemporánea	3	6	Filosofía	3	6
Introducción a las Ciencias Sociales	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	Estructura Socioeconómica de México	3	6	Literatura I	3	6	Literatura II	3	6
Lógica	3	6	Metodología de la Investigación	3	6	Ética y Valores	3	6	Etimologías Grecolatinas	3	6	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6
Taller de Lectura y Redacción	3	6	Taller de Lectura y Redacción II	3	6	Lengua adicional al Español III	3	6	Lengua adicional al Español IV	3	6	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6
Lengua adicional al Español I	3	6	Lengua adicional al Español II	3	6	Formación para el trabajo	3	9	Formación para el trabajo	3	9	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6
Informática I	3	6	Informática II	3	6	Actividades paraescolares	1	0	Actividades paraescolares	1	0	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6
Actividades paraescolares	1	0	Actividades paraescolares	1	0							Formación para el trabajo	3	9	Formación para el trabajo	3	9
												Actividades paraescolares	1	0	Actividades paraescolares	1	0
25 48			25 48			25 51			25 51			25 51			25 51		

Componente de formación básica	Componente de formación propedéutica	Componente de formación para el trabajo	Actividades paraescolares
--------------------------------	--------------------------------------	---	---------------------------

Fuente: SEV, 2012.

Educación media superior a distancia

El EMSAD inició su operación en 1997, representó la segunda experiencia de este tipo creada con la finalidad de abatir el rezago educativo y elevar el grado de escolaridad de la población cuando este nivel aún no tenía el carácter obligatorio. La SEP impulsó esta iniciativa en cuatro entidades (Quintana Roo, Baja California Sur, Distrito Federal y Tlaxcala). En sus inicios fue diseñado para operar con una estructura de personal pequeña y requerimientos mínimos de infraestructura. Por sus características, fue también considerada una buena alternativa para ampliar la cobertura en las localidades rurales de hasta 5000 habitantes, que no tenían matrícula suficiente para justificar la fuerte inversión que requería un plantel. Podemos decir que, desde el punto de vista de su cobertura, ha sido un éxito, ya que su evolución muestra grandes avances numéricos.

Para 2015 existían 1214 servicios distribuidos a nivel nacional, a excepción de la Ciudad de México (SEP-SEMS-DGB, 2016b). Las instituciones responsables de operar la modalidad en los estados son los Colegios de Bachilleres (COBACH), los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales (CECYTE) y, en el caso único de Colima, están adscritos a la SEP estatal. El servicio, aunque estatal, tiene su coordinación académica en la DGB de la SEP (que aporta la mitad de sus costos de operación). Cada estado tiene el compromiso de aportar la otra mitad para

operar, así como de proporcionar a los centros una infraestructura adecuada y equipamiento (SEP-SEMS-DGB, 2016b). El 60% de los planteles cuenta con instalaciones propias y el resto opera en telesecundarias, secundarias o bien, espacios prestados como edificios públicos o casas ejidales.

Originalmente, los EMSAD fueron diseñados para operar bajo la modalidad mixta, pero en la mayoría de los casos (85%), funcionan de manera presencial, con el empleo de materiales impresos y multimedia (SEP-SEMS-DGB, 2016b). Los EMSAD se basan en la estructura curricular del BG, bajo un enfoque por competencias. Se ofrecen las cuatro áreas en la formación propedéutica y como parte del componente de formación para el trabajo se imparte la especialización en Informática (imagen 2.2). La jornada escolar está calculada de seis horas diarias, pero ésta puede variar en las distintas entidades federativas.

Imagen 2.2 Mapa curricular del EMSAD

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
Matemáticas I	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10	Matemáticas IV	5	10	Filosofía			4	8	
Química I	5	10	Química II	5	10	Biología I	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	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 de México	3	6	*Calculo diferencial	3	6	*Calculo Intregal	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	*Ciencias de la Salud I	3	6	*Ciencias de la Salud II	3	6
Lengua adicional al Español I	3	6	Lengua adicional al Español II	3	6	Lengua adicional al Español III	3	6	Lengua adicional al Español IV	3	6	*Administración I	3	6	*Administración II	3	6
Informática I	3	6	Informática II	3	7	**Informática	7	17	**Informática	7	14	*Ciencias de la Comunicación I	3	6	*Ciencias de la Comunicación II	3	6
												**Informática	7	14	**Informática	7	14
26 52			25 48			25 51			25 51			25 51			29 58		

* COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDÉUTICA

** COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POR MÓDULOS BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

DCA/2010

Fuente: SEP-SEMS-DGB, 2016b.

La matrícula de los EMSAD es variable, puede contar desde 21 estudiantes hasta casi 200; de acuerdo con su tamaño se asigna el número de docentes y los recursos. El EMSAD opera bajo un esquema en el cual un centro que alcanza una matrícula mayor puede convertirse en COBACH o CECYTE.

Su estructura establece que se debe contar con un responsable, un auxiliar, cinco asesores, que se responsabilizan de seis áreas académicas (Matemáticas,

Ciencias Experimentales, Comunicación, Ciencias Sociales, Capacitación para el trabajo –después del 2º año–, así como un encargado de cómputo).

Telebachillerato comunitario

Los TBC se constituyen como un programa federal que inició su operación en agosto de 2013, poco después que se decretara la obligatoriedad constitucional de la EMS (en febrero de 2012) y cinco años después de que se iniciara la RIEMS.

Debido a que una importante proporción de la población sin acceso a la EMS se ubicaba en localidades rurales menores a 2 500 habitantes, ahí donde no había servicios alternativos en cinco kilómetros a la redonda, el gobierno federal diseñó la propuesta del establecimiento del TBC. Ante la imposibilidad de establecer un plantel en cada una de estas localidades, se diseñó este nuevo servicio aprovechando la infraestructura existente y principalmente la de las telesecundarias ya extendidas por todo el país. La idea era ocupar el espacio en contraturno, es decir, por las tardes. Se trata de un servicio gratuito en el que se proporcionan los libros de texto sin costo.

Los TBC se han convertido en un pilar y parte central de la estrategia gubernamental para ampliar la cobertura educativa de la EMS en el sector rural. Se inició en una etapa piloto con 253 centros, un año después incrementó en 1 497 y en agosto de 2015 se establecieron 1 168 más. En octubre de 2015 se contaba con 2 918 centros, atendiendo una matrícula aproximada de 104 mil estudiantes con 8 859 docentes. Para el año 2016, cuando egresó su primera generación, la SEP anunciaba la creación de otros 1 200 servicios (SEP y CONAEDU, 2016).

Para abrir un TBC se realiza un estudio de factibilidad que consiste en identificar que no exista otro servicio de este nivel en cinco kilómetros, que el tamaño de la localidad sea menor a 2 500 habitantes y que se cuente con un mínimo de 12 estudiantes. Los principales usuarios de este servicio son egresados de las secundarias y telesecundarias de las mismas localidades rurales (SEP-SEMS-DGB, 2016c). Al momento de su establecimiento, el gobierno federal les asigna una computadora, un cañón y una impresora, durante el primer año también se encarga del pago de tres docentes, al segundo año la gestión estatal debe asumir el 50% de dicho pago y de los costos de operación.

El TBC se basa en el mapa curricular del BG, el cual está orientado en un enfoque por competencias. La propuesta pedagógica se basa en tres áreas: Matemáticas y Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Humanidades; y Comunicación, sin embargo, se sigue el esquema por asignaturas. Se propone la formación mediante el desarrollo de proyectos formativos y comunitarios, así como un enfoque intercultural como eje transversal. Esta organización supone un trabajo de tipo interdisciplinario basado en problemas (SEP-SEMS-DGB, 2016c). (imagen 2.3). La jornada escolar consta de cinco horas diarias.

El componente profesional que indica el plan de estudios se integra con las asignaturas de Desarrollo Comunitario, las cuales tienen un carácter de formación para el trabajo que pretende preparar a los estudiantes en la planeación, el desarrollo y el seguimiento de un proyecto comunitario con el apoyo de los

docentes. Finalmente, las actividades artísticas, culturales, físicas, deportivas y recreativas establecidas en el mapa curricular del BG como actividades paraescolares, no se encuentran especificadas y no tienen valor curricular, en el Documento Base del TBC aparecen como espacios de “Estudio Independiente y Ayuda entre iguales” (SEP-SEMS-DGB, 2016c).

Los TBC funcionan de manera presencial y su estructura cuenta con una plantilla de tres docentes, de acuerdo con un perfil disciplinar por área. Uno de estos tres docentes es a la vez responsable del centro.

Imagen 2.3 Mapa curricular del TBC

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
Matemáticas I	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10	Matemáticas IV	5	10	Filosofía			4	8	
Química I	5	10	Química II	5	10	Biología I	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	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 de México	3	6	*Derecho I	3	6	*Derecho II	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	*Ciencias de la Comunicación I	3	6	*Ciencias de la Comunicación II	3	6
Lengua adicional al Español I	3	6	Lengua adicional al Español II	3	6	Lengua adicional al Español III	3	6	Lengua adicional al Español IV	3	6	*Ciencias de la Salud I	3	6	*Ciencias de la Salud II	3	6
						**Desarrollo comunitario I	7	14	**Desarrollo comunitario II	7	14	*Probabilidades y Estadística I	3	6	*Probabilidades y Estadística II	3	6
Actividades paraescolares	4		Actividades paraescolares	4								**Desarrollo comunitario III	7	14	**Desarrollo comunitario IV	7	14
						Actividades paraescolares	3		Actividades paraescolares	3							
												Actividades paraescolares	4		Actividades paraescolares	3	
27 46			27 46			33 60			33 60			29 50			32 58		

* COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA
 ** COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POR MÓDULOS BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

Fuente: SEP-SEMS-DGB, 2016c.

Capítulo 3

Las condiciones políticas, organizacionales y materiales

Los avances y dificultades para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) dependen, en gran medida, de las políticas estatales, dado que generan las condiciones para que los servicios educativos puedan desarrollarse o, en su caso, se vean limitados. Asimismo, tiene gran incidencia el carácter administrativo de los servicios y su ubicación dentro del esquema organizacional de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) estatal ya que se ponen en juego las condiciones del contexto institucional que marcan y delimitan un espacio de posibilidades; por ello, las diferencias entre los servicios son muy marcadas. Como se sostiene en este estudio, las condiciones materiales de los centros inciden en el trabajo académico de los planteles y se configuran en elementos del contexto institucional en el que participan los actores.

El capítulo inicia con un esbozo acerca de la orientación de la política de cada una de las entidades federativas que conforman el estudio (Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán) hacia la implementación de dos ejes que conforman la RIEMS: el Marco Curricular Común (MCC) y los mecanismos de gestión. Posteriormente, presentamos las condiciones organizacionales y materiales de los planteles de cada uno de los servicios: telebachillerato estatal (TBE), educación media superior a distancia (EMSAD) y telebachillerato comunitario (TBC).

LA POLÍTICA ESTATAL Y EL APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEMS¹

La orientación de la política estatal se configura como una instancia mediadora entre las políticas educativas a nivel federal y las políticas estatales. De esta manera, la orientación y el impulso que se le confiere al desarrollo de la educación, del bachillerato rural y de cada uno de los servicios (TBE, EMSAD y TBC) en particular,

1 Este apartado se basa en las entrevistas realizadas a los subsecretarios de educación media superior de las distintas entidades federativas, a los responsables estatales del TBC y del EMSAD.

son muy diversas en cada una de las entidades federativas, así como se insertan de manera diferencial dentro de las estructuras organizacionales del SEMS en cada entidad. Ligado a lo anterior, el apoyo para la implementación de la RIEMS es también distinto y se enmarca dentro de la política educativa de cada una de las entidades federativas.

A continuación, presentamos los lineamientos generales de la política educativa hacia el TBE, EMSAD y TBC de cada una de las entidades federativas que conforman el objeto del presente estudio, así como las acciones realizadas para la implementación de la RIEMS, en lo que concierne a la profesionalización, la gestión escolar y el MCC.

Morelos

En el estado de Morelos el TBC se encuentra adscrito a la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior (SEMSYS) del estado, sin embargo, no tiene un lugar específico dentro del esquema organizacional de dicha dependencia. En una dirección de la Subsecretaría se atiende a este servicio, mismo que está bajo la responsabilidad de una persona, quien atiende también otros programas.

Morelos es una de las entidades federativas con menor cobertura de TBC en el país ya que cuenta sólo con ocho planteles. Esta situación se explica por su reducido tamaño, pero también porque no se ha dado un impulso importante para su crecimiento. Sí hay demanda, pero se ha optado por canalizar los esfuerzos hacia los planteles que se abrieron. Asimismo, se han enfrentado a problemas operativos y a los que se derivan de las condiciones laborales de los responsables y docentes, a quienes se paga por honorarios y no se les ofrecen prestaciones laborales.

Por otra parte, la política estatal se ha orientado prioritariamente a ofrecer el programa Prepa en Línea.² Se considera que esta opción representa un menor costo, además de que se puede captar a una mayor población debido a que se abren convocatorias tres veces al año. De la misma manera, se ha valorado que este programa no genera los problemas laborales que se han observado en el TBC. Para la operación del servicio, no se cuenta con la figura de supervisor, ni con la del asesor técnico-pedagógico (ATP).³ La formación de los profesores se lleva a cabo a través de reuniones mensuales con los responsables y docentes de los planteles. Se trata de una formación de tipo informal en la que se revisan los documentos base, las guías y los libros de texto, así como se socializan los problemas que se enfrentan en cada plantel. En este sentido, no se han puesto en marcha medidas específicas para la implementación de la RIEMS; depende de los recursos y las condiciones de cada responsable o docente, su formación y actua-

2 Se trata de un programa de la SEP, bajo la modalidad no escolarizada opción virtual, iniciado en septiembre de 2014.

3 Se trata de una figura que en la educación media superior (EMS) puede ser llamada con distintas denominaciones, con funciones de asesoría técnico-pedagógica. Las acciones del ATP tienen como objetivo contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante el apoyo y acompañamiento a docentes. Las funciones del ATP se desarrollan en los ámbitos de gestión escolar, práctica docente y desarrollo profesional (SEP, 2014a).

lización para trabajar desde el enfoque por competencias que establece el MCC. La oferta de formación que ofrece la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)⁴ está abierta, así como la que programa el Colegio de Bachilleres (COBACH), sin embargo, no vislumbra las especificidades y las necesidades de los docentes y responsables del TBC.

Las condiciones de los planteles de TBC propias, mismas que fueron gestionadas en Morelos son distintas, sólo uno de éstos cuenta con instalaciones propias que fueron gestionadas por la comunidad, los demás operan en telesecundarias o en instalaciones prestadas. Durante los años que ha operado este servicio se han tratado de mejorar las condiciones, sobre todo en lo que respecta al perfil de los docentes, ya que en un inicio no había un proceso de selección con base en el currículo y se contrataban pasantes de licenciatura, actualmente, se da prioridad a quienes cuentan con el grado. Asimismo, se ha contratado a una persona para que apoye y oriente a los TBC en los aspectos académicos.

El EMSAD depende directamente del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM). Actualmente se cuenta con nueve planteles, de los cuales tres tienen instalaciones propias y los demás operan en secundarias o en espacios prestados. Un rasgo a destacar es que gran parte de los docentes y responsables cursó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) y se encuentra certificado. Se calcula que, incluso, superan a los docentes del propio COBAEM. Se dedica una semana al semestre para cursos de apoyo y actualización, así como se tiene abierta la oferta de la COSDAC.

No se cuenta con la figura del supervisor y sólo hay 15 ATP en todo el estado, tanto para el COBAEM como para EMSAD. Tampoco se cuenta con el servicio de orientación educativa, no obstante, se ha tratado de suplir esta carencia con el servicio de orientación educativa y vocacional en línea que ofrece el COBAEM. El trabajo colegiado se lleva a cabo tres veces por semestre donde se reúnen docentes y autoridades administrativas; en dichas reuniones se abordan temas académicos y se revisan los indicadores de desempeño y abandono.

Un apoyo importante a nivel estatal, del que son beneficiarios los estudiantes de todos los servicios, es la Beca Salario que se ofrece a quienes cursan desde el tercero de secundaria hasta el nivel superior.

Sonora

El estado de Sonora tiene como particularidad que tanto el TBC como el EMSAD dependen directamente del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Sonora (CECYTES), dada su experiencia con las modalidades virtuales con las

4 Es una entidad de la SEMS que tiene como propósito “coadyuvar a la gestión académica, mediante acciones de innovación y mejora de la calidad de la educación que impulsen la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, (...) a través de la RIEMS” (SEP, s. f. a). Dentro de su competencia están el diseño e implementación del MCC y el Programa de Formación Docente.

que ya trabajaba en comunidades pequeñas y aisladas. Desde este esquema organizacional, existe la idea de que cuando un TBC tenga una matrícula mayor podría llegar a convertirse en EMSAD y posteriormente en un CECYTES. En este sentido, la idea de progreso es que los TBC puedan escalar hacia las siguientes modalidades. Actualmente, se cuenta con 35 TBC y 20 EMSAD.

En 2013 se inició la etapa piloto con 10 planteles de TBC y, a pesar de que no fue evaluado su funcionamiento, se abrieron más planteles hasta llegar a la cifra actual. No existe una política definida hacia estos servicios; por el momento, no se tiene planeado abrir más planteles de TBC y las acciones están enfocadas a subsistir en las condiciones actuales. Dado que el programa partió de utilizar la infraestructura existente, resulta muy difícil gestionar recursos para ello y dependen de los remanentes de otros programas que se utilizan básicamente para equipamiento.

Ante las dificultades de infraestructura y recursos, así como la dispersión de la población, la idea a futuro de algunas autoridades de CECYTES es concentrar a los estudiantes de localidades pequeñas en bachilleratos de mayor tamaño en las cabeceras municipales. Para ello se ha considerado como opción el apoyo de servicios de transporte para el acceso a los planteles, como actualmente funciona en algunos de éstos. Cabe destacar que, a diferencia del caso anterior, desde la coordinación del TBC estatal se aspira a que, a largo plazo, este servicio se configure como una etapa previa para la oferta del nivel superior bajo la modalidad virtual, lo cual supondría que se contara con un plantel propio para ser utilizado para ambos niveles.

Además de la matrícula, la diferencia principal entre un TBC y un EMSAD es que los planes y programas son distintos, pues a todos los planteles se les llama indistintamente CECYTES. Ambos servicios son apreciados por los estudiantes y padres de familia por su modalidad presencial y porque llegan a las comunidades más alejadas. Dentro del organigrama de CECYTES ha sido asignado uno de sus directivos para que se encargue de coordinar el TBC en la entidad; no se cuenta con la figura de supervisor, ni con la del ATP. Las acciones referidas a la RIEMS en el TBC se orientan básicamente a la formación de los docentes en el modelo por competencias por medio de cursos intensivos intersemestrales de aspectos puntuales como la planeación o la evaluación, ya que la lejanía de los planteles y los problemas de acceso a internet impiden que puedan utilizarse otras modalidades. La coordinación del EMSAD depende directamente de los CECYTES y tiene un programa de formación más intensivo, para lo cual utiliza los dispositivos de formación en línea con que cuenta esta institución y la oferta de los cursos que ofrece la COSDAC.

El rumbo de los planteles se sostiene a partir de las decisiones y apoyos de los CECYTES y de la voluntad política de instancias locales como los municipios y comisariados ejidales en los que se encuentran ubicadas las escuelas.

Puebla

En el caso de Puebla existe un esquema organizacional más complejo que en las demás entidades presentadas, en el cual se inserta el EMSAD y el TBC. En Puebla hay una organización particular a nivel de Secretaría de Educación Pública Estatal (SEP-E), donde se ha creado la Subsecretaría de Educación Obligatoria que abarca desde preescolar hasta EMS. Esta última está organizada por una Dirección General de Educación Media Superior, que incluye a la Dirección General Académica y a la Dirección General Administrativa. La primera es responsable de todos los procesos académicos que se generan en la EMS estatal, como la formación de docentes, organización de eventos académicos y culturales y, además, tiene a su cargo el Colegiado Estatal. Dicha área se creó en el 2011 con la intención de tomar decisiones académicas y dar seguimiento a todas las instituciones de EMS en el estado.

Por otro lado, está el CECYTE que tiene a su cargo algunos bachilleratos y EMSAD en el estado de Puebla. Aunque no dependen directamente de la SEP-E, mantienen estrecha relación y asisten al Colegiado Estatal. Su organización es particular pues existe una Dirección General de CECYTE, con directores por área que se encargan de las siguientes funciones: vinculación, asuntos legales, infraestructura, programas federales, así como lo propiamente académico. Estos directores conforman un equipo que da seguimiento a estas áreas.

El Colegiado Estatal está organizado por representantes académicos de cada una de las modalidades de bachillerato que existen en la entidad. Se reúnen semanalmente para discutir problemas académicos de la EMS en Puebla, y aquellos problemas administrativos o materiales que incidan en lo académico. Desde el punto de vista de diversos actores, el principal propósito de este Colegiado es mejorar el desempeño en los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), lo que ha tenido resultados positivos porque en las últimas aplicaciones Puebla ha avanzado al segundo y tercer lugar en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. En cuanto a cobertura, en Puebla se cuenta con 91 TBC y 34 EMSAD estatales, estos últimos empezaron como bachilleratos digitales⁵ a finales del siglo pasado y en el año 2000 se convirtieron en EMSAD. Por otro lado, hay ocho EMSAD CECYTE que, de acuerdo con su tamaño en población e infraestructura, pueden llegar a ser bachilleratos CECYTE.

Para atender y dar seguimiento a las escuelas de EMSAD y TBC, se aprovecha la figura del supervisor que tiene a su cargo de 9 a 11 escuelas y cuenta con el apoyo de los ATP que visitan regularmente las instituciones y acompañan a los directores en sus decisiones administrativas y de gestión, a su vez fungen como enlace entre las autoridades estatales y los directores. Los ATP también asesoran los procesos de formación docente y organizan las academias en sus respectivas zonas escolares, particularmente de EMSAD y TBC.

5 El bachillerato digital es una iniciativa estatal que se dirige a las comunidades rurales, semirurales e indígenas, en las cuales se aprovecha el espacio de las telesecundarias. El modelo está basado en clases digitales y guías didácticas como fuentes de información básica (Bachillerato digital del Estado de Puebla, s. f.).

En cuanto a la formación de profesores, además del apoyo a los docentes para cursar PROFORDEMS y PROFORDIR, se han impartido diversos cursos de formación, uno que tuvo como finalidad la revisión reticular en las diferentes modalidades de bachillerato para que los profesores y responsables de EMSAD y TBC tuvieran claro cómo lograr la interdisciplinariedad de las asignaturas de cada área curricular. Otro curso, específicamente para los profesores de TBC, versó sobre el desarrollo del proyecto comunitario que, además, busca promover acciones de emprendedurismo en las escuelas. Sin embargo, cabe aclarar que la mayoría de los cursos de formación docente están centrados en la resolución de las pruebas estandarizadas. También los supervisores promueven que los docentes y directivos tomen cursos ofrecidos a distancia por la COSDAC, con un mayor contenido disciplinar y didáctico pedagógico.

Como estrategia particular de la entidad se ha implementado el Modelo Educativo Poblano denominado Asistencia, Permanencia y Aprendizaje (APA) que consiste en establecer indicadores por cada uno de estos ejes, con los que se mide a las escuelas, por lo que los supervisores están encargados de dar seguimiento cuando estos indicadores son bajos y deben reportar al Director General Académico.

Ligado a lo anterior, también se ha promovido en algunos planteles un Modelo de Evaluación del Aprendizaje (MOEVA), el cual es afín al enfoque por competencias.⁶

Veracruz

La historia en la puesta en marcha del telebachillerato de Veracruz (TEBAEV) y su gran tamaño marcan el caso de esta entidad. Como se mencionó, el TEBAEV está compuesto por 1 067 planteles en 202 municipios, en los cuales se atiende a 98 000 estudiantes que representan 29.5% de la matrícula total de la EMS del estado.

El TEBAEV inició como un departamento dentro del organigrama del bachillerato y en 2004 se creó la Dirección General del Telebachillerato del estado de Veracruz, consiguiendo con ello su autonomía y el cambio en su estructura administrativa. Para su operación cuenta con dos subdirecciones (Técnica y de Evaluación y Supervisión Escolar).

Uno de los problemas principales del TEBAEV ha sido la falta de recursos financieros asignados para atender las necesidades de los planteles. En tanto que el TEBAEV es un servicio de carácter estatal, no tiene acceso a programas ni fondos federales, como por ejemplo el Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar (PAAGES). Los gobiernos municipales están obligados a proporcionar presupuesto para la educación, sin embargo, esto depende de la negociación política con las autoridades. Desde el esquema del TEBAEV el estado sólo les proporciona una clave para el plantel y el pago de los docentes. Esta situación ha llevado a que los planteles se encuentren con altos niveles de precariedad y a que

6 Este modelo se encuentra asentado en la reforma curricular del bachillerato general estatal, que contribuye a la evaluación integral como proceso imbricado en el aprendizaje y para el aprendizaje del estudiante (SEP-SEMS, 2011).

dependan de los recursos que puedan generar los patronatos escolares para su funcionamiento (con kermeses, rifas y boteos, por ejemplo) y de los apoyos a nivel municipal. Con el actual gobierno, y mediante el Congreso, se está solicitando un recurso extraordinario para este servicio y su incorporación al programa Escuelas al CIEN.⁷ Por otra parte, debido a la falta de recursos económicos, los libros de texto elaborados por el TEBAEV son vendidos a los estudiantes, así como los materiales audiovisuales a los planteles.

Por su gran tamaño, el estado de Veracruz cuenta con 36 zonas de supervisión, cada una está conformada por 30 a 40 planteles a cargo de un supervisor. La Subdirección de Supervisión no cuenta con recursos y son los planteles los que tienen que aportar para el sostén de ésta. Los supervisores se encuentran rebasados, ya que tienen que realizar tareas administrativas, de supervisión y enlace con las autoridades y de contención de los problemas suscitados. Por esta misma razón, los planteles no tienen seguimiento de su situación y, a manera de trámite, entregan sus planeaciones semestralmente.

Ligado a lo anterior, el abandono de los planteles es propiciado por su propio diseño ya que el modelo no establece la figura del ATP que pueda darle seguimiento al trabajo realizado en los planteles y acompañar a los docentes en su práctica. Actualmente, se busca incorporar esta figura y el apoyo de auxiliares administrativos al organigrama del TEBAEV. Asimismo, la capacitación y la actualización han sido una preocupación constante de este servicio y se ha intentado que, por lo menos semestralmente, se ofrezcan cursos a los docentes. En 2017, el último curso se centró sobre el perfil docente y se está empezando a trabajar con habilidades emocionales. En este mismo sentido, se ha logrado que 45% de los docentes haya cursado el PROFORDEMS y 55% de los coordinadores el PROFORDIR.

El TEBAEV no ha logrado una distribución de los docentes en cuanto a las necesidades de las localidades, dado que una gran parte de éstos se encuentra concentrada en zonas cercanas a las ciudades. Esta situación se explica por el control que tienen los sindicatos en los planteles, especialmente el peso en la asignación, ubicación, cambios o permutas de los docentes.

Desde el punto de vista de diversos actores, el TEBAEV ha sido el servicio más desprotegido, no se ha regido por una política estatal consistente y con rumbo que impulse el desarrollo y el fortalecimiento, al contrario, ha estado sujeto a los vaivenes de la política.

En el contexto de un estado que ya tenía el TBAEV con 30 años de antigüedad, el TBC se instaló como un programa marginal e improvisado que cuenta con 30 planteles. Este servicio se dirige a la población con características similares y con una modalidad parecida. La diferencia principal del TBC es que tiene el carácter de un programa federal, que no cuenta con un espacio definido dentro

7 El programa Escuelas al CIEN se inauguró en diciembre de 2015. Su objetivo es beneficiar durante tres años a 33 mil escuelas de todos los niveles educativos; dispone de ocho componentes para mejorar prioridades establecidas por el programa: 1. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; 2. Servicios sanitarios; 3. Sistema de bebederos; 4. Mobiliario y equipo; 5. Accesibilidad; 6. Áreas de servicios administrativos; 7. Infraestructura para la conectividad y 8. Espacios de Usos Múltiples (INIFED, s. f.).

del esquema organizacional de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de Veracruz (SEMSYS), además de que la contratación de los docentes no se rige por los criterios de dicha Subsecretaría. Los problemas que enfrenta el TBC, en cuanto a la falta de instalaciones y recursos, son los mismos por los que históricamente han pasado el TEBAEV y se han naturalizado.

Yucatán

El estado de Yucatán cuenta con 191 planteles de TBC, lo cual lo ubica entre las cinco entidades federativas con mayor presencia del servicio en el país. Como antecedente de este servicio se encuentran la preparatoria abierta y 23 bachilleratos interculturales, que habían sido creados en 2012. Con la llegada del programa de TBC en 2013, dichos bachilleratos fueron incorporados al programa y se inició con 10 nuevos TBC en la etapa piloto. Se continuó con un rápido crecimiento y al año siguiente se contaba con 106 planteles, hasta alcanzar un año después 196, con una matrícula de 8000 estudiantes. Cabe aclarar que se tuvieron que cerrar cinco que no pudieron mantener la matrícula requerida.

Los TBC se distribuyen en 80 municipios –de los 106 que tiene el estado–, que se caracterizan por estar ubicados en localidades de muy alta y alta marginación donde no se ofrecía el nivel medio superior, debido a su lejanía y falta de infraestructura. Su rápido crecimiento respondió a la necesidad de ofrecer un lugar a todo aquel estudiante que lo demandara. Actualmente, se considera que se continuará ampliando el servicio en donde se necesite, sin embargo, el reto principal consiste en dotar de las condiciones necesarias a los planteles para lograr la calidad del servicio y su consolidación.

En Yucatán se cuenta con una Coordinación Estatal del Telebachillerato Comunitario, que forma parte de la Dirección de Educación Media Superior del Estado de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEGEY). Dicha Coordinación cuenta con cinco áreas: 1) Área administrativa; 2) Área académica; 3) Control escolar; 4) Planes, proyectos y estadísticas y 5) Trámite y control. Dicha estructura no se encuentra aún formalizada, se ha conformado en la práctica.

En relación con la implementación del MCC, destaca el impulso hacia la profesionalización de los docentes. En un primer momento se gestionaron 600 becas para que los docentes pudieran cursar el PROFORDEMS. Para el periodo 2015-2016 un total de 1 900 docentes cursaron dicho programa. Se ha continuado con cursos de actualización en línea, principalmente los que ofrece la COSDAC, que abren la posibilidad de que los docentes reflexionen sobre su práctica. Actualmente, los responsables se encuentran en un programa de formación directiva.

Un rasgo particular del TBC, que lo distingue de otras entidades federativas, es que se trabaja bajo un enfoque claramente intercultural, para lo cual se han hecho modificaciones al mapa curricular del bachillerato general (BG), aumentando de dos a tres semestres el área de Comunicación para incorporar la lectura y escritura de la lengua maya. Esta medida ha llevado también a la contratación de docentes maya hablantes y se calcula que 40% del total de docentes dominan

esta lengua. En el mismo sentido, se han incorporado de manera transversal contenidos en las asignaturas, referidos a la cultura maya.

En Yucatán no se cuenta con la figura de supervisor, ni con la de ATP, sin embargo, desde la Coordinación y mediante visitas se supervisan los planteles y se llegan a dar asesorías cuando es necesario.

A partir de la experiencia de las telesecundarias se ha tratado, en lo posible, de ubicar a los docentes cerca de su lugar de residencia, con el fin que logren un mayor arraigo con la comunidad en la que trabajan. Relacionado también con el perfil de los docentes, se asigna el cargo de responsable a los candidatos que cuenten con experiencia en la gestión o en actividades de liderazgo o tutoría con estudiantes. Se ha tratado también que el perfil de los docentes corresponda al área que imparten, sin embargo, dada la alta demanda de docentes se contratan a egresados de las normales superiores.

El TBC cuenta con el apoyo de programas federales y estatales. Dentro del rubro de equipamiento para los planteles se ha tenido acceso a los fondos del PAAGES. Un apoyo importante para los estudiantes del TBC ha sido el programa estatal de Bienestar Digital que dota a los estudiantes, a partir de cuarto semestre, de una laptop como apoyo para sus actividades académicas. Asimismo, los estudiantes cuentan con becas estatales otorgadas por el Instituto de Becas y Crédito del Estado de Yucatán (IBECEY).

El EMSAD en Yucatán tiene un menor desarrollo en comparación con el TBC, pues cuenta con sólo 11 planteles. El EMSAD pertenece al Colegio de Bachilleres de Yucatán (COBAY) y se dirige también a comunidades aisladas y de alta marginación. El EMSAD ofrece un enfoque intercultural, como el TBC. Están organizados por áreas disciplinares que se reúnen semestralmente, se ofrecen cursos de actualización docente y se han establecido convenios para que los docentes se certifiquen en PROFORDEMS y PROFORDIR. Los responsables consideran que en un mediano plazo estos EMSAD pueden convertirse en planteles del COBAY.

A MANERA DE CIERRE

Como se ha podido observar, la orientación de la política estatal tiene un gran peso en la generación de las condiciones para que la implementación de la RIEMS pueda llevarse a cabo. En cada una de las entidades federativas, el interés, el apoyo y los mecanismos son distintos, pero también entran en juego los apoyos de carácter municipal, comunal y ejidal que llenan los vacíos que dejan las políticas estatales.

La importancia que se le confiere al TBC dentro de la política estatal se hace evidente en su ubicación dentro del esquema organizacional de la SEMS, mientras en Sonora el TBC se inserta dentro del CECYTES y depende directamente del apoyo que le confiera dicha instancia, en las demás entidades federativas se mantiene como un programa federal que se adscribe a la SEMS de los estados.

Se advierte también la importancia y apoyo que se da al TBC a partir de su incorporación dentro del esquema organizacional de cada Subsecretaría, mientras en Puebla y Yucatán se constituye como una coordinación estatal, en otros se adhiere a alguna otra instancia que realiza diversas actividades, como es el caso

de Morelos. El TEBAEV se asume como un servicio de carácter estatal, con una estructura interna propia y adscrito a la SEMSYS de la entidad, pero no por ello con más apoyo.

En el caso del EMSAD, la negociación de los apoyos no se da de manera directa, sino que depende de la orientación de la política estatal hacia los COBACH o el CECYTE. Tal orientación incide directamente en el funcionamiento de los planteles y en los apoyos académicos, a partir de la delimitación de áreas de supervisión y de asignación de ATP, lo cual se traduce en apoyos reales y cercanos, como es el caso de Puebla. Los apoyos de carácter estatal se ponen en juego en la oferta y promoción de los programas de profesionalización docente, concretamente en la oferta de los cursos del PROFORDIR y del PROFORDEMS, como ocurre en los casos de Puebla y Veracruz, así como con los apoyos otorgados a los responsables de los planteles y docentes del TBC de Yucatán.

El otorgamiento de becas de carácter estatal constituye un apoyo adicional para los estudiantes que mejora sus condiciones para estudiar, como es el caso del programa Beca Salario en Morelos y Bienestar Digital en Yucatán, además de las becas a los estudiantes más vulnerables de dicha entidad.

En términos generales podemos observar, en el caso de Puebla y Yucatán, la orientación de una política más clara que perfila, mediante dispositivos organizacionales y programas específicos, las condiciones para que los planteles de la entidad correspondiente puedan cumplir con sus objetivos generales y, en particular, con la implementación de la RIEMS.

LAS CONDICIONES ORGANIZACIONALES DEL TBE, EMSAD Y TBC

La organización de los planteles tiene como marco de referencia lo estipulado a nivel federal o estatal, sin embargo, cada uno se adapta a su contexto y trabaja bajo sus propias modalidades.

A continuación, presentamos las formas de organización del TBE, EMSAD y TBC en los que destacamos el papel de los distintos actores que lo componen. Posteriormente, abordamos los aspectos relacionados con la gestión escolar que están determinados por la RIEMS, como lo son el trabajo colegiado, las acciones de asesoría, tutoría y orientación para los estudiantes y la evaluación para la mejora continua, así como las acciones de profesionalización puestas en marcha.

Telebachillerato estatal⁸

El TBE se ha ido conformando como un sistema con una estructura organizacional propia que depende completamente de las instancias estatales. Formalmente, los TBE deberían contar con una organización al interior de los planteles, compuesta por un coordinador del centro escolar, un auxiliar administrativo, personal de intendencia, Patronato Escolar, Consejo Técnico, además de docentes y estudiantes

8 Como se ha mencionado en este apartado, nos vamos a referir al TBE como un servicio general a pesar de que en Veracruz se conoce como TEBAEV.

(SEV, 2012). En la mayoría de los casos este esquema no se cumple, al no contar con el auxiliar administrativo y personal de intendencia. Los planteles operan básicamente con el coordinador, tres docentes y el Patronato Escolar.

Las actividades de los coordinadores de los TBE no se limitan a las funciones de administración escolar o de enlace con las instancias estatales, su labor es mucho más amplia, además de gestionar recursos, en muchos casos participan en actividades docentes. Los responsables mencionan que es un cargo con muchas responsabilidades frente a las autoridades, los docentes, estudiantes y padres de familia; por sus múltiples actividades califican su labor como estresante y extenuante. Un ejemplo de esta multiplicidad de tareas es narrado por una coordinadora de TBE:

[¿Mis actividades?] Todas (risas). Llenar documentos, llenar toda la documentación de la escuela que va desde una constancia hasta un certificado completo con todas las calificaciones. Cada dos meses tengo que certificar OPORTUNIDADES; cada mes tengo que dar una plática de PROSPERA; tengo que hacer los de ENLACE, y eso es constante durante todo el semestre. Todos los días organizo, coordino, si falta algún maestro hay que cubrirlo, nunca nos quedamos sin clase, estar con los muchachos, la disciplina, y casi todos los días vienen las mamás a pedirme constancias, papeles, la copia del acta que se les perdió. Casi todos los días la hago de doctora, casi todos los días veo algún problema: que ésta se peleó con éste; éste se peleó con el otro.

También con humor, otra coordinadora de TBE define sus funciones:

Hasta de enfermero, secretario, psicólogo; aquí hasta yo agarro la escoba, para qué le miento, yo le manejo todo, tengo reuniones, es de todo, de todo.

Cabe destacar que algunos coordinadores han tenido que fundar los planteles, participar directamente en la construcción o remodelación, buscar estudiantes para que se inscriban y rescatar a quienes abandonan.

Una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los coordinadores en su gestión es el manejo de plataformas digitales para realizar los trámites. En primer lugar, son pocos los planteles que cuentan con conexión a internet, por lo que los coordinadores tienen que recurrir a otros lugares para tener acceso, o bien, realizar los trámites desde su casa y fuera del horario de trabajo. Aunado a lo anterior, los coordinadores consideran que las plataformas son poco eficientes y constantemente tienen fallas. Hay también algunos coordinadores que no cuentan con la capacitación para su manejo y constantemente tienen que solicitar ayuda, como es el caso del siguiente testimonio de un coordinador de TBE:

Incluso, por ejemplo, como coordinador, en ningún momento me dieron una capacitación del programa SICOBA [plataforma tecnológica de control escolar de enseñanza media superior] donde yo subo calificaciones, igual para certificar, por ejemplo, las becas de PROSPERA, igual nadie me capacitó, todo

eso se va aprendiendo conforme la marcha y conforme las experiencias de los demás maestros que ya lo manejan. Yo tuve mucho el apoyo de lo que era el coordinador anterior donde yo estuve trabajando, él fue el que prácticamente me enseñó a llevar la coordinación porque yo era maestro de grupo, igual que los demás, tons (sic) él me empezó a capacitar por teléfono, mensajes, preguntándole en vivo, "oye ¿cómo se hace esto?" y ya me dice "mira le mueves acá, te va a generar esto".

Cuando los responsables de los planteles tienen que realizar trámites en las oficinas centrales se ausentan del plantel descuidando sus actividades normales y además muchas veces tienen que cubrir ellos mismos los gastos de transporte.

En este contexto de dificultades, los coordinadores consideran que no se ha logrado el tránsito de los estudiantes de un subsistema a otro, como se pretende en la RIEMS, y prevalecen las trabas burocráticas. Para ellos, la RIEMS ha implicado la realización de más trámites y, por ende, de más trabajo.

De acuerdo con la organización de cada plantel, algunos coordinadores se dedican únicamente a la gestión, sin embargo, como se mencionó anteriormente, la mayor parte de ellos participa en actividades docentes, ya sea como titular de alguna asignatura o como apoyo ante la ausencia de alguno de los profesores. Por el reducido tamaño del plantel, la interacción entre el coordinador y los docentes es muy estrecha, la mayoría de ellos intenta tener buena relación y tratan de trabajar en equipo, así lo refieren dos coordinadores de TBE:

Pues mire, la cuestión es que yo siento que los maestros buscamos el mismo objetivo, todos venimos a lo mismo, todos venimos a trabajar. En determinado momento, si hay una problemática, si no es mía, en determinado momento puede llegar a ser mía, tonces (sic) lo mejor que podemos hacer es tratar de darles solución.

Pues mire es como todo, en todo lugar ¿no? de trabajo del aspecto educativo, hay diferencias, hay diferencias, el maestro dice: "no vamos a ser amigos". En cuestión de trabajo, sí hay diferencias, pero en cuestión de trabajo "a ver vamos a trabajar" nos aplicamos, eso es lo importante.

Para el desempeño de la gestión directiva en los términos del Acuerdo 442, la RIEMS contempló como estrategia el PROFORDIR, con el fin de que los directivos contaran con herramientas para el desempeño de su función. Desde la puesta en marcha de dicha reforma, se impulsó que los coordinadores pudieran tomar el PROFORDIR de manera presencial o en línea. Durante estos años, gran número de coordinadores logró formarse y algunos se certificaron, en general consideran que fue útil la formación y tratan de poner en juego lo aprendido. Hubo también coordinadores que no tuvieron condiciones para hacerlo, ya sea por falta de tiempo o porque ocuparon el cargo posteriormente a la etapa de promoción del PROFORDIR. Estos coordinadores realizan la gestión directiva a partir de su experiencia como docentes y de haber cursado el PROFORDEMS, o bien, ponen en

juego la experiencia que tuvieron en otros cargos directivo. otros cargos directivos. La vía informal es una estrategia muy recurrente a la que hacen referencia los responsables, ya que, ante el desconocimiento de algunos procedimientos o ante dudas, acuden a otros colegas responsables que se las resuelven y les dan consejos.

Entre las actividades de los responsables se encuentra el impulso a la profesionalización docente, tarea que llevan a cabo los coordinadores al informar acerca de la oferta de programas de formación docente y de cursos de actualización. Esta labor se limita a informar, en la medida que no se cuenta con recursos para apoyar a los docentes de otra manera, por tanto, la decisión de tomarlos recae íntegramente en ellos.

Otra vía mediante la cual los coordinadores promueven la formación docente es el trabajo colegiado, el cual se desarrolla por medio de reuniones intersemestrales en las que se abordan temas de planeación, organización y necesidades de formación, además de que se exponen las dudas y los problemas que se presentan. Estos insumos son utilizados para la elaboración de los Planes de Mejora Continua que solicitan las coordinaciones estatales.

En las reuniones de trabajo colegiado se abordan temas relacionados con la problemática del plantel, especialmente lo que se refiere a los estudiantes. Cabe destacar que, de manera paralela y por la comunicación que tienen los docentes y el coordinador, los problemas del plantel, los planes y proyectos se comentan constantemente de manera informal. Ejemplos del tipo de reuniones colegiadas los tenemos en el relato de dos coordinadores:

Nos juntamos por lo regular a inicios de ciclo, a veces no lo hago la primera semana, la segunda semana, a veces lo vengo haciendo la tercera semana, "rápido maestra", le digo, acá o allá, de un tiempo para acá nos juntamos más; nos reunimos cada mes porque hacemos lo de colegiado [...] Nos reunimos una vez al mes para ver los aprovechamientos, entonces nos sentamos y se reporta a la supervisión escolar y ya se les dice, nosotros acordamos, bueno no acordamos, sino lo que vimos con respecto a los puntajes de calificación el porqué los muchachos salen así, entonces es por la comprensión lectora, establecimos que hay un bajo rendimiento escolar... desarrollamos un proyecto de estrategias de cómo manejar el rendimiento escolar, así nos reunimos una vez al mes para hacerlo (coordinadora de TEBAEV).

Sí, nosotros tenemos cada mes [Consejo Técnico] igual que en educación básica, donde nosotros nos tenemos que reunir los cuatro maestros que somos y tratar temas que ya están establecidos porque nos los mandan o bien ver algún tema en particular, alguna cuestión que esté pasando en algún salón, cuestiones personales con los alumnos, no sé, si alguna maestra detectó algún problema de acoso escolar, no sé... drogas, cosas así, nos reunimos y ahí es el momento para sacar todo ese tipo de cuestiones (coordinador TEBAEV).

Ligado a lo anterior, las labores de tutoría para estudiantes las llevan a cabo los docentes de manera informal, ellos detectan cuando alguno se encuentra

rezagado, deja de asistir o tiene problemas familiares. En el primer caso, les ofrecen asesorías académicas fuera de clase o les brindan apoyo en el aula. Cuando se trata de inasistencias o abandono, buscan a los padres de familia y hablan con ellos. Sólo en algunos planteles se trabaja a partir de programas formales como el de Tutoría de Pares, que consiste en que los estudiantes más destacados apoyan a sus compañeros.

De manera complementaria a las labores académicas, en los planteles se llevan a cabo programas de apoyo como Construye T⁹ para el trabajo de carácter emocional que realizan los docentes.

Los TBE no cuentan con los recursos estatales para el funcionamiento básico del plantel, como mobiliario, papelería, insumos para la limpieza; tampoco para el pago de los servicios como luz, agua y acceso a internet. En este sentido, el Patronato Escolar tiene un papel central para la gestión de recursos que cubran los gastos que implica el mantenimiento del plantel.

Una vía de acceso a recursos económicos es la cuota semestral que tienen que pagar los padres de familia de los estudiantes, cuyo monto es fijado por el Patronato Escolar. De manera complementaria se realizan rifas, kermeses o venta de alimentos, así como se solicitan donaciones de mobiliario y equipo a padres de familia, autoridades locales o políticos en campaña.

El Patronato Escolar, junto con el coordinador, establece la asignación del presupuesto y las necesidades más apremiantes que cubrir, como es el caso de la dinámica narrada por el coordinador de un plantel:

Nos reunimos con el Patronato y vamos viendo las necesidades, por ejemplo, ahorita está lo del portón que se tiene que mandar a restaurar, está lo de los cristales y necesitamos el centro de cómputo, empezar a invertirlo, porque mínimo tiene un ratito que no se le invierte, se propuso comprar dos o tres computadoras. La gratificación que se le da a una señora que nos ayuda, este... documentación para que este... papeleo para la dirección y apoyo de los maestros, material de limpieza, pago de luz. Entonces se tiene que contemplar y todo eso ahí entra dentro del presupuesto que hace, pero se hace un análisis, un estudio de cuáles son las necesidades prioritarias que tiene el centro y entonces en base (*sic*) a eso se define el apoyo.

La importancia del Patronato Escolar la refiere también una coordinadora:

[...] el coordinador se apoya, yo diría, en dos personas importantes, dos entes, uno es Patronato y el otro son los maestros. O sea, si yo no tuviera la figura del Patronato como apoyo, porque Patronato es el que tiene la decisión, si ellos dicen que no, no se hace eh.

9 Construye T es un programa de educación socioemocional dirigido por la SEP, la SEMS y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Su objetivo es desarrollar las habilidades socioemocionales (HSE) de los estudiantes de la EMS para mejorar su bienestar presente y futuro. (SEP, s. f. b).

En este contexto, los coordinadores diseñan los planes de mejora que les son solicitados, a partir de las necesidades expresadas por docentes y estudiantes, sin embargo, las posibilidades de cumplir con las demandas se encuentran limitadas por los recursos que pueda generar el Patronato Escolar.

El Patronato Escolar, además de gestionar recursos, apoya en las actividades académicas y culturales de los planteles, al tiempo que los Consejos Técnicos, compuestos por docentes, estudiantes y padres de familia, se erigen como instancias de discusión y evaluación de los problemas del plantel. El funcionamiento de estos Consejos es muy variado, mientras que hay planteles en los que es una instancia dinámica y propositiva, en otros, es sólo una figura formal. Más allá de estos órganos, las decisiones centrales las toma el coordinador, en algunos casos con la participación de los docentes, con una mínima intervención de los estudiantes en aspectos muy específicos como, por ejemplo, la propuesta de algunas actividades extracurriculares.

Ante la falta de personal de intendencia, los estudiantes realizan el aseo de las instalaciones; en algunos casos también los padres participan en esta labor, así como apoyan en la vigilancia de las instalaciones.

En la medida en que los planteles se encuentran ubicados en localidades pequeñas, las interacciones con la comunidad son muy importantes. Por una parte, el plantel requiere del apoyo tanto de las autoridades municipales como ejidales, pero también de la aceptación de la comunidad. En este sentido, para el plantel es muy importante la imagen que pueden ofrecer, por ello, es frecuente la participación de los estudiantes en las conmemoraciones y fiestas, así como en obras de mejora social.

En este contexto de precariedad y falta de apoyo, la función del coordinador y la organización del Patronato Escolar juegan un papel central que define el rumbo del plantel.

Educación media superior a distancia

El EMSAD cuenta con una estructura organizativa sólida y definida, en la medida que forma parte y depende directamente del COBACH o del CECYTE, de allí que los lineamientos organizativos se deriven de estas instancias.

El EMSAD distingue la figura de responsable de centro, quien se dedica a la administración del plantel, a la gestión con autoridades y a la vinculación con los docentes y padres de familia. Se cuenta también con un asesor para cada una de las cinco áreas que se imparten y un encargado de cómputo. Cabe aclarar que, según el tamaño y los recursos de cada EMSAD, la organización interna puede variar, pues mientras se encuentran algunos planteles con una amplia plantilla de personal de apoyo administrativo y de mantenimiento, en otros no existe este personal. Por su parte, en comparación con los COBACH, la planta también es menor, como lo refiere un responsable de un EMSAD de Yucatán:

Se necesitan tener las mismas condiciones que un plantel de Colegio de Bachilleres de Yucatán (COBAY), éstos cuentan con ocho personas en lo administrativo, los docentes atienden un rango de 120 a 140 estudiantes.

Un EMSAD con ese mismo rango de alumnos sólo tiene cinco maestros, el director y un auxiliar.

Hay planteles en los que no se cuenta con personal de intendencia y son los estudiantes quienes realizan el aseo de las instalaciones, asimismo, se encuentran casos en los que los padres de familia cooperan para el pago de un auxiliar administrativo, de vigilancia para resguardar el plantel o de un profesor que imparta alguna actividad deportiva. De igual forma, sólo algunos planteles cuentan con encargado de cómputo. Un ejemplo de esta situación se refleja en el relato de una responsable de plantel del EMSAD en Morelos:

En la modalidad de los EMSAD no tenemos paraescolares, no tenemos maestro de Danza, no tenemos Educación Física, no tenemos intendente, hay una persona que los papás están dándole la cooperación pá (sic) que haga el aseo, pá (sic) que sus hijos no se manchen el pantalón verde y se les despiñte y bueno lo mínimo básico se les está pidiendo, no se puede más.

Los planteles del EMSAD cuentan con comités de padres de familia, quienes apoyan en las actividades culturales que se realizan, asimismo, organizan eventos para la recaudación de fondos como rifas, kermeses y venta de comida. Estos fondos se utilizan para alguna obra de mejoramiento, compra de equipo o pago de algún servicio. Si bien estos fondos suplen las carencias de los planteles, el EMSAD no depende de los comités de padres para la sobrevivencia.

Es importante destacar que los estudiantes pagan aportaciones semestralmente, cuyo monto varía en cada entidad federativa, pudiendo ir de \$250 en Morelos, \$300 en Yucatán, \$870 en Puebla a \$1 670 en Sonora, además de que en algunas entidades pagan el examen de admisión y los libros. Cualquiera que sea esta cifra, para los padres de familia representa un alto gasto. En algunos casos, se dan facilidades para hacer dos pagos o se utilizan las becas para cubrirlos. Con una parte de las cuotas se establece un fondo común que se asigna a los distintos planteles, mientras que la otra se destina a cada plantel.

La función del responsable es considerada de gran importancia, en la medida que tiene que dirimir múltiples conflictos, así como ser el enlace con las autoridades educativas, con los docentes, estudiantes y padres de familia. Al igual que en el TBE, las actividades del coordinador de Sonora entrevistado son múltiples:

(...) regularmente le dedico unas 10 horas... si usted ve un taladro ahí y ve herramienta ahí es que yo he ayudado a poner el timbre; ayer pusimos el timbre, entonces todas esas actividades también tenemos que hacerlas, además de la responsabilidad propiamente como director, aquí tiene que hacer uno muchas cosas... aquí no tengo límite, puedo hasta a las 11, 12 de la noche, una de la mañana y no pasa nada, aquí se puede trabajar, la comunidad se presta para ello también, de que no hay riesgo que me vaya caminando, digo en cinco minutos llevo a mi casa, pero no hay riesgo, puedo trabajar sin límite.

Cabe destacar, que la asignación del cargo de responsable del centro ha tenido tradicionalmente un carácter político y, por ello, ha estado sujeta a los cambios del gobierno en turno. Por esta razón, hay planteles en los que este cargo es muy inestable, llegando a haber nueve responsables en 14 años en un caso de Sonora y siete, en dos años, en Yucatán. A partir de 2013, el cargo directivo se somete a concurso en el Servicio Profesional Docente (SPD) y se ha ido cambiando poco a poco el procedimiento anterior.

Los EMSAD cuentan con una planta docente reducida, lo cual facilita que la comunicación con el responsable sea estrecha, así como lo narran una responsable y una docente:

Yo digo: sí, la escuela va bien, es cierto, pero no lo hace el director, somos un equipo, somos un equipo, le digo, mientras uno o dos empiecen a fallar, este... igual yo digo, no falló el director, fallamos todos. [Los docentes] sí me apoyan mucho (Responsable EMSAD Puebla).

Algo de lo que a mí me gusta es que, por ejemplo, no somos los grandes amigos porque todos tenemos diferencias, pero para sacar el trabajo nos unimos ora sí (sic) que todos le echamos montón y lo sacamos adelante y tratamos de convivir lo más que se pueda (profesora EMSAD Morelos).

Desde el inicio de la RIEMS hubo un impulso importante para que los responsables de los planteles contaran con formación para el desempeño de la gestión directiva por medio del PROFORDIR. Aun cuando no todos lo lograron, hubo avances importantes y un gran número se certificó. Al igual que en el caso del TBE, los que no pudieron cursarlo, por falta de tiempo o por la movilidad de los cargos, recuperan la experiencia que han tenido en el plantel o a lo largo de su trayectoria en otros cargos. La profesionalización de los docentes es un asunto que los responsables de centro promueven a partir de mantener informado al personal de la oferta de cursos existente así como gestionar los apoyos que se les pueden brindar.

En el EMSAD los docentes están comprometidos con sus estudiantes, los conocen y dan seguimiento, sin embargo, los grupos son más numerosos y no se establece esa relación tan estrecha como en el TBE. Algunos docentes que han vivido el proceso de crecimiento de los EMSAD identifican que, en la medida que ha aumentado la matrícula, se ha ido perdiendo esa cercanía, y cada vez les resulta más difícil conocer a todos sus estudiantes.

En cuanto a las tutorías para estudiantes, se opera bajo el modelo de un tutor por grupo, quien funge como enlace entre la dirección y los estudiantes para proporcionar información escolar, entregar calificaciones, así como establecer la comunicación con los padres de familia. Son los tutores quienes dan seguimiento académico a los estudiantes y toman medidas para evitar el rezago y el abandono. Así describe el responsable de un EMSAD de Sonora las actividades del tutor:

En ese momento [en las reuniones] la tutora está tomando datos, notas, para proceder, buscar... y los profesores también, (hay) un tutor por grupo y buscar

las estrategias para que ese alumno apruebe en el siguiente parcial y claro vemos también los buenos promedios.

Con un carácter más formal, se han implementado programas federales como el Yo no abandono,¹⁰ para detectar y dar seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento y con riesgo de abandono. En el ámbito emocional también se han puesto en marcha programas como Construye T, en donde se asigna a un docente para llevar a cabo las actividades propuestas. Asimismo, en algunos casos se han implementado programas particulares como el Programa para Padres Proactivos de un EMSAD de Sonora.

[...] los mismos maestros, como parte de la formación y como un proyecto de su quehacer, tienen el de la banda de guerra, el de la escolta, el de fútbol femenino y así, cada uno tenemos una actividad extra. También se encargan del programa de Padres Proactivos, de Construye T, de Jóvenes Valiosos, de valores; o sea, ahí nos vamos comisionando... también hacemos concursos académicos ya sea de Matemáticas, comprensión lectora, en Inglés, en diferentes disciplinas.

En general, los docentes valoran todas las herramientas y recursos que puedan ser de utilidad para los estudiantes. Sin embargo, junto a las múltiples actividades que tienen que llevar a cabo, estos programas representan una intensificación al trabajo de docentes y responsables.

En los planteles de EMSAD se reconoce al trabajo colegiado como una instancia formal, que se reúne por lo menos tres veces al semestre. Los docentes consideran que las reuniones dentro del plantel son principalmente de tipo informativo, sobre calendarios, programación de actividades y aspectos administrativos. Tiene gran peso en dichas reuniones la asignación de responsables y comisionados para eventos culturales y deportivos, así como para los concursos. Los temas referidos al MCC tienen también un espacio y se refieren, sobre todo, a aspectos operativos de cómo realizar las planeaciones o las evaluaciones; en este sentido, se consideran también como un espacio de información. En estas reuniones se revisan los indicadores de desempeño y de abandono, así como se toman medidas para mejorarlos. Tanto los responsables como los docentes parecen coincidir en que cuando se habla de los problemas del plantel hay dos temas que invariablemente salen a la luz: la reprobación y el abandono. En cuanto a los aspectos personales de los estudiantes, un tema muy recurrente es el embarazo y su relación con el abandono. Hay planteles en los que, además, se tratan temas de adicciones entre los estudiantes y problemas de inseguridad. La

10 El Movimiento contra el Abandono Escolar es una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de autoridades educativas, federales y estatales, directivos de planteles, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior. Desde la Subsecretaría de Educación Media Superior y en consulta con las autoridades estatales se han construido 12 herramientas para apoyar el trabajo en los planteles y así evitar el abandono escolar (SEP, 2014b).

organización de los planteles cuenta también con la figura de academias de área en las que se tratan temas concernientes a las asignaturas, a los contenidos, actividades y formas de evaluación.

En los EMSAD, las acciones de evaluación para la mejora continua están incorporadas como parte de la gestión; el responsable es quien asume la iniciativa, consulta a los docentes y hace propuestas en las reuniones académicas. Estas evaluaciones toman en cuenta los aspectos académicos de los estudiantes, las necesidades de formación de los docentes y, sobre todo, las necesidades de tipo material, como mobiliario, equipo y mejora de instalaciones. En algunos planteles, las evaluaciones se realizan a partir de diagnósticos específicos, aunque también de quejas y demandas de estudiantes, docentes y padres de familia. Un ejemplo de estas reuniones son las que se realizan en un EMSAD de Sonora:

[...] se ven los diferentes procesos que tenemos, en dónde están fallando o en dónde están los cuellos de botella de todos esos procesos... por eso es un programa de mejora continua, qué vamos a mejorar, dónde están fallando, dónde está ese cuello de botella para que las cosas salgan en tiempo y forma... hacer todo un cronograma de trabajo para posteriormente ir aterrizando, es un documento extenso, pero bueno, muy interesante, es como la biblia, digamos, para quien llegue, lo primero que debe preguntar es dónde tienes tu Plan de Mejora Continua... (responsable EMSAD Sonora).

De acuerdo con la situación expuesta, los EMSAD cuentan con condiciones organizacionales favorables comparado con TBE para la implementación de la RIEMS, en gran parte por la cobertura institucional del COBACH y del CECYTE, sin embargo, destacan situaciones desiguales entre los planteles en cuanto recursos y apoyos, así como se observan situaciones de desventaja del EMSAD frente al COBACH y al CECYTE.

Telebachillerato comunitario

Una característica formal de los TBC es que tanto el servicio como los libros de texto son gratuitos, lo cual es valorado altamente tanto por los estudiantes como por los padres de familia, quienes afirman que, de no ser así, sus hijos no podrían estudiar. Sin embargo, los comités de padres de familia cobran cuotas que van entre \$200 y \$400 para el sostenimiento del plantel. Además, en algunas entidades se paga el examen de admisión. Cabe mencionar que, en el caso de Sonora, al estar integrado el TBC a CECYTES los estudiantes deben pagar una colegiatura de \$1670 semestralmente, al igual que los del EMSAD.

Puede considerarse que los TBC tienen una estructura administrativa muy endeble, que es consecuencia de su estatus como programa federal. Por esta razón, en algunos casos se constituye como una coordinación o departamento de la SEMS estatal, se adhiere a otra instancia de la misma dependencia, o bien, al CECYTE. Uno de los problemas principales que refieren los responsables es la vinculación con las autoridades federales, ya que las funciones propiamente administrativas las

coordina la Dirección Operativa del TBC de la SEMS, mientras que las cuestiones académicas las realiza la Coordinación de Desarrollo Académico de la Dirección General de Bachillerato (DGB). Tanto para los coordinadores estatales como para los responsables de los planteles este tipo de organización duplica sus tareas y ven urgente la necesidad de crear una instancia que integre ambas funciones.

La estructura organizativa de los TBC es muy simple, pues está conformada por una planta de tres docentes, donde uno de ellos funge como responsable. Los docentes están contratados por 20 horas y el responsable por 10 horas más para que pueda cumplir con las actividades de gestión. Cabe destacar, que bajo este esquema de contratación no se cubren las 25 horas semanales de las que consta el programa, como también lo documenta Weiss (2017). Ante la falta de personal de intendencia, los estudiantes realizan la limpieza diaria del plantel, mediante la asignación de comisiones.

Las tareas que desempeñan los responsables son múltiples y la mayoría de ellos considera que no cuentan con el tiempo necesario para poder quitar combinar la docencia con las gestiones administrativas. Los dos testimonios de responsables de planteles de Morelos y uno de Sonora son ejemplo de dicha situación:

El tiempo, la carga de trabajo, es que no puedo ser docente y directora al mismo tiempo y estamos sin tiempo, o sea, mi tiempo de dirección es el receso y en un receso no puedo atender todo (responsable de TBC Morelos).

Tiempo completo dar clase, bueno podría llamarlo tiempo completo parcial, porque es entre interrupciones, estoy dando clase llega un papá, voy, lo atiendo en cinco minutos regreso, y "profe le habla ahora otra persona"; entonces mi tiempo en realidad debería ser así, total dando clase y por las tardes que ya es fuera del horario, de hecho, dedicarme a la parte administrativa, control escolar (responsable TBC Morelos).

Responsable de telebachillerato es: responsable, responsabilidad... aquí tú eres la encargada de becas, de control escolar, eres la psicóloga, la enfermera, la mamá, el papá, y nos podemos estar aquí una lista, porque eso es ser un responsable de telebachillerato... yo no tengo a alguien que me ayude y diga: "sabes que te voy a ayudar con las becas o las inscripciones"; no, yo hago todo, por eso me pagan (responsable TBC Sonora).

El que los planteles estén integrados por únicamente tres docentes propicia un trabajo colaborativo y de mucha cercanía, cuando hay buenas relaciones, de lo contrario, resulta muy difícil sobrellevar una situación de conflicto. Cada uno de los planteles tiene su propia dinámica y se organiza internamente para resolver sus problemas. El testimonio recabado en un plantel de Yucatán es un ejemplo de ello:

No pues con los maestros mi relación está bastante bien, no tengo ninguna queja con ellos y de hecho gracias a que tenemos una muy buena relación

considero que hemos estado sacando adelante este plantel, porque pues somos tres ojos que ven por todos lados y si yo no me entero de alguna situación, el maestro me lo cuenta, si se le olvida a la siguiente me la cuenta, pero porque tenemos ya una confianza y sabemos ya que debemos proceder. Y si ellos no saben cómo proceder me preguntan, "maestro ¿qué vamos a hacer con esta alumna?" "¿qué vamos a hacer con esta situación?", o "aquí estos dos muchachitos se están diciendo cosas", o sea, siempre tener la confianza de platicar y siempre llegar a un acuerdo para ver cómo es que lo vamos a tratar (responsable TBC Yucatán).

La mayor parte de los responsables de los planteles no han cursado el PROFORDIR no se han certificado. El aprendizaje de la gestión directiva ha sido de manera informal, sobre la práctica o poniendo en juego su experiencia adquirida en otros trabajos. Los que iniciaron su desempeño como responsables tuvieron que partir prácticamente de cero, y los que se incorporaron después de haber sido docentes tenían una mayor familiaridad con la organización y la gestión de los TBC. Para resolver los problemas que se les presentan y no pueden resolver, acuden a la asesoría de otros responsables. Debido a las múltiples tareas que tienen a su cargo como responsables y como docentes, sobre todo, los frecuentes viajes que tienen que realizar a la capital de su entidad federativa, vislumbran difícil la posibilidad de tomar cursos de capacitación. No por ello dejan de valorar la importancia que tienen y la ayuda que implicaría para la gestión directiva.

La formación de los responsables es central ya que ellos muchas veces son portavoces de las reuniones estatales en las que se tratan temas referidos al MCC o a los contenidos de las asignaturas. Por su parte, el responsable tiene a su cargo, de alguna manera, dotar de herramientas básicas a los nuevos docentes.

A la estructura básica de tres docentes se unen los comités de padres de familia, quienes tienen como funciones básicas la obtención de recursos económicos para los planteles, para ello, establecen un monto semestral como aportación para el sostenimiento de los insumos del plantel, tales como papelería y materiales de limpieza, a excepción de Yucatán donde eso está prohibido. Dicho comité obtiene también fondos por medio de actividades como kermeses o venta de alimentos. De manera complementaria, en algunos planteles, el comité de padres se encarga de participar y apoyar en las actividades del plantel. En un contexto de grandes precariedades, la relación con la comunidad y con las autoridades de la localidad, del municipio y las estatales es muy importante, en la medida que pueden proveer recursos para el plantel. Este es el caso de un plantel de Morelos:

La presidencia municipal es quien nos está dando el material para construir, de hecho, ellos dan el material y la comunidad pone la mano de obra. En una reunión general se acordó que la comunidad iba a apoyar con dinero, no con mano de obra, para que se seleccionaran tres albañiles que son los mejores de acá de la comunidad y ellos estuvieran ahí trabajando y la comunidad pagara. En cuestión de otras cosas de gestión como eventos, por ejemplo, porque también tenemos compromisos con la comunidad que necesita su programa

del 10 de mayo, el del día del estudiante, o de desarrollo sustentable, cada mes hacemos una actividad de Beca Salario nos enfocamos a la sustentabilidad, hemos gestionado también árboles, alrededor de 500 árboles estuvimos plantando en una ocasión y, actualmente, apenas ayer, se envió otro oficio para reforestar, pero ahora la hectárea que nos donaron. Como ese tipo de gestiones y de recursos es lo que estamos gestionando (responsable TBC Morelos).

El trabajo colegiado no se realiza de manera formal, en su lugar, son reuniones convocadas por los responsables de los planteles, en las cuales se tratan temas diversos de organización de las actividades, aspectos administrativos y los problemas del plantel, como lo narran dos responsables de TBC Morelos:

Las reuniones para seguimiento de los chicos y estar viendo, estar al pendiente de cómo van en calificaciones, qué tan regulares están siendo para entregar tareas, si están teniendo inasistencias por qué motivos, qué problemas están generando; entonces sí tener como que reuniones aquí entre los tres y ver qué está pasando, qué propuestas podemos tener para superar algunas dificultades de aprendizaje.

[En las reuniones platicamos] de los alumnos, qué estamos viendo, quién está flojeando, quién le está echando ganas, quién se peleó esta semana, porqué se peleó, quién dijo...

Para los docentes, las reuniones con los responsables representan espacios importantes en los que ellos aprenden, plantean dudas y reciben sugerencias.

Más allá del trabajo colegiado, los TBC funcionan mediante canales informales y de una gran interacción, en este sentido, los temas que se tratarían en alguna reunión son abordados en los espacios colectivos, en los recesos y en los trayectos. Muchas veces no es necesario esperar a la reunión pues ellos se comunican entre sí y es bastante frecuente que los responsables utilicen los grupos de *WhatsApp* para informar sobre las actividades, cursos o cualquier información relevante. Las experiencias de dos responsables ilustran esta dinámica:

Nuestras reuniones son en el receso (risas), da el receso, porque pues como ve todos desde que llegamos hasta que nos vamos estamos dando clases [...] Mientras estamos comiendo una tortita, por allá pues nos reunimos los tres, quizás en la cancha, quizás, por un lado, y pues estamos allí afuerita (responsable TBC Yucatán).

Nosotros viajamos juntos una hora, entonces, en esa hora tenemos tiempo de platicar esos sucesos. A veces nos quedamos cuando los muchachos ya se han ido, nos quedamos media hora, una hora, nos quedamos a platicar para ver qué podemos hacer para minimizar estos asuntos. Si no ocurre nada extraordinario, nos juntamos antes de iniciar el módulo y al finalizar un módulo (responsable TBC Yucatán).

El apoyo a los estudiantes se da de manera informal y aprovechando la relación cotidiana con ellos, éste no tiene un carácter formal ni preventivo, sino se da regularmente cuando surge algún problema. Tanto responsables como docentes reconocen que no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar los problemas que se les presentan con los estudiantes, y que el plantel necesitaría de la presencia de un orientador o un psicólogo de manera permanente, que realizara visitas frecuentes o alguien a quien pudieran consultar.

Cuando se presenta ausentismo o abandono, los docentes buscan a los padres de familia, incluso, van directamente a sus casas. Los docentes están muy comprometidos con sus estudiantes y hay casos en los que ponen de su propio dinero para resolver algún problema o una necesidad inminente. Los estudiantes reconocen el apoyo de los docentes y se sienten atendidos y protegidos por ellos. Los docentes, a su vez, están satisfechos con la posibilidad de ayudar a los estudiantes en riesgo y de colaborar con su formación. Así describen la dinámica de atención a los estudiantes un responsable de Yucatán y una de Sonora:

Una vez que nosotros observemos eso del muchacho, nos juntamos nosotros tres fueras (*sic*) de clases, no nos juntamos aquí porque no nos da tiempo o por medio de *WhatsApp*. Yo tengo un grupo de *WhatsApp* donde ellos me escriben, yo les digo y nos enteramos de todo, yo les pregunto a los maestros "maestro, el alumno fulanito de tal, en la materia tal, ¿por qué reprobó?" (responsable TBC Yucatán).

[...] nos ponemos los tres a decirnos los detalles, nos preguntamos casi siempre por los alumnos, si el alumno es de 10, preguntamos "¿a ti también, a ti también, a ti también?" para ver si en todos, "ah, entonces, sí es...". Lo que hacemos, desde un principio, en el primer parcial, en la primera entrega de boletas, nos ponemos a identificar a ver qué alumnos son, si en las otras materias está igual, si es así, y lo que hacemos mucho es brindar asesorías, a veces los sábados... lo que sí mucho es primero checar la problemática y luego pensar qué estrategias implementar... en el momento en el que están en receso los muchachos, que son 20 minutos, 25, estamos los tres en dirección y siempre, por lo regular, estamos hablando de un tema de los alumnos (responsable TBC Sonora).

En los TBC, por lo regular no se realizan Planes de Mejora Continua de manera formal, tampoco se elaboran diagnósticos específicos, sin embargo, las necesidades son muy claras y éstas son compartidas por todos los actores de la comunidad. En estos planteles las necesidades son tan apremiantes, que no dan cabida a un plan a futuro, sino, en la medida de lo posible, se van resolviendo los problemas día a día. En estas evaluaciones los temas que dominan son de orden material y se refieren, sobre todo, a la mejora de instalaciones ante problemas graves, falta de espacios, equipo y materiales, así como los temas derivados de la inseguridad, tales como robos, acoso, narcotráfico que se presentan en las localidades y que afectan a los planteles.

Más que el establecimiento de estándares mínimos para el funcionamiento de los planteles, como se plantea en la RIEMS, se trata de resolver lo urgente y lo que no puede postergarse. Las habilidades de los responsables para la gestión son el mejor recurso con que cuentan los planteles, puesto que de ello depende lo que puedan conseguir con las autoridades municipales y estatales.

La flexibilización para el trámite entre subsistemas y escuelas no tiene gran relevancia para los planteles. En primer lugar, los responsables mencionan que es poco frecuente la movilidad de estudiantes entre sistemas y que cuando hay cambios entre planteles, casi siempre provienen de lugares cercanos y no hay problema para inscribirlos. En términos administrativos, los responsables encuentran mucho mayor problema en las actividades cotidianas básicas, tales como expedir constancias o registrar calificaciones en línea.

A lo largo de estos años de funcionamiento y de los distintos problemas que han surgido, tanto los coordinadores a nivel estatal como los responsables de los planteles consideran necesario una evaluación y ajuste del programa, ya que los problemas son muy claros.

A MANERA DE CIERRE

En términos organizacionales, los EMSAD cuentan con una estructura más sólida, en tanto que se encuentran adscritos al COBACH o al CECYTE, lo cual les permite seguir los procedimientos y los esquemas de dichas instancias, así como contar con mayor apoyo. Sin embargo, el esquema organizacional formal se cumple sólo para los planteles más grandes. Por su parte, en términos formales, el TEBAEV tiene una estructura organizativa definida y sólida, sin embargo, en la mayor parte de los planteles no se cuenta con las figuras de apoyo establecidas.

El TBC es el más débil en cuanto a su esquema organizacional ya que es un programa federal, de allí que las condiciones de los planteles y de los docentes no se rijan por los mismos criterios que otros bachilleratos de la DGB. La estructura del TBC constituida por tres docentes, uno de los cuales funge, además, como responsable, resulta insuficiente para cubrir tanto las tareas administrativas, como las de gestión de recursos y las de docencia. Otro problema de carácter organizacional del TBC es la división entre las funciones administrativas que competen a la Dirección Operativa del TBC de la SEMS y las académicas de la Coordinación de Desarrollo Académico de la DGB, esta situación dificulta la gestión de los planteles, en tanto que los responsables tienen que acudir a instancias distintas y, con ello, muchas veces se duplica el trabajo.

Ante una estructura organizativa débil, el funcionamiento de los planteles de TBE y TBC descansa, en gran medida, en el liderazgo del director, en sus habilidades para gestionar recursos y para formar equipo con los docentes.

El papel del Patronato Escolar –en el caso del TBE– y de los comités de padres de familia –en el EMSAD y en el TBC– juegan un papel central de apoyo a los planteles. Las cooperaciones que en algunos planteles llaman abiertamente colegiaturas o cuotas resultan onerosas para los padres de familia; de manera

evidente, en TBE, EMSAD y TBC no se respeta el principio de gratuidad de la educación obligatoria.

La falta de personal de intendencia en TBE, EMSAD y TBC lleva a que sean los estudiantes quienes realicen el aseo y mantenimiento del plantel. Si bien esta labor puede tener un sentido formativo y de responsabilidad hacia el plantel, se trata de una medida emergente ante la falta de los recursos necesarios. Caso distinto es el de los docentes a quienes no les corresponde realizar estas labores que se suman a su sobrecarga de trabajo.

En lo que compete a la organización interna de los planteles, en el EMSAD el responsable del plantel se dedica de manera exclusiva a la gestión y sus funciones se encuentran claramente definidas. Como se plantea en la RIEMS, el responsable promueve la profesionalización de los docentes y convoca al trabajo colegiado. En el caso del TBE y del TBC las actividades que tiene que realizar el responsable del plantel sobrepasan sus funciones, pues gran parte de su tiempo lo dedican a conseguir recursos para el sostenimiento del plantel, asimismo, en algunos planteles de TBE y en todos los de TBC también realizan labores docentes. Los responsables, dentro de sus posibilidades, intentan promover la profesionalización y convocar a reuniones colegiadas, sin embargo, la gestión se lleva a cabo de manera informal, por medio de conversaciones con los docentes en los tiempos libres o fuera del plantel. En los TBC no llevan a cabo Planes de Mejora Continua, tampoco se convoca con formalidad al trabajo colegiado, al igual que en el TBE, ellos operan de manera informal. En contraparte, al contar con una planta docente pequeña, a diferencia de los EMSAD, en el TBE y en el TBC tienen gran comunicación y cercanía, ellos asumen que forman un equipo y como tal afrontan los problemas.

Los programas formales de acción tutorial para estudiantes están ausentes en la mayoría de los planteles de TBE, EMSAD y TBC, éstos se llevan a cabo a partir de la asignación de un tutor por grupo que cumple la función de ser el enlace entre la dirección y los estudiantes, así como con los padres de familia. En algunos planteles de TBE se llevan a cabo programas de apoyo entre pares. En el EMSAD y en el TBE se compensa la ausencia de programas tutoriales para estudiantes con algunos federales como Construye T o Yo no abandono. En el TBE y el TBC se suplen los programas formales de tutoría con la cercanía que tienen los docentes con los estudiantes y, de esta manera, identifican los problemas y les ayudan a resolverlos.

Finalmente, como se ha podido observar, existe una distancia entre los esquemas organizacionales formales de los planteles y los que realmente operan, lo cual demarca las posibilidades de gestión escolar. Ante la imposibilidad de algunos planteles de llevar a cabo las acciones de gestión escolar establecidas por la RIEMS, se generan formas de organización propia, espontánea o mecanismos informales que se adaptan a las necesidades y al contexto de precariedad de los planteles.

LAS CONDICIONES MATERIALES DE LOS PLANTELES

Uno de los problemas principales que históricamente han enfrentado los planteles de TBE, EMSAD y TBC ha sido la dificultad de contar con un espacio adecuado para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada uno de los planteles, de acuerdo con sus tiempos y condiciones, ha podido enfrentar y resolver esta situación.

A continuación, presentamos las condiciones materiales que privan en los planteles, para ello, centramos la atención en el estado de las instalaciones, del mobiliario y del equipo con el que cuentan.

Telebachillerato estatal

La mayor parte de los TBE pasaron por la misma historia que los TBC actuales pues iniciaron su operación en las telesecundarias, sin embargo, este sistema quedó atrás y siguieron funcionando bajo el esquema presencial. Los conflictos con los directores de telesecundaria también se presentaban y cada uno de los planteles, a su manera y bajo sus ritmos, fue gestionando su propio plantel. La existencia de un gran número de TBE ha sido fruto del esfuerzo de las comunidades y docentes para gestionarlos, construirlos y mantenerlos. Para la apertura de un nuevo plantel, se requiere que los interesados presenten la solicitud, que comprueben la demanda de estudiantes y que cuenten con la donación de un terreno. En el contexto de las comunidades pequeñas de alta marginación, el esfuerzo económico que tienen que realizar para cooperar o conseguir un espacio es enorme, como lo muestra el testimonio de una docente del TBE:

El maestro tiene que aprender a gestionar para crear toda una institución porque los recursos que manejamos son propios, la SEP no te ayuda, no te ayuda la dirección de Teba, no te da mesa, bancos, no te da nada. Tú como docente tienes que ver la forma para que con tu comunidad puedas crear todo lo que tienes, aquí un ejemplo: estas tres aulas son por parte del ayuntamiento, los baños los padres de familia los hicieron. El terreno, todo el relajo de conseguir el terreno la coordinadora y fundadora del Teba ella fue la que hizo todo, ya nada más la SEP dice pon todo a mi nombre, pero todo el trabajo realmente es de la comunidad.

A pesar de que la historia del TBE data de hace más de 35 años, las condiciones de los TBE siguen siendo muy precarias, con servicios deficientes de agua, electricidad y, por supuesto, de acceso a internet. Las instalaciones no alcanzan a cubrir las necesidades del plantel, no se cuenta con laboratorios para las asignaturas experimentales ni con biblioteca. Se tiene un pequeño acervo de libros (que en ocasiones se guardan en espacios en donde también se colocan los materiales de limpieza), equipo de cómputo y la oficina del coordinador. Los planteles tampoco son adecuados respecto a las condiciones climáticas, pues son muy calurosos en verano y fríos en invierno; también se inundan con las lluvias; cuando los planteles cuentan con patio escolar, casi nunca está techado, y si lo está se filtra el

agua. Además, al paso del tiempo, las instalaciones se han ido deteriorando. Ante esta situación, un coordinador de TBE expresa su descontento:

No podemos seguir trabajando en estas condiciones tan adversas, o sea siendo algo que llena, que cumple, y que no nos den ese apoyo básico ya [ni] siquiera, no que me construyen un aula o que me den una súper escuela; pero sí al menos mobiliario, no sé unas dos, tres máquinas. Igual ya ve que hace, creo que un año las promesas de campaña del presidente era una tablet por alumno de tal grado, son cosas imposibles ¿no?, pero pus (sic) al menos sí cosas más pequeñas y, sobre todo, por todo lo que genera el telebachillerato.

En cuanto al mobiliario, tampoco resulta suficiente ni adecuado para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues llegan a carecer de lo más elemental, como los pizarrones, equipo de cómputo o cañones. Los materiales de papelería y productos para la limpieza también son insuficientes. El problema principal radica en que los TBE no cuentan con presupuesto para ningún tipo de gasto y todo debe obtenerse por medio de las cuotas de los estudiantes, de cooperaciones y donaciones, como lo explica una coordinadora de TBE:

[...] ¿Sabe por qué batallamos? porque lo hacemos nosotros, lo que ve aquí todo es donado, donado y comprado por padres, todo. Terreno gestionado, donado; aulas, gestionadas, donadas; mesabancos gestionados, donados; pantallas de televisión comprados por papá; pintarrones comprados por papá; escritorios donados; mesas compradas por papá; sillas naranjas, donadas; pantallas para cañón, donadas; los pizarrones de corcho, comprados por padres de familia; todo absolutamente... Pero todo los padres de familia, el salón que usted ve, mesabancos, todos son donados.

Un problema derivado de las instalaciones es el robo frecuente del escaso equipo con el que cuentan los planteles, ya que no tienen posibilidades de cercar la escuela o poner protecciones que les permitan resguardar lo que tienen.

Educación media superior a distancia

No obstante que la historia de los EMSAD data de 1997 y no es tan larga como la de los TBE, el camino recorrido para la fundación de los planteles ha sido similar a los anteriores, en la medida en que el EMSAD inició sin contar con instalaciones propias. Algunos módulos iniciaron en telesecundarias, secundarias, espacios prestados o donados, donde los conflictos con directivos de telesecundaria también tuvieron lugar, al igual que los procesos de remodelación. La diferencia más importante es que, por su estructura, contaron con la cobertura del COBACH o CECYTE para gestionar las instalaciones y no todo ha recaído en la comunidad, como en el caso del TBE y del TBC.

Las condiciones de los planteles del EMSAD son muy diversas, ya que prevalecen algunos planteles pequeños y con condiciones de alta precariedad, mientras

que otros cuentan con condiciones óptimas para su desempeño. Hasta el día de hoy, hay planteles que no tienen instalaciones propias.

Destacan algunos planteles que se han beneficiado de subsidios y apoyos directos de dependencias gubernamentales que han sufragado por completo su construcción y equipamiento, como es el caso de un EMSAD de Sonora:

[...] como EMSAD tenemos las instalaciones buenas, diría yo, buenas, o sea, con todos los servicios en las seis aulas, tenemos los aires acondicionados, tenemos mesabancos, tenemos el pizarrón, obviamente al maestro, tenemos bien ordenado, acondicionado para lo que es. Tenemos un centro de cómputo con internet con las máquinas suficientes para cada uno de los muchachos (responsable EMSAD Sonora).

Aun cuando la mayoría de los planteles de EMSAD cuenta con mejores condiciones, los problemas no están ausentes y los responsables de los centros encuentran fallas en la construcción, porque las aulas no son adecuadas para el tamaño de los grupos, los cuales cada vez son más numerosos. Asimismo, prevalecen graves problemas para la conexión de internet, el abastecimiento de agua es escaso, los sanitarios son insuficientes y hay problemas para la recolección de la basura, como es el caso de un EMSAD de Morelos y otro de Yucatán:

En infraestructura, pues también nos hace falta otro módulo de baños, son muchos alumnos, sólo tengo dos tazas para las señoritas y dos mingitorios y una taza de baño para los chicos. Entonces, pues realmente sí los dejan salir pausados al baño porque pues todos no pueden, a la hora de recesos se satura el baño y es lo que estamos pidiendo. Ojalá nos pudieran ayudar ahorita las autoridades con otros módulos de baño (responsable EMSAD Morelos).

Tenemos servicios de energía eléctrica que es muy variable, muy irregular su servicio, constantemente hay altas y bajas en los voltajes y eso nos ha perjudicado mucho. El servicio de agua potable lo tenemos por periodos muy cortos de tiempo, tenemos que utilizar recipientes para almacenar agua temporalmente para que luego, cuando se acabe la que tenemos, surtir el tanque de los baños. Del servicio telefónico sólo tenemos llamadas telefónicas, no tenemos internet (responsable EMSAD Yucatán).

Cabe aclarar que la mayor parte de los planteles de EMSAD no cuenta con laboratorios para las asignaturas de Ciencias Experimentales, ni con bibliotecas, ni con suficiente equipo de cómputo.

Como ocurre en los TBE, los problemas de inseguridad afectan a los planteles, siendo lo más frecuente el robo de equipos. Algunos planteles han contratado por cuenta propia a personal de vigilancia para protegerse.

Telebachillerato comunitario

Desde sus inicios, el TBC se planteó aprovechar las instalaciones de las telesecundarias en el turno vespertino, así como otros espacios comunitarios disponibles. Esta medida permitiría la utilización de una infraestructura existente para operar el programa y ampliar la oferta del nivel medio superior en comunidades rurales que no contaban con dicho servicio. A pesar de que esto permitió abrir un gran número de planteles y ampliar la cobertura de este nivel, brindando oportunidad a muchos jóvenes para continuar sus estudios, ha generado una serie de problemas para su operación y el buen desempeño de las labores cotidianas de los planteles.

La apertura de los TBC fue el primer gran reto al que se enfrentaron los responsables, pues muchos de ellos no sabían que les correspondía la tarea de abrir un plantel. Ellos contaban con una orden de apertura de un TBC, pero no estaban al tanto de que su trabajo iniciaba con negociar el espacio con la telesecundaria o con las autoridades locales; tampoco sabían que ellos mismos tenían que buscar a los estudiantes; de lo único que tenían certeza es que el mínimo para la apertura eran 12. Una historia que se repite en muchos planteles es la que narra la coordinadora de un TBC en Veracruz:

Nos costó mucho [abrir el TBC] porque al llegar aquí nos encontramos con la sorpresa de que no sabían, no tenían conocimiento de que se iba abrir aquí una escuela; que iba a haber otro escalón más de educación aquí en la comunidad. Pues el convencer de que no traíamos otro documento más que la hoja de presentación y pues en la situación y las circunstancias en las que estábamos trabajando sí nos costó mucho poder lograr concretar esa matrícula. De hecho, la matrícula que se juntó fue de muchos que ya habían dejado de estudiar, ya no tenían pensado estudiar y pues dijeron bueno de estar ahí en mi casa viendo tele rascándome la panza pues a ver vamos acá. Estábamos trabajando y pasaba la gente y decía, ¿que venden aquí?, ¿qué van a dar?, ¿qué van a regalar? ¿qué cobran? ¡Y pues no, pues es la escuela! [respondía la coordinadora], nosotros con nuestro letrero y todo, pero pues en las condiciones en las que estábamos, no teníamos más que unas bancas viejas que tenían ahí guardadas, el pizarrón nosotros lo conseguimos ya usado, lo consiguió un maestro y así fuimos aportando nosotros cosas de nuestra casa para poder más o menos adecuar las instalaciones. La primera semana de clases, nos presentamos en el municipio y este, pedimos apoyo, hicimos gestiones y sí nos equiparon con bancas, televisión, DVD y equipo de sonido, y pues es lo que tenemos ahorita, pues ya el actual presidente no nos ha apoyado con nada.

A pesar de que los responsables del TBC han seguido los trámites estipulados por la SEP para que puedan hacer uso de las instalaciones de las telesecundarias, el problema principal ha sido que los directores de esos planteles no tienen siempre la disposición para abrir sus espacios. Por lo general, ellos consideran que ponen en riesgo la integridad de sus instalaciones, del mobiliario y de los materiales con los que cuentan. Se quejan frecuentemente de que los estudiantes de TBC dañan

o ensucian las instalaciones, pintan grafitis o roban los materiales. Esta situación ha sido motivo de conflicto entre responsables de la telesecundaria y del TBC, incluso, han llegado a intervenir docentes y estudiantes; lo que se ha convertido, en muchos casos, en un círculo de acusaciones mutuas, como lo ejemplifica el problema generado en un TBC de Puebla:

[...] digamos, que hacían cosas, para que se aparentara que el bachillerato era quien lo hacía ¿no?, pintaban libros, les quitaban los forros a las bancas, pero tampoco pues contaban los mismos maestros que sus mismos alumnos de secundaria tienen hermanos aquí en bachiller, o tienen conocidos en bachiller y entonces los niños de aquí de bachillerato nos decían ¿no? «no, es que mi hermanito dice que no, que la maestra le dijo, para que, pues lo que pasa es que a ustedes no los quieren», entonces, le quitaron, les dijo «a ver quítenle a tres bancas el forro y decimos que bachillerato lo hizo» y así le hacían (profesor TBC Puebla).

Desde la perspectiva de los responsables de los TBC, los directores y docentes de la telesecundaria se asumen como propietarios de los planteles y desconocen su carácter público, como lo aseveran un docente de Puebla y otro de Yucatán:

El director de la telesecundaria la fundó, hizo la gestión para el terreno, la construyó, la siente suya. Siente que es su escuela, entonces no le cabe en la cabeza de que es, es una escuela federal y que nosotros también somos una escuela federal y que nosotros no pedimos venir aquí, que fue la Secretaría la que nos dijo “trabajas en esas instalaciones”. Entonces sí de repente nos dicen “todo lo que pasa” culpan al turno de la tarde. Han inventado incluso cosas como que encontraron eh, preservativos usados en los baños. Cuando dices “no” y no porque sean unos ángeles mis niños, pero no, no es posible, o sea, ni siquiera tenemos una pareja de novios (profesor TBC Puebla).

Siempre los maestros de la telesecundaria dicen ustedes están de prestado, y digo pus (sic) cómo, si este edificio es del gobierno federal y somos mexicanos todos, y a veces se molestan porque pus (sic) esta es una escuela del gobierno, el edificio, son problemas que ha habido aquí (profesor TBC Yucatán).

El personal de TBC niega que se haga daño a los planteles de telesecundaria, y considera que se acusa a los estudiantes del TBC por actos cometidos por los alumnos de secundaria o que son hechos intencionalmente para culpabilizarlos. Esta situación afecta a los estudiantes, no sólo por los conflictos generados, sino porque la falta de un plantel propio vulnera su sentido de pertenencia, como lo expresa una estudiante de un TBC en Yucatán:

Mi sentir, pues, el telebachillerato excelente de estar aquí, pero en esta escuela pues se siente un poco incómodo porque no es de nosotros, no es de la escuela propia porque si hay cosas aquí el director viene, hace junta y dice

que nosotros hemos agarrado algo de ellos y cosa que en un año nosotros estamos estudiando, año y medio ahorita estudiando aquí, jamás hemos tocado nada de esa escuela, pero ellos llegan, piensan de que (sic) pues hemos tocado algo.

A partir de los conflictos generados, gran parte de los estudiantes manifiesta el deseo de contar con un plantel propio, como lo narra este joven morelense cuando se le pregunta cómo quisiera que fuera su escuela:

Que estuviéramos aparte, no aquí, porque luego los maestros de la secundaria son muy delicados, que si (...) les falta se enojan con nosotros, o hacen que lo paguemos, aunque nosotros no lo haigamos (sic) hecho, necesitamos una prepa pues, individual para nosotros (alumno TBC Morelos).

Los problemas generados por el uso de los planteles han tenido distintas repercusiones, desde las más graves como el acceso a los TBC, hasta casos en los que únicamente se permite el uso parcial de las instalaciones o de los servicios. Una docente y dos responsables de TBC narran algunos ejemplos de esta situación:

Este salón está libre, y vea, está vacío, entonces en cuanto a eso, más que nada por los directores se creen como que dueños de las escuelas, entonces, pues eso igual dificulta lo que es el acceso a las clases a los estudiantes (profesora TBC Yucatán).

[En la telesecundaria] ya nos permitieron el acceso a dos salones y a la biblioteca y bueno, los espacios de área verde y cancha; porque de ahí en fuera ya otras partes de las instalaciones no las podemos utilizar (responsable TBC Morelos).

Nosotros tenemos acceso al baño de damas, al baño de caballeros y a dos aulas. Los únicos que no tienen salón son los docentes. Son dos grupos, tres docentes, uno tiene que quedarse fuera, al docente que no le toque grupo tiene que esperarse afuera a esperar a que salga el compañero, y lo hace bajo un árbol, bajo el techito, en la palapa que no están muy terminadas, pero sí nos sirve de algo. Ese es el único problema, pero se tiene que gestionar porque si tengo otro grupo ¿dónde lo voy a poner? Le diré que [en la] secundaria no nos quieren dar otro salón, que los nuevos muchachos tienen que venir en la palapa (responsable TBC Yucatán).

Los salones de cómputo y la dirección son los que la mayor parte de los directores de las telesecundarias no quieren compartir, se teme por el robo y los daños que puedan hacer al equipo. En ocasiones, se prestan sólo los salones y una bodega que tienen que utilizar los TBC como "sala de usos múltiples".

En cuanto a los servicios, también hay casos en los que la telesecundaria no proporciona la clave de internet o no permite el uso del aire acondicionado. Ante

estas situaciones, son los responsables del TBC quienes deciden no ocupar espacios y servicios que puedan generar conflictos.

La falta de espacios propios presenta inconvenientes para las actividades diarias, pues carecen de lugares para resguardar su equipo y materiales, por lo que los docentes tienen que llevar consigo, desde documentos oficiales, computadoras, impresoras, micrófonos hasta material deportivo como balones y redes. En otros casos, tienen que guardar la papelería y los libros en cajas de cartón, al igual que los insumos de limpieza. Esta situación afecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como lo narra un docente de TBC de Morelos:

En mi caso, en mis materias a mí me gustaría tener mi salón con los productos del trabajo escolar, que si les deajo un mapa pus (*sic*) el mapa pegado ahí, que si les deajo un producto tenerlo como evidencia, pero lamentablemente no se puede porque las instalaciones son prestadas, los de la mañana de la telesecundaria obviamente también quieren tener sus trabajos, y no hay manera.

No están ausentes problemas propios de la infraestructura de las telesecundarias, como fallas en la recolección de basura, en el abastecimiento de agua, en el servicio eléctrico, y en el acceso a internet.

Relacionados con la falta de instalaciones propias están los problemas derivados de operar en el turno vespertino, dado que hay planteles que se encuentran ubicados en lugares inseguros, en los que los responsables, docentes y estudiantes se ponen en riesgo al salir cuando ha oscurecido. Asimismo, hay quienes no viven cerca de los planteles y tienen que regresar por la noche cuando, además del riesgo, no hay transporte público disponible. Ante esta situación, la carga horaria se disminuye para salir más temprano. Una de estas circunstancias las narra una docente de TBC de Sonora:

[...] Al menos aquí es un poco difícil, por ejemplo, en invierno que salen a las seis de la tarde y ya está muy oscuro y aquí es muy helado, entonces las mamás siempre se han quejado por eso, porque ellas quisieran que sus hijos estuvieran en la mañana, pero pues no es posible a no ser que contemos con las instalaciones propias.

Los problemas generados por la falta de un plantel propio han llevado a que los responsables de los TBC busquen y gestionen espacios alternativos, tales como oficinas desocupadas, bodegas, comedores comunitarios, quioscos, casas ejidales, entre otros. La ocupación de estos lugares implica, además, un trabajo de remodelación o de adaptación, para lo cual recurren a la ayuda económica de los padres y de las autoridades municipales; en ocasiones, los estudiantes y los padres de familia participan en el trabajo manual que se requiere. En estos espacios no se presentan los conflictos existentes en la telesecundaria, pero tampoco están ausentes de contrariedades, ya que los TBC operan en instalaciones que no fueron construidas para estos fines, muchos lugares son reducidos, tienen problemas de iluminación, de ventilación, no cuentan con sanitarios suficientes para los

estudiantes, ni con áreas para actividades deportivas. Algunos de los problemas más frecuentes son narrados por las responsables de TBC de Veracruz y de Morelos:

Hemos andado como húngaros, esta es la tercera instalación en la que estamos. La primera era prestada por la comunidad y estuvimos un ciclo escolar; ya el segundo ya no pudimos porque la matrícula incrementó, eran ya en total, creo, 25 alumnos y ya no cabíamos. De allí nos pasamos a otra casa, bueno no era ni casa, era como una bodega, pero pues sí nada más era el cajón, techo de lámina y nada más, no teníamos baño, el baño nos lo prestaba la vecina y el espacio que teníamos era muy limitado, entonces empezó otro ciclo escolar, incrementó mucho más la matrícula y ya fue como se consiguió aquí este... la casa (responsable TEBAEV).

Las instalaciones estaban pésimas. No tenían puertas ni ventanas los salones de arriba, se les tuvo que poner herrería, se repararon por dentro y se pintaron. Además de que hay unas escaleras de este lado que como que la barda, no es barandal, es una barda que ya se estaba yendo del otro lado, le tuvimos que poner una cadena por seguridad de los estudiantes. Los baños no servían, se repararon (responsable TBC Morelos).

Hay casos en los que las instalaciones prestadas a los TBC se ubican en lugares peligrosos, por ejemplo, con riesgo de derrumbes, de alta contaminación por estar al lado de una cementera, entre otros. O bien, se trata de instalaciones públicas que no se encuentran cercadas y a las que puede acceder cualquier persona. En el contexto de una comunidad con altos niveles de inseguridad derivados del narcotráfico, la responsable de un TBC de Sonora narra lo que allí sucede:

Desde que entramos, es la problemática que (el plantel) tiene cinco entradas y que a los muchachos no los puede uno detener ni tampoco los puede jalar para meterlos, entonces, estaría muy bien que estuviera cerrada como lo es una escuela y que las cosas en el horario... Lo que me mortifica es que, por lo regular, en la semana yo estoy en el aula las seis horas, y como ellos saben: -"ah la directora está adentro dando clase", se presta para que se salgan. Y la verdad en la comunidad andan por todos lados personas que no deben acercarse ahí... para qué quieren estar pasando personas, para que las muchachitas ahí estén afuera y que, a lo mejor, puedan irse, puedan subirse a un carro, los chamacos me ha tocado verlos subirse al carro y tener que salir corriendo y -"bájense"...

Como problema adicional se encuentra el riesgo de que los TBC pierdan las instalaciones prestadas; en estos casos se encuentran los que ocupan oficinas públicas o espacios municipales que, ante un cambio de gobierno, tienen que esperar a que refrenden los compromisos establecidos con las autoridades anteriores.

Relacionada con los problemas de espacio está la falta de laboratorios la falta de laboratorios y bibliotecas; con lo más que cuentan los planteles es con un pequeño acervo de diccionarios, libros de texto y algunos libros de literatura donados. Aunque en la actualidad el acceso a la bibliografía es vía internet, en este tipo de escuelas, localizadas en comunidades de alta marginación, no tienen conexión o tienen fallas. Las carencias de estos planteles y sus implicaciones son expresadas por la responsable de un TBC de Morelos:

Le hace falta [al plantel] un laboratorio para hacer pruebas de Física, Química y Biología. No lo tenemos, todo lo vemos en videos o algo así. Una cancha de futbol nos hace falta, a lo mejor nos faltaría un poco de internet para estar al pendiente de los videos educativos que tenemos que proyectar a los alumnos que ya están dentro [...] Muchas veces las personas de la comunidad dicen que esta escuela no tiene nada, no tiene centro de cómputo, no tiene su laboratorio, no tiene ni biblioteca y otras escuelas que tienen más de 20 años o instituciones ya muy cimentadas pues ya lo tienen todo y de repente como que esa comparación hace que los demás nos vean, pues, abajo.

Los planteles no cuentan con el mobiliario adecuado, se recurre frecuentemente a donaciones de lo que otras escuelas no utilizan o de lo que obsequian los particulares, como lo narra la responsable de un TBC de Sonora.

Los primeros mesabancos que tuvimos son muy resistentes, están ahí... de fierro con madera, esos mesabancos eran como unos 11, porque eran muy poquitos alumnos, esos mesabancos nos los donó una tía que trabaja en una secundaria en Estados Unidos... también muchos mapas, de esos grandes, el globo terráqueo, todo lo que podían desechar de allá ella nos los donaba.

La mayoría de los planteles carece de equipo suficiente y en buen estado, especialmente de computadoras y cañones que se requieren tanto para los trámites administrativos, como para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ante estas carencias, los responsables suelen tomar medidas como las que narran los responsables de Morelos y de Sonora:

Ay, de cómputo andamos muy mal, la verdad es que tenemos computadoras ya muy obsoletas que nos las dieron ya de uso cuando se abrió el plantel, y ya ahorita pues si son cinco o seis las que sirven realmente son muchas [...] pedimos a los chicos, aquí la mayoría tiene laptop o mini laptop, entonces les pedimos que las traigan y ya nosotros los proveemos del servicio de internet que también es un poco lento. La verdad es que en el aspecto tecnológico sí estamos mal (responsable EMSAD Morelos).

[...] considero que sí hacen falta muchas cosas, compré un multifuncional con mi dinero para realizar las actividades directivas... (responsable TBC Sonora).

Los insumos de materiales de papelería y limpieza son limitados, una parte proviene de recursos estatales que son insuficientes o no llegan a tiempo. Ante tales carencias, los responsables tienen que gestionar espacios prestados para actividades deportivas, cooperaciones de los padres de familia, donaciones, dádivas de políticos e, incluso, el cobro de la papelería; lo que sucede frecuentemente es que los profesores aportan materiales y recursos económicos propios.

Algunos planteles han logrado construir sus instalaciones en terrenos donados o adquiridos. Estas gestiones dependen, en gran medida, de la iniciativa de los responsables de los planteles, de los docentes, pero también juegan un papel central los familiares de los estudiantes, los vínculos que el plantel ha podido establecer con la comunidad y particularmente con las autoridades estatales, municipales y locales. En estos casos, se recurre también al apoyo de padres de familia y estudiantes para la construcción.

Como una manera de paliar las carencias generales de los planteles y su equipamiento, algunos TBC han solicitado recursos para el Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar (PAAGES),¹¹ otros recurren a los apoyos estatales, locales, de los padres de familia, así como invierten sus propios recursos económicos.

A MANERA DE CIERRE

Una de las mayores dificultades que están en la base de la implementación de la RIEMS es que no se cuenta con las condiciones mínimas necesarias de infraestructura y equipamiento para que se desarrollen los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el TBE y en el TBC, lo cual es resultado de la falta de apoyo y compromiso por parte del gobierno federal y estatal. Cada uno de los planteles presenta problemas específicos: en el caso del TBE es la precariedad bajo la cual operan, mientras que en TBC los problemas se derivan de la falta de instalaciones propias que genera conflictos con las telesecundarias, en los casos en los que se tienen que compartir. Asimismo, las instalaciones prestadas que ofrece la comunidad generan otro tipo de problemas al no cumplir con los requerimientos mínimos para su operación. De esta manera se muestra que para el funcionamiento de un plantel se requiere una base material y física, pero también la construcción de espacios sociales en los que puedan operar.

Por otra parte, la mayoría de los planteles del EMSAD cuenta con instalaciones propias con condiciones mucho mejores que el TBE y el TBC, en términos de infraestructura, mobiliario y equipo. Sin embargo, hay diferencias entre los planteles y hay algunos que trabajan en instalaciones prestadas, con todos los problemas que ello conlleva, como la falta de conexión a internet. Además, casi ninguno

11 El PAAGES es un instrumento de planeación que deben elaborar las Unidades Públicas de Educación Media Superior (UPEMS) para solicitar los recursos del Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior (recurso federal creado en 2013) con el fin de favorecer la realización de proyectos (definidos como prioritarios por las comunidades educativas) que contribuyan a la mejora de la calidad de los servicios educativos (SEP-SEMS, 2014).

de los planteles cuenta con laboratorios y bibliotecas; hay algunos que no tienen sanitarios suficientes y en buen estado.

En general, estos planteles se encuentran en condiciones inferiores a los COBACH o CECYTE, carecen de las condiciones que requiere cualquier bachillerato para poder cumplir con el derecho a la educación de los jóvenes.

Capítulo 4

Condiciones de los actores: responsables, docentes y estudiantes

La puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en los planteles y en las aulas se encuentra mediada por un conjunto de condiciones sociales, institucionales y locales que se configuran en el contexto en el que interactúan los actores educativos. Desde esta lógica, las condiciones personales, académicas y laborales con las que cuentan tanto los responsables de los planteles como los docentes, juegan también un papel importante, en tanto que son los mediadores y ejecutores de las acciones y a partir de éstas se establecen las posibilidades y recursos que tienen para actuar. En este mismo sentido, las condiciones de los estudiantes demarcan la pertinencia de las acciones y las posibilidades para que los objetivos de la RIEMS puedan cumplirse.

La primera parte del capítulo se centra en las características de los responsables de los planteles y de los docentes; en la segunda parte se exponen las características de los estudiantes.

CONDICIONES PERSONALES, ACADÉMICAS Y LABORALES DE LOS RESPONSABLES DE LOS PLANTELES Y DE LOS DOCENTES

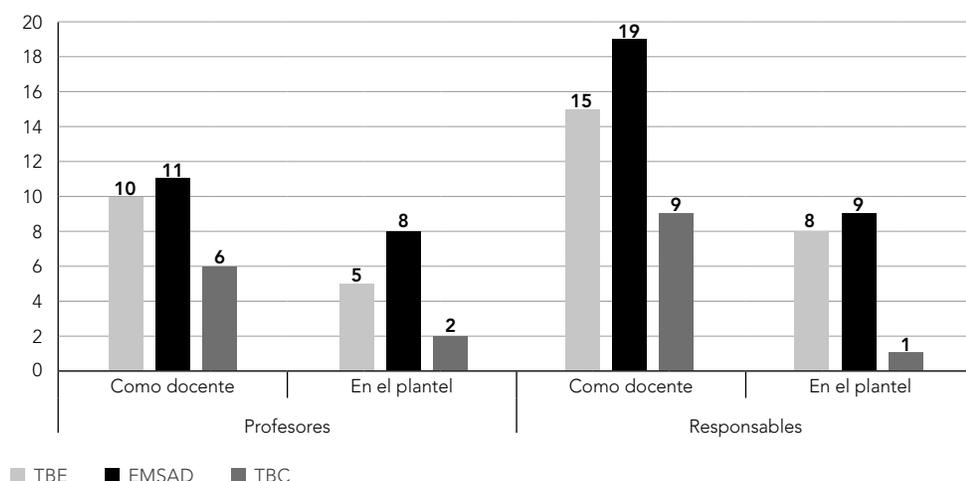
Los perfiles de los docentes son diferentes en telebachillerato estatal (TBE), educación media superior a distancia (EMSAD) y telebachillerato comunitario (TBC), lo cual se encuentra relacionado con las condiciones e historia de los planteles. Los docentes del TBE tienen un promedio de edad de 40 años y los del EMSAD de 43, mientras que los de TBC cuentan con 32 años. La edad promedio de los responsables de los planteles es mayor que la de los docentes, en el caso del TBE y el EMSAD es de 43 y en los TBC de 38.¹

Por su parte, los docentes de TBE y EMSAD tienen una antigüedad mayor en el ejercicio de la docencia, tanto en el plantel como en otros espacios educativos. La antigüedad de los docentes del TBC es menor en la medida en que son más

¹ Los datos que se presentan se basan en 27 casos de responsables de planteles (5 en TBE, 8 en EMSAD y 14 en TBC), del total 12 son hombres y 15 mujeres. Además de 69 casos de docentes (6 en TBE, 30 en EMSAD y 33 en TBC), del total 34 son hombres y 35 mujeres.

jóvenes y que el servicio es de reciente creación. En TBE, EMSAD y TBC encontramos como pauta general que los responsables de los planteles tienen mayor antigüedad en la docencia y dentro de los propios establecimientos que los docentes (gráfica 4.1). Asimismo podemos observar claramente que los docentes y responsables del TBE y del EMSAD son mayores que los del TBC, además de que cuentan con una trayectoria más larga en la docencia y dentro del plantel, lo cual puede traducirse en mayor experiencia.

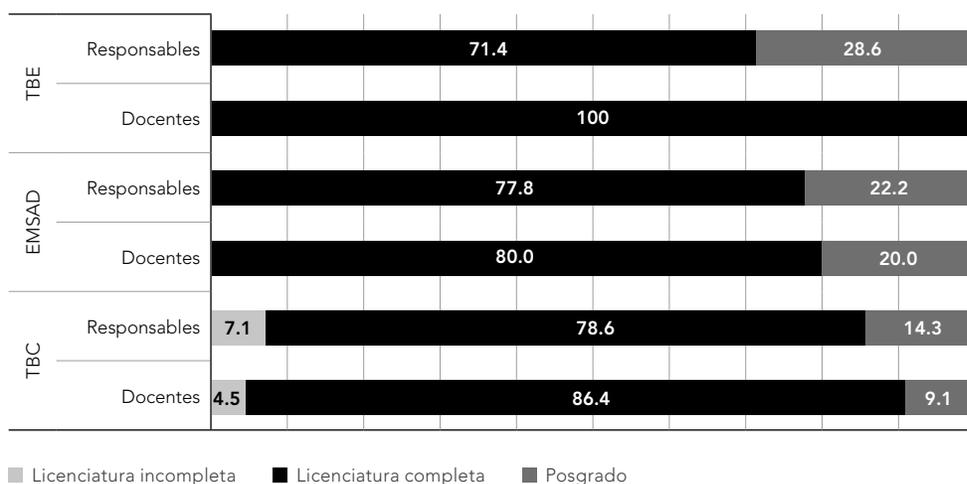
Gráfica 4.1 Antigüedad promedio (en años) en la docencia y en el plantel de los responsables y docentes por tipo de plantel



En cuanto al nivel de escolaridad de los responsables de TBE, EMSAD y TBC encontramos que el más alto nivel de escolaridad lo tienen los de TBE y posteriormente EMSAD, mientras el más bajo lo presentan los de TBC. De igual manera, la mayor parte de los docentes de todos los planteles cuenta con el nivel licenciatura. De la proporción de docentes que cuenta con posgrado, la mayor parte proviene del EMSAD y posteriormente del TBC. Cabe destacar que los docentes del TBE no cuentan con posgrado y que en el TBC aún hay responsables y docentes que no han completado la licenciatura (gráfica 4.2).

Un aspecto importante que incide directamente en las prácticas educativas es la relación entre el perfil profesional de los docentes y la asignatura que imparten, podemos suponer que una mayor relación entre la formación y el campo de ejercicio promueve mejores prácticas.

Gráfica 4.2 Nivel de escolaridad de los responsables y docentes por tipo de plantel



Encontramos que los perfiles de los docentes del EMSAD son los que tienen mayor correspondencia con las asignaturas que imparten. Ellos narran que este proceso no ha sido fácil ni automático, sino que ha sido con el transcurso del tiempo que han podido lograr esos espacios. Cabe aclarar que esta situación no es generalizable a todos los casos y todavía hay docentes que no han logrado conseguir asignaturas más acordes con su perfil su perfil.

Los casos del TBE y del TBC son distintos, un problema muy frecuente es que los docentes no cuentan con la formación que requieren las asignaturas que imparten. Una primera explicación radica en el tamaño de la planta docente que, al ser tan reducida en ambos sistemas, no logra abarcar el amplio espectro de asignaturas. Esta situación se agrava en los planteles del TBE que se rigen por el llamado Modelo académico en el que un solo docente imparte todas las asignaturas a un grupo. Desde dicho esquema, cualquiera que sea la formación de los docentes es imposible que se encuentren capacitados para impartir todas las asignaturas. Otra situación también compleja se presenta en los docentes que desde el Modelo académico son responsables del quinto o sexto semestre, pues además tienen que impartir asignaturas que corresponden a las cuatro áreas del componente propedéutico. Esta es la experiencia de un docente, quien labora con dicho modelo:

[...] es que el problema de estos Tebas es que eran pocos maestros y cuando yo llegué éramos tres y había que dar todas las materias, dos áreas, era un relajito. Yo llegué a tener doce materias y ahí me fui bajando diez, once, nueve, ocho. Y luego ahí te van los programas y ahí te va el fútbol y ahí te va el otro y hay que capacitar, todólogos, todólogos y hay que entrarle a todo (profesor TBE Veracruz).

En el caso del TBC la falta de correspondencia entre el perfil profesional y la impartición de asignaturas se explica por los mecanismos de contratación de este servicio. Los responsables de los planteles reconocen que no cuentan con la suficiente demanda para cubrir el perfil deseado, que en ocasiones las contrataciones han sido apresuradas y no han podido aplicar los criterios más idóneos. Por su parte, esta falta de adecuación del perfil responde a inconsistencias entre la contratación de profesores y el mapa curricular, ya que al contratarse un docente para cada una de las tres áreas: Matemáticas y Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación, los cursos se asignan para todas las asignaturas que componen el área. Este es el caso de una profesora de TBC de Veracruz:

Quando llegué aquí yo participé para el examen de Matemáticas, yo no me imaginé que iba a dar clases de Salud, de Biología, yo no me imaginaba dando esas clases, entonces cuando llego aquí, dice la maestra “es por área (...) a usted le tocan estas siete u ocho materias” y yo me quedo “¡woow! está bien”, pues Matemáticas, Física no tenía problema, el detalle fue con las demás ahí sí fue que, fue extraño y sí me pusieron a parir cuates.

El que un docente tenga que impartir asignaturas que no domina y para las cuales no se encuentra formado, tiene implicaciones en sus condiciones de trabajo, en la medida que requiere un mayor esfuerzo y desgaste, pero también en la calidad de su trabajo en el aula. El siguiente testimonio da cuenta de este problema:

Como le dije, yo soy ingeniero y pues no se me dificulta dar Física o Matemáticas, pero hay otras materias que me meten, por ejemplo, Biología o Química, Química sí un poco lo general. Pero luego me meten Biología o Ciencias de la Salud y pues eso no es, ahora sí que no es de mi perfil, entonces yo ahí sí me tardo unas tres, cuatro horas leyendo información sobre eso y ahí es donde yo tal vez sin querer descuido mi fuerte, me confío. Digo, no pus (*sic*) voy a ver tal tema, parábolas en Matemáticas eso está fácil, y me pongo a estudiar Biología y ya no doy una clase al 100% de Matemáticas para dar una de Biología tal vez al 50 porque tampoco es mi fuerte (profesor TBC Morelos).

Los docentes llegaron a laborar desde variados e inciertos caminos. En el caso de los del TBE, la mayoría lo hizo mediante solicitudes a la Subsecretaría de Educación y fueron canalizados al TBE. Los del EMSAD iniciaron su trayectoria a partir de contrataciones por horas hasta que obtuvieron sus plazas. No han estado ausentes quienes llegaron por recomendaciones de funcionarios o por medio del sindicato.

En el caso del TBC, algunos de ellos recibieron la invitación para trabajar de los coordinadores del servicio, otros acudieron por las convocatorias del programa emitidas en algunas entidades federativas o mediante solicitudes de empleo ante la Subsecretaría de Educación Estatal de su entidad. La mayoría de los docentes y responsables del TBC no conocían el programa antes de ingresar, tampoco tenían muy claras las condiciones de trabajo y las actividades que tenían que desarrollar.

En cuanto a las condiciones laborales, encontramos dos situaciones muy distintas: por una parte, los docentes del TBE y del EMSAD y, por la otra, los del TBC. Todos los docentes de TBE cuentan con base y sus plazas corresponden a tres cuartas partes del tiempo completo, equivalentes a 30 horas. En el EMSAD la situación es más variada, los docentes tienen contratos por medio tiempo (20 horas), tres cuartos de tiempo (30 horas) o tiempo completo (40 horas). Aunque sus salarios no son muy altos, cuentan con prestaciones sociales como aguinaldo y seguro social. En TBE y EMSAD los docentes tienen posibilidades de ejercer su derecho a sindicalizarse, de tal manera que algunos docentes del TBE pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sindicatos estatales e independientes. En el caso del EMSAD los docentes tienen la posibilidad de pertenecer a los sindicatos del Colegio de Bachilleres (COBACH) y del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales (CECYTE) e, incluso, en algunas entidades federativas, los EMSAD cuentan con su propio sindicato.

Una situación distinta sucede con los responsables y docentes del TBC quienes están contratados por honorarios, lo que contempla 20 horas semanales para los docentes y 10 más para los responsables, tomando en cuenta las labores de gestión que realizan. Estos contratos se renuevan cada semestre, con lo cual se encuentran en un estado permanente de inseguridad laboral, además de que no cuentan con ningún tipo de prestaciones. Sólo en algunas entidades federativas se proporciona acceso a los sistemas de salud. Ejemplos de esta situación son los testimonios de una docente de Sonora y la coordinadora de un TBC de Veracruz:

En enero a veces hay –sentimos nosotros, los maestros– como una situación crítica, porque, como estamos por contrato, a veces no sabe uno si nos van a contratar o no... [Nos dicen] “manden carta de interés donde redacten que quieren seguir, que quieren continuar, y el que no quiera continuar, pues... se va, se va a hacer notar, simplemente no me va a llegar su carta de confirmación” (profesora TBC Sonora).

(...) La verdad sí, la situación ahorita de TEBACOM es muy inestable, en cuestión de... pues todo, para empezar no tenemos contrato, estamos trabajando sin el respaldo de un contrato, tenemos adeudo de pagos y pues eso causa incertidumbre en el maestro y al tener esa incertidumbre pues igual el maestro ya no rinde al 100% en el trabajo, que ahorita no ha sido el caso porque nosotros sí hemos estado laborando, hay centros donde el maestro pues ya no va porque no tiene el recurso económico para poderse trasladar a la comunidad (coordinadora TBC Veracruz).

Los docentes refieren como un problema grave el retraso frecuente de los pagos, que llega a tardar hasta tres meses después de la contratación. Esta situación los lleva a afrontar con dificultad los gastos para la manutención personal y familiar y los que genera el traslado a los planteles. Algunos de ellos mencionaron que tienen que recurrir a préstamos personales, bancarios, de agiotistas o a endeudarse

con las tarjetas de crédito. Una docente del TBC de Veracruz y el responsable de un TBC de Yucatán narran el momento en el que se enteraron:

No pregunté [cómo era el interinato], porque estando acá con ellos [sus compañeros de trabajo] me empezaron a decir ya la situación, cómo se vivía realmente acá porque, de hecho, sí dije bueno pues cada mes voy a estar recibiendo mi pago y demás y la coordinadora me dice "maestra le voy a decir algo: adminístrese bien" y además dice "porque al final de cuentas aquí nos pagan cuando quieren, no cuando se debe", yo dije "de acuerdo". Hasta acá ya es cuando me empiezo a dar cuenta de la realidad, porque allá en el lugar donde me contrataron todo se pintaba muy bonito (profesora TBC Veracruz).

Desde que yo entré, de hecho, es lo primero que me dijo la... cuando me entrevistaron me dijeron: "y algo que te voy a decir, no te van a pagar en al menos tres meses, así que si tienes de donde mantenerte hazte a la idea de que...-estábamos en septiembre-, en noviembre te van a pagar, para que sepas si vas a aceptar o no el contrato"; y dije: "está bien, sí lo voy a aceptar" (responsable TBC Yucatán).

Estas condiciones de vulnerabilidad afectan sobre todo a los docentes que viven fuera de su lugar de residencia, que están casados o que tienen dependientes económicos.

Al igual que suele ocurrir en otros niveles educativos y planteles de educación media superior (EMS), el sentir de los docentes de TBE, EMSAD y TBC es que trabajan más de las horas que le son pagadas, pues no se contabiliza el tiempo que invierten en la preparación de las clases, en la revisión de exámenes y tareas, en asesorías que brindan a los estudiantes fuera de la jornada escolar. Para ellos su labor no se restringe a la impartición de asignaturas pues participan en actividades extraescolares, imparten actividades paraescolares, preparan a los estudiantes para los concursos, promueven al plantel en la comunidad, reclutan y rescatan estudiantes que abandonaron los estudios, hablan con los padres de familia, realizan labores de mantenimiento del plantel, entre otras muchas actividades. Ejemplo de ello es lo que realiza una profesora de TBE de Veracruz:

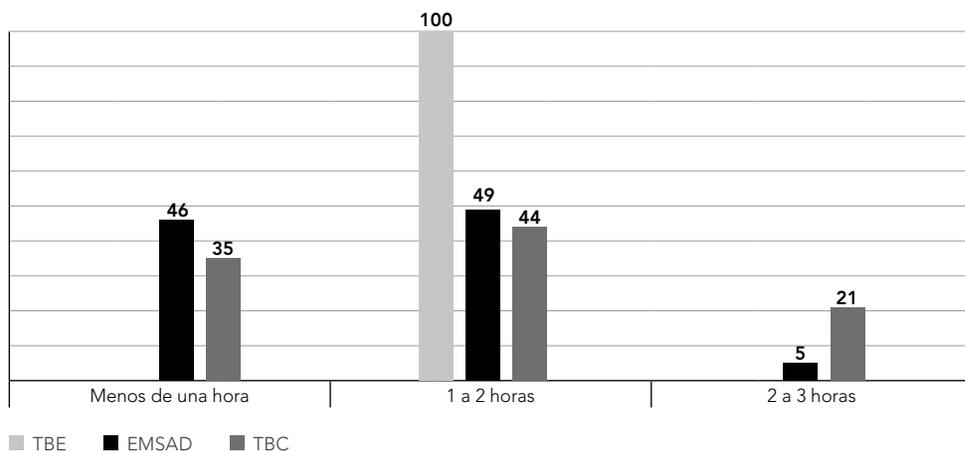
...también nos tocan las guardias, este, los honores, el aseo de los salones, de los baños, la faena, este, regar las plantas, cuidar el pasto, reforestar más que nada.

En una situación similar a la de los docentes se encuentran los responsables de los TBE y TBC, quienes consideran que trabajan más de las horas que les son pagadas. Ellos realizan la misma multiplicidad de tareas de los docentes, además de lo que se refiere a la gestión del plantel. Los responsables de los EMSAD también realizan varias tareas, la diferencia es que no tienen necesariamente una carga docente.

Ligada a las condiciones laborales, se encuentra la ubicación del lugar de residencia de los docentes y responsables de los planteles con respecto al plantel en donde laboran. En el caso del EMSAD un poco menos de la mitad del personal (46%) vive en la misma localidad en la que trabaja, lo cual es resultado de un proceso lento, en el cual al paso del tiempo se han podido acercar. En esta situación se encuentra 35% del personal de TBC y cabe destacar que todo el personal de TBE vive fuera de la localidad en la que trabaja.

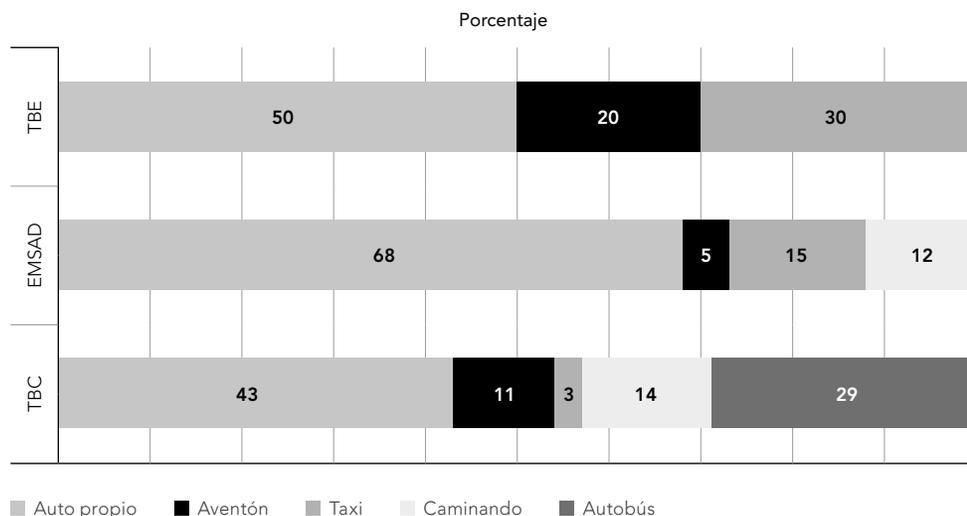
El tiempo de traslado del lugar de residencia al trabajo es variable, en el caso del TBE todos los docentes y responsables invierten de una a dos horas; casi la mitad de los del EMSAD (49%) tardan también de una a dos horas y 46% invierten menos de una hora. El caso de los docentes y responsables de TBC es distinto ya que el 35% que vive en la localidad invierte menos de una hora; 44% tarda de una a dos horas, sin embargo, destaca que 21% tarda de dos a tres horas (gráfica 4.3).

Gráfica 4.3 Tiempo de traslado al plantel de los responsables y docentes en TBE, EMSAD y TBC



El tipo de transporte que utilizan los docentes y responsables para trasladarse es variado, sin embargo, destaca que utilizan el auto propio 68% de los de EMSAD, 50% de TBE y 43% de TBC. Es recurrente que se organicen entre ellos para trasladarse y se van en el auto de otros, lo que le llaman “aventón”, 20% de los de TBE, 11% de TBC y 5% de los de EMSAD. Cabe destacar también que son los de TBC (29%) quienes utilizan en mayor medida el autobús o el transporte público para llegar a su lugar de trabajo (gráfica 4.4).

Gráfica 4.4 Medio de acceso al plantel de los responsables y docentes por tipo de plantel



En términos generales, podemos observar que los docentes y responsables del EMSAD son los que presentan las condiciones más ventajosas en su traslado, tanto porque una parte importante vive en la localidad, como por el menor tiempo de traslado y el mayor uso de automóvil propio. En contraparte, los responsables de los planteles y los docentes del TBC son los que tienen las condiciones más adversas. Cabe indicar que una parte importante de los docentes y responsables de los planteles permanece en la comunidad sólo el tiempo que dura la jornada laboral, de tal manera que no se pueden involucrar en la dinámica local como lo supone el programa en algunas asignaturas.

Los docentes de TBE y TBC están comprometidos con el plantel, mantienen una relación estrecha con los estudiantes y se sienten muy satisfechos cuando pueden ayudarlos. Sin embargo, para ellos, su trabajo es muy demandante y no es compensado con una remuneración justa. Los docentes del EMSAD también están comprometidos con su trabajo; como se ha mencionado, cuentan con mejores condiciones laborales que los de TBC.

Al pensar en el futuro, los docentes de TBE, EMSAD y TBC definitivamente piensan en el deseo de mejorar sus condiciones laborales. Los testimonios de estos docentes apuntan claramente a esta necesidad de certeza, reconocimiento y pago justo:

Mi futuro ideal sería ser valorada como docente, que se reconociera todo lo que hacemos para poder estar ante un grupo. Que pues tengamos un número mayor de horas, que tengamos un mejor sueldo, mejores incentivos para seguir. Pues independientemente, pues, yo creo que lo que más nos ganamos es el reconocimiento de los muchachos. El reconocimiento, el decir, este, "maestra, confiamos en usted, maestra, entonces esto es así, maestra

es que así sí le entendemos, maestra, es que sí nos gusta su clase" ... yo creo que no me conformo con tener la satisfacción de que me reconozcan mis alumnos. Yo quisiera que también se nos reconociera de otra forma (profesora EMSAD Puebla).

A mí me gustaría tener certeza económica, y eso es, yo creo que eso es vital. Y no me refiero... los pagos son muy irregulares, no nos pagan cada quincena, el saber que tengo mi trabajo seguro eso sería certeza. Hoy, por ejemplo, estamos a febrero, no he firmado contrato y no sé si voy a terminarlo. A lo mejor, que pudiéramos competir, optar, no sé de repente que nos asignaran las plazas, eso estaría excelente. Muchos de nosotros, la gran mayoría de nosotros estamos conscientes de que impartimos más horas de las que cobramos y no tenemos ningún problema en hacerlo, yo sé que tengo muchos compañeros así de comprometidos (profesor TBC Yucatán).

Como hemos mencionado, la situación laboral más grave es para los docentes del TBC, quienes padecen de inseguridad laboral, están contratados por honorarios, no cuentan con prestaciones laborales, además de la sobrecarga de trabajo y el retraso en los pagos. Por una parte, a los docentes que están casados y tienen hijos les afecta más la inseguridad laboral y disponen de poco tiempo para la atención de la familia; por la otra, los docentes que no están casados perciben que ante las condiciones laborales con las que cuentan no pueden construir un proyecto a futuro. A pesar de que los responsables de los planteles y de los docentes del TBC quisieran que mejoraran sus condiciones laborales, algunos no avizoran una situación promisorias, ya que consideran que, por su perfil profesional, no cuentan con herramientas didácticas y pedagógicas para ser evaluados favorablemente a partir de los parámetros del Servicio Profesional Docente (SPD). Ellos piensan que no pueden competir con los docentes de otros subsistemas porque no tienen la capacitación necesaria y porque al impartir varias asignaturas de un área, no están preparados suficientemente en la asignatura por la que tendrían que concursar. Ante este panorama, piensan mantenerse en el TBC, mientras encuentran otro trabajo con mejores condiciones. Hay otros docentes que planean permanecer en el TBC y mantienen la esperanza de mejorar.

LAS CONDICIONES PERSONALES, ACADÉMICAS Y FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES

Los planteles de TBE, EMSAD y TBC representan para los jóvenes rurales la posibilidad de cursar el bachillerato ya que por las condiciones de pobreza en las que viven no pueden salir de sus comunidades para estudiar. En este sentido, los estudiantes valoran enormemente que existan planteles en sus comunidades o cerca de éstas y que no tengan que trasladarse y gastar en transporte. De allí que la cercanía y la accesibilidad fueron los criterios por los que eligieron estudiar en estos bachilleratos. Los siguientes testimonios de los estudiantes así lo muestran:

[Elegió estudiar en el TBC] porque estaba cerca, era una escuela cerca y como mi papá dice ¿por qué no si ya abrieron una escuela aquí en la comunidad se le da la oportunidad de ver cómo está? Y dice que intentar estar en las escuelas que están cerca, por ejemplo, ya se abrió una nueva escuela, para qué salir donde puede ser que encuentres peligros al transportarte (alumna TBC Morelos).

Mi experiencia aquí con los maestros ha sido genial, bueno yo he aprendido más, de hecho, yo tengo 21 años y nunca me imaginé que aquí en mi comunidad hubiera un telebachillerato. Entonces cuando se abrió fue impresionante para mí, porque para mí ir hasta la cabecera municipal es muy lejos y siendo mujer digamos que es un poco difícil, también porque mis padres son campesinos y no podrían pagar más (alumna TBC Yucatán).

Pues en mi casa mi papá me apoyó, mi mamá igual, me dijeron “ya tienes esta oportunidad aquí en tu pueblo pues aprovéchalo, está aquí cerca, no se cobra bastante”. De hecho, cuando yo entré no se cobró nada, entonces ¿por qué no? Ellos ya lo habían, ya se habían enterado, mi papá se enteró, lo dijo, entonces pensé ¿por qué no seguir? tenía 19 años entonces ¿por qué no seguir? ¿Por qué no darme la oportunidad de seguir y conocer más? Y ya ellos, mis hermanos, mi papá y mi mamá me apoyaron y aquí estoy (alumna TBC Yucatán).

Ligado a sus condiciones económicas, los estudiantes de TBC aprecian especialmente que no en todos los planteles se tengan que pagar colegiaturas y que los libros de texto sean gratuitos. Más allá de los gastos, para muchas mujeres la presencia de estos planteles en sus comunidades representa la oportunidad de estudiar, ya que no es común que las familias permitan a las mujeres estudiar fuera.

La mayor parte de los estudiantes tiene una edad que oscila entre los 16 y 17 años, lo cual corresponde a una trayectoria continua y sin interrupciones. Dicha situación no excluye el que algunos estudiantes sean mayores por haber reprobado o interrumpido los estudios. La presencia de estudiantes mayores se presentó, de manera más frecuente, durante los primeros años de los TBC, que dieron cabida a jóvenes y adultos que habían abandonado o interrumpido sus estudios, al paso de los años han ingresado mayoritariamente quienes terminaron la secundaria.²

En cuanto a los antecedentes escolares, por el tipo de oferta educativa que se ofrece en las comunidades, podemos suponer que la mayor parte de los estudiantes ha seguido una trayectoria que inicia en escuelas multigrado o cursos comunitarios y que, por lo regular, continúa en telesecundarias.

2 Los datos que se presentan se basan en 127 casos de estudiantes de cuarto semestre, de los cuales 27 (21%) estudian en TBE, 38 (30%) en EMSAD y 62 (49%) en TBC. Del total de estudiantes, 67 son mujeres (53%) y 60 son hombres (47%).

Por otra parte, en la mayoría de los planteles hay un equilibrio entre hombres y mujeres, lo cual parece indicar que las familias están considerando dentro del horizonte educativo a las mujeres y que se han generado las condiciones para su incorporación.

En las comunidades con población indígena, gran parte de los estudiantes domina su lengua materna de manera oral, pero no escrita, sobre todo cuando los padres la utilizan en casa. Este hecho destaca en los planteles de Sonora, Yucatán y Puebla. En Yucatán este dominio de la lengua se refuerza y enriquece por medio del enfoque intercultural que se lleva a cabo en los EMSAD y TBC.

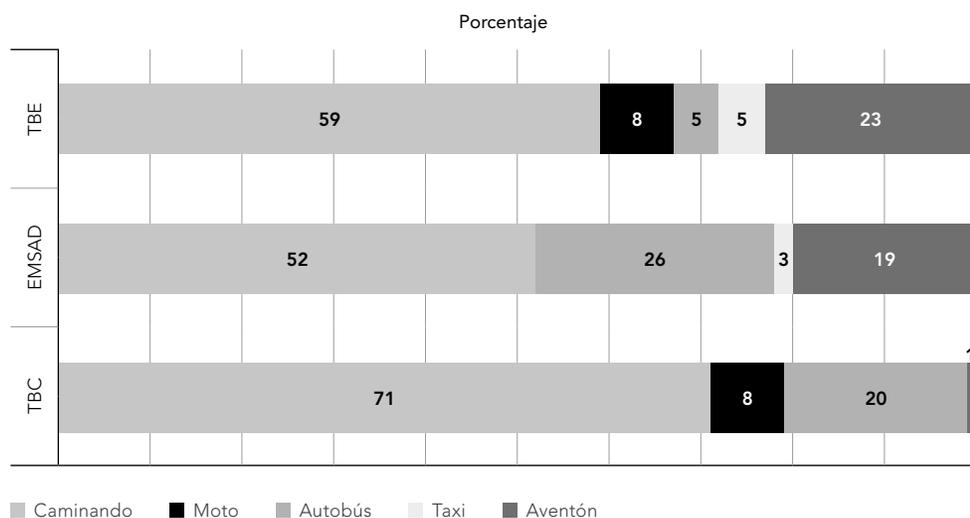
En un contexto con baja oferta educativa, los estudiantes de TBE, EMSAD y TBC provienen de la telesecundaria de la comunidad y, de alguna manera, tienen un camino predefinido, pues es la opción que tienen a su alcance. En el TBC, 74% vive en la localidad donde se encuentra el plantel, también 63% del estudiantes del TBE y 59% del EMSAD, el resto reside en las localidades cercanas. La población de EMSAD es más variada debido a que jóvenes de otras localidades prefieren estudiar en estos planteles porque son considerados mejores. Dada la localización de los planteles, casi el total de los estudiantes tarda menos de una hora en trasladarse al plantel (97% de TBE, 95% de EMSAD y 97% de TBC).

Los alumnos que estudian en su comunidad se conocen desde pequeños y han ingresado a las mismas escuelas; además de que frecuentemente los estudiantes tienen lazos parentales y allí conviven hermanos, primos y amigos. De igual manera, los estudiantes que provienen de otras comunidades se integran y no se marcan diferencias según su origen.

Debido a que los jóvenes estudian en su propia comunidad, la mayoría de ellos se traslada caminando al plantel (59% de TBE, 52% de EMSAD y 71% de TBC); quienes viven fuera lo hacen en transporte público, lo cual implica un gasto semanal fuerte en relación con los ingresos económicos de la familia. Hay también quienes buscan otras opciones para abaratar los gastos, como aventones o taxis compartidos (gráfica 4.5). En algunos planteles de Sonora y Yucatán se ha buscado la opción de un transporte especial para los estudiantes, sobre todo cuando los estudiantes provienen de localidades más lejanas. Estas opciones no siempre han resuelto los problemas, pues además de que en algunas entidades se cobra el servicio, son frecuentes las descomposturas, los retrasos y los largos trayectos que implica pasar por varias comunidades.

Los estudiantes de TBE, EMSAD y TBC provienen de familias con bajos recursos económicos, que se dedican fundamentalmente a las actividades primarias como la pesca, la agricultura y la ganadería. Las familias de los estudiantes de planteles cercanos a las ciudades se dedican al sector servicios, ya sea como albañiles, electricistas y plomeros, o bien, al comercio. La mayoría de las madres de los estudiantes se dedican a las actividades domésticas.

Gráfica 4.5 Medio de acceso de los estudiantes por tipo de plantel



Cabe señalar que un número importante de estudiantes trabaja en las labores agrícolas, ganaderas o de pesca, de manera permanente o temporal. Este trabajo puede ser remunerado mediante pago por jornal, o ser considerado como parte del trabajo familiar sin paga.³ Para ellos trabajar implica una responsabilidad y un compromiso con su familia. Hay estudiantes que no trabajan directamente en las labores productivas de los padres, pero les llevan comida o ayudan en la comercialización de los productos. También son frecuentes los estudiantes que trabajan en el comercio formal e informal, sobre todo los que atienden en restaurantes, tiendas o puestos, cuando hay trabajo; no obstante, hay comunidades en las que no hay oportunidades laborales. El hecho de trabajar tiene repercusiones en sus estudios, por una parte, disponen de poco tiempo para tareas escolares, pero también se ausentan, como puede observarse en los siguientes testimonios:

La mayoría de ellos [los estudiantes] trabajan, no vienen un día a la semana porque van a trabajar, entonces eso les afecta el desempeño porque se pierden una clase. Al rato no saben, o sea, aunque se pierda una clase, obviamente pueden solicitar los trabajos, pero hay veces que ni eso, no hay esa parte de la decisión, o la entrega y el compromiso (profesor TBC Morelos).

[Los estudiantes] se van a la uva, se van a Sonora, se van en periodos a Sonora a hacer corte de uva en periodos de diciembre y febrero, entonces llegan a pedir permiso para irse un mes a trabajar. Hay un chico que llegó ya casi al final de exámenes y entonces le costó muchísimo recopilar toda la información

³ El monto es variable, quienes realizan la jornada completa reciben un salario mínimo que oscila entre 70 y 80 pesos.

y en el examen que se hizo semestral no le fue muy bien, no, no le fue muy bien (profesora EMSAD Puebla).

Cabe mencionar que la mayor parte de los docentes se muestran flexibles cuando los estudiantes trabajan y les brindan apoyo para regularizarlos, por ejemplo, postergan la entrega de trabajos, las fechas de exámenes y proporcionan asesorías personalizadas.

Encontramos como una pauta generalizada que los estudiantes participan en los quehaceres domésticos de sus casas y en el cuidado de hermanos o familiares, así como son responsables de sus enseres escolares, por ejemplo, se encargan del lavado del uniforme. Por lo general, se trata de jóvenes ocupados que disponen de poco tiempo para las tareas escolares o para la recreación. Algunos ejemplos son los siguientes:

Yo siempre tengo que lavar trastes, a mi hermanita le toca barrer, nos turnamos para ir a moler, aparte cuando regresamos de hacer todo vamos a hacer tarea y si estamos en exámenes nos tenemos que levantar más temprano para poder terminar con los quehaceres temprano y hacer las tareas (alumna TBC Yucatán).

Desde temprano me levanto y me voy a ayudarlo a mi abuelito y pus (*sic*) toda la mañana y ya me vengo de allá como a la una, una y media, llego a mi casa y me arreglo para venir a la escuela (alumno TBC Morelos).

Los estudiantes provienen de familias con alto grado de marginación, la mayoría cuenta con el apoyo del programa PROSPERA, el cual les asigna una beca por cada hijo que se encuentre inscrito en el sistema educativo público. Este monto representa para muchas familias el complemento de sus ingresos, sin embargo, para otras se constituye como el único ingreso. Una docente de un EMSAD de Sonora se refiere así a la problemática de los estudiantes:

Los primeros [problemas] yo creo que son los económicos y de ahí se derivan todos los demás, aunque aquí en el colegio les han dado casi al 100% becas. Lo usan para otras cosas; la primera necesidad es comer, para eso la usarán y van dejando la cuota de inscripción en abonos... yo creo que el problema de administrar ese poquito recurso que tienen también es un problema.

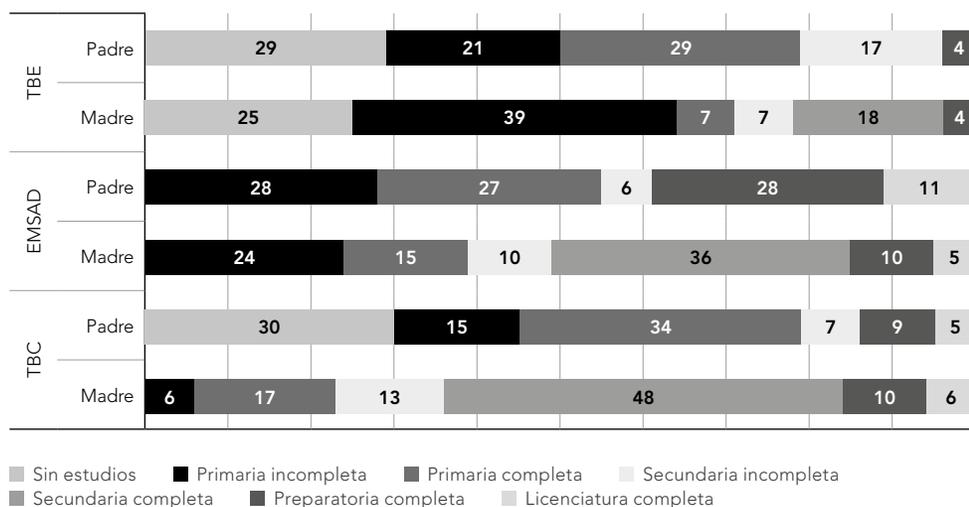
Los docentes ubican a los estudiantes con grandes carencias económicas que se expresan en el aula; mencionan que hay estudiantes que llegan a clases sin desayunar, que tienen una alimentación deficiente y frecuentemente se enferman, así lo afirma una profesora de TBE de Veracruz:

[Cuando se le pregunta por los problemas de los estudiantes, responde:] y las carencias ¿no? las condiciones económicas en las que viven. Algunos no traen para desayunar, no desayunan, se nos enferman muy seguido, dolor de

estómago, se sienten mareados, que esto y el otro, son cuestiones de salud, pero una cosa lleva a la otra.

Los niveles de escolaridad tanto del padre como de la madre de los estudiantes son muy bajos en TBE, EMSAD y TBC. Destaca el caso del TBE en el cual 29% de los padres y 25% de las madres no tienen estudios y 21% de los padres y 39% de las madres tienen primaria incompleta (gráfica 4.6).

Gráfica 4.6 Nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes



A partir de los niveles de escolaridad de los padres, podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes puede considerarse como de primera generación ya que son los primeros de las familias en llegar al nivel bachillerato. En el caso del TBE sólo 4% de los padres y 4% de las madres estudiaron después de la secundaria; en EMSAD 39% de los padres y 15% de las madres, mientras que en TBC 14% de los padres y 16% de las madres (gráfica 4.6). Dado el bajo nivel de escolaridad de los padres, la mayor parte de los estudiantes no cuentan con el apoyo familiar para la realización de tareas o aclaración de dudas y tampoco tienen referentes escolares de otros familiares que puedan orientarlos en las decisiones sobre su futuro.

De acuerdo con las narraciones de los estudiantes, ellos cuentan con el apoyo moral y económico de sus familias para sus estudios. Los estudiantes refieren que sus padres les preguntan frecuentemente cómo van en la escuela y les dicen “que le echen ganas” pues tienen interés en que sus hijos continúen los estudios; su argumento principal es que quieren que los hijos salgan de la pobreza y tengan nuevas opciones. Para ellos, el trabajo en el campo implica mucho “sufrimiento”, “cansancio”, “horas expuestos al sol” y “poca paga”, desde esta perspectiva, conciben a la educación como un mecanismo de movilidad social que los puede sacar de la pobreza. Los siguientes testimonios apuntan en este sentido:

Según él [su papá] no quiere [que] tengamos, o sea no quiere que vivamos lo mismo que él vivió cuando fue niño y pues quiere que nosotros nos superemos, que aprovechemos el apoyo que ellos nos brindan [sus papás] y el apoyo que nos brinda la escuela para poder salir adelante (alumna TBE Veracruz).

Mi papá me dice: “no quiero que estés sufriendo bajo el sol como yo”; y mi mamá me dice: “yo quiero que tengas un futuro”; esto me anima a seguir adelante, a superarme; me da gran felicidad que ellos me estén apoyando (alumno EMSAD Yucatán).

Sí me gusta ir a pescar, pero como pasatiempo, mas no como trabajo, por eso quiero seguir estudiando; quisiera tener otro tipo de vida (alumno TBC Yucatán).

Los docentes de los planteles reconocen el interés que tienen muchos padres para que sus hijos continúen los estudios, sin embargo, ellos han detectado que también hay padres de familia para quienes los estudios tienen poco valor, ya que no generan ingresos directos e inmediatos y, por ello, prefieren que los hijos trabajen. Ligado a lo anterior, también los docentes afirman que hay un importante sector de estudiantes que no tienen interés en estudiar y que sólo lo conciben como un medio para recibir la beca PROSPERA y apoyar a su familia. O bien, que se sienten presionados por la familia para estudiar y recibir la beca.

Los responsables y docentes de los planteles consideran que el interés de algunos padres porque los hijos estudien, no se traduce en el deseo por conocer la situación académica de sus hijos; no es frecuente que asistan a las juntas, salvo cuando se trata el tema de las becas o tienen que solicitar algún documento. Para los padres, participar significa cooperar económicamente con el plantel o con las labores de mejora. Tanto los responsables del plantel como los docentes consideran que los padres delegan la responsabilidad de sus hijos a la escuela y esto se lo atribuyen a su bajo nivel de escolaridad y a sus intensas jornadas de trabajo.

En el contexto de la pobreza de las familias, los estudiantes le confieren un valor muy importante a la beca PROSPERA ya que constituye un ingreso para solventar las necesidades más apremiantes. Si bien, algunos de ellos no administran el dinero, tienen claro “el deber ser” y afirman que se canaliza para los gastos escolares, tales como uniformes, cuadernos y libros. En ningún caso mencionan que sea la razón por la que asisten a la escuela. Algunos estudiantes del TBE y EMSAD mencionan que las becas las utilizan para el pago de las aportaciones que tienen que hacer semestralmente, ya sea por decisión propia o porque los responsables de los planteles los presionan para ello.

Los docentes se han percatado que es frecuente que los estudiantes compren sus teléfonos celulares con lo que reciben de la beca. Algunos jóvenes ahorran hasta alcanzar el precio, mientras que otros recurren al pago en abonos. Frecuentemente los estudiantes también utilizan el dinero de la beca para el “tiempo aire” de sus celulares, cuando existe red en las comunidades.

Los estudiantes que no cuentan con becas PROSPERA pueden solicitar la beca Yo no abandono, que es de carácter federal y en algunas entidades federativas

se cuenta con apoyos particulares, como la Beca Salario a la que tienen acceso desde tercero de secundaria hasta el nivel superior los estudiantes de Morelos; la beca del Instituto de Becas y Crédito Educativo del Estado de Yucatán (IBECEY) que se dirige a los estudiantes más vulnerables o el programa de Bienestar Digital que distribuye laptops a todos los estudiantes de cuarto semestre de bachillerato de ese mismo estado. La diferencia principal de las becas Yo no abandono y Beca Salario es que su monto llega directo a los estudiantes y ellos son los que deciden el destino de dichos ingresos. Es reconocido por todos la importancia que tiene para los estudiantes contar con este beneficio, de allí que los responsables de los planteles se esfuercen por hacer las gestiones necesarias para que todos los estudiantes cuenten con beca. Cabe destacar que esto se ha logrado y 91% de los estudiantes entrevistados dijo contar con este beneficio.

En lo que concierne a lo escolar, los docentes consideran que los estudiantes llegan con un nivel académico muy bajo que se expresa en problemas de lectura y de escritura; en la falta de las bases mínimas de matemáticas y, en general, en la carencia de conocimientos básicos. Los docentes atribuyen este bajo nivel de los estudiantes a una educación deficiente que han recibido desde la primaria. Ejemplo de ello son las siguientes referencias que hacen los estudiantes de su paso por la primaria y secundaria:

Pues la verdad allá en la escuela, eh... lo que era primero hasta tercero [se refiere a la primaria] no nos enseñaban lo que venía en los libros porque el profe nos ponía a hacer planas, porque teníamos que escribir así tipo oraciones, letritas estar remarcando y ya lo que era cuarto, quinto y sexto, pues sí nos enseñaban, pero como los profes se cambiaban a cada rato pues no aprendíamos nada (alumna de TBE de Veracruz).

... no creo que haya algo que me gustara de la secundaria, sólo venía a clases por la rutina, era mejor que estar en la casa sin hacer nada... los grupos de primero, segundo y tercero estaban aquí mezclados en este salón, era difícil poner atención con todos gritando y haciendo sus cosas aparte, distrayendo, el maestro nunca podía poner orden... supongo que aprendí a tolerar a las personas... (alumno de TBC de Sonora).

En cuanto a los aspectos propiamente académicos del bachillerato, algunos estudiantes no se sienten muy motivados, es un tema que no les apasiona, ni del que les interesa hablar. Tienen recuerdos muy vagos de su pasado escolar y difícilmente recuerdan aprendizajes significativos, hay quienes aluden a algún maestro especial, a los amigos o alguna aventura. Muy rara vez relacionan sus aprendizajes con la vida cotidiana y se refieren de manera general a los contenidos y a las dinámicas de las clases. Frecuentemente no recuerdan lo que vieron el semestre anterior y confunden el contenido de las asignaturas. El interés por las materias por parte de los estudiantes se encuentra relacionado con el gusto por los contenidos de las asignaturas, asimismo, tiene un peso importante "cómo enseña el maestro". Se consideran estudiantes "regulares", esto es, "ni buenos ni malos". Están más preocupados por lo

que acontece entre ellos en el aquí y ahora, en las publicaciones de *Facebook* y en las fotos de celular, cuando tienen acceso a estas redes. Cabe destacar, que también hay jóvenes interesados en la escuela.

Más allá de lo académico, a los estudiantes les gusta el ambiente de la escuela, la posibilidad de hacer amigos, divertirse y pasar bien el rato tanto en la escuela como fuera de ella, así como lo expresan los siguientes estudiantes:

Pues me siento muy bien, muy tranquila, contenta y segura, principalmente. Así como de, estoy con gente que me quiere (alumna EMSAD Puebla).

...hacíamos fogatas, poníamos música y cantábamos, contábamos chistes (risas). En lo que nos podamos entretener... si hay baile ahí andamos, con toda seguridad... somos un grupo muy unido, pero muy desastroso y a la vez muy alegre y muy serio... de todo, somos una combinación de todo, exageradamente (risas)... (alumno TBC Sonora).

Como en toda escuela hay conflictos entre los estudiantes, sin embargo, no son frecuentes o evidentes los casos graves de acoso ni de violencia; esto no exime la posibilidad de que existan formas naturalizadas o implícitas de violencia o maltrato entre pares.

Por lo regular, los estudiantes aprecian a los docentes y reconocen en los responsables una figura de autoridad que se preocupa por ellos. Algunos ejemplos son los siguientes:

[¿Cómo son tus profesores?] Excelentes porque ellos vienen, están aquí pendientes de lo que pasa aquí con nosotros, nos da la facilidad de que ellos nos conozcan bien y de igual conocerlos a ellos igual (alumna TBC Yucatán).

Dice la profe: "se va a hacer esto", y pues se hace, porque sabemos es la directora y tenemos que respetar. Sí seremos desmadrosos (*sic*), pero sabemos lo que significa su cargo de directora (alumna TBC Sonora).

Por supuesto los estudiantes no quieren a todos los docentes y con algunos tienen más cercanía y confianza. Consideran que tienen "buenos maestros", pero se dan cuenta perfectamente cuando son indiferentes, no saben o no preparan su clase, como se expresa en los siguientes testimonios:

No sé, siento que no está muy preparada [la maestra] para dar la materia, sí porque en realidad no, inglés es más explicar cómo se pronuncia, qué significa y cómo se escribe y ella sólo es traduczan, traduczan (alumno TBE Veracruz).

Nomás nos dice: hagan esta actividad [tono severo] (alumno TBC Sonora).

Nos preguntaba que dónde nos habíamos quedado o buscaba entre sus cosas, no sé, su libro. Siempre buscaba algo (...). Se quedaba viendo su teléfono, no sé qué hacía y después comenzaba con su clase (alumna TBC Puebla).

Los planteles son espacios regulados disciplinariamente y los estudiantes tienen que acatar reglas de comportamiento, horarios y usos del espacio. En la gran mayoría de los planteles se exige el uniforme ya que se considera que es un elemento de identidad, que promueve una imagen del plantel y que atenúa las diferencias sociales. Los estudiantes no se quejan por portar el uniforme, sin embargo, siempre buscan llevar alguna prenda distinta o adicional. Lo que sí les molesta es que no les permitan usar *piercings* o llevar el cabello como a ellos les gusta.

En cuanto a las problemáticas a las que hacen referencia los docentes son el alcoholismo y las adicciones; el primero de ellos no se considera exclusivo de los estudiantes sino una práctica arraigada de la comunidad, como lo comenta un profesor de TBC de Yucatán:

Los problemas que algunas veces hemos identificado... que aquí en estas zonas hay adicciones. Pues la bebida alcohólica ya ha comenzado en este pueblo chiquito, pero sí hay también los estupefacientes, que la marihuana, y una vez estuvimos intentando revisar a los chicos porque sospechábamos que algunos lo hacían (profesor TBC Yucatán).

De acuerdo con una idea común que se tiene de los jóvenes rurales pudimos percibir que algunos docentes suponen que "son más nobles" y "no están tan maleados" como los de la ciudad. Subyace también en dichos docentes una noción de los estudiantes como jóvenes "carentes" y "vulnerables" quienes, desde su punto de vista, difícilmente podrán superar las restricciones de su propio contexto.

A partir de la interacción de los docentes con los estudiantes y con sus padres de familia, se han percatado de que son frecuentes los casos de violencia intrafamiliar que afectan a los estudiantes y que repercuten en su desempeño. Así lo expresa la responsable de un TBC de Morelos:

La violencia intrafamiliar les está afectando mucho a los jóvenes y a la propia comunidad, están creciendo sin límites, sin reglas claras, sin objetivos...

En el ámbito escolar los responsables de los planteles y docentes consideran que los problemas más recurrentes son el ausentismo y el abandono escolar. Destacan de manera especial la frecuencia de embarazos entre las estudiantes. Atribuyen esto a los usos y costumbres de las comunidades y lo perciben como un problema, en tanto que muchas de ellas abandonan los estudios por esta causa. Desde la escuela se trata que las jóvenes regresen al plantel y buscan hablar con ellas y con los padres de familia, así como se brindan facilidades para que continúen estudiando. Cuando los estudiantes hombres se convierten en padres también suelen abandonar la escuela porque deciden trabajar para el sustento de la nueva familia. Ante estos casos, los responsables de los planteles y los docentes emplean

estrategias para evitar el abandono. La coordinadora de un TBC de Veracruz expone la situación de su plantel:

Ahorita sí [el embarazo] fue el motivo principal de deserción, la primera generación de los siete que eran nada más reingresaron tres, porque el índice de embarazo fue muy alto. Aquí por la zona así son, bueno la mayoría de las muchachitas que no estudian, salen embarazadas, desde la secundaria, se da el caso en la secundaria y afortunadamente aquí ya no, más que la primera generación fue la que sí fue el índice alto de embarazos, de ahí en fuera todo lo demás, de la segunda generación a lo que va ahorita dos embarazos, una ya se alivió y la otra, una muchacha de cuarto semestre que tiene creo cuatro o cinco meses, pero continúa estudiando.

En lo que se refiere al entretenimiento, los estudiantes están conectados a redes sociales, les gusta *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* y usan *WhatsApp*, por ello los teléfonos celulares son bienes codiciados y apreciados. Ellos hacen uso de estrategias para conectarse y conocen los lugares en donde hay *WiFi* pública, que se convierten en verdaderos centros de reunión y también tienen detectados los horarios en los que pueden tener mejor señal. Además del uso social y recreativo que hacen de sus dispositivos, también los utilizan para las tareas escolares y para comunicarse entre ellos y con los docentes. De esta manera, se conectan con el mundo más allá de los límites de su comunidad. Cabe aclarar que esto ocurre en las comunidades en donde hay conexión a internet, pero no en las más alejadas que no cuentan con este servicio.

Podemos afirmar que gran parte de los estudiantes se sienten arraigados a su comunidad, aprecian su tranquilidad y, por su tamaño, se genera un ambiente en el que todos se conocen. También comentan que “no hay mucho que hacer”, pero les gusta vivir en la comunidad. Una estudiante de TBC de Yucatán describe así a su comunidad:

Es una comunidad tranquila, no sé, es bonito, no hay tanto ruido como en las ciudades, y así me siento bien en esa comunidad; cuando salgo a otras partes, me siento incómoda. Veo personas, las veo en la tele, dicen que mataron a tal persona, que lo acuchillaron, que lo robaron y aquí no. A mí, si me dicen: “en dónde prefieres vivir [...]” yo [digo] “en mi pueblo” estoy acostumbrada en mi pueblo, aunque sí nos privan de algunas cosas.

Los estudiantes de los bachilleratos rurales son jóvenes que disponen de poco tiempo libre pues su vida transcurre entre la escuela, el trabajo y los quehaceres domésticos. Sin embargo, los fines de semana disfrutan la convivencia con los amigos, con los que salen a conversar, se reúnen para ver videos o a escuchar música, van a bailes y, sobre todo los varones, juegan fútbol. Así narra esta alumna de TBE de Veracruz lo que hace el fin de semana:

Pues a veces con mis primos luego se juntan, juegan fut (sic) ahí en la calle, ya, este, mi hermana y yo pues namás (sic) andamos ahí jugando, nos fuimos a ver un cafetal y ahí andamos cortando limas, o a veces en el patio con una bici, porque no nos dejan bajar a la carretera.

Los estudiantes no tienen una idea muy clara de lo que van a hacer en el futuro, sin embargo, están conscientes de que si quieren trabajar y aspirar a un nivel de vida mejor deben salir de su comunidad. Estudiar el bachillerato les ha servido para ampliar su espectro de vida y varios estudiantes bosquejan su deseo por estudiar el nivel superior. Ellos saben que no cuentan con los recursos económicos suficientes para estudiar fuera de su comunidad, sin embargo, algunos piensan estudiar y trabajar al mismo tiempo, o bien, trabajar un año y ahorrar, mientras que, para otros es un proyecto imposible porque tienen como prioridad trabajar y cooperar para el sustento familiar. Estos son los casos de una alumna de Puebla y una de Yucatán:

Yo quiero ser maestra, primero quiero trabajar un año para poder ahorrar y poder atenderme yo, porque mi familia ya están grandes (sic) y no creo que me vayan a poder apoyar... pues no sé qué tal que no funciona el plan, pues yo creo que ser, igual trabajar de ama de casa (alumna TBC Puebla).

Siempre he dicho que, si yo logro terminar mi carrera y tener un buen trabajo, voy a sacar adelante a mi familia, a mi papá y a mi mamá, porque he visto como ellos se matan todos los días para darme mi gastada, todos los días con mi hermanita. Veo que le cuesta mucho trabajo a mi papá pues es campesino y estar todo el día bajo el sol, quemándose, sufriendo hambre, sed y no, no voy a desaprovechar esa oportunidad que él me está dando. Por eso mi recompensa hacia él es mis notas que estoy sacando en estos módulos, estoy muy orgullosa de mis notas (alumna TBC Yucatán).

Más allá de los estudios, algunos jóvenes piensan seguir los patrones migratorios de sus propias comunidades, por ejemplo, los poblanos que buscan oportunidades en Estados Unidos, los veracruzanos en las maquiladoras de la frontera, los yucatecos en Cancún o los morelenses en la Ciudad de México. Muchos de ellos responden a patrones tradicionales, buscan casarse y tener hijos, mientras que otros buscan sacar a sus familias de la pobreza.

A MANERA DE CIERRE

Como se ha podido observar, hay diferencias importantes entre los perfiles de los responsables de los planteles y de los docentes de TBE, EMSAD y TBC, mismas que se encuentran asociadas a la historia y trayectoria de los planteles. El personal de TBE y de EMSAD tiene mayor edad y antigüedad en la docencia y en los planteles, comparativamente con los de TBC, que en su mayoría son jóvenes

recián egresados de la licenciatura, con poco tiempo de haber iniciado su labor como docentes.

En cuanto al nivel de escolaridad, la mayor parte del personal cuenta con el nivel de licenciatura, sin embargo, destaca que los planteles del TBE y del EMSAD son quienes tienen mayor proporción con estudios de posgrado, mientras que sólo en los planteles de TBC quedan algunos docentes que no cuentan con el grado de licenciatura. Asociado a la formación, uno de los problemas principales en el TBE y en el TBC es la falta de correspondencia entre la carrera de estudio y las asignaturas que imparten, lo cual significa para ellos un mayor desgaste y tiene implicaciones en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las condiciones laborales de los responsables de los planteles y de los docentes del TBC son muy precarias, sobre todo por la inestabilidad laboral ya que ellos reciben pago por honorarios, los contratos se renuevan semestralmente y hay retraso en los pagos. En algunas entidades no cuentan con ninguna prestación social, tales como vacaciones, aguinaldo ni seguridad social, además, la carga laboral que tienen sobrepasa el tiempo que les pagan. Los responsables y docentes del TBE y EMSAD tienen mejores condiciones laborales que los del TBC ya que gran parte de ellos cuenta con plaza y con prestaciones laborales. En general, los docentes y los responsables de TBE, EMSAD y TBC se sienten comprometidos con el plantel y con los estudiantes, sin embargo, consideran que el esfuerzo y dedicación a las labores docentes en el plantel y fuera de éste no es correspondido salarialmente. Es a partir de la sobrecarga laboral, del compromiso y del esfuerzo del personal docente como se sostienen estos planteles.

En cuanto a las condiciones de los estudiantes de TBE, EMSAD y TBC destacan los altos niveles de precariedad económica, lo cual los coloca en una situación de vulnerabilidad frente a los estudios. Su situación se refleja en problemas de alimentación y de salud que inciden en el aprovechamiento, así como en la dificultad para cubrir los gastos escolares. En este mismo sentido, los niveles de escolaridad de los padres son muy bajos, por lo cual no pueden apoyarlos en cuestiones escolares, tampoco orientarlos en sus decisiones académicas.

Una parte importante de los estudiantes trabaja o ayuda en las labores productivas de los padres y en los quehaceres domésticos del hogar, de allí que disponen de poco tiempo para los estudios. Casi la totalidad de los estudiantes cuenta con la beca PROSPERA, lo cual representa para las familias un ingreso muy importante para el sostén y para cubrir los gastos escolares. Los resultados parecen indicar que las becas han sido un incentivo para que los estudiantes permanezcan en la escuela. Desde el punto de vista de los docentes, hay estudiantes que únicamente asisten para recibir dicha beca, sin que tengan interés por el estudio, al tiempo que, algunos padres de familia promueven, presionan u obligan a los hijos a inscribirse al bachillerato.

Los docentes destacan las graves deficiencias académicas con las que los estudiantes llegan al bachillerato, lo cual dificulta los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que una parte importante de los estudiantes tienen fallas, incluso, en la lectura y la escritura. Desde el punto de vista de los docentes, esta

situación es producto de una trayectoria escolar precaria que se remonta desde el nivel básico.

Los estudiantes y sus familias valoran la existencia de los TBE, EMSAD y TBC por su cercanía y porque les brinda la posibilidad de continuar los estudios. En el caso del TBC aprecian también el carácter gratuito de los libros de texto. Sin embargo, en todos los planteles los estudiantes tienen que cubrir cuotas o cooperaciones que resultan onerosas para las familias y que violan el derecho a la educación obligatoria gratuita que tienen los jóvenes.

Por otra parte, los estudiantes muestran poco interés por el trabajo escolar y por el contenido de las asignaturas, se sienten más motivados por las relaciones con sus pares y por la convivencia en la escuela.

Hay estudiantes a quienes el hecho de estudiar el bachillerato les ha generado expectativas de continuar los estudios; algunos lo visualizan como un medio de movilidad social que les permitirá salir de la pobreza o acceder a otros trabajos que no se encuentren relacionados con el campo. Sin embargo, muchos de ellos están conscientes de que sus condiciones económicas no les permitirán lograr sus aspiraciones, mientras que otros piensan en estrategias para continuar los estudios.

Capítulo 5

Marco Curricular Común

La propuesta del Marco Curricular Común (MCC) es uno de los ejes centrales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y tiene como base las competencias que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación en el nivel medio superior, conforme el cual se establece el perfil del egresado. Según el Acuerdo 444, el MCC distingue las competencias genéricas, las disciplinares (básicas y extendidas) y las profesionales.

De acuerdo con el MCC, para que los docentes puedan cumplir con los objetivos que se esperan y particularmente con el desarrollo de las competencias que establece el perfil del egresado, supone que ellos cuenten con las competencias docentes que contiene el Acuerdo 447.¹

En este capítulo tomamos como marco el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales que deben desarrollar los estudiantes y los docentes para trabajar bajo el enfoque por competencias. Se presenta en dos partes, en primer lugar lo que se refiere a la formación, el conocimiento y el proceso de apropiación del MCC por parte de los docentes. En segundo lugar, las prácticas generales que supone el MCC (planeación, actividades en el aula, tareas y evaluación). Para ello se presentan dichos aspectos de manera general y, posteriormente, se explican las especificidades de dichas prácticas en las asignaturas que se abordan en este estudio: Historia, Literatura, Inglés, Biología, Especialización para el trabajo y Desarrollo Comunitario, además de las actividades paraescolares. De manera transversal incluimos las valoraciones de los distintos actores sobre el MCC en cada uno de los ejes propuestos.

FORMACIÓN, CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN DE LOS DOCENTES DEL MARCO CURRICULAR COMÚN

La implementación del enfoque por competencias que establece el MCC supone un proceso que inicia con el conocimiento de la propuesta, de sus bases y de sus objetivos. Este proceso no es lineal ni se limita a la asimilación, sino que implica

¹ Este acuerdo define las competencias docentes que formulan las cualidades individuales de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, las cuales se desglosan en el Capítulo II del Acuerdo y en las páginas 33 y 34 del presente texto.

también la interpretación que cada uno de los docentes realiza a partir de sus condiciones y de sus propios referentes. Por medio de la práctica, algunos docentes incorporan ciertos aspectos, se apropian del enfoque, es decir, lo adaptan y le imprimen un sello propio. Este no es un proceso que termina, sino que se modifica día a día, por medio de las experiencias con los estudiantes, de probar estrategias y de evaluar resultados.

Formación docente

Uno de los pilares fundamentales de la RIEMS descansa en la profesionalización de los docentes y directivos ya que son ellos quienes llevan a cabo directamente el trabajo en el aula y en el plantel, para ello, una de las estrategias para lograrlo ha sido el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).²

En los planteles de telebachillerato estatal (TBE), de educación media superior a distancia (EMSAD) y del telebachillerato comunitario (TBC) de Yucatán la mayor parte de los docentes ha cursado el PROFORDEMS, de manera presencial o en línea, sin embargo, no todos completaron el proceso y se certificaron. En los planteles persiste un grupo de profesores que por su reciente ingreso o porque no tuvieron condiciones para hacerlo, no lo cursaron. Los obstáculos principales han sido la falta de tiempo, la lejanía de los lugares en los que se imparte y la ausencia de apoyos para cubrir los gastos de transporte.

Un medio importante para la formación de los docentes ha sido la oferta de cursos en la plataforma de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). De manera complementaria, los docentes han tomado cursos de capacitación sobre aspectos del MCC en los periodos vacacionales e intersemestrales, de forma presencial o en línea (quienes tienen acceso a internet). Hacen referencia principalmente a cursos intensivos y puntuales sobre evaluación formativa, planeación argumentativa, enfoque por competencias, secuencias didácticas o habilidades emocionales, entre otros.

En general, los docentes consideran que tanto el PROFORDEMS como los cursos de capacitación han sido de gran utilidad para comprender los objetivos de la RIEMS, así como para dar respuesta a las exigencias de planeación y de organización del trabajo cotidiano. Los docentes perciben también los programas de formación como un medio de superación profesional y en este sentido los valoran; un ejemplo de ello es lo que expresa una responsable de un TBC de Yucatán:

La Secretaría nos pagó un diplomado PROFORDEMS muy bueno y ahí fue que dije "tengo que seguir estudiando" porque son cosas que dices "¡wow!, no sabíamos" Y la verdad te empaparon de mucha información porque fueron ocho meses de diplomado todos los viernes, [me aportó] pues esta parte del diseño de la planeación, es saber que tu planeación te está dictando que esté funcionando, que esté de acuerdo a los exámenes, a las activida-

2 Cabe recordar que se trata de un programa que pretende que los docentes cumplan con el perfil que establece la RIEMS, por medio de un diplomado o especialidad impartidos por instituciones de educación superior.

des diarias, cómo proporcionas tus clases, qué funciona de acuerdo a las competencias genéricas, disciplinarias, todo eso. En sí no sabíamos cómo la competencia genérica, la competencia disciplinar, fue una parte de estudiar y estudiar, y aprender y tú dices: «no, pues sí tiene toda la razón».

También hay docentes que piensan que los cursos fueron aburridos, repetitivos, muy teóricos o que no se adaptan a la realidad de su comunidad y que, por ello, no les resultaron de utilidad. Un ejemplo de esta postura es el testimonio de una coordinadora de TBE de Veracruz:

Pues el curso no es malo, lo malo es que no es para el sistema de nosotros. Entonces un curso de alguien, no sé, tendría que ver primero una normatividad, alguien que supiera de cómo trabajamos, lo que hacemos, en función de eso poder decirnos: «mira maestra por aquí, por acá». Porque te lo vuelvo a repetir, de nada me sirve una normativa de que se deben abrir las tres áreas si no tengo. En realidad, su normativa me viene... importando nada.

Es importante mencionar que los docentes de los distintos planteles hacen referencia al gran esfuerzo que implicó cursar el PROFORDEMS, ya que éste demandaba mucho tiempo por la gran carga de lecturas y la realización de trabajos. De esta manera, los docentes tuvieron que administrar su tiempo, entre el trabajo en los planteles, la preparación de los cursos, el tiempo de traslado y sus responsabilidades personales y familiares. En el caso de los cursos de la COSDAC, la flexibilidad del trabajo en línea les ayuda, sin embargo, se enfrentan a los problemas de acceso o fallas en el servicio de internet, tanto en los propios planteles como en las comunidades en las que habitan. Más allá de las dificultades, los docentes prefieren los cursos presenciales, como lo expresa una docente de TBC de Sonora:

Me pareció entretenido [los cursos] porque cada vez que lo hacía aprendía un poco. Pero siento que no hubo una capacitación al 100% porque no estábamos frente a un asesor, un docente, que nos fuera guiando, pues. A mí se me hace mejor que sean clases... presenciales, en vez de virtuales, porque, yo siempre que enviaba un trabajo mediante la plataforma, siempre se me hacía un comentario como retroalimentación, pero nunca de que “ah, estuvo bien, estuvo mal”.

Otra vía importante de formación docente han sido las reuniones por academias y las que se llevan a cabo en los propios planteles, porque les han permitido plantear sus dudas o enriquecerse con las experiencias de otros docentes. De igual importancia para su formación han sido los encuentros informales con el director y con los demás docentes, para plantear dudas y recibir sugerencias. El responsable de un TBC de Yucatán narra su papel como formador:

Mis maestros no tienen el PROFORDEMS, pero yo sí he tratado de hacerles saber lo poco que yo sepa o mucho que puedo saber. Trato que ellos se lleven a

la par conmigo, incluso mis maestros le pueden hablar de competencias y no porque lo hayan estudiado sino porque nosotros lo hablamos, lo platicamos, es algo que ellos ya saben, quizá si no tan grande como PROFORDEMS, pero sí tienen la noción de lo que es.

En algunos planteles del EMSAD (principalmente en Puebla) se cuenta con el apoyo de los asesores técnico-pedagógicos (ATP), quienes juegan un papel fundamental para la impartición de cursos relacionados con el MCC y para la atención de dudas y sugerencias.

La formación de los docentes del TBC es distinta a la que presentan los del TBE y EMSAD, ya que la mayor parte de los docentes del TBC no cuenta con el PROFORDEMS. Esta situación se debe a múltiples factores, entre ellos, a la reciente creación del TBC, a la falta de apoyos a los docentes para cursar el PROFORDEMS, a la inestabilidad laboral que no les permite construir un proyecto formativo a futuro, así como a la excesiva carga de trabajo y la falta de tiempo. Aunado a lo anterior, la mayoría de los docentes no tiene una formación didáctica pedagógica, y muchos de ellos se enfrentan por primera vez a las tareas docentes. Esta experiencia la narra un docente de TBC de Morelos:

No he tenido ni una capacitación, la única que nos mandan: “baje unos manuales, los va a leer” y en la reunión académica que tenemos todos los maestros de telebachilleratos que es cada mes, leemos, pero no vemos en sí lo que es una planeación, muy bien concreto lo que son todas las competencias y así.

Algunos de los docentes del TBC ingresaron sin tener idea de la RIEMS ni del MCC, otros contaban con nociones generales del enfoque por competencias. Se han ido familiarizando por medio de las reuniones intersemestrales, de algunos cursos que han podido tomar, así como por la asesoría de los responsables del plantel y de otros docentes. Ellos reconocen sus carencias y la necesidad de formarse, sin embargo, encuentran obstáculos para lograrlo, como le sucede a una docente de TBE de Veracruz y a una de TBC de Sonora:

Que nos otorgaran más cursos ¿no? porque siento que la que nos dan sí está muy bien, pero considero que nos hace falta más, porque pues luego algunos como en mi caso hasta ahí nos quedamos, pero yo siento que sí me hace falta más. Entonces que nos proporcionaran esos cursos para que nos fuéramos actualizando un poquito más, porque luego nos ofrecen, pero hay que pagar y no todos tenemos ora sí (*sic*) que el recurso para poder pagar el curso. Los que sí, pues la hacen, entonces yo diría que eso (profesora TBE Veracruz).

Siempre es muy importante el seguir aprendiendo, sí me gustaría... pero pues aquí no sería muy factible porque no hay universidad donde pueda tomarlo y si lo hacemos virtual aquí no se cuenta con internet, no todos los días... (profesora TBC Sonora).

Como puede observarse, tanto los responsables de los planteles como los docentes de TBE, EMSAD y TBC valoran la posibilidad de formarse. Especialmente los de TBC lo consideran como una necesidad imperante, sin embargo, muchos de ellos enfrentan obstáculos que les impiden hacerlo.

Conocimiento y apropiación del Marco Curricular Común

Con los dispositivos de formación y su propia experiencia, los docentes han logrado distintos niveles de comprensión y de apropiación del MCC. Así como diversas maneras de trabajar desde el enfoque por competencias.

La mayor parte de los docentes y responsables de los planteles del TBE, del EMSAD y del TBC de Yucatán dicen conocer y estar de acuerdo con los planteamientos básicos del enfoque por competencias. Lo más importante es que reconocen un cambio, diferencian un "antes" y un "después", el primero lo asocian con las prácticas tradicionales de enseñanza como la exposición, el dictado y la memorización; mientras que el "después" con clases más dinámicas, actividades más variadas, mayor participación, pero sobre todo una evaluación más diversificada. Los docentes destacan como otro punto importante de la propuesta el énfasis puesto en que los estudiantes piensen, reflexionen y aprendan a argumentar para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no se reduzcan a la trasmisión de los conocimientos, como lo expresa una profesora de un EMSAD de Sonora:

He tenido mucho contacto con la reforma a través de los cursos y el posgrado. Me parece muy buena idea haber cambiado los planes de estudio al modelo por competencias, porque los jóvenes se hacen más participativos y buscan su propio conocimiento.

De acuerdo con el discurso de los docentes, ellos tratan, en lo posible, de orientar sus cursos desde este enfoque y seguir con las actividades propuestas, así lo expresa un profesor de EMSAD de Sonora y el responsable de un TBC de Puebla.

La reforma ha sido importante para cimentar mi práctica como docente... he cambiado mi práctica, me ha servido para conocer los diferentes modelos, fue importante para el tránsito de ser un profesional a ser un docente (profesor EMSAD Sonora).

Considero que sí lo aplico [el enfoque por competencias] porque les, ellos tienen que ser capaces, una competencia es que tienen que ser capaces de fundamentar, de, de, y entonces en eso, yo siento que luego cuando les pregunto "¿tú qué piensas?" o "¿tú qué hubieras hecho?" o "dame una idea mejor a la que viene ahí" ¿no? considero que por eso sí lo hago (responsable TBC Puebla).

Un número importante de docentes afirman que están de acuerdo con el enfoque por competencias, sin embargo, consideran que éste se encuentra

descontextualizado porque no se contemplan las particularidades y las carencias del bachillerato en el medio rural. Estas condiciones se convierten en un obstáculo para cubrir los contenidos y seguir las actividades propuestas. Una profesora de EMSAD de Sonora y un profesor de Yucatán aluden a este problema:

Se ve muy bonita, como le digo, en cuanto a lo escrito, el texto, pero a veces en la práctica, ahí es donde uno lo ve medio complicadón (*sic*), porque dicen que le vas a dar todo al joven para que él pueda adquirir las competencias, pero el sistema no te provee de todo (profesora EMSAD Sonora).

Los que están ahí en un escritorio a veces dan instrucciones sin saber cuál es la situación real, a veces quieren cosas que no se pueden aplicar, quieren implementar una estrategia, pero realmente en comunidad no se puede hacer tal cosa. O a veces exigen y exigen tal cosa y no se dan cuenta que estamos sacrificando calidad educativa. No es lo mismo que estés ahí dando órdenes, "voy a hacer esta reforma, ya está lista", es otra cosa que veas realmente cómo está la comunidad, cuáles son sus características, cuál es la situación de los maestros que están laborando y en qué situación están laborando, qué están haciendo para garantizar esa calidad educativa (profesor TBC Yucatán).

Hay docentes que reconocen las dificultades que tienen para llevar a cabo su trabajo desde este enfoque y de esta manera alternan actividades propuestas por el MCC con algunas prácticas tradicionales, como lo proponen un profesor y un responsable de Sonora:

La RIEMS quiere que les des la cucharita, la sopita en la boca, pero que ellos digieran, que ellos aprendan a masticar... lo malo es que quieren que nosotros seamos así, que nosotros seamos los guías nada más, pero yo digo, que hay que mezclarle de las dos enseñanzas... ser ese maestro tradicionalista, explicar y que esa explicación de alguna manera tú los guíes para que ellos piensen, pero que haya esa mezcla, que no sea todo competencia... se me dificulta apegarme a ese modelo, ese modelo tan así de que no hables, ahí que se la averigüen ellos ¿no?, pero que seas una guía (profesor TBC Sonora).

...considero que la reforma está en una etapa de transición, en la situación actual no se puede implantar al 100%, los alumnos no sabrían qué hacer por eso hay que volver a lo tradicional e irlos a llevando poco a poco. Además, las actividades de la RIEMS están hechas para la zona urbana (responsable EMSAD Sonora).

No puede soslayarse que se identificó a un sector de docentes que dicen conocer el enfoque por competencias, pero no estar de acuerdo. Hay docentes que afirman que se trata sólo de un cambio discursivo, ya que todos hacen "lo mismo", pero le llaman de "otra manera". En este sentido, ellos dicen que a pesar de conocer la propuesta no han cambiado sus formas de enseñar. Otros mencionan

abiertamente no estar de acuerdo, y por ello continúan trabajando bajo los mismos esquemas llamados tradicionales o con su propio método. Un ejemplo de este desacuerdo lo expresa la coordinadora de un TBE de Veracruz:

Se me hace una tontería hacer una programación de algo que no tiene nada que ver con lo que yo estoy viviendo, esos muchachos, esos niños, esos alumnos que quieren que ellos solitos construyan su conocimiento están en la primaria todavía, a ellos no les enseñaron así, entonces eso no va a ser posible hasta que no me lleguen esos niños para acá. Entonces, si yo a estos muchachos les digo... no, no puedo planear así, no se puede.

Gran parte de los docentes de TBC, a excepción de Yucatán, desconoce el enfoque por competencias, como se ha mencionado en otros capítulos, ellos no han podido formarse, así como no han contado con oportunidades para tomar cursos de actualización. Los docentes manifiestan tener muchas dudas en cuanto a los principios del enfoque y a la manera de trabajarlos. Ante el desconocimiento del enfoque, ellos se limitan a seguir las guías para docentes y en el trabajo diario se basan fundamentalmente en los libros de texto. Les ayuda que los libros comienzan con el planteamiento de las competencias que deben desarrollarse y por ello confían que al seguir el libro están trabajando desde esta propuesta.

Al referirse específicamente a los planes y programas de estudio, la postura de la mayor parte de los docentes va en el mismo sentido que la que tienen con respecto al enfoque por competencias: les parecen adecuados y bien planteados, pero consideran que no se adaptan a las condiciones de los bachilleratos rurales. Especialmente destacan que son muy amplios y que no se adaptan al nivel académico de los estudiantes, como lo expresa una docente de TBC de Morelos y una coordinadora de TBE de Veracruz:

El programa está muy bien, de hecho, lo único que en este tipo de comunidades no están al mismo nivel que esos programas, entonces hay que adaptarlos, si son por ejemplo 10 capítulos, solamente dependiendo de cómo viene el grupo puedes dar la mitad o menos (profesora TBC Morelos).

Algunas de las competencias que quieren que nuestros alumnos a este nivel alcancen es gente que nunca ha estado en una comunidad y no sabe que los niños de esta comunidad vienen de primarias unitarias donde el maestro les enseñó a leer porque era lo único que podía hacer. Te puedo parar a uno de los muchachos de bachillerato que tienen seis meses en el Teba, entra al salón, y dime "que lea ese" y vas a ver el nivel de lectura que tienen, ¡es vaya... y no estamos en la sierra, estás de acuerdo, no estamos en la sierra! (coordinadora TBE Veracruz).

Por otra parte, la mayor parte de los docentes de TBE, EMSAD y TBC opina que no se cumple con el perfil de los egresados que propone el MCC, o éste se cubre sólo en algunos aspectos. Como se ha mencionado, ellos consideran que dicho

perfil es muy ambicioso y poco viable para los bachilleratos rurales. Los docentes aluden a las condiciones precarias de los planteles, a la falta de equipo y recursos que pudieran apoyar la formación, al bajo nivel académico con el que llegan los estudiantes al bachillerato y a los altos niveles de pobreza.

Más allá del perfil del egresado que establece el MCC, los docentes perciben cambios en los estudiantes y avances positivos. Muchas veces comparan cómo llegaron y cómo egresan. Para ellos, los cambios más visibles se han dado en la lectura, en su desenvolvimiento personal y en los hábitos frente a los estudios. De esta manera identifican los cambios un docente de Sonora y una de Yucatán:

Cuando yo leo las once competencias, las genéricas, yo mismo me admiro es: ¡a la torre! o sea me gustaría volver a bachillerato a ver si me desarrollan estas once competencias... no creo que se cumpla con todo lo que se plantea, pero sí se va avanzando, creo que sí se cumple con una cierta parte, porque sí considero que es muy ambicioso (profesor EMSAD Sonora).

Lo que me ha dejado ver mi experiencia hasta ahorita, sí he notado que, por ejemplo, hay una cuestión en los estudiantes que es precisamente esta de la expresión de las ideas y de que aprendan a ser claros y la forma en que exponen, y cómo hacen las cosas. Sí siento que las generaciones de ahorita se ven distintas de las generaciones anteriores, ahora se están preocupando más por cómo expongo, cómo lo explico, qué hago, cuáles son las habilidades del buen expositor, cómo coevalúo a mi compañero, tengo que hacerlo porque mi compañero también me está observando con una lista de cotejo y lo tengo que hacer bien y yo creo que esto definitivamente se nota, se nota en un estudiante, yo lo he podido ver (profesora TBC Yucatán).

A partir de lo expuesto, se perfilan distintas posturas, sin embargo, parece prevalecer la aceptación y el acuerdo del enfoque por competencias que rige el MCC, como un modelo abstracto, pero se reconoce su inviabilidad en el contexto de los bachilleratos rurales y del perfil de los estudiantes que los conforman.

PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Una de las cuestiones básicas que tiene consideradas el MCC es la planeación de las actividades que se solicitan a inicios del semestre, a partir de secuencias didácticas. De esta manera, la mayoría de los docentes de TBE, EMSAD y TBC elaboran dichas secuencias de cada una de las asignaturas que imparten.

Desde el punto de vista de los docentes, ésta es una actividad muy demandante que les implica tiempo y un gran esfuerzo. Así es como lo percibe un docente de TBC de Puebla:

[La planeación] más que nada es mucho papeleo, la verdad es mucho papeleo. A nosotros los maestros nos quitan mucho tiempo con papeles cuando podemos estar dando clase.

Las dificultades para la elaboración de las secuencias didácticas se agravan cuando los docentes las imparten por primera vez, cuando no tienen el perfil profesional para impartirlas o cuando están a cargo de demasiadas asignaturas.

Cabe destacar que en el estado de Yucatán se ha implementado como modalidad la entrega, a los docentes tanto del EMSAD como del TBC, de las secuencias didácticas elaboradas con el contenido a tratar en cada clase y las actividades a realizar. También se solicita a los docentes que no cambien el contenido de las unidades, aunque se permite que ellos modifiquen o adapten las actividades. Bajo esta modalidad se busca garantizar el cumplimiento de los objetivos y de los contenidos. Los docentes mencionan que dichos formatos les facilitan el trabajo y “les aligeran la carga”, sin embargo, no siempre se adaptan a las condiciones y los tiempos de las clases.

En la mayor parte de los planteles, la planeación de las actividades funge como una guía para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, el cumplimiento de dicha planeación se encuentra sujeto a la presencia de múltiples factores que no permiten cumplir con lo que tienen contemplado. Estos factores se encuentran relacionados con la dinámica de la comunidad, del plantel, las condiciones de los estudiantes y de los docentes.

Ellos destacan, sobre todo, cuando los tiempos no corresponden con lo planeado ya sea porque hubo interrupciones de labores, ausentismo de los estudiantes, inundaciones, temporadas de cosecha, festejos de la comunidad o por la participación del plantel en eventos académicos o culturales. En el caso de los TBC afecta también la reducción (de cuatro horas en promedio) de la jornada escolar derivada de la existencia del turno vespertino. Los docentes también consideran que los 50 minutos asignados a cada asignatura (en TBE y TBC) y 45 minutos en EMSAD son pocos para poder avanzar. Otro factor importante está relacionado con el nivel académico de los estudiantes, ya que muchas veces no pueden avanzar porque no han comprendido lo que se encuentra programado, como lo explican docentes de TBC de Morelos y de Yucatán:

Hay ocasiones en que, sí la planeación dice que un tema lo veo en dos días, pero los estudiantes no lo están comprendiendo al cien por ciento, la planeación cambia y se tiene que adaptar a las necesidades de los estudiantes, entonces muchas veces es casi imposible al pie de la letra el diario de la planeación (profesora TBC Morelos).

Sí, hubo adecuaciones porque mire maestra, es muy bonito todo el panorama de las secuencias didácticas, pero a veces llegamos a una zona como ésta, los muchachos pues no están muy contextualizados en lo que estamos haciendo y a veces pues tal vez por su cultura o no, no hemos entendido cuál es el retraso que tienen ellos en alcanzar el nivel y muchas veces tenemos que adecuar para ir formando (profesor TBC Yucatán).

Ante las inadecuaciones de los planes de estudio a las condiciones académicas y sociales de los estudiantes, así como al tiempo de la jornada escolar, el primer esfuerzo que tienen que realizar los docentes de TBE, EMSAD y TBC es adaptar los planes y programas al nivel académico del grupo y brindar las bases para que puedan comprenderlos. Esta tarea, que consideran básica, les consume tiempo para que para que logren los objetivos los objetivos que tienen programados. Ellos eligen, de acuerdo con su propio criterio, los contenidos que consideran más importantes y que pueden resultar más significativos para los estudiantes. De esta manera, en TBE, EMSAD y TBC parece cumplirse la idea de recuperar y partir de los conocimientos reales de los estudiantes que estipula el enfoque por competencias.

PRÁCTICAS EN EL AULA

El aula se configura como un nivel de concreción de la RIEMS y particularmente del MCC, ya que en este espacio es en el que se espera que se expresen las transformaciones de las prácticas y que éstas tengan repercusiones en la formación de los estudiantes. Si bien, las prácticas en el aula y los estilos docentes son variados, los aspectos contextuales demarcan las condiciones de acción.

A continuación, se abordan las prácticas que se realizan en los planteles de TBE, EMSAD y TBC. Cabe aclarar que se toma como base las narraciones de los docentes acerca de su quehacer, así como lo que los estudiantes expresan acerca de las prácticas realizadas en el aula. En este sentido, no se observan las prácticas, tampoco se busca comprobar, por medio de los estudiantes, la veracidad de las narraciones de los docentes. En tanto que se establecen interacciones entre docentes y estudiantes, buscamos conocer la perspectiva y punto de vista de cada uno de los actores.

De manera general, en el TBE y en el TBC las prácticas en el aula se basan fundamentalmente en el uso del libro de texto. Se siguen tanto los contenidos como los ejercicios y las actividades propuestas. Ellos consideran que es un recurso básico para garantizar que se cubran los contenidos, además que son de gran ayuda cuando los docentes no tienen el perfil para impartir las asignaturas. Una docente de TBC de Sonora es ejemplo de esta postura:

A mí el libro me gusta mucho, el del telebachillerato viene como si estuviera diseñado... cada cierto tema, vienen reportes, como si fueran noticias... no lo modifico, lo que hacemos es adecuarlo o agregarle. Hay veces que vienen poquitas actividades, hay veces que vienen unas que no se pueden hacer. Entonces, es como, a lo mejor sí, es cuando lo modificamos o lo adecuamos. Pero muy apegada, yo muy apegada al libro.

Una de las críticas principales de los docentes de TBE y TBC es la amplitud de los libros de texto y que no se alcanzan a cubrir, así como algunos encuentran que, en ocasiones, las actividades se encuentran alejadas del contenido y sobre todo las del eje integrador. Otra de las críticas a los libros de texto es que requieren de aspectos de mayor relación con el contexto ya que no todas las zonas rurales son iguales, así lo sostiene un profesor de TBC de Yucatán:

Yo puedo tener, por ejemplo, problemas muy hermosos en mi libro de albañilería, pero si mis alumnos son pescadores, pues tenemos una traba. Es como si pudiéramos darle un poquito de toque a la zona, darle un poquito de lo que el alumno pide o quiere, o como lo siente, a lo mejor sería un poquito mejor.

Un inconveniente de carácter operativo es el retraso con el que llegan los libros de texto y, dado que es el recurso principal, los docentes se enfrentan a graves problemas. Ante el reclamo de los retrasos, la responsable de un TBC de Yucatán narra que cuando preguntaron por los libros las respuestas fueron las siguientes:

¿Y los libros?, y... ¿los van a mandar?... entonces nos decían: ¡diseñen sus clases, sean creativos, busquen, indaguen, hay mucha información!

Ante esta situación, una responsable del TBC de Morelos da cuenta de la estrategia que tuvo que seguir:

Entonces lo que decidimos fue no entregarlos pues porque de nada servía, ni usarlos, ni entregarlos y mejor dejarlos. Hablamos con los chavos y les dijimos: "qué les parece si los donan para el semestre que correspondía o sea el que sigue, septiembre". Entonces en septiembre ya los tienen, arrancaremos con ellos.

En cuanto a la dinámica, frecuentemente los docentes inician con la lectura de cada unidad del libro de texto, lo pueden hacer en voz alta frente al grupo, en ocasiones la lectura se pide de manera individual o en equipo, o bien, se solicita que algún estudiante lea el libro en voz alta y frente al grupo. Al solicitar que los estudiantes lean, se busca que mejoren sus habilidades de comunicación y que se acostumbren a hablar en público.

Después de la lectura, frecuentemente los docentes dan la instrucción de subrayar lo más importante. Posteriormente, siguen las explicaciones en el pizarrón y las aclaraciones de las dudas generadas. Una vez concluida esta fase se propone la realización de alguna actividad ya sea la elaboración de resúmenes, de ejercicios o algún trabajo en equipo propuesto por el propio libro.

Los estudiantes perciben claramente que la dinámica de la clase gira en torno a los libros de texto y saben de su importancia, como lo expresa un estudiante de Puebla:

Los libros son una fuente de primera, o sea la información que contiene es más informativa, es más concreta y es más cierta.

De igual manera, los estudiantes perciben el excesivo uso de los libros y se dan cuenta que es usado como un recurso que se vuelve rutinario y mecánico, como se puede observar en las respuestas de estudiantes de Puebla, Veracruz y Sonora:

Pues el libro contestábamos, nada más era contestar, leer y contestar (alumna EMSAD Puebla).

[...] nada más leíamos en el libro y ya anotábamos lo que le entendíamos o luego la maestra nos preguntaba qué le entendíamos a la clase, a lo que estábamos viendo (alumna TBC Puebla).

[...] porque es como si dijeran mis demás compañeros que (el maestro) no te sabe explicar, nada más te lee el libro, le preguntas algo te vuelve a leer el libro, y bueno, me es difícil a mí comprender así (alumna TBE Veracruz).

Pues llegaba y a veces pues leíamos un poquito, venían ejercicios de hacer, dictaba bien el tema y ya cada quien pues nos poníamos a hacer el ejercicio y si no le entendíamos algo le íbamos a preguntar y ya nos explicaba otra vez (alumna TBC Veracruz).

[...] nos enseña más o menos, porque a veces nos da la respuesta y no nos deja hacerlo nosotros, nos la dice y nosotros la apuntamos en el libro y nos lo revisa (alumna TBC Sonora).

Pues no sé, está explicando, nos pregunta de lo que nos dejó de tarea, nos pone ahí en el pizarrón, que no le entiendo y lo copiamos y ya (alumno TBC Sonora).

Además del uso excesivo del libro, las narraciones citadas de los estudiantes dan cuenta de prácticas mecánicas y tradicionales como el dictado, copiar del pizarrón, además de la simulación. Cabe destacar que, a partir de dichas dinámicas, difícilmente se pueden desarrollar las competencias establecidas en el MCC.

En el caso del EMSAD, sólo en algunos planteles se utilizan libros de texto, por lo que la dinámica de la clase recae principalmente en las propuestas de los docentes y, por tanto, los recursos que se utilizan son más variados. En general, los docentes se basan en las guías que se encuentran en la plataforma del Colegio de Bachilleres (COBACH), tanto en los contenidos como en las actividades propuestas. Frecuentemente reproducen dichos materiales y los distribuyen, o bien, solicitan a los estudiantes que los descarguen, sobre todo cuando se trata de ejercicios. Un recurso bastante utilizado son las presentaciones en PowerPoint elaboradas por los docentes. Esta variedad de recursos la describe una estudiante de EMSAD de Puebla cuando se le pregunta sobre las actividades en el aula:

Son variadas, todo, todo es diferente, cada, cada día... Eh, exposiciones, eh, lo que son los resúmenes, eh, hacer diagramas, hacer, este, mapas, exponer, hacer maquetas...

Los docentes de TBE, EMSAD y TBC expresan que en su práctica intentan generar un ambiente dinámico que logre motivar a los estudiantes, para ello promueven actividades como el trabajo en equipo, las exposiciones y la participación en clase que, en general, son bien aceptadas por los estudiantes y perciben cambios. Los testimonios de los estudiantes de TBC de Sonora y Yucatán nos ilustran la manera como ellos lo perciben:

Me gusta cómo trabajan [los maestros], que nos dejan dar nuestro punto de vista y trabajar en equipo, exponiendo nuestras opiniones... primero nos piden que lo intentemos solos y si no podemos, nos explican de nuevo... (alumno TBC Sonora).

Me gustó haber empezado a trabajar en equipo, porque ahorita veo que sí estamos avanzando en trabajar en equipo [...] sí funciona eso... y ya veo que las muchachas se acercan más o dicen qué día nos vamos a reunir para hacer la tarea o las exposiciones cómo lo vamos a hacer. En esa materia de ella hemos logrado exponer bien, gracias a ella ya exponemos mejor, como que, sin fichitas para leer, antes en el primer módulo teníamos que escribir nuestra notita y decía ella "eso no es exponer eso es leer" (alumna TBC Yucatán).

Los docentes dicen utilizar recursos didácticos para el desarrollo de las competencias, para ello, recurren a la elaboración de *collages*, maquetas y periódicos murales que, de igual manera, tienen gran aceptación de los estudiantes. Un ejemplo de los usos y aportes de la maqueta lo narra una estudiante de TBE de Veracruz:

De hecho, en Biología más que nada es más teoría, te explican eh no sé, la célula, cómo está compuesta, este... o cuántos, este... si tiene núcleo cualquier otra cosa así, para comprenderlo mejor hicimos un trabajo de los distintos tipos de células que existen, hicimos unas maquetas y creo que fue, creo que haciendo ese trabajo fue lo que más se me quedó, sí aprendí más de una teoría larga en una maqueta como que fue mejor explicado.

Encontramos también que es frecuente que los docentes soliciten la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales y líneas del tiempo que se proponen en los libros de texto y que han resultado ser recursos útiles de sistematización y análisis que ayudan a la comprensión. Esta dinámica la relata una estudiante de TBE de Veracruz:

Nos decía [el maestro de historia], te toca a ti leer, y ya después hacíamos una línea del tiempo y ya decíamos que como íbamos leyendo íbamos poniendo qué fechas... o luego poníamos qué era lo más importante, o después de leer nos decía que ya empezábamos a comentar de lo que había pasado en esos tiempos, y pues ya... ah luego traía así actividades en el libro o nos ponía a hacer mapas mentales, mapa conceptual, resúmenes, ideas principales.

Hay docentes que no se limitan solamente a incorporar distintos tipos de recursos didácticos, sino que entienden los cambios en la práctica cuando se promueve la reflexión y una actitud crítica, para ello, cuestionan constantemente los contenidos, promueven las discusiones, intentan que los estudiantes argumenten sus posiciones, como lo suele hacer una docente de TBC de Sonora:

Las preguntas que hago son de opinión, no ¿quién fue Miguel Hidalgo? sino ¿qué opinas de lo que hizo? ese tipo de preguntas para que ellos razonen más... [También] uso mucho al final de cada clase la retroalimentación y trato de que no sean los mismos y sí levantan la manita, pero trato de que no sean los mismos.

Estas demandas no resultan fáciles para los estudiantes, sin embargo, ellos mismos se percatan de los avances cuando pueden expresar más claramente sus ideas o defender sus posiciones.

En este mismo sentido, hay docentes que buscan continuamente incorporar ejemplos que relacionen los contenidos con aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes y de la comunidad, con ello buscan despertar el interés, la comprensión y que el aprendizaje sea significativo. En general, los estudiantes aprecian esta manera de enseñar y reconocen que les ayuda mucho para la comprensión. Una profesora de EMSAD de Puebla se ubica dentro de esta línea y así concibe el aprendizaje:

Sí, porque, bueno para mí, no nada más son los conocimientos, como sabemos que las competencias son también las habilidades y las destrezas, pero para mí es muy importante el aprendizaje significativo, cuando ellos ven que aplican lo que ven lo que ven en la escuela en su vida cotidiana, ellos le ven, le encuentran sentido a lo que están haciendo. Si pueden ver están ahí en las parcelas enseñando a los otros que cómo se hace. A la hora de llevar a cabo las actividades fuera del salón de clases, ellos aplican su conocimiento, ellos crean, y todas las actividades, no pueden comprar nada, todo tiene que ser con material reciclable o reutilizable.

A pesar de las intenciones de transformar la práctica educativa, los estudiantes mencionan que los docentes muchas veces dictan, les dejan copiar del libro o del pizarrón al cuaderno. En este sentido, parecen coexistir las viejas prácticas con los nuevos recursos que intentan el desarrollo de competencias.

Los estudiantes expresan su inclinación por las actividades dinámicas y variadas que los alejen de la monotonía. Aprecian también que las actividades se realicen fuera del salón de clases o en cualquier otro lugar, así como lo realiza un docente de TBE de Veracruz.

Ya hay técnicas, luego, por ejemplo, yo estoy en salón y me salgo aquí a la cancha, sabes qué, agarren su libro y vamos a la cancha y pongo una dinámica y órale empezamos, o me pongo allá adentro lean y se salen acá (en la cancha) a hacer un resumen y ya como que los cambio ¿no?, lo que es teórico.

En contraparte, los docentes mencionan que, en ocasiones, son los mismos estudiantes, o incluso familiares, quienes demandan que les expliquen en el pizarrón y les dicten, como le sucede a una docente de TBC de Morelos:

Para ellos el aprendizaje es el maestro dicta, el maestro lee, el maestro dice que tienen que hacer la tarea y el maestro, el maestro, el maestro dice.

Dentro de la propuesta de los planes y programas de estudio de TBE, EMSAD y TBC se tiene contemplado el uso de materiales audiovisuales, sin embargo, no se utilizan frecuentemente. El uso depende, sobre todo, de los recursos materiales con los que se cuente; cuando existen las condiciones, hay docentes que utilizan los materiales audiovisuales como una manera de reforzar los contenidos, de ejemplificar o complementar lo que se ha visto en clase. Estos docentes encuentran que es un medio apropiado para cambiar la dinámica de la clase y, en este sentido, los estudiantes lo aprecian, como es el caso de una estudiante de TBC de Sonora:

La maestra es muy amante de andarnos poniendo videos, así en... sobre la actividad que vamos a tener, en la televisión nos pone. Me acuerdo una vez que pasó algo sobre... los *homo sapiens*, algo así. Me gusta cuando pone cosas en la tele, es más divertido... trae muchas... como presentaciones en PowerPoint de las cosas que vamos a ver.

Por otra parte, se encuentran los docentes que no cuentan con el equipo necesario, como computadoras y cañones; sobre todo en TBE y TBC cada plantel cuenta con un solo cañón, de tal manera que lo tienen que compartir los tres grupos y es frecuente que no se encuentre disponible cuando se requiere. Otro impedimento son las fallas continuas de la energía eléctrica y de internet.

Cabe mencionar, que hay estudiantes que señalan que algunos docentes utilizan los videos como una manera de suplir las clases, que simplemente se los proyectan y no hay ningún tipo de comentario o discusión, como lo narra un estudiante de TBC de Sonora:

El semestre pasado había un maestro que en lugar de dar la clase con libros y todo eso traía videos y en esas horas de clase, en las que se daría la clase de Biología, nos pasábamos viendo ese video, sobre la evolución del hombre o la extinción de los dinosaurios, cosas así... era demasiado superficial la clase, no se metía a fondo en los temas... a la mayoría les gustó, porque no hacían nada, el profe los dejaba ir a la tienda y comprar cosas y no hacían nada, era como un cine y eso no sirve para aprender algo...

Es importante destacar que no parece haber indicios de que se lleve a cabo trabajo interdisciplinario, los docentes hablan de su práctica a partir de la propia asignatura que imparten y con la cual se sienten rebasados. Por su parte, la propia estructura curricular organizada por asignaturas no facilita que ese trabajo

pueda llevarse a cabo. Pocos son los casos en los que los docentes han intentado realizarlo y lo han hecho al integrar actividades o ejemplos de las asignaturas que imparten, como esta docente de Biología de un EMSAD de Puebla:

Yo veía, por ejemplo, Química, Biología, Ciencias de la Salud, incluso Física, planteé un proyecto hace un año de elaboración de yogur con los muchachos donde relacionaba temas de, obviamente Química, Biología y Ciencias de la Salud. Temas, a ver, Ph, bueno, Ph del yogur, Ph de las diferentes partes del organismo. Qué proporciona o qué ocasiona la acidez en el cuerpo, qué enfermedades puede tener tu sistema.

La idea de los proyectos formativos basados en problemas que sostiene la propuesta del TBC tampoco parece llevarse a cabo por los mismos problemas que se enfrentan ante el trabajo interdisciplinario. Los docentes se circunscriben a los libros de texto y cuando más realizan las actividades propuestas en el eje integrador.

A partir del conjunto de actividades desarrolladas en el aula y de los recursos didácticos que se utilizan, podemos observar que no necesariamente se promueve el desarrollo de competencias. Gran parte de las actividades descritas se basan en la transmisión de contenidos, tienen un carácter memorístico y muchas veces mecánico, con lo cual no se propicia la reflexión, el pensamiento crítico o la profundización de los aprendizajes. Por su parte, los cambios en la práctica docente, a partir del trabajo por competencias, a los que aluden los docentes, parecen referir más a cambios de forma, de diversificación de actividades y recursos didácticos que a cambios de fondo que logren trastocar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

TAREAS

No obstante que, en el MCC no se explicita el papel que deben cumplir las tareas que se realizan en casa, éstas se configuran como una extensión de las actividades del aula y expresan la forma como los docentes conciben y organizan las actividades escolares.

Es común que los docentes consideren que las tareas en casa pueden ser un medio para que los estudiantes reafirmen sus conocimientos y adquieran responsabilidad, sin embargo, muchos de ellos han dejado de solicitarlas, en tanto que se han percatado de que los estudiantes no tienen el hábito de trabajar en casa, debido a que para ellos el trabajo escolar se realiza en los planteles.

Por su parte, los docentes también reconocen las condiciones de los estudiantes ya que muchos de ellos trabajan o realizan quehaceres domésticos, por lo que no cuentan con tiempo suficiente para realizar tareas escolares, como lo narran los docentes de TBC de Morelos, TBC de Yucatán y del EMSAD de Puebla:

Trato de no dejar [tarea] y de todo hacerlo aquí porque no lo hacen, no leen, no investigan trato que todo se haga aquí (profesora TBC Morelos).

Yo hago las tareas de aprendizaje en mi salón, trato de que todas las actividades las realicen en la escuela, que se lleven lo menos posible a su hogar porque aquí estoy para resolverlo por eso es la manera de llevar la clase (profesora TBC Yucatán).

A mí no me gusta dejar mucha tarea porque los muchachos aquí, como son de campo y las muchachas igual, aquí es parejo, tanto ellos como ellas se van al campo, entonces intento dejarles poquita tarea (profesora EMSAD Puebla).

Los docentes que sí dejan tareas, sobre todo, les solicitan investigaciones, ya que algunos mediante sus celulares pueden tener acceso a internet en sus casas o en otro lugar, de allí que los cibercafés se han convertido para los estudiantes en un lugar de tareas y de recreación. Los docentes se refieren a la investigación de maneras muy diversas, hay quienes conciben que se trata de la búsqueda de algunos datos concretos tales como fechas, definiciones o biografías, en tanto que sólo algunos lo conciben como una labor más compleja de construcción que implica un cierto análisis y sistematización de la información recabada, o por lo menos de síntesis, como lo solicita este profesor de TBE de Veracruz:

Pedía a lo mejor una investigación, pero era en el internet y desgraciadamente si no saben leer cuántas horas se van a pasar en el internet y cuántas horas van a pagar, entonces sabes qué, les digo, qué es lo que vas a ir a hacer, vas ir a copiar y pegar y en tu casita analízalo y ya me traes lo medular.

Asimismo, las tareas pueden ser trabajos que no se terminaron durante la clase y que se solicita a los estudiantes que los concluyan en casa, que se cubran temas que no se han visto. O bien, a manera de tarea, se solicita que los estudiantes busquen información del tema de la siguiente sesión y que ésta sirva como insumos para la clase.

La mayor parte de los docentes afirma que intentan retroalimentar a los estudiantes a partir de las tareas, ya sea de manera oral o escrita. Hay casos en que esta intención se logra, sin embargo, hay también casos de estudiantes que mencionan que sólo les ponen el sello o la firma; esta actitud los desestimula y los lleva muchas veces a perder el interés por realizarla. Lo anterior puede deberse al poco tiempo que los docentes tienen para calificar, en su mayoría revisan las tareas en la última parte de la clase y, cuando no terminan, algunos se llevan los libros o cuadernos de sus estudiantes a casa. A este tipo de prácticas se refieren una docente de TBC de Yucatán y un docente de TBE de Veracruz:

Cuando les dejo tareas para la casa, al día siguiente las tengo que revisar, se las checo, si hay alguna corrección les digo "corrígela y me la entregas nuevamente, si no, no te la asiento..." yo les pongo 20 puntos en tareas... (profesora TBC Yucatán).

Sí llevo un control de sello, fechador más que eso y este cuando son trabajos extensos me los llevo, los leo, los regreso y le hago ahí algunas anotaciones, una retroalimentación (profesor TBE Veracruz).

También es muy frecuente que los estudiantes mencionen que los docentes “sólo les corrigen la ortografía” y que no ponen atención en el contenido. En contraparte, los docentes consideran que la corrección de la ortografía no es irrelevante y que las tareas son un medio importante para que los estudiantes puedan mejorar la escritura, como lo hace una docente de TBE de Veracruz:

Me basaba más en lo que era ortografía y esa parte era lo que yo les revisaba mucho, “maestra es que usted solamente me está marcando acentos, eso no importa” [dicen los alumnos], “cómo no importa” [responde la maestra] y ya les hacía la referencia del papá y del papa, maestra el acento no importa usted exagera prácticamente [dicen los alumnos]. Es que no es que exagere, sino es que así debe de ser, pero básicamente la parte que yo les marcaba más era esa, lo que quería era que aprendieran a escribir un poquito más, pero siento que no lo logré.

Más allá de las tareas diarias, también hay docentes que solicitan trabajos de mayor envergadura para los cuales les dan plazos semanales o hasta un mes. Estos trabajos están pensados de manera individual o en equipos y requieren del trabajo en casa.

De esta manera podemos observar que las tareas, para algunos profesores, se conciben como recursos de aprendizaje, mientras que para otros se erigen como un requisito o como un elemento para calificar.

EVALUACIÓN

Desde el punto de vista de los docentes del TBE y del EMSAD, uno de los cambios más importantes que han realizado al incorporar el enfoque por competencias ha sido en la manera de evaluar. Ellos reconocen que “antes” lo hacían con base en un examen de conocimientos, mientras que “ahora” han incorporado estrategias más variadas. En este mismo sentido, los docentes se refieren a la evaluación formativa como un medio para retroalimentar a los estudiantes y no sólo como recurso administrativo para asignar una calificación.

A partir de los lineamientos del MCC toman en cuenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre, así como utilizan el portafolio de evidencias; los docentes que solicitan tareas, las incorporan también dentro de los parámetros de la evaluación. En este contexto, los exámenes se conciben como uno de muchos recursos para la evaluación, como lo narra una docente de TBE de Veracruz:

[El examen] sí cuenta, sí cuenta, en un porcentaje se maneja la escala de cien, el examen es el cuarenta por ciento, el portafolio de evidencias es el sesenta

por ciento, ahí se divide con las investigaciones, tareas y también la asistencia, el trabajo por equipo, el respeto, disciplina más que nada, son muchas cosas, pero sí de esa manera trabajamos nosotros.

Cabe destacar que en los planteles de Puebla se trabaja bajo un modelo particular Modelo de Evaluación del Aprendizaje (MOEVA) basado en un enfoque por competencias. A pesar de que en algunos casos se aplica este modelo de manera mecánica, ha dado pauta a que los docentes integren distintos componentes a la evaluación que se vinculan tanto con los procesos como con los productos del aprendizaje.

Podemos observar también que gran parte de los docentes pone énfasis en su discurso en el portafolio de evidencias como un recurso novedoso que toma en cuenta los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en la práctica suelen reducirse a un medio para asignar puntos y a la recopilación de los trabajos realizados durante un periodo, como es el caso de una docente de Veracruz que así lo utiliza y de una estudiante, quien también lo entiende de esta manera:

Entonces era mi forma de ocupar el portafolio ¿no?, ok yo no hacía anotaciones, de que fulanita me entregó no me entregó, yo les firmo les pongo a ellos la calificación y ellos tienen el compromiso de cuidar esa tarea hasta el final. Porque en cada examen parcial, ahorita, por ejemplo, en marzo empiezan los exámenes parciales, les pido a ver las tareas, todas las tareas, "ay maestra, es que perdí esta", que "se la comió el perro", que "no sé qué", "no me importa, es tu responsabilidad, si no la tienes no te la cuento" y ni modo y así me voy, o sea (profesora TBE Veracruz).

Pues desde un inicio nos dijeron que aquí se iban a hacer [se refiere al portafolio], van a traer, antes se hacía una cajita, una cajita bien bonita, como tú quisieras arreglarla, "vas a traer ocho folders de las materias que tú llevas, ahí vas a guardar tus hojas blancas, todo lo que te hemos encargado vas a guardarlo ahí y ya en el último, en los exámenes finales, ustedes lo van a estructurar o lo van a hacer eh... la introducción, el desarrollo, la conclusión, la hoja de presentación y todo dice tienen que entregar porque eso también vale en tu calificación [dice la profesora]" entonces así lo hicimos (alumna TBE Veracruz).

Otro de los cambios que expresan los docentes es que se basan en la rúbrica y en la lista de cotejo para evaluar, de tal manera que no improvisan los criterios, sino que éstos se encuentran establecidos de acuerdo con los objetivos de formación. En este sentido, también consideran como un cambio positivo comunicar a los estudiantes los criterios, y la manera como serán evaluados.

Ligado a lo anterior, parece haber indicios de que el examen no es el único medio para evaluar, en éste parece persistir una modalidad basada en formatos de pregunta-respuesta, de opción múltiple o de completar oraciones. Al parecer dichos instrumentos se basan más en evaluar el contenido y los resultados que los procesos, como es el siguiente caso:

Mis exámenes son así como que... ya les cambié la modalidad. Hago de diferentes tipos: de complemento de frases, de relación de columnas, de incisos, preguntas abiertas. Ahora yo creo que un examen abierto es, es muy complicado porque sí es bueno ver cómo piensan los alumnos, pero para cuestiones prácticas es muy complicado hacer uno abierto, entonces mejor por clave es más fácil (profesora TBC Puebla).

Encontramos también casos extremos en los que se banaliza y se simula el uso del examen y de la evaluación en general, como es el caso que narra una estudiante de EMSAD de Sonora acerca de su profesora:

[...] es muy aburrida, llega, se sienta hasta atrás y ya no hace nada. Cinco minutos antes de salir te deja tarea o te pone un trabajo, si tú le pones manzanas, te pone bien, y así... las autoevaluaciones que vienen en el libro, las contestas, te la macheteas y es lo mismo que pone de examen, le saca copia y ese es el examen.

A pesar de los intentos por mejorar los procesos de evaluación, frecuentemente se suscitan conflictos. Hay estudiantes que consideran injustas algunas evaluaciones, les molesta especialmente que algunos parámetros no sean tomados en cuenta o que el examen no corresponda con lo realizado en clase, de tal manera que se da pie a un "regateo" de puntos. A partir de esta situación, la responsable de un TBC de Veracruz narra los ajustes realizados en los criterios de evaluación:

Ahorita sí hicimos unos cambios, quedó, ya la asistencia no la tomamos en cuenta porque pues ellos tienen que asistir, pero sí se realizaron los cambios tomando en cuenta que el semestre pasado muchos nada más venían por venir, "pues ya vine y ya tengo mi porcentaje" [dicen los alumnos], igual en las participaciones, también les bajo un poquito, porque luego no, "decían ya hablé", aunque no fuera concreta su participación decían [los estudiantes] "pues yo ya hablé, yo ya participé, ya póngame mi puntito", pero sí, sí se hicieron modificaciones además de poderlos a ellos apoyar y motivar a que se esfuercen, a que realicen actividades de calidad.

En el caso del TBC, los docentes, por su propia trayectoria y por su iniciación en la docencia, no hacen referencia a los cambios en las maneras de evaluar, sino que tratan de adaptarse a las nuevas modalidades de evaluación. Como el recurso más importante para ellos es el libro de texto, utilizan las actividades propuestas como parámetros para la evaluación. En particular toman como referencia para la evaluación las actividades propuestas en el eje integrador.

Aunque parece haber aceptación generalizada de las nuevas maneras de evaluar, también hay docentes que no están de acuerdo, por ejemplo, un docente que defiende el uso del examen ya que considera que es lo que demuestra lo aprendido, independientemente de la manera como lo obtuvieron, o el caso de otra docente para quien la libreta es la que refleja realmente el trabajo y los

avances del estudiante y no necesita del portafolio de evidencias. O bien, el caso de un profesor de Yucatán que hace referencia al tiempo que consume la evaluación y a la complejidad de evaluar las competencias:

La dificultad mayor es la cuestión de la evaluación, el tiempo es lo que la complica porque exige que se califique alumno por alumno, indicador por indicador, y el tiempo es muy corto. Desarrollar una competencia no es una cosa que suceda en una semana, y evaluarla menos. Se supone, si la puedes ir observando en el transcurso de ese mes, ese mes y medio que se va trabajando, pero la evaluación es complicada (profesora EMSAD Yucatán).

Es evidente que los docentes manejan un concepto amplio de la evaluación y que han incorporado en sus discursos términos como el portafolio de evidencias o las rúbricas, sin embargo, parecen coexistir estos nuevos recursos con viejas prácticas ya que los estudiantes hacen referencia a las firmas y sellos como un medio para constatar el trabajo. Por otra parte, y ante la diversidad de recursos de evaluación, el examen sigue siendo para muchos profesores el medio más confiable para medir el aprendizaje. Por las narrativas de algunos docentes, parece haber indicios de que los cambios en la evaluación son sólo de forma, lo cual nos lleva a pensar que la diversidad de recursos de evaluación no garantiza que ésta tenga un carácter formativo, como se espera desde el MCC.

LAS ASIGNATURAS EN EL CONTEXTO DEL MARCO CURRICULAR COMÚN

Desde una perspectiva integradora de los distintos componentes del MCC, podemos identificar que hay prácticas particulares en cada una de las asignaturas, referidas a las propias características del objeto de conocimiento y del perfil de los docentes, que también derivan en valoraciones distintas por parte de los estudiantes. Por ello, a continuación, presentamos las particularidades de una asignatura en cada una de las áreas que compone el mapa curricular del bachillerato general (BG). Del área de Humanidades y Ciencias Sociales exponemos el caso de Historia; del área de Comunicación, la asignatura de Literatura en TBC y EMSAD y la de Inglés en TBE; y del área de Matemáticas y Ciencias Experimentales, la asignatura de Biología. Posteriormente, nos centramos en la asignatura de Informática que se imparte como Especialización para el trabajo en TBE y EMSAD, así como Desarrollo Comunitario que es la que corresponde a dicha especialización en TBC. Finalmente, exponemos lo referido a las actividades paraescolares.

Historia

La asignatura de Historia despierta, por lo regular, rechazo y poco interés por parte de los estudiantes. Asocian la historia con la memorización de fechas y de personajes, lo cual les resulta muy monótono o como dice un docente “como que les da sueño”. Por su parte, los estudiantes mencionan que no encuentran sentido

de aprender “lo que ya pasó”. Para ellos la historia es una asignatura de “puro leer” y “pura teoría”, cuando ellos prefieren asignaturas en las que pueden poner en práctica lo aprendido.

Es también frecuente que los estudiantes no perciban nuevos aprendizajes y consideren que se trata de los mismos contenidos que han visto desde la primaria. Hacen referencia a que han visto la Independencia de México y la Revolución Mexicana en la primaria, en la secundaria y nuevamente en el bachillerato, sin que se agregue nada nuevo.

A los estudiantes les parece igualmente aburrido el libro de texto, muy teórico y con mucha lectura, destacan que no tiene ilustraciones y que es poco atractivo. Ante el desinterés de los estudiantes, los docentes perfilan estrategias, buscan dinámicas y recursos que puedan atraer su atención, como la responsable de un TBC de Yucatán:

[...] entonces en historia, tienes que hacerlo más práctico, más visual para que ellos le agarren amor a la historia porque si no una alumna me decía “maestra, y de qué me sirve a mí aprender esto si nunca más lo voy a ver” [...] Y ya traigo videos, cositas para que no todo sea teórico [...] incluso vimos la batalla del 5 de mayo, vieron lo de Tlatelolco, todas estas cositas... de hecho un alumno se me traumó, odia a Díaz Ordaz, y de esa manera yo voy haciendo, porque si los pongo a leer Tlatelolco ni van a saber qué es, entonces visualmente “ah maestra, quién es ese que sale ahí” pus (sic) si no leen como vas a saber quién es cada personaje, tienes que entender.

Encontramos que es frecuente que los docentes utilicen recursos didácticos como la elaboración de *collages* y periódicos murales. Aunque es variado el sentido que le confieren los docentes a estas actividades quitar “y que cambia la rutina”, dichos recursos parecen contener elementos en los que se destaca a los personajes históricos, los eventos y las fechas en las que no cambia la noción tradicional de la historia.

Por otra parte, encontramos que tanto docentes como estudiantes hacen referencia a recursos diversos, tales como la elaboración de líneas del tiempo, cuadros sinópticos y mapas conceptuales que marca el libro. Estas actividades bien pueden tener un carácter mecánico o tratan de ser un medio que ayude a la comprensión. En el primer caso, encontramos el testimonio de una estudiante de TBC de Morelos:

[...] checábamos los libros, nos dejaba mucha línea del tiempo para ir memorizando las fechas, es lo que le importaba que memorizáramos fechas.

En el segundo caso, se encuentran las actividades de una docente de EMSAD de Morelos que puede dar indicios de que no todo es memorización:

[...] me gusta mucho trabajar con lo que son cuadros sinópticos, no les manejo muchas fechas, porque en realidad como que sí se pierden, entonces más

que nada se los manejo por periodos y por acontecimientos y qué sucedió y cuáles fueron los logros que ellos obtuvieron en cada periodo.

De acuerdo con las narraciones de los estudiantes parece que el gusto o el rechazo por la Historia se encuentra más relacionado con la forma como se imparte se imparte la asignatura que con el campo de conocimiento en sí. En este sentido apunta el testimonio de una estudiante de EMSAD de Puebla:

En Historia de México, ahí sí es una clase que realmente me gustó demasiado ya que el profesor llegaba a una clase normal y pues daba el tema, lo escribía en el pizarrón y lo que básicamente anunciaba el profe no era como un resumen, ni con un dictado, ni empezar a leer el libro normal, si no que el profe, la forma en la que nos explicaba era mediante ejemplos, la forma en la que nos explicaba la historia y pues eso hacía muy favorable la atención de los alumnos porque de hecho es en la clase que creo que todos aportan mejor. A veces, por ejemplo, el profesor hacía pequeñas evaluaciones, preguntas y todo eso, para poderlas contestar ya sea en casa o ahí en la clase.

A partir de las narraciones de los docentes, encontramos que los estudiantes se interesan también cuando los maestros ponen en relación el pasado con el presente o cuando se generan discusiones sobre lo que hubiera podido ocurrir en otros escenarios.

Con el fin de atraer la atención de los estudiantes hay profesores que utilizan recursos de entretenimiento, tales como narrar la historia como si fuera “un cuento”, destacar “historias personales o familiares de los personajes” o hacer referencia a “cosas chuscas”. De esta manera describe una estudiante de EMSAD de Sonora los medios que utiliza su profesor:

[...] siempre nos está hablando de cómo eran los de antes, cómo se peleaban, por qué, que si venía caminando con una patita así, que si venía así [imita como el profesor dramatiza la clase de Historia], o sea, siempre muy muy chistoso la verdad, muy dinámico (alumna EMSAD Sonora).

Algunas actividades que también despiertan el interés de los estudiantes son las escenificaciones de episodios históricos, como lo cuenta una estudiante de TBC de Morelos:

Me gustaba cuando nos hacía lo de las culturas, hubo una vez que nos hizo hacer representar las culturas y tuvimos que vestirnos con trajes típicos de la cultura, hacer su danza... eso me pareció muy interesante porque, bueno yo soy de las personas que dicen si voy a estudiar historia que sea de México y no de otros países, a mí me interesa conocer México.

Como parte del enfoque intercultural de los TBC y del EMSAD de Yucatán, los estudiantes manifiestan un interés por la historia local, en especial por su pasado

maya, ante lo cual muestran orgullo y satisfacción de pertenecer a esta cultura. Para ellos resulta también de interés la conexión entre los sucesos que ocurrieron en el país y lo que sucedió en Yucatán.

Como puede observarse claramente en la asignatura de Historia, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se basan en concepciones tradicionales centradas en fechas y en personajes generan el rechazo de los estudiantes. Los recursos didácticos variados logran captar su atención, sin embargo, no trastocan la visión tradicional de la historia, por lo que el desarrollo de competencias relacionadas con una postura crítica no podrá lograrse por este medio.

Literatura

La asignatura de Literatura se encuentra entrecruzada por dos objetivos: el primero de éstos corresponde a los contenidos propios de la literatura, tales como el conocimiento de los distintos géneros literarios, y el segundo al desarrollo de competencias relacionadas con la lectura y escritura, que corresponden al área de comunicación.

Las deficiencias de lectura, comprensión de textos y expresión escrita afloran de manera más nítida en la asignatura de Literatura. Desde el punto de vista de los docentes este problema es general, sin embargo, detectan problemas muy graves, como el que cuenta un docente de TBE de Veracruz:

Del aprendizaje, usted cualquier chico lo agarra y le aplica un examen de sumar y restar y se queda de a seis, póngalo a leer y verá que mi hija que tiene nueve años lee mejor, en serio, oiga estamos mal y, sin embargo, hay que lidiar todos los días y no tanto meter este conocimiento [toma su libro y lo muestra], sino como se los doy, porque está complicado...

Ante esta situación, lo primero que realizan los docentes es practicar la lectura y la escritura, y algunos tienen que centrar sus objetivos en lo más básico, como es el caso de un docente de TBC de Sonora:

[...] Que aprendan a leer, más que nada, y que aprendan a escribir obviamente; es lo más importante porque no saben leer bien, parecen niños de primaria.

Los docentes de la mayor parte de los planteles están conscientes de que ellos no son los responsables de las deficiencias de los estudiantes en lectura y escritura; asumen que tienen que desplegar estrategias para que desarrollen dichas competencias ya que son necesarias para cualquier asignatura, pero especialmente para Literatura. Una estrategia recurrente es la lectura en voz alta frente al grupo y en equipos, la elaboración constante de resúmenes, así como la corrección ortográfica y de redacción de los trabajos escolares y de las tareas. Algunas de estas actividades que se centran en lo más básico son destacadas por los estudiantes:

Era algo divertido [risas], porque nos ponía, decía ella que para que supiéramos bien, nos ponía a leer, que luego ahí venían unos temas y nos ponía a leer y pues luego nos reíamos de nosotros mismos o de los demás compañeros porque no sabíamos decir las palabras y así y así, entonces pues era algo gracioso (alumna TBC Veracruz).

Cada vez que escribíamos una palabra mal en algún ejercicio, nos hacía que la hiciéramos 10 veces y era de que a la siguiente ya sabíamos cómo se escribía (alumno TBC Sonora).

Pues lo de separar sílabas porque a veces separas sílabas, pero no están muy bien, o sea digamos, tú dices que sabes separar sílabas, pero en realidad no lo sabes, y así (alumna EMSAD Yucatán).

Los docentes consideran que estas deficiencias tienen su origen en la primaria y que continuaron en la secundaria. Los mismos estudiantes lo reconocen y atribuyen sus fallas a docentes que nunca les enseñaron o corrigieron.

Los problemas de expresión oral y escrita son más graves en los planteles con población indígena que no domina el español. Docentes de TBC de Sonora y de Yucatán dan cuenta de la situación a la que se enfrentan:

[...] uno está retomando cosas de primaria, porque no hay una buena enseñanza... como es una comunidad que no vienen a visitarlos... es huevonada (sic) de los maestros ¿no? porque los niños de sexto de primaria [de la comunidad] no saben leer ahorita [...] todos vienen iguales de burros [risas] no es cierto, sí hay algunos inteligentes, pero la mayoría son iguales todos... no conocen muchas palabras porque hablan otro dialecto y no concuerdan muchas palabras con ellos y batallan mucho (profesor TBC Sonora).

Debo confesar que me desesperaba su falta de participación, y el de argumento de ideas, la forma de redacción; como que había cierta carencia en la forma de redacción. Estos chicos escriben como hablan y por lo mismo que tienen muy marcada la influencia de su lengua materna (profesora TBC Yucatán).

En estos casos, los docentes que no son originarios de la comunidad o que no hablan la lengua indígena tienen problemas para comunicarse y piden a los estudiantes que dominan ambas lenguas traduzcan instrucciones o palabras que no comprenden. Aunado a lo anterior, se presenta una brecha cultural entre docentes y estudiantes que no permite comprender el contexto de vida de éstos y, entonces, aquéllos emiten juicios en los que desvalorizan la cultura de la comunidad y la perciben como un obstáculo para el aprendizaje. Ejemplo de esta postura es lo expresado por dos docentes de Puebla y uno de Sonora:

[Los estudiantes] son muy apáticos, son muy callados, muy, muy callado... Sí, pero es, es cuestión de la región... Sí, sí es un mutismo a veces molesto (profesor TBC Puebla).

[...] por las condiciones, también, de la zona, son muy dejados, son muy dejados. O sea, sí lo saben y ahorita si usted les pregunta probablemente por nada más llevarle alguna cuestión de la contraria o no querer contestar, le van a decir otra cosa diferente (profesor TBC Puebla).

[...] son huevones (*sic*), son flojos, la cultura de ellos es así, batallamos mucho con ellos tenemos que andar arreándolos... es por la cultura que tienen ellos, la forma de ser de esta tribu, esta comunidad indígena, la culpa aquí la tiene el gobierno que les da todo... quieren todo gratis, calificación y todo... (profesor TBC Sonora).

Los docentes no cuentan con herramientas para el trabajo con un enfoque intercultural, de tal manera que a partir de sus propios recursos y de la inmersión en las comunidades se han tenido que adaptar y conocer mejor el contexto cultural. Ha sido así la experiencia de un docente de Sonora y otro de Yucatán:

[...] me adapto a la situación de aquí que son muy tímidos, que pierdan el miedo al hablar, se tapan la cara para hablar, me querían leer con el libro casi en la cara y batallaba con eso... trato que jueguen, diferentes dinámicas, leen cantando, llorando, siempre hago diferentes actividades para que ellos pierdan el miedo... (profesor TBC Sonora).

[Cuando les pregunto] no es que no lo sepan, ya me di cuenta, lo que pasa es que es la cultura, ellos escuchan, observan y sólo hablan cuando es necesario (profesora TBC Yucatán).

En el estado de Yucatán se ha puesto énfasis en un enfoque intercultural, se ha buscado que los docentes sean maya hablantes y la enseñanza de esta lengua está incorporada al currículo. En estos planteles la cultura local se configura como un elemento de trabajo y de diálogo cultural. Los estudiantes aprecian que los docentes comprendan su lengua y están dispuestos a aprender el español y el maya.

En cuanto al contenido de la asignatura, los docentes se enfrentan a múltiples dificultades con los programas, entre ellos, los problemas de lectura y comprensión de los textos y lo inadecuado de los temas del programa para los estudiantes. Ejemplo de ello es la opinión de una docente del EMSAD de Puebla:

Es muy difícil adaptar el programa porque los muchachos vienen de cero en lectura. O sea, no han leído nada, nada, nada... les empiezan a leer libros muy clásicos, los alumnos no, no quieren, no lo quieren hacer, no les interesa, ese es el problema...

Efectivamente, los estudiantes consideran monótono y no encuentran sentido a tener que aprender los géneros literarios o la biografía de los escritores que marcan los libros de texto. Ante esta situación, los docentes adaptan los programas y perfilan las siguientes estrategias para poder atraer la atención y el interés de los estudiantes: 1) elegir otro tipo de textos literarios; 2) trabajar los contenidos sobre la base de un texto literario; 3) partir de los intereses de los estudiantes y 4) promover las escenificaciones. A manera de ejemplo, presentamos los testimonios de profesores y estudiantes de cada una de las estrategias identificadas:

1) La idea es que el alumno pus (*sic*) no sólo tenga un amplio criterio en cuanto a temas literarios, sino que también le guste la lectura y esas cosas, entonces ¿cómo lograrlo? Está complicado, porque realmente al revisar el material, las temáticas que el Colegio de Bachilleres trabaja en su programa, incluye lo que es fábula, cuento, epopeya, cuento largo, cuento corto, y hasta el final viene la novela, entonces dentro de los ejercicios, dentro de la temática se van más bien a las cuestiones técnicas, como personajes, inicio, desarrollo, desenlace, y no hay muchos textos para leer, sólo son pequeños fragmentos con los que hay que trabajar. Entonces desde mi punto de vista cómo voy a lograr que lean y comprendan si lo que están leyendo es demasiado poco. Y las temáticas, los fragmentos no son de la atención del alumno, no le llaman la atención, maneja por ejemplo fragmentos de, no sé, de *El Periquillo Sarniento*, por ejemplo, no son temas que al muchacho le llamen la atención, entonces yo decidí desde hace varios años que yo iba a ocupar otro tipo de textos y que les iba a dar en realidad libros, novelas, para leer (profesora EMSAD Yucatán).

2) Les doy una novela para leer durante un parcial, que aproximadamente es un mes, cinco semanas, leen esa novela y durante el tiempo que va transcurriendo vamos tomando los conceptos de literatura, pero para que los trabajen con la lectura del libro, o sea no les explico o vemos en específico la teoría de los personajes y cómo se van desarrollando y cómo van cambiando, o sea sí lo vemos, pero de otra forma. Entonces una vez ya después de haber leído la novela hacemos el análisis basado en los conceptos que maneja el libro, pero ya basado en lo concreto. De la misma forma trabajamos el narrador en primera, segunda, tercera persona; y las corrientes literarias igual las identificamos (profesora EMSAD Yucatán).

3) La competencia es la movilidad del conocimiento en su vida diaria, entonces, repito, “escuchemos una canción, vamos a ver la lírica de esa canción, vamos a escribir una carta, te gusta una niña, eres un adolescente, obviamente quieres, estás pretendiendo a alguien, escríbele una carta, vamos a ver esto que aplicamos de Literatura, esto que conocemos de Literatura, ahora escríbelo” (profesor TBC Puebla).

4) Ah, pues mis compañeros son muy hiperactivos, ahí casi no les gusta estar leyendo, que los poemas, que las poesías, casi no les gusta eso, entonces, pues la maestra lo que hace, es como, por decir, estuvimos viendo lo que son

las obras de teatro, eh, para las obras de teatro, lo que hacíamos era interpretarlas, como improvisar y como que ya la clase era chusca, como que los chavos ya, ya no estaban de “ah, vamos a leer en literatura” y eso y yo siento que sí, bueno con, como que [...] ah, las clases ya no son tan, [...] este, de que todos estamos así como tristes, como que, como aburridos, sino que ya, son más, [...] más llamativas para mí (alumna EMSAD Puebla).

Una estrategia que resultó también de interés para los estudiantes fue la elaboración de una revista de cultura maya, en la que los estudiantes participaron tanto en el diseño como en la escritura de los textos.

Para los docentes de Literatura es muy importante promover el hábito de la lectura y se esfuerzan por mostrarles la importancia de acercarse a la literatura y romper con las resistencias de los estudiantes a quienes no les gusta leer. Para motivar a los estudiantes, los docentes utilizan múltiples estrategias. Algunos siguen los lineamientos del libro de texto, pero otros utilizan sus propios recursos. En tanto que reconocen que los estudiantes no cuentan con libros, ni pueden comprarlos, así como no tienen acceso a bibliotecas, les cuentan novelas y cuentos, hacen selecciones de textos que pueden ser de su interés, llevan su propio acervo y los ponen a leer durante la clase o les prestan sus propios libros. Algunas de estas estrategias son implementadas por docentes y estudiantes de Puebla y Yucatán:

[...] algo que a mí me funciona y que yo he notado es que, si ellos ven que yo leo, ellos leen... la verdad me he deshecho de todos mis libros, casi, porque se los presto y no me los regresan, pero me gusta que mis alumnos lean (profesora EMSAD Puebla).

Nos motivaba, cuando nos daba una lectura nos animaba a leerla, decía que estaban bonitas... nos relataba una parte y nos dejaba con la inquietud, nos quedábamos picados e interesados, así que las leíamos; nos dejaba en suspenso... (alumna EMSAD Yucatán).

De la experiencia de estos docentes, se puede decir que han encontrado cambios importantes en relación con el rechazo inicial que tenían los estudiantes a la lectura, lo cual se ejemplifica a partir de los relatos de estudiantes de Sonora y Yucatán:

[...] antes no me gustaba la literatura, leer libros o cosas así, pero uno de los maestros nos dio taller de lectura y ahora sí me gusta leer y escribir (alumno de Sonora).

Y Literatura nos ha ayudado a comprender lo bueno que es leer en la vida y el aprendizaje que nos brinda conocer y todo (alumna de Yucatán).

Un elemento que ha permeado a las asignaturas del área de comunicación del EMSAD, entre ellas a la Literatura, ha sido la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Hay un interés de los responsables y autoridades por obtener buenos resultados. Esta situación ha llevado a que muchos docentes se centren en el desarrollo de las competencias comunicativas más que en los contenidos propios de la literatura, como es el caso de un docente del EMSAD de Yucatán:

[Las asignaturas de literatura] son materias muy teóricas, muy cansadas, entonces yo le cambié el sentido, me tomé la molestia de mirar los objetivos, de mirar la misión, lo que realmente exigía la materia y le di un cambio a la asignatura para que se centrara en lo que se supone que esperaba y además compaginarlo con las cuestiones de PLANEA, porque resulta que por el área que tengo en esta escuela me toca trabajar directamente con PLANEA, yo soy la responsable de llevarlo a cabo en la parte de comprensión lectora, y pues a mí siempre me ha preocupado y me he ocupado también por mantener cierto nivel y cierto porcentaje en los resultados que esta prueba maneja.

Hay docentes que lo ven de manera positiva y consideran que es de gran utilidad para los estudiantes, mientras que otros se sienten presionados para mejorar los resultados y perciben que se satura a los estudiantes con la aplicación de pruebas de preparación. Ejemplo de esta postura es la de una docente de un EMSAD de Puebla:

A mí sí hay algo que me gustaría recalcar, y que yo estoy en contra completamente, es de la prueba PLANEA y de todo el estrés que le provocan al alumno, es todo, casi un semestre encima de ellos con cuestionarios, con preguntas, con estrategias, con todo eso, y a nosotros también, yo estoy así, abrumada por tanta estrategia que me están pidiendo (...) y nos están exigiendo a nosotros que, que tenemos que dar resultados... y que si los muchachos no cumplen es nuestra culpa... A mí me gustaría que nos dejaran de intimidar con eso de que si no salen buenos resultados algo nos va a pasar.

Esta situación se presenta, sobre todo, en los planteles del EMSAD y en Puebla, en donde claramente desde la política estatal se perfilan estrategias para mejorar los resultados.

Como podemos observar, las deficiencias en la lectura y escritura por parte de los estudiantes se configuran en un obstáculo para el abordaje de los contenidos contemplados en la asignatura de Literatura. A partir de ahí los profesores tienen que trabajar y poco a poco desarrollar las competencias comunicativas que son posibles.

Inglés³

La asignatura de Inglés en el TBE genera muchas resistencias por parte de los estudiantes, ellos expresan la gran dificultad que tienen para aprender el idioma y lo asocian con la deficiente formación que tuvieron en la secundaria. Los docentes coinciden en que gran parte de los estudiantes no cuenta con las bases mínimas del idioma y en los cursos tienen que partir desde lo más elemental. Ante esta situación, los objetivos planteados en el programa no llegan a cumplirse.

Por su parte, los estudiantes expresan sus quejas porque la clase está centrada básicamente en la traducción de textos, lo cual les parece limitado y también monótono, muestra de ello es lo que expresan dos estudiantes:

Bien, bien, pues no, pues nomás nos pone a traducir, tradúzcanme esto, tradúzcanme el otro (alumna TBE Veracruz).

No crea que [la maestra], es muy buena, no le entiendo... porque nada más nos ponen a traducir, es lo único que nos ponen (alumno TBE Veracruz).

Otro problema central es que la mayor parte de los docentes no cuenta con el perfil para la enseñanza del inglés. Por lo que tienen que asignar los cursos, independientemente del perfil de los docentes. Esta situación se agrava en los planteles en los que se rigen por el Modelo Educativo en el que un solo docente imparte todas las asignaturas.

Ante las condiciones señaladas para la enseñanza, los docentes recurren a la lectura y traducción de textos por medio de la búsqueda de palabras en el diccionario, en ocasiones de manera grupal, en equipo o individual. Hay docentes que utilizan también como apoyo los materiales audiovisuales (cuando cuentan con ellos), sin embargo, desde el punto de vista de los docentes, la mayoría de los materiales tiene un nivel que los estudiantes no alcanzan a comprender. De esta manera lo narran dos docentes de la asignatura:

Pues nada más tenemos el material audiovisual, pero viene completamente 100% Inglés, entonces, pues a los chicos sí se les dificultaba un poquito más este... poder comprender, igual se guiaban por la imagen, lo que veían, pero así identificar el diálogo y todo, así por el simple audio no (profesora TBC Veracruz).

No sigo los programas al cien por ciento no, porque la verdad, dicen [los programas] "tal video, tal eso". Los videos no tenemos como lo manejan aquí en el Teba y ya no quieren que pongamos videos de otro que no sea del Teba, bueno si no tenemos ese programa entonces internamente buscamos de YouTube o de cualquier otra, nos vamos apoyando. Últimamente, de un tiempo para acá, les pido a mis alumnos, como tienen celular la mayoría, que

3 De acuerdo con el programa de TBE, en el cuarto semestre no se imparte Literatura, por ello, entrevistamos a los docentes de Inglés ya que es la asignatura que corresponde al área de comunicación.

se basen al traductor de Google y ahí es donde estoy yo más trabajando (profesora TBE Veracruz).

Con el afán de interesar a los estudiantes también hay docentes que utilizan como recurso la traducción de canciones o el juego, por medio de actividades como los crucigramas y las sopas de letras.

En este contexto, los avances son mínimos y así los reconoce una estudiante:

[...] pues es que antes no sabía leer y me daba pena leer el inglés porque no sé, es un acento chistoso, pero ya perdí tantito el miedo y sé unas poquitas más de palabras y ya, por ejemplo, si leo una oración en inglés sé más o menos lo que dice, no bien exacto, pero sí más o menos sé qué quiere decir o algo así (alumna TBE Veracruz).

Como podemos observar, en el caso de la asignatura de Inglés, la falta de formación y especialización de los docentes, las deficientes bases con las que cuentan los estudiantes, además de la falta de apoyos didácticos adecuados son obstáculos claros para el logro de las competencias comunicativas contempladas en el MCC.

Biología

La asignatura de Biología es la que despierta mayor interés a los estudiantes ya que, por su condición de jóvenes rurales, ellos conviven de manera muy cercana con la naturaleza, de tal manera que encuentran un correlato de lo que aprenden con su propia experiencia. Les gusta descubrir los “misterios” de la vida de las plantas y los animales y resulta significativo que, en las entrevistas, mucho de ellos se refirieron a lo que aprendieron sobre la célula y las clasificaciones de los seres vivos.

En el trabajo diario, los docentes de TBE y TBC se basan en el libro de texto pues consideran que es un recurso necesario para cubrir los contenidos. Desde su punto de vista, la Biología es una asignatura que requiere de mucha lectura, pero también de explicación. Una alumna de TBE de Veracruz ilustra esta dinámica:

...cuando era así de Biología nos sacaba los libros y nos ponía a leer y después a explicar lo que entendimos y nos iba... así por párrafos y ya después tocaba yo, después otra persona y así, y sí nos dejaba tareas y las calificaba.

Para los profesores, la elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales ayuda a los estudiantes a comprender los contenidos de la asignatura y por ello es un recurso que utilizan frecuentemente. Los docentes consideran también que el aprendizaje de la Biología requiere de investigación, de allí que son usuales las tareas en las que se solicitan búsquedas en internet.

Con la finalidad de variar las actividades y despertar el interés de los estudiantes, los docentes repetidamente les solicitan que ilustren los cuadernos y que

realicen maquetas. Estas actividades de tipo manual son del agrado de los alumnos y consideran que les permite comprender mejor los temas.

En el caso del EMSAD se sigue una dinámica similar a la de TBE y TBC, sin embargo, los recursos didácticos son más variados. En algunos casos utilizan libro de texto, en otros materiales impresos que obtienen de la plataforma del COBACH, pero también hacen uso de recursos visuales, como es el caso de esta profesora del EMSAD de Puebla:

Utilizo libro de texto [se refiere al manual] y otras fuentes. Generalmente, este, pues no se quedan nada más con lo del libro. Ellos también tienen que, que investigar desarrollando su competencia "se expresa y comunica" este, algunas bibliografías yo se las doy. Incluso, algo que me ha funcionado es que vean videos.

Como en el caso anterior, los docentes hacen referencia al uso frecuente de los materiales audiovisuales ya que, desde su punto de vista, estos recursos pueden ofrecer una visión más amplia y rica de la naturaleza. Los estudiantes consideran que los videos les son útiles para comprender y reafirmar lo que cubren en la clase. Un docente de TBC de Yucatán alude al uso e importancia de este recurso:

El tema de la célula, por ejemplo, el libro tiene imágenes muy bonitas de la célula, está muy padre, a color y todo. Pero ¿qué es? Yo como maestro, cómo traigo el ¿qué es?, cómo te explico que la célula es eso, ¿es una célula! Cómo te explico que un ribosoma es un ribosoma, no hay más, no ves cómo... a final de cuentas el libro es 2D, es plano, entonces mejor les digo hay tal video de tal autor búscalo así en YouTube, o si quieres ver más, pon tal cosa en YouTube, y van a salir tales cosas y ahí sí hay modelos hasta se mueve, hay modelos en 3D y vibra, vive, o sea de repente sí el ribosoma agarra lo que hace y se lo pasa al ribosoma, y se lo pasa al núcleo, entonces el muchacho ya lo ve. Entonces cuando yo digo en la clase "Hace esto," el muchacho dice, sí ya lo vi.

Frecuentemente, los docentes aprovechan el contacto y la cercanía con la naturaleza para promover el trabajo de observación directa y recolección de muestras. Este recurso es muy apreciado por los estudiantes, tanto por lo que aprenden como porque genera ambientes de convivencia. Dos ejemplos de este tipo de prácticas se llevan a cabo en planteles de Veracruz:

[...] ellos tenían que investigar cuáles eran los tipos de reproducción y ejemplos, y tenían que salir a observar y todo eso. A ellos les gustó, era así como de campo, vamos a checar las plantas, los animales, y así ellos fueron registrando, hicieron sus registros aparte de elaborar también un álbum. Yo digo que esa materia sí les fascinó porque hicieron así cosas prácticas y por eso yo considero que a lo mejor y sí aprendieron (profesora TBE Veracruz).

Pues qué le gusta, yo les he propuesto la cuestión de la basura, por ejemplo, que hay problema biológico de tirarla donde sea, aquí tenemos un río que

las heces fecales caen hasta allá, ellos van a nadar, yo los he acompañado, a veces a verlos porque luego hacemos documentales con el celular y les digo, no, pues me van a grabar cinco minutos recolectando basura y ahí se van, lo hacen, les gusta y este... si no vemos lo de las larvas o los helechos o cualquier tipo de planta una reproducción y también me la graban y me la traen ¿no? (profesor TBE Veracruz).

La limitación principal que los docentes encuentran en el proceso de enseñanza de la Biología es la falta de laboratorios en los que los estudiantes puedan observar y realizar experimentos. En el caso del EMSAD, algunos docentes se refirieron a una especie de laboratorio portátil, a partir del cual por lo menos podían mostrar a los estudiantes el procedimiento y los resultados de experimentos. O bien, que observan los experimentos en audiovisuales o los relatan los propios docentes.

Con los cursos sin duda hay aprendizajes o, como dicen los docentes, “algo se les queda” de ello. Tanto docentes como estudiantes se percatan:

Yo les explicaba acerca de las plantas, que existen plantas con flores y frutos, plantas con semillas, plantas que sólo son helechos y los que no producen clorofila, que solamente son hongos, y ese es el reino fungi; entonces, meses después cuando veían el hongo que estaba en la fruta, decían: ahí está el reino fungi (profesora TBC Yucatán).

Nosotros constantemente estamos viendo las etiquetas de productos y atrás viene la información nutrimental de lo que contiene y todo eso y gracias a las clases que llegamos a tener sabemos qué es cada cosa y qué nos aporta a nuestro organismo (alumno EMSAD Puebla).

Para el logro de los objetivos planteados en la asignatura de Biología hay dos factores que favorecen: la posibilidad del trabajo directo en el campo y la existencia de materiales visuales que facilitan la comprensión de los contenidos (cuando se tiene acceso). Sin embargo, la limitante principal en todos los planteles es la falta de laboratorios que permitan a los estudiantes llevar a cabo actividades experimentales.

Especialización para el trabajo

Tanto en el EMSAD como en el TBE se ofrece Especialización para el trabajo como medio para el desarrollo de competencias profesionales que, como se mencionó, según el Acuerdo 444 (DOF, 2008d), “preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores posibilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas”. En la práctica, tanto docentes como estudiantes se refieren simplemente a la asignatura de Informática, ya que es la única opción que se ofrece en el EMSAD. En el TBE también se conoce de manera genérica como Informática, pese a que en algunos planteles se ofrece la opción de Secretariado.

En las asignaturas de Informática se promueve el aprendizaje de las herramientas básicas de computación, pero, sobre todo, se enfocan al manejo de *software*, lo cual resulta muy limitado como formación para el trabajo.

El obstáculo principal que se presenta en las asignaturas de Informática es la falta de equipo de cómputo suficiente y en buen estado que los estudiantes puedan utilizar. Gran parte de las escuelas carecen de equipo o el que tienen es insuficiente, obsoleto o está descompuesto, además de las fallas en la energía eléctrica y en la conexión a internet. Cabe destacar que los problemas son mucho más graves en TBE que en EMSAD. Las carencias de equipo las refiere una docente de un EMSAD de Morelos:

En infraestructura sí es uno de los problemas, por ejemplo, en tecnología, en lo que es la falta de máquinas, ya están bien rezagadas, imagínate desde que iniciamos ya tiene más de 11 años y las máquinas que tenemos ya estaban en uso.

Además de los problemas de equipo, otra docente del EMSAD de Morelos alude a los problemas de formación de los estudiantes:

El perfil del egresado es el del bachillerato general, pero tienen una capacitación para el trabajo en informática y a muchos de ellos la verdad es que se les dificulta mucho el uso de la informática en general, además de que no hay suficientes recursos, en este caso computadoras, verdad, no hay suficientes para ellos. Las aulas que están habilitadas para ellos a mí no me parecen adecuadas porque los tiene la maestra allá [en un salón] unos y otros acá, entonces ella desde adentro está gritando.

Ante las carencias de condiciones para trabajar, los docentes tienen que recurrir a variadas estrategias. Algunos utilizan las prácticas más tradicionales y mediante el uso del pizarrón explican las partes de las computadoras y su funcionamiento. Otros profesores, desde su propia computadora muestran las formas de operar el *software* o solicitan que los estudiantes que cuenten con laptop la lleven al plantel. Cuando se cuenta con algunas computadoras disponibles, los docentes distribuyen a los estudiantes en grupos para hacer ejercicios. También hay quienes hacen tratos con algún cibercafé de la zona para que el curso se lleve a cabo allí o los estudiantes puedan hacer ejercicios.

En el caso de la opción de Secretariado, en el TBE utilizan máquinas de escribir mecánicas y los cursos son básicamente de mecanografía. De hecho, no cuentan siquiera con las máquinas y los estudiantes tienen que llevar las propias al plantel. Tanto docentes como estudiantes están conscientes de que esa asignatura es obsoleta y que hoy en día se requiere de otras habilidades. Ellos quisieran llevar Informática, sin embargo, no cuentan con equipo de cómputo, como lo hace evidente una estudiante del TBE de Veracruz:

Ah yo siento que las máquinas ya no, siento que ya no son necesarias, serían más las computadoras, que sería lo más fácil, en este tiempo aún las seguimos ocupando y, digo, si una máquina se parece a una computadora por qué no usar una computadora y no una máquina, pero como pues no tenemos.

La carencia de equipo de cómputo en los planteles y, por tanto, la orientación de las asignaturas de Informática, genera gran descontento en los estudiantes ya que son de las pocas cosas que les interesa aprender. Los cursos les parecen limitados y monótonos, así como lo expresa un estudiante de EMSAD de Sonora:

[...] me parece frustrante que vayamos a salir como técnicos en sistemas y que no salgamos de lo básico, por ejemplo, las fórmulas de Excel, de que en una celda pones una fórmula para que te salga algo, ni siquiera eso hemos visto aquí.

Hay estudiantes que reconocen que han aprendido a usar la computadora y los programas más básicos, lo cual les ha ayudado en la realización de sus trabajos, especialmente la edición de textos y las presentaciones en PowerPoint. Con gusto algunos estudiantes de Morelos, Puebla y Yucatán mencionan haber aprendido a editar videos, a manejar Photoshop, así como a diseñar etiquetas e invitaciones:

No sabía ni qué era un blog y ella nos enseñó y ya pues ya sé más o menos (alumna EMSAD Morelos).

Pues, aprendí mucho. Ahí sí no puedo decir no, porque había, yo lo único que sabía hacer era meterme a Word, pegar y ya. Y, por ejemplo, ahorita, ya sé editar los estilos, ya sé crear una página, ya sé desarmar una máquina, ya sé volverla a armar, ya sé cómo limpiarla, ya sé qué partes se pueden o no tocar, entonces pues yo creo que sí fue mucho el aprendizaje (alumna EMSAD Puebla).

Aprendí muchas cosas; la aplicación de formatos, usar los márgenes, crear trípticos y presentaciones de PowerPoint. Ahora puedo realizar tarjetas de invitación para eventos, ya que en mi comunidad hacen cumpleaños o bautizos (alumna EMSAD Yucatán).

Cabe mencionar que, en los planteles de EMSAD que cuentan con mejor infraestructura y equipo los aprendizajes de los estudiantes van más allá de lo elemental, como lo narra esta alumna de Sonora:

[Las clases] son muy dinámicas, te resuelve dudas, aprendimos a operar computadoras, siempre tuvimos cuidado de que los guantes, los anillos, que quítate esto, agárrate el pelo... hicimos una exposición bien padre, qué son los *modding*, que era una computadora dentro de otra cosa. Nosotros hicimos una pecera. Le quitamos todo el caparazón a una computadora, le pusimos lo que es plástico duro, le pusimos pececitos, se veían las lucecitas y todo, bien padre.

Pese a que el manejo de *software* puede ser útil para desempeñar cualquier labor, dista mucho de una Especialización para el trabajo en el campo de la informática y, por tanto, el desarrollo de competencias profesionales está muy lejos de cumplirse.

Ante esta situación, hay docentes que consideran que sería importante que los estudiantes contaran realmente con una Especialización para el trabajo de carácter técnico y acorde con las necesidades locales y el contexto en el que viven. De esta manera, los que no van a continuar los estudios podrían tener un empleo.

Desarrollo Comunitario

El Desarrollo Comunitario se configura como uno de los ejes importantes del modelo de TBC y sustituye, de alguna manera, a la Especialización para el trabajo en el TBE y en el EMSAD. Este componente es lo que da identidad al TBC y lo hace diferente a los otros planteles. Se pretende, mediante este proyecto, vincular a los estudiantes con su propia comunidad, a partir del conocimiento de su entorno y de sus problemas, pero también de su participación en actividades que puedan promover el desarrollo de la comunidad. Como espacio formativo se busca que los estudiantes integren los conocimientos adquiridos y se aborden actividades de manera interdisciplinaria.

La manera de desarrollar el proyecto es muy diversa en los distintos planteles, pues depende de sus condiciones, del contexto, del contexto de la comunidad, de las condiciones de los planteles, de la formación y de las habilidades de los docentes. Mientras en algunos casos se han desarrollado proyectos exitosos que han logrado incidir en la comunidad, en otros se ha convertido en una actividad rutinaria y poco significativa para los estudiantes.

Según el modelo de TBC, los estudiantes inician en cuarto semestre con el diseño del proyecto y lo van desarrollando hasta su egreso. La etapa de inicio supone un primer acercamiento con la comunidad mediante un diagnóstico, frecuentemente se les solicita a los estudiantes que indaguen las problemáticas, mediante el contacto con personajes de la comunidad o familiares, tanto de manera formal, por medio de encuestas y entrevistas, como informalmente por medio de pláticas o de observación. Esta etapa les gusta a los estudiantes pues salen de la rutina del plantel y establecen una relación distinta con su comunidad, sin embargo, encontramos que tanto docentes como estudiantes no tienen claridad sobre los objetivos que se persiguen con esta actividad, así como lo expresa un estudiante de TBC de Puebla:

Había incluso un proyecto donde era, no recuerdo el nombre, pero era salir a hacer encuestas y la maestra dijo que fuéramos por colonias, pero el director le dijo que no, porque nos íban a pedir papeles de la escuela porque íbamos a ir a preguntar. El director le dijo, le dio la indicación del estado, pero la maestra dijo que no, o no sé qué habrá pasado. Ella dijo una cosa, el direc (sic) dijo otra y pues a nosotros nos terminó contando la, bueno, la actividad por colonias. Y fue un verdadero relajo porque la maestra no nos dio ni, digamos,

ni datos de información, datos para investigar, nada. Simplemente fue van a hacer esto y pues a ver cómo lo hacen porque yo tampoco sé.

La iniciativa de los proyectos surge sobre todo de los docentes, quienes toman ejemplos de los libros de texto y proponen algunos temas que los estudiantes eligen organizados en equipos. Los temas más frecuentes se refieren a algunas mejoras en los servicios de la comunidad, a temas de salud o a problemas de los jóvenes. Un ejemplo típico es el que se desarrolló en Morelos:

Este semestre [el profesor] nos puso a hacer un proyecto de la recolección de basura y [se] trató de ir a explicar a la secundaria, la primaria y el kínder lo que es el PET y todo eso, hicimos unos contenedores de botellas y los fuimos a dejar en cada escuela y cada mes vamos a recoger el PET que se reúne y en una casa de un compañero ahí la vamos guardando porque al final él va a conseguir un contacto para vender el PET y mismo sacar aquí para la escuela, aja, ese fue nuestro proyecto de este semestre (alumno TBC Morelos).

En algunos planteles de Puebla se ha intentado incorporar una noción de Desarrollo Comunitario ligada al emprendedurismo, en la que se espera orientar a los estudiantes hacia la construcción de proyectos productivos y acercarse a la idea de Especialización para el trabajo, sin embargo, ante la falta de recursos y lineamientos claros, estos proyectos se han reducido a pequeñas actividades que surgen de los estudiantes para obtener un poco de dinero. Tal es el caso de esta estudiante:

[...] mi compañera y yo tenemos un proyecto, tenemos, hicimos, que el 10 de mayo, vamos a regalar algo a las madres, pues ir con ellas y pues alegrarles su día (alumna TBC Puebla).

Uno de los obstáculos principales a los que se enfrenta el desarrollo de los proyectos comunitarios es el perfil profesional de los docentes, quienes muchas veces no tienen el interés ni los conocimientos básicos para desarrollarlos.

Un referente importante para orientar a los docentes en su trabajo podría ser el libro de texto, sin embargo, la mayoría coincide en que les resulta poco útil. Desde el punto de vista de los docentes, el libro tiene contenidos muy teóricos en los que se discuten conceptos sobre desarrollo y comunidad que resultan ambiguos y abstractos para los estudiantes, lo cual coincide con lo encontrado en un estudio anterior realizado por Weiss (2017). Por su parte, hay docentes que consideran que la idea de comunidad que manejan los libros de texto dista de la realidad de las comunidades en las que viven los estudiantes, como lo sostiene un profesor de TBC de Puebla:

Yo siento que, para una materia de Desarrollo Comunitario, pues, el concepto de comunidad y comunitario lo tienen muy diferente en donde elaboran el libro a como es en realidad aquí, entonces hay muchas más situaciones que... que, pues probablemente están dejando fuera.

Un problema adicional es la falta de vinculación de los docentes con la comunidad, ya que gran parte no reside allí y desconocen su problemática, por lo que su único acercamiento es por medio de los estudiantes y de los padres de familia durante la jornada escolar. Cuando los docentes son originarios de la comunidad y viven allí, se facilita el trabajo, pues están familiarizados con el entorno y tienen contactos con las autoridades locales para desarrollar los proyectos.

Otro problema recurrente es la falta de continuidad de los proyectos debido a que no puede haber seguimiento cuando hay rotación constante de docentes o falta de coordinación entre ellos. En algunas ocasiones los nuevos docentes intentan continuar, pero en otras inician nuevamente desde cero. Según lo refieren los estudiantes, este es el caso de Puebla y Sonora:

Pues es que antes nos daba la maestra, pero igual nada más estábamos, bueno, siempre veíamos casi lo mismo, no le entendí, bueno veíamos lo que era de documental y, este, la entrevista y todo eso, pero luego ya nos dejó hacer una monografía, pero, como que ya cortó tiempo, ya no nos daba tiempo hacerlo, así... bueno ahorita igual vamos a hacer un trabajo en equipo, bueno creo que va a ser entre todo el salón, pero ya nos da el maestro, nos cambiaron. Ahora es el director el que da la clase, este, y ya nos explica con su, saca su proyector y ya vamos viendo videos de la comunidad y todo eso (alumna TBC Puebla).

El semestre pasado había un trabajo de entrevistar a personas mayores, pero no lo hicimos porque no alcanzó el tiempo... creo que si hubiéramos llevado a cabo las entrevistas hubiéramos aprendido algo más (alumno TBC Sonora).

La falta de recursos económicos de los estudiantes ha sido otro de los obstáculos principales a los que se enfrentan las iniciativas de proyectos productivos que implican la compra de materiales y equipos, como lo narran respectivamente una profesora de Puebla y una estudiante de Morelos:

[...] tratamos de ver lo de la conserva y esta situación no resultó por cuestiones de inversión... ya no avanzó porque para todo eso también se necesita dinero (profesora TBC Puebla).

Lo que hicimos en Desarrollo Comunitario era más aprender a familiarizarnos con las personas. Era como aprender a convivir, aprender lo que es (*sic*) las diferencias de lo que es comunidad, localidad... también había proyectos, teníamos varios proyectos, pero nunca los pudimos llevar a cabo debido a que era alto costo, nosotros teníamos pensado desarrollar lo que era, ya fuera presas, almacenamientos de agua para tener pescado, pero pues era demasiado costo y nos íbamos a algo más sencillo que era, o sea, hacer venta de pulseras (alumna TBC Morelos).

No están ausentes algunas resistencias por parte de los padres de familia, algunos no otorgan permisos para que las hijas salgan de la escuela; otros consideran que el aprendizaje debe desarrollarse en la escuela y no hay justificación para estar fuera en horarios escolares.

Frente a estos obstáculos, el desarrollo de la mayoría de los proyectos comunitarios se ha convertido en una especie de simulación que resulta poco significativa para los estudiantes y no tiene incidencia en la comunidad. Cabe mencionar que estos resultados coinciden con lo que Weiss (2017) encontró en los TBC de otras localidades. Situación similar ocurre con los intentos de incorporar el emprendedurismo que no guardan relación con la Especialización para el trabajo.

Es importante reconocer que en algunos planteles en los que se ha contado con condiciones favorables se han llegado a desarrollar proyectos comunitarios relevantes. Algunos docentes narran experiencias de estudiantes que propusieron un diseño de plantel de acuerdo con sus necesidades. Aun cuando dicho plantel no se construyó, los estudiantes se involucraron en el diseño y movilizaron sus conocimientos.

De acuerdo con las maneras como se llevan a cabo la mayoría de los proyectos comunitarios, la idea de integración del conocimiento por medio de ejes transversales está muy lejos de cumplirse. La vinculación con la comunidad se logra de manera muy superficial y no se alcanza a incidir en la problemática local. Desde el punto de vista de la Especialización para el trabajo y el desarrollo de competencias profesionales, las asignaturas de Desarrollo Comunitario no han sido el medio para lograrlo.

Actividades paraescolares

Las actividades paraescolares incluyen tanto las actividades físicas, deportivas y recreativas como las artísticas y culturales. Dichas actividades están contempladas en el mapa curricular del BG, sin embargo, en ninguno de los planteles de TBE, EMSAD y TBC se ofrecen de manera formal y, por tanto, no tienen valor curricular. En el caso del TBC los espacios para dichas actividades están asignados como espacios de estudio independiente y ayuda entre iguales.

En tanto que las actividades paraescolares no son reconocidas formalmente no hay responsables asignados para dichas áreas. Estas actividades las realizan los propios docentes dentro de su horario y como una más de sus múltiples tareas. Por lo regular, se trata de actividades improvisadas que están sujetas a las iniciativas y habilidades de los docentes. Generalmente, los responsables de los planteles tratan de que los estudiantes tengan alguna actividad deportiva, en el mejor de los casos, cuando algún docente tiene habilidades y le gustan los deportes, se llegan a realizar algunas actividades sistemáticas e incluso a organizar equipos y torneos deportivos. De no ser así, simplemente dejan a los estudiantes en el patio y les prestan balones.

En un EMSAD de Morelos se organizan mediante la asignación de tareas:

Pero los maestros han apoyado esa parte, maestro de danza nos apoya la maestra de capacitación; maestro de volibol, el maestro de naturales; maestro de futbol y así nos vamos porque a pesar de que no tenemos esas actividades extracurriculares, los maestros desde que yo llegué apoyan y le entramos a todo (responsable EMSAD Morelos).

En un TBC de Yucatán lo resuelven de manera combinada:

Nosotros debemos llevar tres paraescolares, cada docente debe impartir una, lo que nosotros estamos haciendo con ellos es trabajarlo de manera combinada: esta semana ustedes plantan, y ustedes se van a ir a la cancha. Y a las muchachas les encanta bailar, las muchachas se van a meter a bailar. Y la otra semana los que estaban en campo, en el jardín, se van a la cancha o se van a ir a bailar y los que estaban bailando y jugando se van a ir al campo, y así, para que no se fastidien [...] es por semana, y por módulo les decimos lo que vamos a evaluar (responsable TBC Yucatán).

Ante estas carencias, en algunos planteles los comités de padres de familia contratan a algún profesor para que realice estas actividades. En otros casos, los responsables de los planteles han logrado que los municipios o las comisarías ejidales cubran a estos profesores, como es el caso de un TBE de Veracruz:

Pues yo pienso que es parte integral de la educación que deben tener ellos de desarrollo físico, pero no tenemos maestro de Educación Física, nos apoyan, a veces vienen del municipio y órale, pero antes éramos los docentes los que íbamos a entrenar, “¿sabes de futbol?, no, pero vete a entrenar” (profesor TBE Veracruz).

En cuanto a las actividades artísticas, lo que se ofrece más frecuentemente es la danza regional cuando algún profesor tiene habilidades o cuando un miembro de la comunidad la imparte. Más que una actividad sistemática, se organizan algunos bailables para participar en eventos y fiestas en otros planteles o en la comunidad. Bajo las mismas circunstancias, otra actividad que se llega a realizar es la banda de guerra. Una profesora de un EMSAD de Sonora que tuvo que participar en danza regional, así lo narra:

[...] los muchachos me pidieron que los apoyara en un bailable y sí les enseñé los pasos y salió muy bien, para un 20 de noviembre. Pero, como le digo, no es que nosotros tengamos esa preparación y sí batallamos.

Cabe mencionar que cuando los planteles no están en condiciones de ofrecer alguna actividad paraescolar, estos espacios se utilizan para dar asesoría a estudiantes rezagados, para reforzar la lectura y la escritura o para que los estudiantes

realicen trabajos en equipo. Se encontraron algunos planteles de TBE y TBC que aprovechan estos espacios para que los estudiantes realicen la limpieza del plantel o hagan trabajos de mantenimiento de las instalaciones, tales como cortar el pasto, limpiar el terreno o pintar los salones, lo cual no está ausente de quejas, según lo relata la coordinadora de un TBE de Veracruz:

[...] los chicos me dicen aquí: “me pone usted a que rose aquí, a que pinte la escuela, a que limpie el salón de clases”, [ella contesta] “porque hay una materia que se llama paraescolares y ahí está eso, no lo haces todos los días, lo hacemos cada mes, cada dos meses y tienes que participar”.

Los estudiantes viven las carencias de actividades deportivas y artísticas con frustración, ya que a muchos de ellos les gusta el deporte, la música y el baile. Ellos manifiestan su deseo de contar con estas actividades que les permitieran también romper con la rutina y salir del salón de clases, un ejemplo de esta postura es una estudiante de TBE de Veracruz:

Lo que me gustaría que el coordinador este... no sé, junto con el patronato y las maestras se pusieran de acuerdo para armar un equipo de fútbol femenino o varonil para que aquí en la escuela... la mayoría de los chicos o las chicas les gusta, o se dedican a jugar el fútbol, y es algo que hace falta aquí, fomentar el deporte entre los estudiantes.

A partir de las condiciones y el sentido que tienen las actividades paraescolares, estos espacios curriculares resultan poco relevantes para el desarrollo de competencias genéricas, como la promoción de una vida saludable o de la sensibilidad artística, como se pretende en el MCC. La carencia de las actividades paraescolares en estos telebachilleratos rurales marca las desigualdades en relación con lo que se ofrece a otros subsistemas que de igual manera se rigen por el mapa curricular del BG. De esta manera se niega el acceso a los estudiantes a actividades importantes para su desarrollo.

A MANERA DE CIERRE

En general, los profesores de TBE, EMSAD y TBC de Yucatán manifiestan conocer y estar de acuerdo con el enfoque por competencias que rige el MCC, en la medida que lo consideran innovador y que promueve la reflexión de los estudiantes. Sin embargo, observamos que los niveles de conocimiento y apropiación son distintos y que hay un sector de docentes que se opone y que no trabaja en el aula desde dicho enfoque.

Un elemento importante para el conocimiento del MCC ha sido la formación mediante los diplomados y especializaciones del PROFORDIR y PROFORDEMS, tanto en modalidades presenciales como en línea, sin embargo, sólo algunos se certificaron. En general, los responsables de los planteles y los docentes de TBE, EMSAD y TBC de Yucatán consideran que los diplomados fueron útiles y tratan de poner

en práctica las herramientas adquiridas. Ellos han continuado su formación, por medio de cursos de actualización intersemestrales o en línea, mediante la plataforma de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). Las dificultades principales para la formación están relacionadas con el traslado, porque muchos viven en comunidades alejadas de los centros de formación.

Tanto los responsables de los planteles como los profesores prefieren las modalidades de formación de tipo presencial, en primer lugar, porque no todos tienen acceso a internet o el servicio es deficiente en las localidades en las que habitan. En segundo lugar, porque los cursos presenciales les permiten tener contacto directo con los instructores y con los pares. Un recurso importante para su formación han sido las reuniones colegiadas, en donde se asigna un espacio para asuntos relacionados con el MCC, además de que muchos de ellos han optado por formarse por su propia cuenta.

Los responsables y docentes del TBC no tuvieron oportunidad de cursar el PROFORDIR ni el PROFORDEMS, debido a su menor antigüedad en los planteles, a su movilidad, a la incertidumbre de continuar en el servicio, así como a la falta de tiempo y apoyo. Su acercamiento a la RIEMS y al enfoque por competencias es limitado, en la medida en que la mayoría de ellos tienen poca experiencia en la docencia y no cuentan con formación didáctica pedagógica. Lo que conocen del enfoque ha sido por medio de las reuniones intersemestrales, de lo que les han enseñado directamente los responsables y de la consulta entre pares. En su práctica diaria, los docentes de TBC utilizan básicamente el libro de texto y consideran que, al seguir los contenidos y las actividades propuestas en el libro, trabajan el enfoque por competencias.

Los profesores manifiestan la necesidad de cursos presenciales y pertinentes que les ofrezcan herramientas, pero principalmente que contemplen las particularidades de los planes y programas de los TBC y de sus condiciones. Asimismo, gran parte de los responsables y docentes de TBE, EMSAD y TBC manifiestan el deseo de formarse mediante estudios de posgrado, sin embargo, no cuentan con los apoyos necesarios, ni con las condiciones económicas y de tiempo para hacerlo. Los que han estudiado lo han hecho con sus propios recursos.

En relación con los planes y programas de estudio, los profesores consideran que son adecuados, sin embargo, no les parecen pertinentes ni tampoco viables para las condiciones particulares de los bachilleratos rurales. Consideran que no se adaptan al nivel académico de los estudiantes, ni a las condiciones del plantel. Por su parte, la mayoría de los profesores considera que los planes y programas de estudio son muy amplios y no alcanzan a cumplirlos, ellos se enfocan hacia lo que consideran lo más importante, lo que los estudiantes pueden comprender y que les resulte más significativo. La distancia entre lo planeado y lo que realmente se alcanza a cubrir está sujeta a los tiempos reales de la jornada escolar y al tiempo que les ocupa subsanar las carencias académicas necesarias para que los estudiantes puedan comprender los contenidos de los programas.

En cuanto a las prácticas en el aula, los docentes del TBE y del TBC se basan fundamentalmente en el libro de texto, en sus contenidos, actividades y ejercicios propuestos. La lectura grupal, las exposiciones y trabajo en equipo han ayudado a

los estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas y de trabajo colaborativo. A partir de las deficiencias en lectura y escritura detectadas en los estudiantes es que los docentes tratan de incorporar dinámicas, en todas las asignaturas, que permitan mejorar el desarrollo de competencias comunicativas.

En lo que se refiere a los recursos didácticos utilizados, los profesores buscan que éstos sean variados y que despierten el interés de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes hacen referencia a la persistencia de actividades tradicionales como el dictado, copiar del pizarrón y la memorización de datos. En el EMSAD se utilizan recursos más variados como presentaciones en PowerPoint, uso de materiales impresos o en línea que obtienen de la plataforma digital del COBACH.

Encontramos que algunos docentes conciben que los cambios en la práctica desarrollada en el aula sólo son de forma y que, por medio de recursos que ellos consideran novedosos, reproducen esquemas de conocimiento tradicionales. Cabe mencionar que hay también docentes que conciben los cambios de fondo y que intentan desarrollar competencias en los estudiantes que los lleven a la reflexión y comprensión de los fenómenos, así como a promover actitudes críticas. De la misma manera, intentan que los aprendizajes sean significativos y, para ello, parten de los referentes de los propios estudiantes, del entorno y de la realidad del país.

Por otra parte, algunos profesores conciben a las tareas para realizar en casa como un medio para reforzar o complementar los conocimientos adquiridos en el aula, también es frecuente que se utilice este recurso para que los estudiantes realicen algunas búsquedas o investigaciones por internet, debido a que muchos planteles no cuentan con conexión a este servicio. En las narrativas de los docentes se destaca la idea de retroalimentación y el sentido formativo de las tareas. Sin embargo, los estudiantes asocian las tareas con la evaluación, cuya revisión se reduce a asentar una firma o un sello y pocos son los casos en los que ellos las perciben como una actividad de retroalimentación.

Encontramos que uno de los mayores cambios en la práctica ha sido en el ámbito de la evaluación. Los docentes incorporan con naturalidad en su discurso conceptos como “la evaluación formativa”, “el portafolio de evidencias”, “la rúbrica” y la “lista de cotejo”. Tienen claro que el examen ha dejado de ser el único recurso para la evaluación y tratan de incorporar nuevos instrumentos. Aunque es evidente que se lleva a cabo una evaluación más diversa, algunos cambios parecen ser sólo de forma, lo cual no garantiza el logro del sentido formativo que se pretende desde el MCC.

Podemos observar que en casi ninguno de los planteles se ha logrado desarrollar el trabajo interdisciplinario al que se pretende llegar en el MCC, algunas de las razones que lo explican son las siguientes: 1) la organización del currículo con base en asignaturas no lo facilita; 2) los docentes le dan prioridad al cumplimiento de los contenidos de la asignatura que imparten; 3) los docentes no tienen claridad en la manera de organizar el trabajo desde la interdisciplina y 4) no se cuenta con los espacios curriculares y físicos para que pueda llevarse a cabo.

En el caso particular del TBC hay una incongruencia entre el modelo pedagógico basado en áreas de conocimiento, el desarrollo de proyectos formativos y la organización curricular basada en asignaturas. El enfoque intercultural desde

el que se busca orientar de manera transversal al trabajo en el TBC, sólo se realiza en los planteles de Yucatán porque existen espacios curriculares y lineamientos claros para ello. A excepción de Yucatán, en los planteles con población indígena hay una barrera lingüística y una distancia cultural entre docentes y estudiantes, que dificulta la comprensión de los estudiantes y que impide que los elementos contextuales puedan ser retomados y utilizados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La Especialización para el trabajo que se imparte en TBE y EMSAD no cumple con el desarrollo de competencias profesionales que vinculen a los estudiantes con el mercado de trabajo, esta situación se explica por las siguientes razones: 1) únicamente se ofrece la opción de informática, la cual cubre sólo los conocimientos más básicos del manejo de *software*; 2) no se cuenta con el equipo suficiente y en buen estado para el desarrollo de las asignaturas correspondientes; 3) las fallas en el servicio de luz e internet impiden que las actividades puedan tener un mayor alcance y 4) los docentes del TBE no cuentan con formación en informática, y sólo algunos tienen los conocimientos básicos de cómputo. En algunos EMSAD que cuentan con mejores condiciones de infraestructura y equipo se logra un mayor nivel de aprendizaje, sin embargo, no se alcanza a lograr el desarrollo de competencias profesionales.

Con relación al proyecto de Desarrollo Comunitario del TBC, que es uno de los pilares del modelo y que equivale a la Especialización para el trabajo, en la mayoría de los casos no se cumplen los objetivos planteados. Mediante la realización de proyectos se intenta vincular a los estudiantes con la comunidad y desarrollar competencias relacionadas con el trabajo colaborativo y la participación con responsabilidad social. Los proyectos se han convertido en actividades inconexas, muchas veces improvisadas, sin propósitos claros y sin continuidad. Esta situación se deriva de los siguientes aspectos: 1) la falta de formación de los docentes para el diseño de este tipo de proyectos; 2) la sobrecarga de trabajo de los docentes y la poca vinculación que tienen con la comunidad; 3) los docentes no cuentan con recursos didácticos que puedan apoyarlos ya que el libro de texto no les resulta útil, en la medida en que a los estudiantes se les dificulta su comprensión y 4) los planteles carecen de recursos para sufragar los gastos que implican los proyectos y los estudiantes no pueden cubrirlos. El enfoque de emprendedurismo por el que se ha intentado orientar a los proyectos comunitarios, se ha reducido a proyectos puntuales para generar recursos y están lejos de ser equiparables con la Especialización para el trabajo, por ende, no permiten el desarrollo de competencias profesionales.

Una de las grandes debilidades de los planteles de TBE, EMSAD y TBC es que no se imparten actividades deportivas y artísticas de manera formal, pese a que hay un espacio en el mapa curricular del BG que las contempla como actividades paraescolares. Ante la falta de personal asignado, los responsables de los planteles y los docentes imparten de manera informal e improvisada estas actividades, o bien, ocupan este tiempo para la limpieza y mantenimiento del plantel. Estas condiciones impiden el desarrollo de competencias genéricas ligadas al desarrollo

de la sensibilidad por el arte y a la vida saludable, y colocan a los estudiantes de los telebachilleratos rurales en situación de desventaja frente a otros subsistemas.

En términos globales, y de acuerdo con el MCC, encontramos que mediante el trabajo en las distintas asignaturas hay logros y los docentes reconocen avances en el desarrollo de algunas competencias genéricas de los estudiantes, principalmente en el trabajo colaborativo y en las comunicativas, a excepción de las referidas al manejo de las TIC y de una lengua extranjera. Sin embargo, consideran que el desarrollo de las competencias disciplinares básicas establecidas para cada una de las áreas, lejos está de lograrse y, por ende, no se alcanza el perfil del egresado que establece el MCC. En suma, el derecho a una educación de calidad que tienen los estudiantes de nivel medio superior no se cumple.

Conclusiones

A lo largo del estudio se han documentado los avances y dificultades de dos de los ejes fundamentales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS): el Marco Curricular Común (MCC) y los mecanismos de gestión en el telebachillerato estatal (TBE), en el sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y en el telebachillerato comunitario (TBC), en este espacio presentamos un conjunto de reflexiones en lo que consideramos tres nudos problemáticos que se desprenden del proceso de implementación de dichos pilares: 1) la política educativa y el sentido social de los bachilleratos rurales; 2) las condiciones reales de operación de los planteles; y 3) la distancia entre el discurso del MCC y las prácticas en el aula.

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL SENTIDO SOCIAL DE LOS BACHILLERATOS RURALES (TBE, EMSAD Y TBC)

En este estudio partimos de la premisa de que para comprender los avances y dificultades en el proceso de implementación de la RIEMS es necesario ubicar el análisis en distintas escalas. La primera corresponde a la orientación de la política educativa hacia el nivel medio superior en México; la segunda a la orientación y apoyos de la política estatal hacia el TBE, EMSAD y TBC, hasta llegar a la escala local que corresponde a la comunidad y al contexto particular de cada plantel y del aula.

En términos de la orientación de la política federal hacia el nivel medio superior se ha destacado que uno de los ejes fundamentales apunta hacia la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y, para ello, la RIEMS se erige como un medio para lograr la conformación de dicho sistema. En este contexto se ha pretendido orientar las acciones hacia el logro de la equidad educativa y de la calidad de los aprendizajes.

Gran parte de las acciones que se han perfilado hacia el logro de la equidad se han dirigido hacia la ampliación de la cobertura de este nivel, lo cual se encuentra en concordancia con el decreto de la obligatoriedad de la educación del nivel medio superior emitido en el 2012. Particularmente, se han realizado esfuerzos por ampliar el acceso a la educación de este nivel en las localidades rurales que presentan los niveles más altos de marginación y los más bajos de cobertura.

En este contexto, una de las estrategias centrales para la ampliación de la cobertura ha sido la creación del TBC en 2013, el cual se dirige a las localidades con menos de 2 500 habitantes que no cuentan con planteles cercanos de este nivel. La ampliación de la cobertura ha permitido que un gran número de jóvenes que concluyeron la secundaria continúen con sus estudios, principalmente quienes no pueden cubrir los gastos de transporte para estudiar en otra localidad distinta a la que residen. También ha permitido el acceso al nivel medio superior a estudiantes

mujeres cuyas familias no les permitían estudiar fuera de su localidad. En este sentido, la mayor parte de los estudiantes, los padres de familia y las comunidades valoran la presencia del TBC.

Si bien reconocemos los avances en términos de la cobertura es necesario enfatizar que no se ha logrado cubrir la demanda potencial y, con ello, tampoco se ha cumplido con el carácter obligatorio de este nivel educativo.

La meta del logro de equidad en el nivel medio superior, que ha sido planteada en la política educativa, está lejos de cumplirse, ya que esto supone no sólo la apertura de nuevos lugares para cursar este nivel, sino la posibilidad de permanencia, egreso y oportunidades para continuar los estudios o de inserción laboral. La equidad educativa supone también garantizar la calidad de los aprendizajes y la adecuación del sistema a las características de la población a la que se atiende para que los jóvenes puedan contar con oportunidades educativas y laborales y, con ello, mejorar sus niveles de vida.

Como se ha mencionado, tanto los estudiantes como los padres de familia valoran el hecho de contar con un plantel de bachillerato en su localidad. Su deseo principal es que tuvieran instalaciones propias y en mejores condiciones; las valoraciones acerca de la calidad de los aprendizajes o la efectividad del servicio pasan a segundo plano o están ausentes. Cabe destacar que la mayor parte de los estudiantes y padres de familia no cuentan con referentes acerca de lo que se debiera ofrecer y garantizar por medio de los estudios de bachillerato. Estas condiciones pueden explicar posturas de agradecimiento y conformidad hacia los servicios que se ofrecen más que críticas de fondo que se fundamenten en la exigencia del derecho a la educación de calidad a la que tienen derecho los jóvenes.

En cuanto a la permanencia de los estudiantes en el bachillerato, se sabe que se han desplegado un conjunto de dispositivos formales e informales para evitar el abandono de los estudios. El programa de becas PROSPERA ha sido un instrumento útil para la retención ya que, dadas las condiciones de precariedad de los estudiantes, gran parte de las familias destina el monto de las becas para el gasto familiar. Cuando las condiciones de las familias lo permiten, se asignan las becas para los gastos escolares como se encuentra estipulado. Si bien estas becas han funcionado como un incentivo para que los estudiantes no abandonen los estudios, también se han convertido en un medio para obtener un ingreso que se aleja del interés por estudiar. De manera paralela, el personal directivo y docente, dada su cercanía con los estudiantes y sus familias, ha desplegado estrategias de seguimiento y apoyo eficaces para retener a los estudiantes.

Uno de los aspectos más críticos, desde la perspectiva de la equidad, es que el servicio educativo que se ofrece no responde a las necesidades de los jóvenes rurales ni de sus comunidades. Como se mencionó en el estudio, los bachilleratos rurales se ubican en localidades de alta marginación, lo cual implica que gran parte de los jóvenes que allí estudian cuentan con condiciones de alta precariedad económica y con deficiencias académicas. Dichas condiciones se traducen en alimentación deficiente, problemas de salud que afectan el aprendizaje y falta de recursos necesarios para cubrir los gastos escolares.

En este mismo sentido, los estudiantes son de primera generación, es decir, los primeros en sus familias en llegar al bachillerato; los padres, al tener niveles bajos de escolaridad, no pueden apoyar a los hijos en las tareas escolares y en la toma de decisiones educativas. El bajo nivel académico de los jóvenes de los bachilleratos rurales se origina desde las características de su trayectoria escolar previa; la mayor parte de ellos han seguido una ruta que inicia en primarias multigrado, unitarias o multinivel y que suele continuar en telesecundarias. Dichas modalidades educativas se caracterizan por su precariedad y son descritas como deficientes académicamente, tanto por los docentes como por los estudiantes. Desde esta lógica, el TBE y el TBC parecen configurarse en el tercer momento de una trayectoria de precariedad bajo la cual las deficiencias académicas se van acumulando y van trazando una ruta que dota a los estudiantes de oportunidades educativas limitadas. Dicha ruta de precariedad corre de manera paralela a otras modalidades del sistema educativo que cursan estudiantes con mejores condiciones económicas, en mejores planteles y en las que se puede lograr un nivel académico mayor. La calidad de los aprendizajes en los bachilleratos rurales (TBE, EMSAD y TBC) que supone un principio de equidad educativa, difícilmente puede lograrse partiendo de un nivel académico deficiente.

De acuerdo con las condiciones de pobreza y de vulnerabilidad educativa que presentan los jóvenes rurales, las necesidades de apoyo material y educativo son mayores. Sin embargo, se les ofrece a estos jóvenes un servicio educativo que no les permite nivelar sus desventajas, sino que, por el contrario, las acentúa al ofrecerles un bachillerato en condiciones materiales deficientes. En este sentido, más que lograr la equidad educativa, el sistema educativo reproduce las desigualdades educativas y sociales que ponen en desventaja a los jóvenes rurales.

En cuanto a las oportunidades que brinda estudiar el bachillerato, encontramos que en las localidades en las que se encuentran ubicados los planteles, el nivel medio superior se configura como el último tramo que ofrece el sistema educativo. Para que los egresados puedan acceder al nivel superior tendrían que pagar gastos de traslado o estudiar fuera de su localidad, cuestión que, de acuerdo con las condiciones de vida de los estudiantes, resultaría muy difícil lograr. Algunos estudiantes buscan continuar los estudios superiores perfilando estrategias al combinar los estudios con el trabajo o movilizándolo sus redes familiares, mientras que otros encuentran pocas probabilidades de lograrlo y ajustan sus expectativas a lo que consideran factible. De acuerdo con las metas establecidas para el logro de la equidad, el hecho de que los jóvenes cuenten con un certificado de bachillerato no les abre el camino a nuevas oportunidades educativas y, en este sentido, el carácter propedéutico del bachillerato general (BG) no se cumple.

Ligado a lo anterior, estudiar el bachillerato ha significado, para algunos estudiantes y sus familias, la esperanza de movilidad social o, por lo menos, de mejorar las condiciones de vida presentes. Este ascenso social lo asocian, en muchos casos, con la posibilidad de abandonar el trabajo agrícola. Hay estudiantes que, bajo el mismo proceso de ajuste de sus expectativas a las oportunidades que consideran viables, piensan trabajar al egresar del bachillerato, lo cual, para la mayoría, significa emigrar a otra localidad, entidad federativa o país.

No obstante, el bachillerato no les provee de herramientas para la inserción laboral en un campo de especialización, sus oportunidades laborales son restringidas y difícilmente se podrán cumplir las expectativas de movilidad social que tanto ellos como sus padres se han generado. En términos prácticos, la función que ha cumplido el bachillerato ha sido la de retener a los jóvenes durante un periodo dentro de un marco institucional, proveerlos de algunos conocimientos y, en el mejor de los casos, alejarlos de los riesgos que implica la inactividad.

LAS CONDICIONES REALES DE OPERACIÓN DE LOS BACHILLERATOS RURALES (TBE, EMSAD Y TBC)

Pasando al plano estatal, encontramos que la política educativa federal deja vacíos en términos de los apoyos materiales, organizacionales y académicos que se requieren para que los planteles puedan operar, en este sentido, la orientación de la política estatal hacia la educación y hacia el nivel medio superior es muy importante. Encontramos que, en cada una de las entidades federativas contempladas en el estudio, el apoyo que se le destina a cada uno de los servicios (TBE, EMSAD y TBC) es muy diverso. Asimismo, el apoyo para la implementación de la RIEMS es también distinto y se enmarca dentro de la política educativa de cada una de las entidades federativas y de la voluntad de los gobiernos en turno para asumir su responsabilidad y llenar los vacíos que deja la política federal.

En algunas entidades federativas como Puebla y Yucatán se perfilan dispositivos de carácter material, organizacional y académico para apoyar el proceso de implementación de la RIEMS. En algunas otras entidades como Morelos, Sonora y Veracruz no se cuenta con políticas definidas ni con estructuras que faciliten la implementación de la RIEMS; con lo cual se deja a los planteles a la deriva y a los apoyos que puedan gestionar a nivel municipal y local.

Por su parte, las condiciones de cada uno de los servicios (TBE, EMSAD y TBC) son distintas. El TBE tiene una larga historia de más de 35 años que ha permitido construir una estructura organizacional que lo sostiene, sin embargo, la constante ha sido la falta de apoyo material que ha delegado el sostén de los planteles a las comunidades. Con una historia que data de 1997, el EMSAD tiene una mayor fortaleza en tanto que forma parte de la estructura organizacional y de la orientación de la política del Colegio de Bachilleres (COBACH) o del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales (CECYTE), mientras que el TBC tiene una mayor vulnerabilidad en tanto su reciente creación y su estatus de programa federal que transfiere su responsabilidad a las entidades federativas. La importancia que la política estatal le confiere al TBC se expresa, de inicio, en el lugar que se le otorga dentro del esquema organizacional de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), mientras que en algunas entidades federativas como Puebla y Yucatán se configura como una coordinación, en Sonora parte de instancias más amplias como CECYTE, y en Morelos no existe una instancia particular y la coordinación la realizan departamentos que tienen además otras funciones. En este contexto, las condiciones de los planteles se definen en función de los apoyos y recursos a nivel estatal, de los servicios (TBE, EMSAD y TBC) y, sobre todo, de los

apoyos que puedan gestionarse a nivel municipal y local, así como del propio trabajo de los responsables y docentes.

La mayor parte de los planteles de TBE, EMSAD y TBC operan bajo condiciones distintas a lo que estipulan los esquemas organizacionales a nivel formal. Este hecho se debe a la falta de recursos asignados a nivel federal y estatal, así como a las adaptaciones que realizan los responsables de los planteles y los docentes a las condiciones contextuales a nivel comunitario y del plantel. De esta manera, los mecanismos de gestión escolar se llevan a cabo con los recursos reales de los que dispone el plantel y se generan formas de organización propia, espontánea o mecanismos informales que se adaptan a las necesidades y al contexto de los planteles.

En el caso del TBE destaca la ausencia de la figura de auxiliar administrativo y de personal de intendencia que contempla el esquema formal. Los esquemas organizacionales del EMSAD se cumplen en la mayoría de los casos, sin embargo, algunos de éstos tampoco cuentan con personal de apoyo administrativo y de mantenimiento. El esquema formal del TBC es muy endeble y desde su diseño no contempla al personal de apoyo administrativo ni de mantenimiento. Ante la ausencia de dichas figuras, las tareas tienen que ser cumplidas por los responsables de los planteles, los docentes, los padres de familia e, incluso, los estudiantes.

Con todo y las limitaciones del TBE, se promueve, en lo posible, la profesionalización docente y el trabajo colegiado que contempla la RIEMS; la tutoría a estudiantes se lleva a cabo de manera grupal e informal y los Planes de Mejora Continua se limitan a los recursos con los que cuentan y a resolver lo más apremiante. Los planteles de EMSAD, al contar con una estructura organizacional más sólida, se encuentran en condiciones de llevar a cabo las acciones de gestión escolar promoviendo la profesionalización docente y el trabajo colegiado, así como ejecutan Planes de Mejora Continua. Sin embargo, los programas de tutoría a estudiantes se reducen al trabajo que puede realizar un docente asignado por grupo. Por su parte, los planteles de TBC no cuentan con las condiciones para promover la profesionalización de los docentes, además de que el trabajo colegiado y las tutorías se sostienen bajo los mecanismos informales que despliegan los propios actores y, al igual que el TBE, los Planes de Mejora Continua no tienen cabida, en la medida que se limitan a sus propios recursos y a resolver lo urgente y lo posible.

Ante los vacíos y falta de apoyos de la política federal y estatal encontramos que los planteles operan bajo condiciones materiales muy precarias que son obstáculos para que puedan llevarse a cabo idóneamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como mencionamos en el estudio, una de las mayores dificultades que están en la base de la implementación de la RIEMS es que no se cuenta con las condiciones mínimas necesarias de infraestructura y equipamiento en el TBE y en el TBC. Cada uno de los planteles presenta problemas específicos, en el caso del TBE es la precariedad bajo la cual se encuentran operando y la dependencia que tienen a los apoyos comunitarios y de actores políticos. En el caso del TBC, los problemas se derivan de la falta de instalaciones propias que genera conflictos con las telesecundarias al tener que compartir espacios, por otro lado, los TBC que trabajan en espacios prestados que ofrece la comunidad generan otro tipo de problemas al no cumplir con los requerimientos

mínimos para su operación. De esta manera se muestra que un programa federal proyectado como de bajo costo, porque aprovecha la infraestructura existente, no toma en cuenta las maneras como se conforman las comunidades educativas y los procesos de construcción de la identidad y el sentido de pertenencia que sus miembros establecen con el plantel. De allí que, más que resolver un problema de espacios físicos se generan conflictos en las propias comunidades educativas.

Por su parte, la mayoría de los planteles del EMSAD cuenta con instalaciones propias con condiciones mucho mejores que el TBE y el TBC, en términos de infraestructura, mobiliario y equipo. Sin embargo, hay diferencias entre los planteles y hay algunos que trabajan en instalaciones prestadas, con todos los problemas que ello conlleva, así como gran parte de éstos tienen problemas en los servicios básicos de agua, luz y acceso a internet, además que no cuentan con bibliotecas ni laboratorios. En suma, se encuentran en circunstancias inferiores a los COBACH o CECYTE, pero también de las condiciones que requiere cualquier bachillerato para poder cumplir con el derecho a la educación de los jóvenes.

Para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la operación de los planteles, los directivos de TBE y TBC recurren al apoyo de las autoridades municipales y ejidales o de cualquier político o persona que quiera ayudar. Este apoyo es variable, ya que depende de los recursos de estas instancias y de su interés, no siempre es permanente ni total y coloca a los planteles en una situación condicionada a lo que se les quiera donar, o bien, al compromiso de prestar servicios como devolución de los favores recibidos. Desde esta lógica, los responsables de los planteles operan como gestores de recursos y los resultados dependen en gran parte de sus habilidades de liderazgo y de negociación.

Más allá de las autoridades, las propias comunidades o algunos de sus miembros se configuran también como instancias de apoyo a los planteles, donan terrenos, mobiliarios, materiales o participan en las labores de construcción o remodelación. De manera directa, los padres de familia se constituyen en actores centrales de apoyo, ya sea de manera personal, por medio de los patronatos escolares o de las sociedades de padres de familia. El apoyo que se solicita puede ser desde la participación en actividades que generen recursos económicos como, por ejemplo, rifas o fiestas, hasta labores de limpieza, mantenimiento, remodelación o construcción de los planteles. Invariablemente, se les solicitan cuotas semestrales que se utilizan para la operación de los planteles. A pesar de que no se maneje abiertamente como cuotas de inscripción, en los hechos funcionan de esta manera y los padres de familia lo asumen como tal, pues saben que sin estas cuotas los planteles no podrían funcionar. Ante las carencias de los planteles, los patronatos escolares o sociedades de padres de familia centran sus actividades en la generación de recursos y su participación en las decisiones del plantel queda en segundo plano. Como se ha insistido a lo largo de este estudio, las cuotas escolares resultan una carga para las familias que viven en condiciones de pobreza e implican la violación del derecho a una educación gratuita a la que tienen derecho sus hijos. A partir de estos mecanismos se les transfiere a

las familias más pobres la responsabilidad del sostén económico de la educación cuando es al Estado a quien compete esta obligación.

En un contexto escolar que no cuenta con las condiciones necesarias para operar, el papel de los responsables de los planteles y de los docentes es fundamental, pese a ello, las condiciones laborales con las que cuentan son precarias y consideran que su trabajo no es reconocido por las autoridades federales ni estatales. Como hemos mencionado, son los responsables de los planteles en quienes descansa gran parte de la generación de los recursos y apoyos externos. Estas labores se suman a la multiplicidad de actividades que tienen que realizar y no permiten que los responsables se concentren en las labores internas del plantel. Por su parte, la lejanía de los planteles con respecto a las oficinas centrales los obliga a realizar traslados que implican tiempo y gastos. En el caso del TBE y TBC las actividades de gestión que realizan los responsables de los planteles rebasa el tiempo que les es remunerado, así como frecuentemente sufragan con sus propios recursos los gastos de traslado, materiales y equipo que requiere su gestión. De esta manera, con la sobrecarga laboral y sus propios recursos asumen y enfrentan la falta de apoyo a la que están obligados el gobierno federal y los gobiernos estatales.

La situación de los docentes no difiere sustancialmente de las de los responsables, ya que ellos muchas veces tienen que apoyar las labores de gestión, así como realizar multiplicidad de tareas que rebasan las actividades de docencia para las que fueron contratados. Así, bajo un mecanismo similar, los docentes asumen y cubren las carencias de los planteles.

La sobrecarga de trabajo de los responsables de los planteles y los docentes de TBC se suma a las precarias condiciones laborales con las que cuentan. Destaca la inestabilidad laboral ya que sus contratos son por honorarios, se renuevan semestralmente, así como el frecuente retraso en sus pagos. En algunas entidades federativas no cuentan con ninguna prestación social, tales como vacaciones, aguinaldo ni seguridad social; a lo anterior se agrega que su lugar de residencia está muy alejado de los planteles en los que laboran, lo cual implica, además del tiempo, altos costos de traslado.

Los responsables de los planteles del TBE y EMSAD se encuentran en mejores condiciones ya que la mayoría cuenta con plaza y con prestaciones laborales, sin embargo, tienen también una sobrecarga de trabajo y consideran que su remuneración no corresponde con la multiplicidad de tareas que realizan y los altos gastos de transporte.

En suma, ante la falta de recursos y apoyos destinados a la operación de los planteles son los responsables, los docentes, los padres de familia y algunos actores locales quienes en gran medida los sostienen.

EL MARCO CURRICULAR COMÚN: DEL DISCURSO INSTALADO A LAS PRÁCTICAS EN EL AULA

Como se mostró a lo largo del estudio, la implementación del MCC no se da en el vacío, sino que se trata de un proceso que está mediado por las condiciones organizacionales y materiales de cada plantel, así como por las condiciones personales, académicas y laborales de los propios actores y la manera como cada uno interpreta la propuesta y la lleva a cabo. De acuerdo con dichas condiciones, hemos destacado que el proceso de implementación del MCC se realiza bajo situaciones muy endeble dentro de las que destacan la falta de apoyos y recursos materiales para la operación de los planteles, la precariedad laboral de los docentes y el bajo nivel académico de los estudiantes.

Podemos afirmar que la propuesta del MCC y, particularmente, del enfoque por competencias que le da sustento, se expresa en el discurso que circula y que se encuentra instalado principalmente en los planteles del TBE y de EMSAD. El proceso de instalación de este discurso se debe, en gran medida, a los programas de profesionalización docente llevados a cabo por medio del Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) y el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y actualmente en los cursos en línea que ofrece la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). El caso del TBC es distinto pues, a excepción de Yucatán, los docentes no tuvieron acceso a estos programas, ya que estos planteles fueron creados posteriormente y, por tanto, no tienen el referente de prácticas anteriores. En este sentido, las prácticas en el aula se remiten a lo que estipulan los libros de texto, los cuales son el instrumento principal con el que trabajan. Dado que los libros de texto mencionan estar basados en el enfoque por competencias, los docentes de TBC consideran que al utilizarlos trabajan desde este enfoque.

En general, tanto los responsables de los planteles como los docentes del TBE, EMSAD y TBC de Yucatán manejan los principios básicos del enfoque por competencias y manifiestan estar de acuerdo con éste, en la medida que proponen cambios a las formas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, esta aceptación de la propuesta se da en términos generales y abstractos. Ellos consideran que la propuesta no es viable para las condiciones de los bachilleratos rurales, en tanto que no contemplan las carencias materiales con las que trabajan, como lo es la falta de laboratorios, bibliotecas, equipo suficiente como cañones, así como falta de acceso o fallas de internet que supone gran número de actividades que propone el MCC. Asimismo, los docentes consideran que la propuesta del MCC supone que los estudiantes deberían contar con cierto nivel académico que dista del que presentan los jóvenes rurales, quienes, en muchos casos, tienen deficiencias básicas de lectura y escritura. Por otra parte, desde el punto de vista de los docentes, la precariedad económica de los estudiantes impide que puedan trabajar con los materiales que proponen las actividades de este enfoque, ya que los jóvenes y sus familias no cuentan con los recursos económicos para comprarlos y los planteles no tienen posibilidades de proporcionarlos.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, los responsables de los planteles y los docentes de TBE, EMSAD y TBC manifiestan estar de acuerdo con los

planes y programas de estudio, sin embargo, no pueden cumplirlos en la medida que los consideran muy extensos y que, adicionalmente, tienen que nivelar las deficiencias académicas de los estudiantes. Según los docentes, algunos obstáculos para el cumplimiento de los planes y programas de estudio lo constituyen la reducida jornada escolar de los TBC; la suspensión de las labores por actividades extraescolares, las vinculadas a festividades locales, a temporadas de siembra y de cosecha, fenómenos climáticos, además del ausentismo de los estudiantes.

Una de las grandes dificultades que atraviesan los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la incompatibilidad entre el perfil profesional de los docentes y las asignaturas que imparten. Esta situación se presenta primordialmente en el TBC y en el TBE; en el primero, los docentes son contratados por área y ésta incluye algunas asignaturas que no son de su dominio; en el TBE, la reducida planta de docentes los lleva, inevitablemente, a impartir asignaturas para las cuales no están formados. Otra de las dificultades radica en que gran parte de los docentes no está formado como profesor y, por tanto, ellos no cuentan con herramientas didáctico pedagógicas amplias, sino, en el mejor de los casos, con cursos de capacitación o de actualización que cubren sólo aspectos puntuales, como PROFORDIR y PROFORDEMS y los que imparte COSDAC. De allí que, gran número de docentes manifiestan su interés y necesidad de seguirse formando mediante cursos presenciales, por adquirir nuevas herramientas y contar con un acompañamiento académico.

En cuanto al proceso de implementación del MCC encontramos que los cambios realizados en el aula a partir de dicha propuesta parecen ser más de forma que de fondo. Esta apreciación se sustenta en el hecho de que los docentes que cursaron los programas de formación expresan que sus cambios en las formas de enseñanza se refieren al uso de recursos más variados y hacen mención del trabajo grupal, de la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, líneas del tiempo, representaciones teatrales o realización de videos, entre otros. Sin embargo, en la descripción del uso de dichos recursos que hacen los docentes y los estudiantes prevalecen actividades que se basan en la acumulación y memorización de conocimientos, sin desarrollar procesos de mayor demanda cognitiva como lo plantean las competencias del MCC, de tal suerte que no se logra que impacten en la práctica cotidiana de los estudiantes. Esta situación lleva también a pensar en la falta de pertinencia de los materiales a los que tienen acceso los docentes, o bien, al uso que se les da, ya que en el caso del TBE y del TBC los docentes se basan fundamentalmente en los libros de texto, y los videos que están contemplados como apoyo casi no se utilizan.

No podemos soslayar que hay también algunos docentes que conciben los cambios de fondo y que intentan desarrollar competencias en los estudiantes que los lleven a la reflexión y comprensión de los fenómenos, así como a promover actitudes críticas para solucionar diversas situaciones. De la misma manera, intentan que los aprendizajes sean significativos y, para ello, parten de los referentes de los propios estudiantes y de su entorno. Encontramos también que hay docentes que alternan el uso de prácticas que pueden considerarse tradicionales como, por

ejemplo, el dictado o la copia de textos del pizarrón con otras que apuntan hacia el desarrollo de competencias.

Cabe mencionar que uno de los cambios más importantes a los que hacen referencia los docentes son las actividades de evaluación de los estudiantes. Sin embargo, sucede algo similar a las formas de enseñanza mencionadas, ya que los docentes consideran que el examen ha dejado de ser el instrumento principal de evaluación y que ahora utilizan recursos más variados, tales como el portafolio de evidencias, la rúbrica o la lista de cotejo, sin embargo, de acuerdo con la descripción de estos recursos, el aspecto formativo o de retroalimentación no parece tener la centralidad propuesta por el MCC. Al mismo tiempo documentamos que, aun cuando el examen ha dejado de ser el instrumento de evaluación central, los docentes lo siguen considerando como el medio más confiable para evaluar.

En cuanto a las prácticas en el aula, encontramos que existe una distancia entre lo que los docentes manifiestan que hacen y lo que los estudiantes perciben, este hecho tiene diversas aristas de explicación. Por una parte, podría pensarse que los docentes al manejar el discurso del enfoque por competencias tienen claro lo que deberían realizar, de tal manera que al preguntarles acerca de su práctica responden en relación a este deber ser y no a la manera como realmente llevan a cabo su práctica docente. Por otra parte, se podría pensar que los docentes no reconocen su propia práctica y que realmente consideran que están realizando cambios de fondo en su quehacer docente. Cabe mencionar, que la falta de acompañamiento de los docentes en términos de orientación pedagógica dificulta que ellos puedan aclarar sus dudas, reflexionar sobre su práctica y, en general, contar con herramientas para orientar el trabajo en el aula.

En lo que se refiere a la propuesta del MCC identificamos inconsistencias entre los objetivos que se persiguen y la organización curricular con base en asignaturas que rige el BG. Esta situación se expresa en las dificultades prácticas para llevar a cabo la interdisciplinariedad en espacios curriculares diseñados con base en una disciplina, a lo cual se agrega la falta de claridad de los objetivos y de las formas de implementación. En el caso del TBC, las inconsistencias se presentan en cuanto a que el modelo se basa en áreas de conocimiento y desarrollo de proyectos formativos, mientras la organización curricular por asignaturas no genera las condiciones para lograr sus objetivos. El enfoque intercultural desde el que se busca orientar de manera transversal al trabajo en el TBC, sólo se realiza en los planteles de Yucatán y esto se logra porque fueron creados expresamente por la política estatal espacios curriculares y lineamientos claros para ello.

El desarrollo de competencias profesionales que vinculen a los estudiantes con el mercado de trabajo, como lo supone el MCC, no se cumple en la mayoría de los planteles de TBE y EMSAD, dado que sólo se imparten asignaturas de informática. Ante la falta o deficiencias de los servicios de internet, de equipo en buenas condiciones y de personal capacitado, la enseñanza de la informática se reduce a la impartición de conocimientos básicos de cómputo. En este mismo sentido, el proyecto comunitario en TBC que sustituye la Especialización para el trabajo no cumple con el desarrollo de competencias profesionales ni tampoco logra el objetivo de vinculación con la comunidad como lo estipula el modelo.

Una de las grandes debilidades de los TBE, EMSAD y TBC es que no se imparten actividades deportivas y artísticas de manera formal, a pesar de que un espacio en el currículo del BG las contempla como actividades paraescolares. Estas condiciones impiden el desarrollo de competencias genéricas ligadas a la sensibilidad por el arte y la vida saludable, y colocan a los estudiantes de los telebachilleratos rurales en situación de desventaja frente a otros subsistemas.

En términos globales, y de acuerdo con el MCC, encontramos que por medio del trabajo en las distintas asignaturas que contempla este estudio (Historia, Literatura o Inglés y Biología) hay logros y los docentes reconocen avances en el desarrollo de algunas competencias genéricas de los estudiantes, principalmente en las comunicativas y en el trabajo colaborativo, a excepción de las referidas al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de una lengua extranjera. Sin embargo, consideran que el desarrollo de las competencias disciplinares básicas establecidas para cada una de las áreas, lejos está de lograrse y, por ende, no se alcanza el perfil del egresado que establece el MCC. En suma, el derecho a una educación de calidad que podrían disfrutar los estudiantes de nivel medio superior, y que rige el MCC, no se cumplirá mientras los planteles sigan siendo abandonados por el Estado y no se perfile una política federal y estatal para su desarrollo.

Recomendaciones

Como se ha mostrado a lo largo del estudio, los planteles de telebachillerato estatal (TBE), educación media superior a distancia (EMSAD) y telebachillerato comunitario (TBC) no cuentan con las condiciones organizacionales y materiales para llevar a cabo, de manera adecuada, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta situación que se refleja en la baja calidad de los aprendizajes se debe, en gran medida, a factores de orden estructural vinculados a las desigualdades sociales y económicas del medio rural, pero también a la orientación de la política educativa que no ha generado condiciones para enfrentarlas. En este sentido, se requiere de una política federal centrada en el logro de la equidad en la que se defina la atención prioritaria a los bachilleratos más vulnerables. Esta orientación implica la asignación de un presupuesto suficiente que permita delinear programas que propongan alternativas viables ante los problemas que enfrentan los planteles.

Es necesario partir de la premisa de que los bachilleratos más vulnerables requieren de mayor atención e inversión para cumplir con los compromisos que se derivan del carácter obligatorio del bachillerato, y el derecho de los jóvenes que viven en el ámbito rural a una educación de calidad.

Por su parte, resulta necesaria la dotación de un presupuesto suficiente para la construcción y mantenimiento de los planteles ya que estas labores recaen, en muchos casos, en las propias comunidades y en los padres de familia. Ligado a lo anterior, se requiere de un presupuesto para la operación de los planteles en lo que se refiere a servicios e insumos ya que es una condición necesaria para garantizar la gratuidad de la educación. Principio que se viola a través de la demanda de cuotas o cooperaciones a los padres de familia, quienes, de manera indirecta, pagan por la educación a la que tienen derecho sus hijos.

En esta tarea de asignación de recursos, se requiere también el compromiso de los gobiernos estatales para que diseñen políticas orientadas al fortalecimiento de los TBE, EMSAD y TBC.

En términos organizacionales, se requiere de un diseño que integre en una sola dirección, la coordinación de las funciones administrativas y académicas de los TBC ya que las primeras corresponden a la Dirección Operativa del TBC de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y las académicas a la Coordinación de Desarrollo Académico de la Dirección General del Bachillerato (DGB). Este esquema duplica y dificulta el trabajo de los coordinadores estatales.

A nivel estatal, se recomienda el establecimiento de coordinaciones de TBC, y que éstos se ubiquen en un lugar claro y preciso dentro de los esquemas organizacionales de las subsecretarías o direcciones del nivel medio superior de los estados. Dicho esquema debe garantizar la asignación de un presupuesto específico, así como la atención y los apoyos necesarios que requieren los planteles.

Con el fin de establecer redes de apoyo más amplias, sería deseable que a nivel estatal se propusieran convenios de colaboración con las instituciones de educación superior para que los estudiantes avanzados de dicho nivel pudieran realizar prácticas profesionales y el servicio social en los bachilleratos. Estas labores permitirían a los planteles contar con apoyo para programas académicos, de salud y de recreación.

A continuación, presentamos un conjunto de recomendaciones específicas relativas a la infraestructura y servicios; la organización escolar; las condiciones laborales de los responsables de los planteles y de los docentes, finalmente, las que se derivan del Marco Curricular Común (MCC).

INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS

- Dotar de un plantel propio a cada bachillerato. La experiencia de TBE, EMSAD y en los últimos años de TBC, ha demostrado que no es viable compartir las instalaciones con la telesecundaria debido a los conflictos que se generan y a las limitaciones para su uso. Al mismo tiempo, las instalaciones prestadas tales como oficinas, ayudantías municipales, casas ejidales, campos deportivos, entre otros, no responden a las necesidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las adaptaciones realizadas tampoco cumplen con lo que se requiere. Por su parte, la opción de contratumo en los TBC conlleva problemas de transporte y seguridad. Los problemas generados por la falta de instalaciones propias de cada bachillerato muestran claramente que la oferta de la educación media superior (EMS) en el medio rural no puede proyectarse a partir del aprovechamiento de la infraestructura existente. Esta política responde a criterios de eficiencia económica que no toman en cuenta elementos importantes de la cultura escolar, tales como el sentido de pertenencia de los responsables de los planteles, docentes y, sobre todo, de los estudiantes. De tal manera que no sólo se resuelve parcialmente el problema de los espacios, sino que se generan nuevos conflictos, particularmente en las relaciones entre los actores. Por ello, más que soluciones inmediatas y de bajo costo, se tiene que pensar en la creación de espacios físicos adecuados que den cabida al trabajo de comunidades educativas, en donde se puedan llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo siempre como meta la búsqueda de la idoneidad.
- Verificar la seguridad de los planteles, ya que muchos de éstos se ubican en lugares de alto riesgo o tienen construcciones improvisadas que ponen en peligro al personal directivo, a los docentes y estudiantes.
- Garantizar que cada uno de los planteles cuente con agua, luz y acceso a internet, así como climas artificiales para los planteles que tienen temperaturas extremas. Estos servicios son elementales para cubrir las necesidades de responsables, docentes y estudiantes y para que tengan lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Poner en marcha programas específicos para el mejoramiento y ampliación de los sanitarios, debido a que la mayor parte de los planteles los tienen en mal estado o son insuficientes para el número de estudiantes que los utilizan. De igual manera, se requiere que todos los planteles cuenten con áreas deportivas y de esparcimiento.
- Asegurar que las aulas cuenten con el tamaño adecuado, de acuerdo con el número de estudiantes, así como con la luminosidad y ventilación necesarias. Asimismo, es importante que las aulas cuenten con el mobiliario mínimo indispensable, tales como mesas, bancos y pizarrones.
- Poner en marcha programas específicos para dotar de laboratorios y bibliotecas a los planteles de TBE, EMSAD y TBC; estas carencias afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como el logro de las competencias, además de que colocan en una situación desigual a los bachilleratos rurales frente a otros servicios del Subsistema de Educación Media Superior.
- Implementar un programa de dotación de un acervo mínimo de libros a los planteles que contenga bibliografía complementaria a los libros de texto que se utilizan, así como textos literarios. Cabe recordar que el material impreso es necesario, con más razón en los planteles que carecen de conexión a internet y sufren de fallas en el servicio eléctrico.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

- Generar las condiciones para que los responsables de plantel de TBC puedan realizar satisfactoriamente las gestiones escolares y administrativas. El modelo de TBC, basado en una planta de tres docentes en la que se incluye al responsable, resulta insuficiente. Se requiere el aumento de las horas contratadas de los responsables a 40 y la contratación de un docente más para que el responsable del plantel pueda dedicarse de tiempo completo a las gestiones directivas. Otra modalidad sería la contratación de un auxiliar administrativo para disminuir la carga de los responsables de los planteles. En suma, se requiere de una estructura organizacional que apoye el funcionamiento idóneo de los planteles para que puedan lograr sus propósitos.
- Aplicar y explicitar los criterios de asignación de los responsables de TBC conforme lo establecido en el modelo, en cuanto a la formación y experiencia. Como se ha mostrado, la gestión escolar en estos planteles depende en gran medida de las capacidades y habilidades personales de los responsables, más que de su formación profesional.
- La presencia de un intendente, contratado desde las instancias federales o estatales, tendría que formar parte del esquema organizacional de los planteles, y no se puede delegar la responsabilidad de cubrir el pago a los padres de familia o a la voluntad de las autoridades municipales o ejidales. Tampoco corresponde a los estudiantes, a los docentes o a los padres de familia realizar dichas tareas.

- Definir la figura de los comités de padres de familia (en TBC y EMSAD) y del Patronato Escolar en TBE como instancias de consulta y participación que no se centren en la recaudación de fondos, ya que no deben ser los responsables de generar los recursos para el sostenimiento de los planteles y menos para el equipamiento y construcción de las instalaciones.
- Implementar programas de tutoría para estudiantes con mayor alcance en los TBE, EMSAD y TBC, que no se limiten al modelo de tutor por grupo. En el TBE y EMSAD se requiere dotar de herramientas específicas a los docentes para que la cercanía y el contacto que tienen con los estudiantes puedan ser mejor aprovechados.
- Promover la presencia de orientadores educativos o psicólogos que asesoren a los responsables y a los docentes para enfrentar los problemas personales y académicos graves que se presentan en el plantel, así como para que traten directamente algunos casos de los estudiantes que lo requieran. Los docentes no se sienten capacitados para tratar las problemáticas personales de los estudiantes y consideran que los cursos sobre habilidades emocionales o programas como Construye T no son suficientes. En este sentido, se requiere la asignación de un profesional que visite periódicamente los planteles para que brinde asesoría y dé seguimiento a los programas que se realizan.
- Garantizar la presencia y acompañamiento continuo de los asesores técnico-pedagógicos (ATP) durante la labor de los docentes; el seguimiento académico de los planteles ha demostrado tener buenos resultados cuando se les asigna un número viable.
- Promover una supervisión cercana que dé seguimiento y acompañamiento a la gestión directiva y apoyo a la formación, con una carga que permita a los supervisores visitar frecuentemente los planteles. Un referente útil puede ser la manera coordinada con la que trabajan los supervisores y los ATP en Puebla.

CONDICIONES LABORALES DE LOS RESPONSABLES Y DOCENTES

- Aumentar la jornada laboral de los docentes del TBC a 30 horas o contratar un cuarto docente ya que las tareas que tienen que desarrollar no pueden cumplirse con una carga horaria de 20 horas.
- Mejorar sustancialmente las condiciones laborales de los docentes de TBC; la contratación semestral, bajo la modalidad de honorarios, les representa inseguridad laboral e incertidumbre, de tal manera que es urgente la regularización de su situación. El retraso en los pagos de los docentes de TBC afecta su sustento diario, por lo que tienen que mejorarse los procedimientos para que éstos lleguen puntualmente. Los docentes y responsables del TBC requieren gozar de prestaciones básicas como el acceso a los servicios de salud, vacaciones y permisos, ya que son derechos laborales mínimos y no pueden estar en condiciones de desventaja frente a otros bachilleratos.

- Generar un sistema de incentivos laborales que resulte atractivo para que los mejores docentes, en términos del perfil académico y de su experiencia, puedan trabajar de manera temporal o permanente en los bachilleratos rurales.
- Establecer una política clara y precisa de ubicación de los docentes en los planteles más cercanos a su lugar de residencia; de esta manera se reducirían los gastos y el tiempo de traslado. Asimismo, se favorecería la vinculación de los docentes con la comunidad. Es especialmente importante que en los planteles con población indígena se contrate a quienes dominen la lengua originaria de los estudiantes o de la comunidad.
- Enfatizar que la asignación de los docentes de TBE y TBC a los planteles y a las asignaturas tiene que realizarse de acuerdo con el perfil profesional y garantizar que, en conjunto, puedan cubrir las distintas asignaturas. Se ha mostrado que las inadecuaciones del perfil de los docentes con respecto a las asignaturas que imparten van en detrimento de la calidad de la enseñanza; además de que los docentes tienen que invertir una gran cantidad de tiempo en la preparación de los cursos.
- Adecuar los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD) a las condiciones de los docentes de TBE y TBC, puesto que su perfil no es comparable con el de los docentes de otros subsistemas, en términos de su experiencia, profesionalización y contratación. Por su parte, cabe destacar que los docentes de estos planteles imparten varias asignaturas por área, mientras que la evaluación del SPD para el ingreso, la promoción y la permanencia se aplica sólo a una de estas asignaturas.

IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO CURRICULAR COMÚN

Formación docente y actualización

- En los procesos de implementación del MCC se ha mostrado la importancia que han tenido los programas de formación docente para el conocimiento y operación de dicha propuesta. En función de dichos resultados, es conveniente continuar con esta tarea, principalmente en los TBC, ya que son los docentes de estos planteles quienes, en su mayoría, no han podido cursar dichos programas. De manera paralela, es necesario emprender programas de formación docente de mayor alcance que no se limiten hacia aspectos instructivos, técnicos o eminentemente prácticos, sino que permitan a todos los docentes de TBE, EMSAD y TBC reflexionar sobre su propia práctica. En este sentido, tienen que revisarse los contenidos en línea que ofrece la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) que apuntan precisamente a aspectos particulares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los programas de tipo presencial resultan los más adecuados, ya que se ha mostrado que son los que más valoran los profesores, en tanto que ellos buscan la retroalimentación y el contacto con los pares. Esta modalidad requiere de apoyos económicos y permisos laborales para que los docentes puedan trasladarse.

- Enfatizar en los programas de formación docente la necesidad de orientar el contenido de las asignaturas hacia la reflexión, la construcción argumentativa y las posturas críticas de los estudiantes que permitan el desarrollo de competencias genéricas. Esta orientación evitaría que las acciones se limitaran a la diversificación de las actividades y recursos didácticos en los que se reproduce un esquema memorístico y de acumulación del conocimiento.
- Recuperar el sentido del desarrollo de competencias genéricas ligadas a la comunicación, que no se centren principalmente en la capacitación de los estudiantes para elevar los indicadores de las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), sino que tengan repercusión en el mejoramiento de la expresión oral y escrita.
- Destacar en los programas de formación docente la necesidad de profundizar en los cambios en la evaluación, de tal manera que se enfatice el carácter formativo y no se limite a la diversificación de los instrumentos.
- Formar a los docentes que laboran en planteles con población indígena desde los enfoques de la educación inclusiva e intercultural, de tal manera que pudiera acortarse la distancia cultural que existe entre docentes que no son originarios de la comunidad y los estudiantes. Desde esta perspectiva, los elementos contextuales podrían utilizarse como recursos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Establecer una estrategia de formación continua para los docentes responsables de Desarrollo Comunitario para que cuenten con herramientas para el diseño e implementación de los proyectos y, con ello, se recupere el sentido de vinculación con la comunidad.
- Proponer a los docentes estrategias pedagógicas para atender de igual manera a los estudiantes con diferente logro educativo.
- Establecer y explicitar en los programas de formación docente los puentes entre el Nuevo Modelo Educativo y los principios del MCC, con el fin de que se pueda dar continuidad al trabajo realizado y se eviten confusiones que entorpezcan el trabajo en el aula.

Aspectos curriculares

- Proponer cambios en la estructura curricular, así como estrategias claras y precisas que permitan a los docentes de TBE, EMSAD y TBC orientar su trabajo desde el enfoque interdisciplinario y en el contexto de los planteles, debido a que la organización por asignaturas y la sobrecarga de trabajo de los docentes no ha permitido su implementación.
- Alinear el modelo de TBC por áreas de conocimiento a una estructura curricular que permita su funcionamiento, debido a que la organización con base en asignaturas no permite el desarrollo de los proyectos formativos que se propone.
- Proponer cambios en la estructura curricular, recursos, actividades y condiciones para la implementación del enfoque intercultural del modelo pedagógico

del TBC, ya que éste no se trabaja en la mayoría de los planteles. Para ello, se pueden recuperar las experiencias de los TBC de Yucatán donde se ha avanzado en este sentido.

- Revisar la relevancia y la pertinencia de los contenidos de los planes y programas de estudio, para el logro de los objetivos que se persiguen. Así como adaptarlos a los tiempos disponibles para su implementación en el contexto de los telebachilleratos en zonas rurales. Para ello, un insumo pertinente son las experiencias de los docentes, a partir de las cuales se podrían documentar los contenidos que ellos consideran más importantes y el tiempo en que los cubren.
- Revisar y ajustar el contenido de los libros de texto de TBE y TBC, así como las actividades allí propuestas, a partir de una investigación en la que participen los docentes y se tomen en cuenta sus observaciones. En términos operativos, es necesario mejorar los procedimientos de distribución de los libros de texto con el fin de garantizar que se cuente con ellos al inicio del semestre, para ello, una medida podría ser la entrega de los libros al plantel a finales de semestre.
- Proporcionar a los docentes de TBE y TBC instrumentos, materiales y recursos alternativos congruentes con los libros de texto, de tal manera que no sean éstos los únicos medios para la organización del trabajo escolar.
- Replantear el sentido del proyecto de Desarrollo Comunitario en TBC porque no se están cumpliendo los objetivos de vinculación con la comunidad. Para ello, se requiere una propuesta con objetivos más viables que tuviera el carácter de ejercicio de conocimiento de la problemática del entorno del plantel. Dicha propuesta necesitaría contar con un instrumento claro y preciso para orientar los proyectos, dado que el libro de texto no ha resultado útil para los docentes ni para los estudiantes.
- Considerando que los módulos de Desarrollo Comunitario no están cumpliendo con el objetivo de desarrollar competencias profesionales y que hay indicios de que la orientación hacia el emprendedurismo tampoco permite el logro de dichas competencias, se requiere que este espacio permita el desarrollo de competencias profesionales, o bien, que sea utilizado para ofrecer opciones de formación técnica acordes con el contexto local y su dinámica laboral.
- En TBE y de EMSAD se requiere ofrecer opciones que permitan a los estudiantes el desarrollo de competencias profesionales diseñadas a partir de las necesidades locales y del mercado de trabajo. La asignatura de Informática es una herramienta útil que se puede seguir impartiendo en el TBE y en el EMSAD como apoyo a la formación académica y laboral. En el TBC sería útil ofrecer la Informática como asignatura, lo cual supone evidentemente el equipo necesario y el acceso a internet.
- Se deben proporcionar recursos humanos y materiales para la implementación de actividades paraescolares, al ser consideradas como espacios curriculares

en el bachillerato general que contemplan el desarrollo de competencias para el logro del perfil de egreso.

En suma, estas recomendaciones buscan que se garantice una educación de calidad a la que tienen derecho los jóvenes que cursan los bachilleratos rurales. Buscan también que se respete el principio de gratuidad que marca la Constitución Mexicana para la educación obligatoria; que se reconozca la vulnerabilidad de estos jóvenes y se pongan en marcha acciones para el logro de la equidad educativa en la Educación Media Superior.

Siglas y acrónimos

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APA	Asistencia, Permanencia y Aprendizaje
ATP	Asesor técnico-pedagógico
BG	Bachillerato general
BT	Bachillerato tecnológico
CEB	Centros de Estudio de Bachillerato
CECAED	Centro de Capacitación Laboral y Educativo
CECYTE	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales
CECYTES	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Sonora
CERTIDEMS	Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior
COBACH	Colegio de Bachilleres
COBAEM	Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos
COBAY	Colegio de Bachilleres de Yucatán
COSDAC	Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico
CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
DECME	Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos
DGB	Dirección General del Bachillerato
DGEOE	Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa
DINEE	Dirección del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
EIC-EMS	Evaluación de la Implementación Curricular en la Educación Media Superior
EMS	Educación media superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
EVOE	Evaluación de la Oferta Educativa
IBECEY	Instituto de Becas y Crédito del Estado de Yucatán
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MCC	Marco Curricular Común
MOEVA	Modelo de Evaluación del Aprendizaje
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAAGES	Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment)
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PROBEMS	Programa de Becas de Educación Media Superior
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente de Educación Media Superior
PROFORDIR	Programa de Formación de Directores
PROSPERA	Programa de Inclusión Social
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEGEY	Secretaría de Educación del Estado de Yucatán
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEMSYS	Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SICOPA	Sistema de Control de Bachillerato
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TBC	Telebachillerato comunitario
TBE	Telebachillerato estatal
TEBAEV	Telebachillerato de Veracruz
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPEMS	Unidades Públicas de Educación Media Superior
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Referencias bibliográficas

- Ardavín, J. A. (2017). Indicadores educativos en México: perspectiva comparada desde la OCDE. *Revista de Educación y Cultura*. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/indicadores-educativos-en-mexico-perspectiva-comparada-desde-la-ocde>
- Bachillerato digital del estado de Puebla (s. f.). Bachillerato digital. Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de: <http://www.bachilleratodigitalpue.mx/Pages/default.aspx>
- Benítez, G. S. (2015). Educación media superior: oferta actual y desafíos para la universalización de su cobertura. En Ramírez Raymundo, R. (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 15–80). México: Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- De la Cruz Martínez, M. (2002). *La importancia y el impacto del telebachillerato en las comunidades rurales: caso telebachillerato Ixcacuatitla 593-TV*. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de licenciatura en Administración Educativa
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2004, 30 de agosto). Acuerdo número 345 por el que se determina el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=665945&fecha=30/08/2004
- DOF (2008a, 26 de septiembre). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- DOF (2008b, 29 de octubre). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- DOF (2008c, 2 de diciembre). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5071919&fecha=02/12/2008
- DOF (2008d, 21 de octubre). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008

- DOF (2008e, 21 de octubre). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008
- DOF (2008f, 16 de diciembre). Acuerdo número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5074629&fecha=16/12/2008
- DOF (2009a, 23 de junio). 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. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009
- DOF (2009b, 23 de enero). Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5078335&fecha=23/01/2009
- DOF (2009c, 30 de abril). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009
- DOF (2009d, 19 de marzo). Acuerdo número 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5084243&fecha=19/03/2009
- DOF (2012a, 20 de noviembre). Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5278078&fecha=20/11/2012
- DOF (2012b, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- DOF (2012c, 4 de septiembre). Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5266314&fecha=04/09/2012
- DOF (2012d, 26 de noviembre). Acuerdo número 657 por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de Director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en

- los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directores de los referidos planteles, que se encuentren en funciones. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5279131&fecha=26/11/2012
- DOF (2013a, 20 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- DOF (2013b, 26 de febrero). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-302). Barcelona: Paidós.
- Espinosa, E. y Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. En *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Sao Paulo*. Vol. 35, (2), mayo-agosto, pp. 331-350.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Flick, U. (2004). Estrategias de muestreo. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 75-86). Madrid: Morata.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. En *Cultura y Representaciones Sociales*. Año 7, núm. 13, septiembre 2012. <http://doi.org/10.28965/2012-013-02>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). *Evaluación de la Implementación Curricular. La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la Educación Media Superior: resultados Generales*. México: autor.
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2016a). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: autor.
- INEE (2016b). *México en PISA 2015*. México: autor.
- INEE (2017a). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor.
- INEE (2017b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2017. Educación media superior*. México: autor.
- INEE-UNAM (2016a). *Décimo noveno convenio específico de colaboración al Convenio General INEE/DGAJ/03/04/2014*.

- INIFED. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (s. f.). Escuelas al CIEN. Aplicación de recursos. Recuperado de: <http://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/>
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones y ediciones Noreste Ltda.
- Ramírez García, R. G. y Remedi Allione, E. (2015). La calidad de la educación media superior: ¿qué sabemos hoy? En Ramírez Raymundo, R. (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 161-218). México: Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- Ramírez Raymundo, R. (2015). Introducción. En Ramírez Raymundo, R. (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 9-14). México: Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- Ramírez Raymundo, R., y Torres Ramírez, M. C. (2015). Desafíos centrales y avances de la política educativa hacia la educación media superior. En Ramírez Raymundo, R. (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 219-236). México: Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Número 1, enero 2004-mayo 2005. México: Pomares.
- Rockwell, E. (2003). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*, DIE-CINVESTAV, 2ª ed. México. pp. 8-57.
- Ruiz Quiroz, A. (1986). La Teleclase y su implementación. Xalapa, Veracruz Departamento de Teleducación, p. 12
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2014a). Marco general para la organización y funcionamiento de la Asesoría Técnica Pedagógica con carácter temporal en la Educación Media Superior. Ciclo escolar 2014-2015. SEP- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: http://www.cobaej.edu.mx/2013_web/PUBLICACIONES/Octubre14/MARCO%20ATP.pdf
- SEP (2014b). Yo no abandono. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono
- SEP (2015). Resultados 2015 de PLANEA en Educación Media Superior. México: autor.
- SEP (2016). Sistema Nacional de Información de Escuelas. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, de: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>
- SEP (2017a). Nuevo Modelo Educativo. Resumen ejecutivo. Recuperado de: https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf
- SEP (2017b). Planea en Educación Media Superior. Recuperado de: <http://www.planea.sep.gob.mx/ms/>
- SEP (s. f.a). Acerca de la COSDAC. Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/>
- SEP (s. f.b). Construye T. Recuperado de: <http://www.construye-t.org.mx/inicio/construyeT#queEs>

- SEP y CONAEDU (2016). LIII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Capítulo EMS. México: SEP.
- SEP-SEMS (2011). Carpeta del tutor 2011. Bachillerato General Estatal. Puebla: SEP-SEMS
- SEP-SEMS (2014). Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/13266/3_fondo_fortalecer_Conaedu_Fondo_Auto-gestion.pdf
- SEP-SEMS (s. f.a). Bachillerato intercultural. Recuperado el 1 de agosto de 2017, de: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/bachillerato-intercultural/>
- SEP-SEMS (s. f.b). Bachillerato intercultural, características del modelo". Recuperado el 1 de agosto de 2017, de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/bachillerato_intercultural
- SEP-SEMS-DGB (2016a). *Documento Base del Bachillerato General*. México: SEP-SEMS.
- SEP-SEMS-DGB (2016b). *Documento Base EMSAD*. México: SEP-SEMS.
- SEP-SEMS-DGB (2016c). *Documento Base del Telebachillerato Comunitario*. México.
- SEV. Secretaría de Educación de Veracruz (2012). *Manual de organización del centro escolar*. Veracruz: autor.
- Székely Pardo, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.), *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 314–336). México: El Colegio de México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Villa Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días. En: Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.), *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 272–311). México: El Colegio de México. Recuperado de: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Weiss H., E. (2015a). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En Ramírez, R. (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior*, pp. 81-160. México: Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- Weiss H., E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.
- Zepeda, P. (2015). El telebachillerato comunitario. Presentación realizada en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en septiembre de 2015. México.



**GUIÓN DE ENTREVISTA CON EL RESPONSABLE ESTATAL DE EMS
TELEBACHILLERATO ESTATAL, TELEBACHILLERATO
COMUNITARIO Y EMSAD**



1) ¿Cuál es el origen del servicio (TBC, TBE y EMSAD) en la entidad?

- ¿Cuándo surgió?
- ¿En qué contexto?

2) ¿Cómo ha sido su desarrollo?

- ¿Ha crecido?
- ¿Qué cambios ha tenido?
- ¿Qué resultados han logrado?

3) ¿Desde su punto de vista qué importancia tiene este servicio dentro de la oferta educativa del nivel medio superior?

4) Dentro de la política educativa ¿qué importancia se le ha dado a este servicio?

5) ¿Cuáles son los problemas principales que tiene este servicio?

6) ¿Qué apoyos se brindan a los planteles?

- En cuanto a recursos
- En cuanto a formación
- Otro tipo de apoyos
- ¿Cuál es la participación de otros actores?

7) ¿Qué criterios se utilizan para abrir un nuevo plantel?

8) ¿Qué futuro vislumbra para este servicio?



**CÉDULA PARA DOCENTES Y DIRECTORES (O COORDINADORES
DE CENTRO)**



código de entrevista | _ _ _ _ _ |

IDENTIFICACIÓN

Entidad federativa: _____
 Municipio: _____
 Tipos de servicio: TBC ___ TBE ___ EMSAD: ___
 Nombre del plantel: _____
 Fecha de la entrevista: _____
 Nombre del profesor/director: _____
 Número de entrevista: _____

Marca con una X, la opción que corresponda

<p>1. Sexi Masc. ___ Fem. ___</p>
<p>2. Años cumplidos ___ años</p>
<p>3. Lugar de nacimiento Localidad en donde se encuentra la escuela ___ En otra localidad ___ En otra entidad federativa ___</p>
<p>4. En dónde vive actualmente Localidad en donde se encuentra la escuela ___ Localidad cercana ___ Localidad lejana ___</p>
<p>5. ¿Habla alguna lengua indígena? Sí ___ No ___ (En caso de que sí) ¿Cuál? ___</p>
<p>6. Medio de transporte que utilizaz para llegar al plantel A pie ___ Bicicleta ___ Moto ___ Autobús ___ Auto propio ___ Aventón ___ Otro ¿cuál? _____</p>
<p>7. Tiempo de traslado al plantel Menos de una hora ___ 1 hora a 2 horas ___ 2 horas a 3 horas ___</p>
<p>8. Formación Licenciatura incompleta ___ ¿Cuál? _____</p>

Licenciatura completa ___ ¿Cuál? _____
Posgrado ___ ¿Cuál? _____

9. Cargo

Director, responsable o coordinador de centro ___

Director y profesor ___

Profesor ___

10. En caso de directivos, antigüedad

Años ___ meses ___

11. Antigüedad como docente

Años ___ meses ___

12. Antigüedad en el plantel

Años ___ meses ___

13. Materias que imparte

14. Número de horas que imparten a la semana

___ horas

15. Cuenta con otro trabajo

Si ___ No ___

(En caso de que sí) ¿Cuál? _____ ¿En dónde? _____



GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DIRECTOR(A)

IDENTIFICACIÓN FECHA DE LA ENTREVISTA_____

Entidad federativa_____ Municipio_____ Localidad_____

Tipo de servicio TBC____ TBE____ EMSAD____

Nombre del plantel_____ Clave del plantel_____

DATOS PERSONALES

Nombre _____ Sexo: Masc. ____ Fem. ____ Años cumplidos: _____

Lugar de nacimiento: _____ ¿Habla alguna lengua indígena?: _____

I. ANTECEDENTES LABORALES

1.1. Trabajos anteriores

- ¿Ha tenido trabajos previos a éste?
- En caso de que sí, ¿su experiencia laboral le ha aportado algo a su práctica como directivo?

II. TRABAJO ACTUAL EN EL BACHILLERATO

- 2.1. ¿Qué tipo de contrato o nombramiento tiene?
- 2.2. ¿Qué antigüedad tiene? (en el cargo y en el plantel)
- 2.3. En caso de que sí, ¿qué tipo de labores?, ¿cuánto tiempo le dedica? ¿son compatibles?
- 2.4. ¿Cuenta con prestaciones laborales?, ¿Cuáles?
- 2.5. ¿Cuenta con otro trabajo?
 - En caso de que sí, ¿con cuál?, ¿es compatible?
- 2.6. ¿Ha tenido otra experiencia como director en otro plantel?

III. EL PLANTEL

3.1. Origen

- ¿Cuándo se fundó el plantel?, ¿quién lo fundó?, - ¿cómo se fundó?, - ¿cuál ha sido su desarrollo?

3.2. Organización

- ¿Cuántos profesores tiene el plantel?
- ¿Cuenta con personal de apoyo?, ¿quiénes?
- ¿Cuántos grupos?
- ¿Cuántos estudiantes?
- ¿Cuáles son los requisitos de admisión y de permanencia?
- ¿Qué tanta demanda tiene el plantel?
- ¿Hacen alguna promoción del plantel?
- ¿Cuántos egresados tiene?, - ¿a qué se dedican los egresados?
- ¿Qué tanta demanda tiene el plantel?

3.3. Instalaciones

- ¿Salones?, - ¿espacios? (laboratorios, bibliotecas)
- Estado de las instalaciones
- Servicios (agua, luz, internet)

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DIRECTOR(A)

IV. FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

4.1. Formación

- ¿Qué formación tiene usted? (programa, institución, obtención del grado, año de egreso)

- ¿Le interesa continuar su formación?

- ¿Cuenta con estudios de posgrado? (programa, institución, obtención del grado, año de egreso)

¿Le interesa continuar su formación?

4.2. Capacitación

- En el último año, ¿ha participado en algún tipo de curso de capacitación, actualización, educación continua? (PROFORDIR)

- En caso de que sí, ¿en qué curso?, ¿por qué lo tomó?, ¿qué le aportó?, ¿contó con apoyos?

- En caso de que no, ¿por qué?, ¿tiene pensado hacerlo?

- ¿Qué tipo de capacitación o de cursos considera que son más necesarios para la labor directiva?

V. GESTIÓN

5.1. ¿Cuáles son las principales actividades que desempeña como directivo?

5.2. ¿Convoca a reuniones para asuntos académicos?,

- ¿Qué tipo de temas tratan?, ¿cuáles son más recurrentes?

- ¿Qué resultados ha obtenido?

5.3. ¿Convoca a reuniones para asuntos no académicos?

- ¿Qué tipo de asuntos?, ¿cuáles son los más recurrentes?

- ¿Qué resultados obtiene?, ¿qué tiempo le dedica?

5.4. ¿Cuentan con cuerpos colegiados o academias?

- ¿Qué tan frecuentemente se reúnen?, ¿temas o asuntos tratados?

- ¿Qué resultados obtiene?, ¿qué tiempo le dedica?

5.5. ¿Promueve usted la formación o actualización docente?

- ¿De qué manera?

- ¿Cómo eligen los cursos?

- ¿Qué resultados obtuvo?

- ¿Cuáles considera que son las necesidades de formación más importantes para los docentes?

- ¿Qué impacto tiene la formación o actualización en la labor docente?

5.6. ¿Con qué tipo de recursos cuenta?

- ¿De dónde provienen?, ¿qué impacto tienen?

- ¿Cómo los gestiona?

- ¿Para qué los utiliza?

- ¿Qué impacto tienen?

5.7. ¿Llevan a cabo planes de mejora?

- En caso de que sí ¿en qué consisten? En caso de que no ¿por qué?

- ¿Cómo se llevan a cabo?

5.8. ¿Ha contado con la participación de los padres?

- ¿Realiza algún tipo de promoción para que participen?

- En caso de que sí, ¿cómo participan? En caso de que no, ¿por qué?

- ¿De qué manera interviene la comunidad en la escuela?
- ¿Cuál es el papel de la escuela en la comunidad?
- 5.9. ¿Participan los profesores en la gestión?, ¿por qué?, ¿de qué manera?**
- 5.10. ¿Participan los estudiantes en algunas labores de gestión?**
 - ¿Cómo participan?
- 5.11. ¿Existe algún tipo de vinculación con algún sector social o productivo?**
 - ¿Qué impacto tiene?
- 5.12. ¿Tienen algún programa para estudiantes rezagados o sobresalientes? En caso de que sí, ¿cuál? En caso de que no, ¿por qué?**
- 5.13. ¿Cuántos egresados ha habido? ¿Qué hacen sus egresados?**
- 5.14. ¿Llevan a cabo acciones de promoción del plantel y fomento al ingreso?**
- 5.15. ¿Qué opina usted de la RIEMS desde el punto de vista de la gestión institucional?**
 - ¿Ha habido cambios en la implementación del Marco Curricular Común?
 - ¿Cuáles considera usted que han sido sus avances y dificultades?



CÉDULA PARA DOCENTES Y DIRECTORES (O
COORDINADORES DE CENTRO)



Código de entrevista | _ _ _ _ | _ _ _ _ | _ _ _ _ |

IDENTIFICACIÓN

Entidad federativa: _____
Municipio: _____
Tipo de servicio: TBC ____ TBE ____ EMSAD ____
Nombre del plantel: _____
Fecha de la entrevista: _____
Nombre del profesor/director: _____
Número de entrevista: _____

Marca con una X, la opción que corresponda.

1. Sexo Masc. ____ Fem. ____
2. Años cumplidos ____ años
3. Lugar de nacimiento Localidad en donde se encuentra la escuela ____ En otra localidad ____ En otra entidad federativa ____
4. En dónde vive actualmente Localidad en donde se encuentra la escuela ____ Localidad cercana ____ Localidad lejana ____
5. ¿Habla alguna lengua indígena? Sí ____ No ____ (En caso de que sí) ¿Cuál? ____
6. Medio de transporte que utiliza para llegar al plantel A pie ____ Bicicleta ____ Moto ____ Autobús ____ Auto propio ____ Aventón ____ Otro ¿cuál? _____
7. Tiempo de traslado al plantel Menos de una hora ____ 1 hora a 2 horas ____ 2 horas a 3 horas ____
8. Formación Licenciatura incompleta ____ ¿Cuál? _____

Licenciatura completa ____ ¿Cuál? _____ Posgrado ____ ¿Cuál? _____
9. Cargo Director, responsable o coordinador de centro ____ Director y profesor ____ Profesor ____
10. En caso de directivos, antigüedad Años ____ meses ____
11. Antigüedad como docente Años ____ meses ____
12. Antigüedad en el plantel Años ____ meses ____
13. Materias que imparte
14. Número de horas que imparte a la semana ____ horas
15. Cuenta con otro trabajo Sí ____ No ____ (En caso de que sí) ¿Cuál? _____ ¿En dónde? _____



GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES



IDENTIFICACIÓN Fecha de la entrevista _____
Entidad federativa _____ Municipio _____ Localidad _____
Tipo de servicio TBC _____ TBE _____ EMSAD _____
Nombre del plantel _____ Clave del plantel _____

DATOS PERSONALES

Nombre del profesor _____ Sexo: Masc. ___ Fem. ___
Años cumplidos: _____ Lugar de nacimiento: _____
¿Habla alguna lengua indígena?: _____

I. ANTECEDENTES LABORALES

1.1. Trabajos anteriores

- ¿Ha tenido trabajos previos a éste?
- En caso de que sí, ¿su experiencia laboral le ha aportado algo a su práctica docente?

II. TRABAJO ACTUAL EN EL BACHILLERATO

2.1. ¿Qué cargo ocupa? (nombramiento, tipo de contrato)

- ¿Qué antigüedad tiene? (en el cargo y en el plantel)
- ¿Qué experiencia tiene como docente?
- ¿Cuántos años?
- ¿Qué materias imparte actualmente?, ¿le gustan las materias que imparte?
- ¿Cuántas horas?
- ¿Cuenta con prestaciones laborales?, ¿cuáles?
- ¿Está afiliado a algún sindicato?
- ¿Cuenta con otro trabajo?
- En caso de que sí, ¿con cuál?, ¿en dónde?

2.2. Hábleme de cómo llegó a ser docente

- ¿Cómo fue que ingresó aquí?

Ahora hablaremos de su trabajo en el aula el semestre pasado

III. PRÁCTICAS EN EL AULA

3.1. Programas

- ¿Siguió usted algún programa para su clase?, ¿cuál?
- ¿Qué le pareció?
- ¿Lo adaptó?, ¿cómo lo adaptó? (¿qué fue lo que tomó en cuenta?)
- ¿A qué le dio prioridad?
- ¿Cuál es su opinión sobre el Marco Curricular Común?

3.2. Planeación

- ¿Frecuentemente planea sus clases?
- ¿Planeó su curso?

En caso de que sí, ¿cómo lo planeó?; en caso de que no, ¿por qué?

- ¿Qué fue lo que tomó en cuenta?
- ¿Regularmente, logra lo que planea?

3.3. Dinámica

- ¿Cuénteme cómo fue su curso en un día normal?

- ¿Qué actividades realizaron?
- ¿Qué tanto se involucraron y participaron los alumnos?
- ¿Qué tanto le entendieron?
- ¿Qué materiales o recursos utilizó? (libro, PowerPoint, dictado), ¿cómo los utilizó?
- ¿Detectó algún estudiante rezagado? En caso de que sí, ¿hizo algo para apoyarlo?
- ¿Trabajó el enfoque por competencias?, ¿de qué manera? En caso de que no, ¿por qué?
- ¿Ha cambiado su práctica a partir de la RIEMS? En caso de que sí, ¿cuáles son los principales cambios? En caso de que no, ¿por qué?
- ¿Cuáles son las dificultades a las que se ha enfrentado la RIEMS?

3.4. Tareas

- ¿Dejó tareas? En caso de que sí, ¿qué tipo de tareas?, ¿con qué objetivo dejó tareas?, ¿retroalimentó a sus alumnos?
- ¿Tuvieron peso en la calificación? ¿Qué peso tuvieron? En caso de que no, ¿por qué?

3.5. Evaluación

- ¿Cómo evaluó? ¿Qué criterios utilizó? ¿A qué le dio más peso?
- ¿Sirvió de algo la evaluación? ¿Tuvo alguna función formativa?

3.6. Resultados del proceso de aprendizaje

- ¿Qué interés tienen sus alumnos en la materia?
- ¿Qué tanto cree que aprendieron sus estudiantes?
- ¿Logró sus objetivos? ¿Qué resultados obtuvo?

IV. FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

4.1. Formación profesional

- ¿Qué formación tiene usted? (programa, institución, obtención del grado, año de egreso)
- ¿Cuenta con estudios de posgrado? (programa, institución, obtención del grado, año de egreso)
- ¿Le interesa continuar su formación?, ¿tiene condiciones para hacerlo?
- ¿Actualmente se encuentra estudiando? En caso de que sí, ¿qué?

4.2. Capacitación

- En el último año, ¿ha participado en algún tipo de curso de capacitación, actualización, educación continua?
- En caso de que sí, ¿en qué curso?, ¿por qué lo tomó?, ¿le aportó algo?, ¿fue útil?, ¿contó con apoyos?
- En caso de que no, ¿por qué?, ¿tiene pensado hacerlo?
- ¿Qué tipo de capacitación o de cursos considera que son más necesarios?
- ¿Ha cursado el PROFORDEMS? En caso de que sí, ¿en qué modalidad?, ¿especialidad o diplomado?,
- ¿Le aportó algo?, ¿por qué decidió cursarlo?
- En caso de que no, ¿por qué?, ¿tiene pensado hacerlo?, ¿por qué?

4.1 4.3. Certificación y evaluación

- ¿Se ha evaluado (Servicio Profesional Docente)? ¿por qué?, Si no,

¿piensa hacerlo?

- ¿Cuenta usted con certificación (CERTIDEMS)?
- En caso de que sí, ¿cómo fue el proceso?, ¿qué le pareció?, ¿qué le aportó?, ¿por qué lo hizo? En caso de que no, ¿cuáles son las razones por las que no lo ha hecho?, ¿tiene pensado hacerlo?, ¿por qué?

V. INTERACCIONES Y PROBLEMAS DE LA ESCUELA

- ¿Cómo se lleva con los estudiantes?
- ¿Cómo se lleva con los maestros?
- ¿Cómo se lleva con el director?
- ¿Cómo se lleva con los padres de familia?
- ¿Cuáles son los problemas principales de la escuela?
- ¿Cuáles son los problemas principales de los docentes?
- ¿Cuáles son los problemas principales de los estudiantes?
- ¿Cuál es la pertinencia de los TBC, TBE, EMSAD?
- ¿Cuál es el futuro de los TBC, TBE o EMSAD?
- ¿Qué piensa usted de la RIEMS?
- ¿Qué tanto se logra el perfil del egresado?

VI. EXPECTATIVAS

- ¿Cuál es su futuro ideal?
- ¿Qué desea en lo personal?
- ¿Qué desea en lo profesional - laboral?
- ¿Cree poder lograrlo?



CÉDULA PARA ESTUDIANTES



Código de entrevista | _____

IDENTIFICACIÓN

Entidad federativa: _____
 Municipio: _____
 Tipo de servicio: TBC ___ TBE ___ EMSAD ___
 Nombre del plantel: _____
 Fecha de la entrevista: _____
 Nombre del estudiante: _____
 Número de entrevista: _____

Marca con una X, la opción que corresponda.

<p>1. Sexo Masc. ___ Fem. ___</p>
<p>2. Años cumplidos ___ años</p>
<p>3. ¿En dónde naciste? Localidad en donde se encuentra la escuela ___ Localidad cercana ___ Localidad lejana ___</p>
<p>4. ¿En dónde vives actualmente? Localidad en donde se encuentra la escuela ___ Localidad cercana ___ Localidad lejana ___</p>
<p>5. ¿Hablas alguna lengua indígena? Sí ___ No ___ (En caso de que sí) ¿Cuál? ___</p>
<p>6. ¿Con quién vives actualmente? Madre ___ Padre ___ Tíos ___ Abuelos ___ Otros _____</p>
<p>7. ¿A qué se dedica tu papá?</p>
<p>8. ¿A qué se dedica tu mamá? Labores domésticas ___ Otro ___ ¿Cuál? _____</p>
<p>9. ¿Hasta qué año estudió tu papá? Sin estudios ___ Primaria incompleta ___</p>

Primaria completa___
Secundaria incompleta___
Secundaria completa___
Preparatoria incompleta___
Preparatoria completa___
Licenciatura incompleta___
Licenciatura completa___

10. ¿Hasta qué año estudió tu mamá?

Sin estudios___
Primaria incompleta___
Primaria completa___
Secundaria incompleta___
Secundaria completa___
Preparatoria incompleta___
Preparatoria completa___
Licenciatura incompleta___
Licenciatura completa___

11. ¿Cuentas con el apoyo de tus padres para estudiar?

Sí ___ No___
(En caso de que sí) ¿De quién? _____
¿En qué te apoyan? _____

12. ¿Cuentas con beca?

Sí ___ No___
(En caso de que sí) ¿Cuál? ___

13. Medio de transporte que utiliza

Caminando___
Bicicleta_____
Moto___
Autobús___
Otro ¿cuál?_____

14. Tiempo de traslado al plantel

Menos de una hora___
1 hora a 2 horas ___
2 horas a 3 horas___



GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES



Para conocerte, vamos a hablar de ti y de tu familia

I. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FAMILIARES

- ¿Cómo te llamas? - Sexo: Masc. _____ Fem. _____
- ¿Cuántos años cumplidos tienes?
- ¿En dónde naciste?
- ¿Hablas alguna lengua indígena?
- 1.1. ¿Con quién vives actualmente?**
- 1.2. ¿A qué se dedica tu papá?**
- 1.3. ¿A qué se dedica tu mamá?**
- 1.4. ¿Hasta qué año estudió tu papá?**
- 1.5. ¿Hasta qué año estudió tu mamá?**
- 1.6. ¿Tienes hermanos que estudian?, ¿qué estudian?, ¿en qué año?, si no estudian, ¿hasta qué año estudiaron?**
- 1.7. ¿Cuentas con el apoyo de tu papá o mamá para estudiar?**
- 1.8. ¿En qué te apoyan?**
- 1.9. Condiciones para estudiar (si se considera pertinente)**
 - ¿Cuentas con computadora en tu casa?
 - ¿Cuentas con acceso a internet?
 - ¿Tienes teléfono celular?, ¿usas redes sociales?
 - ¿Tienes un lugar para estudiar?, ¿frecuentas alguna biblioteca?
 - ¿Recibes alguna beca?, ¿cuál?
- 1.10. Traslado**
 - ¿En dónde vives?
 - ¿Te gusta vivir donde vives?, ¿qué es lo que más y menos te gusta de eso?, ¿dónde te gustaría vivir?
 - ¿Cómo llegas a la escuela? (medio de transporte)
 - ¿Cuánto tiempo haces?
 - ¿Cuánto gastas en transportarte al plantel?
- 1.11. Actividades extraescolares**
 - ¿Trabajas actualmente? (En caso de que sí: en dónde, cuánto tiempo, qué haces y cuánto ganas)
 - ¿Tienes que cooperar o ayudar en algo a tu familia? (quehaceres domésticos, cuidado de hermanos, enfermos). En caso de que sí, ¿en qué?, ¿cuánto tiempo le dedicas?
 - ¿Qué haces entre semana cuando no estás en la escuela?
 - ¿Qué haces los fines de semana?
 - ¿Qué hacen aquí los chavos de tu edad?

Cuéntame en dónde has estudiado y cómo te ha ido

II. TRAYECTORIA ESCOLAR

2.1. Primaria

- ¿En dónde estudiaste la primaria?
- ¿Qué fue lo que más te gustó en la primaria?
- ¿Qué fue lo que te gustó más de lo que aprendiste en la primaria?

2.2. Secundaria

- ¿En dónde estudiaste la secundaria?
- ¿Qué fue lo que más te gustó de la secundaria?
- ¿Qué fue lo que te gustó más de lo que aprendiste en la secundaria?

Pasemos ahora al bachillerato para hablar de lo que te gusta y no te gusta

2.3. Ingreso al bachillerato actual

- ¿Por qué decidiste estudiar aquí?
- ¿Cómo lo decidiste?
- ¿Alguien te lo sugirió o recomendó?
- ¿Querías o tenías otra opción?
- ¿Qué año cursas?
- ¿Has reprobado alguna materia?
- ¿Cómo vas este año?
- ¿Cómo te consideras como alumno?

III. MIS COMPAÑEROS, MIS CLASES

3.1. Mis clases

- ¿Qué clases tomaste el semestre pasado?
- ¿Cuáles son las clases que más te gustaron?, ¿por qué?
- ¿Cuáles son las clases que menos te gustaron?, ¿por qué?

3.1.1 Las clases de Biología (o Matemáticas)

- Platícame, ¿cómo era un día normal en tu clase?
- ¿Qué hacían en clase? (exposiciones, trabajo en equipo)
- ¿Qué materiales utilizaban? (libros, monografías, PowerPoint)
- ¿Cómo los usaban?
- ¿Cómo enseñaba?, ¿qué tal explicaba?, ¿qué tanto le entendiste al maestro?, ¿participaban en clase?
- ¿Cómo los trataba?
- ¿Te dejaba tareas?, ¿qué tipo de tareas?, ¿qué te parecían las tareas?
- ¿Revisaba las tareas?, ¿te hacía comentarios o sugerencias?
- ¿contaban en la calificación?
- ¿Cómo calificaba?, ¿qué te pareció?
- ¿Qué tanto aprendiste? Además de eso, ¿qué más aprendiste?
- ¿Te gustó lo que aprendiste?, ¿por qué?

3.1.2. Las clases de Literatura

- Platícame, ¿cómo era un día normal en tu clase?
- ¿Qué hacían en clase? (exposiciones, trabajo en equipo)
- ¿Qué materiales utilizaban? (libros, monografías, PowerPoint)
- ¿Cómo los usaban?
- ¿Cómo enseñaba?, ¿qué tal explicaba?, ¿qué tanto le entendiste al maestro?, ¿participaban en clase?
- ¿Cómo los trataba?
- ¿Te dejaba tareas?, ¿qué tipo de tareas?, ¿qué te parecían las tareas?

- ¿Revisaba las tareas?, ¿te hacía comentarios o sugerencias?, ¿contaban en la calificación?
- ¿Cómo calificaba?, ¿qué te pareció?
- ¿Qué tanto aprendiste? Además de eso, ¿qué más aprendiste?
- ¿Te gustó lo que aprendiste?, ¿por qué?

3.1.3. Las clases de Historia de México

- Pláticame, ¿cómo era un día normal en tu clase?
- ¿Qué hacían en clase? (exposiciones, trabajo en equipo)
- ¿Qué materiales utilizaban? (libros, monografías, PowerPoint)
- ¿Cómo los usaban?
- ¿Cómo enseñaba?, ¿qué tal explicaba?, ¿qué tanto le entendiste al maestro?, ¿participaban en clase?
- ¿Cómo los trataba?
- ¿Te dejaba tareas?, ¿qué tipo de tareas?, ¿qué te parecían las tareas?
- ¿Revisaba las tareas?, ¿te hacía comentarios o sugerencias?
- ¿Contaban en la calificación?
- ¿Cómo calificaba?, ¿qué te pareció?
- ¿Qué tanto aprendiste? Además de eso, ¿qué más aprendiste?
- ¿Te gustó lo que aprendiste?, ¿por qué?

3.1.4 . Las clases de especialización para el trabajo (en EMSAD)

- ¿Cuál es tu área de especialización?
- ¿Te gusta?
- ¿Te está siendo útil?
- Pláticame, ¿cómo es un día normal en tu clase?, ¿qué había?
- ¿Qué material utilizaban?
- ¿Cómo lo usaban?
- ¿Cómo enseñaba?, ¿qué tal explicaba?, ¿qué tanto le entendiste al maestro?, ¿participaban en la clase?
- ¿Realizaron prácticas sobre la especialización para el trabajo?
- ¿En qué consisten las prácticas?, ¿cuántas horas realizaron prácticas?
- ¿Cómo calificaba?, ¿tomó en cuenta las prácticas para la calificación?, ¿qué te pareció?
- ¿Qué tanto aprendiste? Además de eso, ¿qué más aprendiste?
- ¿te gustó lo que aprendiste?, (¿por qué?)

3.1.5. Las clases en Desarrollo Comunitario

- ¿En qué proyecto participas?, ¿cómo decidieron hacerlo?
- ¿En qué consiste?
- ¿Qué haces tú?, - ¿te gusta?
- ¿Qué resultados han tenido?

IV. MI ESCUELA

- ¿Cómo te llevas con tus maestros?
- ¿Cómo te llevas con el director?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

- ¿Tienes asignado a un tutor?, ¿cómo te llevas?, ¿qué hacen?
- Cuando tienes algún problema en la escuela, ¿a quién recurres?
- ¿Has recibido apoyo (como clases de regularización)?
- ¿Cómo te sientes en la escuela?
- ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
- ¿Qué es lo que menos te gusta de tu escuela?
- ¿Cómo te gustaría que fuera tu escuela?

V. INTERESES Y EXPECTATIVAS

- ¿Qué te gustaría hacer al salir del bachillerato?
- ¿Cómo te ves en cinco años?

ANEXO

Guía para el primer análisis: autoridades

Ubicación del servicio dentro del organigrama del SEMS	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Pertenece al Colegio de Bachilleres • Pertenece a CECYTE • Pertenece directamente a la SEMS • Un único responsable del servicio • Responsable comparte tareas • Existen supervisores • Existen ATP o apoyos intermedios 		
EMSAD		
Observaciones		
Origen y desarrollo	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • TBC a partir del 2013 • Se planteó una prueba piloto que no se evaluó • Problemas resultados del propio modelo • En el transcurso se han ido solucionando algunos problemas (llegada de libros) • Han crecido en número y espacio • Puede convertirse en Colegio de Bachilleres 		
EMSAD		
Observaciones		
Políticas	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Existe una política específica para su desarrollo 		
EMSAD		
Observaciones		
Importancia en la oferta educativa	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Existe impacto en la oferta educativa 		

EMSAD		
Observaciones		
Problemas principales (algo adicional a lo que reportan directores y profesores)	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Apoyos a los planteles	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Formación 		
EMSAD		
Observaciones		
Acciones que incidan en la implementación de la RIEMS	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la gestión institucional • En cuanto a la profesionalización docente • En cuanto al Marco Curricular Común • En cuanto al SNB 		
EMSAD		
Observaciones		
Avances en la implementación de la RIEMS	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la gestión institucional • En cuanto a la profesionalización docente • En cuanto al Marco Curricular Común • En cuanto al SNB 		
Dificultades en la implementación de la RIEMS		
<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la gestión institucional • En cuanto a la profesionalización docente • En cuanto al Marco Curricular Común • En cuanto al SNB 		
EMSAD		
Observaciones		

Futuro del servicio a nivel estatal	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Futuro del servicio a nivel nacional	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		

Guía para el primer análisis: directores

Perfil personal	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Maestros jóvenes • No viven en la comunidad • No hablan lengua indígena • Tanto solteros como casados • Mismo perfil de los docentes 		
EMSAD		
Observaciones		
Perfil profesional	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Recién egresados • No son normalistas • Con poca o sin experiencia directiva • Después de uno o dos años se vuelven responsables del plantel • Sin certificación o evaluación • No han tomado PROFORDIR • No se han evaluado 		
EMSAD		
Observaciones		
Perfil laboral	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Entraron por medio de convocatoria o recomendación • Poca experiencia laboral directiva • Trabajos anteriores sin relación con docencia y dirección • Trayectoria laboral más larga • Antigüedad 		
EMSAD		
Observaciones		
Condiciones laborales actuales	TBC	TBE
EMSAD		

Observaciones		
Origen y desarrollo	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Instalaciones/ infraestructura	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Insumos y equipamiento	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Recursos financieros y materiales	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Características de la población	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Ingreso, permanencia y egreso	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Organización administrativa	TBC	TBE

EMSAD		
Observaciones		
Gestión/actividades reales	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Reuniones	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Promoción de capacitación, formación y actualización	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Dinámica y clima escolar	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Problemas del plantel	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Vinculación	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		

Participación	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
RIEMS Gestión institucional	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
RIEMS Marco Curricular Común	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Compromiso con la institución y los estudiantes	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Satisfacción con su trabajo	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Futuro personal y profesional	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Futuro del servicio	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		

Guía para el primer análisis: profesores

Perfil personal	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Maestros jóvenes • No viven en la comunidad • No hablan lengua indígena 		
EMSAD		
Observaciones		
Perfil profesional	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Recién egresados • Formación poco relacionada con materias que imparten • No son normalistas • Con poca o sin experiencia docente • Después de uno o dos años se vuelven responsables del plantel • Poca capacitación didáctico-pedagógica • Sin certificación y/o evaluación • Han tomado PROFORDEMS • Se han evaluado 		
EMSAD		
Observaciones		
Perfil laboral	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • La mayor parte entraron por medio de convocatoria • Hay casos de recomendación directa • Poca experiencia laboral • Trabajos anteriores sin relación con docencia • Trayectoria laboral más larga 		
EMSAD		
Observaciones		
Condiciones laborales actuales	TBC	TBE

EMSAD		
Observaciones		
Marco Curricular Común - práctica docente	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
RIEMS y Marco Curricular Común	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Percepciones/dificultades de los estudiantes	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Problemas de los estudiantes	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Percepciones de la comunidad	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Compromiso con la institución y los estudiantes	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		

Práctica real	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Satisfacción con su trabajo	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Futuro personal y profesional	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		

Guía para el primer análisis: estudiantes

Perfil personal	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes en edad escolar 15-18 años • La mayoría vive cerca de la comunidad o en la comunidad • No hablan lengua indígena aun en comunidades indígenas • Una parte de los padres sí hablan una lengua indígena 		
EMSAD		
Observaciones		
Percepciones de la comunidad	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Se sienten arraigados • Valoran la cercanía con la naturaleza • Perciben la ciudad como algo caótico • La principal actividad es el deporte y en especial el futbol para los hombres • Participan en las fiestas 		
EMSAD		
Observaciones		
Condiciones de vida	TBC	TBE
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para comprar uniformes • Dificultad para comprar útiles • Alimentación deficiente • Los que viven lejos pagan transporte para llegar a la escuela • No tienen recursos para cooperar con la escuela • Estudiantes de primera generación 		
EMSAD		
Observaciones		
Becas y usos TB	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		

Trabajo estudiantil	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Perfil académico	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Condiciones para estudiar	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Toma de decisión del telebachillerato	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Materias	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Relaciones con maestros y directivos	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		

Relaciones con compañeros	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Intereses y motivos en la escuela	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Abandono	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Conexión con redes sociales	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		
Intereses y expectativas de egreso	TBC	TBE
EMSAD		
Observaciones		



AVANCES Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL
MARCO CURRICULAR COMÚN. TELEBACHILLERATO ESTATAL, EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA Y TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Se terminó de imprimir en abril de 2018 en los talleres
de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).
Calzada San Lorenzo 244, Col. Paraje San Juan, Del. Iztapalapa,
C.P. 09830. Ciudad de México. En su formación se emplearon
las familias tipográficas Avenir LT Std y The Serif.
Esta edición consta de 1 000 ejemplares.



Descargue una
copia digital gratuita



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal