

2017
Artículos

**La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar.
Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación
media superior, por Mercedes Saccone y Eduardo Weiss.**
Propuesta Educativa Número 47 – Año 26 – Jun. 2017 – Vol.1 – Págs. 119 a 128

La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior.

MERCEDES SACCONE*

EDUARDO WEISS**

Introducción: acreditación de asignaturas y obligatoriedad de la Educación Media Superior

En este artículo presentamos los resultados de una investigación desarrollada entre septiembre de 2014 y julio de 2016 con el objetivo de indagar, desde una perspectiva etnográfica, cómo se configura la acreditación de asignaturas en la cotidianidad de un plantel (establecimiento educativo) del Colegio de Bachilleres² de la Ciudad de México, aspecto central para la permanencia de los jóvenes en la escuela, ya que favorece procesos particulares de aprobación, reprobación y recuperación de materias.

Esta problemática cobra relevancia en el contexto mexicano actual, dadas las transformaciones que se vienen produciendo en materia de políticas educativas—como la modificación del artículo 3° de la Constitución Política que estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) a partir de 2013. También se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa en Chile, Argentina, Uruguay y Brasil, lo que podría estar expresando cierta “convergencia” de retórica y problemas en los discursos de las políticas (Lingard y Sellar, 2013) a nivel regional. Una de las metas educativas para el 2021 acordadas

por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación “Juventud y desarrollo” es “universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010: 151). Se está produciendo así un cambio —no sin tensiones— de definición respecto de la educación media superior, comenzando a concebirla como “parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio” (Bellei, 2012: 220) (cf. también Acedo y Opertti, 2012).

Si bien estos procesos pueden estar expresando la imbricación global/nacional, las especificidades nacionales evidencian las traducciones de las políticas en el “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004) de las que son objeto. De este modo, “las deudas y los desafíos” de la obligatoriedad no son iguales en

“países donde el discurso neoliberal de la evaluación y el mérito sigue estructurando las políticas educativas, como en Chile y México, y países donde el discurso público afirma el protagonismo del Estado nacional o la autonomía de las comunidades” (Dussel, 2015: 70).

Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2015), México es uno de los países de la región con menor tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años, la cual pasó de 57.9% en el año 2000 a 69.6% para el 2013, con la persistencia de fuertes desigualdades sociales.

La preocupación por mejorar esos indicadores se expresa en las metas ambiciosas de la política educativa mexicana de aumentar al 80% la tasa de escolarización de jóvenes de entre 15 y 17 años en la educación media superior para el 2018 y alcanzar la “cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022” (Diario Oficial de la Federación, 2012). La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) pretende disminuir la tasa de abandono escolar de 15% en 2012 al 9% para el 2018 (Consejo Nacional de Autoridades Educativas-CONAEDU, 2015), más de un tercio. Entre las acciones para lograrlo se destacan los programas de becas y el “Movimiento contra el abandono escolar”,⁵ así como la propuesta de revisión y flexibilización de los reglamentos escolares y mecanismos de evaluación para que no limiten la posibilidad de regularización y permanencia de los estudiantes (CONAEDU, 2015). Algunas estrategias resultan polémicas, como el sis-



*Mg. en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN de México; Lic. y Prof. en Antropología, Universidad Nacional de Rosario. Docente en Universidad Autónoma de Entre Ríos. Becaria doctoral CONICET. CeaCu, FHyA, UNR. E-mail: sacconemercedes@gmail.com

** Dr. en Ciencias Sociales. Profesor Investigador Titular del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. Departamento de Investigaciones Educativas, Ciudad de México. E-mail: eweiss@cinvestav.mx

tema de estímulos (económicos) al desempeño docente en el Colegio de Bachilleres, donde el “*Modelo de evaluación*” que determina su asignación incluye entre sus criterios el “*porcentaje de permanencia de los alumnos atendidos por el docente*”; el “*porcentaje de aprobación de los alumnos atendidos por el docente*” y el “*porcentaje de alumnos atendidos por el profesor con calificación final entre 8 y 10*”, comparados con el porcentaje del plantel en la asignatura correspondiente (Colegio de Bachilleres, 2015). O como en las escuelas agropecuarias de uno de los estados donde realizó su investigación Silva (2016), en las cuales los coordinadores decidieron que ningún profesor debe reprobar más del 10% de los estudiantes inscritos en su clase.

A continuación, presentaremos los aspectos teórico-metodológicos de la investigación. Luego describiremos los principales hallazgos y conclusiones a las que hemos arribado a partir de dos ejes: el primero relativo a los criterios de acreditación de asignaturas regulares en la vida cotidiana de esta escuela; y el segundo centrado en la no acreditación y los “mecanismos y programas remediales” del plantel. Por último, dejamos planteadas algunas tensiones respecto a la problemática estudiada con el afán de abrir interrogantes y posibles líneas de indagación a futuro.

Nuestra mirada. Aspectos teórico-metodológicos de la investigación

Los estudios sobre abandono escolar en media superior señalan su multicausalidad y la reprobación como uno de los principales factores asociados (Blanco *et al.*, 2014; Didou y Martínez, 2000; Weiss, 2015a). A su vez, distintas investigaciones indagaron en las experiencias y trayectorias escolares, destacando la fragmentación que caracteriza las experiencias escolares de los jóvenes de sectores

populares (Blanco *et al.*, 2014; Guzmán y Saucedo, 2007; Kessler, 2002). También han sido objeto de investigaciones las estrategias que los estudiantes construyen en su paso por la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998; Grijalva, 2011; Meo, 2011; Weiss y Vega, 2014). Los estudios de la línea de investigación *Jóvenes y escuela* (Weiss, 2012 y 2015b) conciben a los jóvenes en su triple condición (como estudiantes, como jóvenes y como hijos/as) y a la *escuela* como espacio de vida juvenil; muestran que el bachillerato en México continúa siendo considerado como un bien apreciado por la mayoría de los estudiantes y sus familias, también señalan que los jóvenes van a la escuela principalmente para encontrarse con amigos y novios y que son “*estrategas de su tiempo*”.

Respecto a las políticas y propuestas para contribuir a la universalización del nivel se destaca una serie de estudios en Argentina (Montesinos *et al.*, 2009; Tiramonti, 2007; Vanella y Maldonado, 2013).

Sobre la temática de la evaluación sobresalen las investigaciones acerca de la evaluación de la “calidad” de los sistemas educativos (Martínez, 2009; Poggi, 2008); la evaluación docente (Rockwell, 2013; Schmelkes, 2013); y las pruebas estandarizadas de rendimiento (Campos y Urbina, 2011).

Granja (1988) estudió a nivel normativo lo que denomina *certificación escolar*, diferenciándola de la evaluación, como un proceso más amplio de legitimación de los aprendizajes a partir de la permanente examinación y registro de los mismos y que culmina con la titulación. Esta conceptualización nos sirve para pensar la *acreditación de asignaturas* como parte de dicho proceso. Las acreditaciones constituyen uno de los interfaces visibles entre la institución escolar y la sociedad, una especie de certificación de conocimientos y habilidades adquiridas y una legitimación del portador para participar en determinados ámbitos escolares, profesionales y sociales.

También ha sido investigado este carácter legitimador y selectivo de la escolarización y los efectos sociales de las evaluaciones y certificaciones escolares (Bourdieu y Passeron, 1998; Dore, 1980; Jackson, 1998). Pero aún queda mucho por conocer acerca de la acreditación escolar en el nivel medio superior y los modos concretos en que operan las prácticas de acreditación y cómo son significadas por los sujetos en la vida cotidiana de las escuelas.

El enfoque teórico de esta investigación se nutrió de diferentes aportes. Retomamos la noción de *vida cotidiana* de Heller (1977: 19) como el “*conjunto actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares*” y que posibilitan la reproducción social; y *práctica cultural* que recuerda la actividad productiva del ser humano, tanto material como simbólica (Rockwell, 2001; Dreier, 2010). Algunas prácticas pueden configurarse en tanto *estrategias*; entendiendo que la lógica estratégica generalmente es utilitarista, pero también puede estar orientada por un marco moral más auténtico y expresivo (Hernández, 2008; Weiss, 2015b).

Retomamos además los desarrollos de Rockwell (1985) y Ezpeleta (2004) sobre el *proceso escolar* y las escuelas como organizaciones pedagógicas, administrativas y laborales. Allí la normativa oficial, en este caso la referente a la acreditación, adquiere un lugar relevante, aunque es a través de la “*reinterpretación [que] los actores escolares se apropian -es decir, filtran, reconstruyen y hacen propias-*” de la misma (Weiss, 2016: 18). La *apropiación* simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa de la acción humana y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura (Rockwell, 2005).

Esta investigación se desarrolló a partir de un *enfoque etnográfico* que retoma las tradiciones del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, México, cf. Rockwell, 2009) y del Centro de

Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu-FHyA-UNR, Argentina, cf. Achilli, 2005). El referente empírico estuvo conformado por estudiantes, coordinadores y docentes de un plantel del Colegio de Bachilleres de la zona sur de la Ciudad de México. El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado creado en 1973 para atender la expansión de la demanda y regular el crecimiento de la UNAM, del IPN y otras universidades (Villa Lever, 2010). Actualmente, el Colegio de Bachilleres se encuentra en el segundo lugar en atención a la demanda de bachillerato general luego de las instituciones dependientes de las universidades⁶ y presenta tasas de abandono considerablemente mayores al promedio.

El plantel sur posee aproximadamente 2500 estudiantes⁷ y 143 docentes (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2015). Uno de los problemas del Colegio de Bachilleres en general es que la mayor parte (el 90%) de los profesores son contratados por horas (Directora General del COBACH, Entrevista realizada por Weiss, 9/10/14). El trabajo de campo se realizó en el turno vespertino durante el primer semestre de 2015 principalmente. Recurrimos a la observación etnográfica (en salones, patios, oficinas, biblioteca, cafetería); charlas informales y entrevistas semi-estructuradas (individuales y grupales) con diferentes sujetos (estudiantes, docentes, coordinadores); y a la revisión de fuentes documentales.

Desde esta perspectiva etnográfica el proceso de análisis no es un momento posterior a la construcción de la información empírica, sino que se produce en simultáneo (Achilli, 2005). Como propone la tradición hermenéutica, las vueltas de lectura y análisis nos permitieron construir una comprensión creciente, cada vez más pertinente y sustentable, a partir de reiteradas aproximaciones (Weiss, 2016).

Construyendo estrategias, negociando criterios: la acreditación de asignaturas regulares en la cotidianidad escolar

Respecto a la acreditación escolar de materias regulares, pudimos identificar que los criterios más importantes en este plantel son: la asistencia y participación en clases; las tareas y trabajos escolares; exámenes y trabajos finales. Al iniciar el semestre cada Academia (órgano colegiado de profesores por área disciplinar) acuerda los criterios de acreditación y estrategias didácticas comunes, tomando en cuenta ciertos elementos establecidos en las reglamentaciones vigentes, como los *Lineamientos de las evaluaciones* (Colegio de Bachilleres, 2011). Los modos concretos de operación de estos criterios son producto de las apropiaciones de los sujetos en la institución escolar; además, no todos tienen el mismo peso relativo en la acreditación.

La asistencia a clases es una preocupación central en esta escuela, sobre todo entre coordinadores. En palabras del Jefe de la Academia de Filosofía: *"lo que más nos interesa es esta situación [...] que el alumno pues pueda seguir concurriendo, que su asistencia se haga efectiva [...] disminuir el ausentismo"* (Entrevista Jefe Filosofía, 4/6/15). Un tutor de grupo y profesor de Ética con 15 años de antigüedad en el plantel destacaba:

"La condición estadística de aprobación, reprobación o permanencia, ¿qué es la permanencia? Es la asistencia a clases de los alumnos ¿por qué? porque es lo que tenemos que demostrar, que estamos al pendiente de ellos, es lo que tenemos que demostrar" (Entrevista Tutor-Prof. Ética, 8/5/15).

Incluso hay estudiantes que mencionan que la asistencia *"es lo que más importa porque hay mucha deserción de la escuela"* (Karen, Entrevista Alumnos 2do, 10/3/15).

Dicha preocupación se inscribe en la tendencia más general de tratar de disminuir los índices de abandono y mejorar la permanencia presente en las políticas actuales y que va siendo apropiada de diferentes maneras por los sujetos en la cotidianidad escolar. Los directivos, por ejemplo, tomaron algunas medidas tales como controlar el ingreso de los jóvenes al plantel que ahora es *"de puertas cerradas"*. Aunque el ingreso al salón de clases no está igualmente controlado ya que, en los planteles del Colegio de Bachilleres al igual que en la mayoría de los establecimientos de EMS, no hay prefectos y los estudiantes pueden entrar o no a clases. Otra disposición es que se debe llamar a los padres de los estudiantes que tienen inasistencias reiteradas.

No obstante, hay profesores que consideran que por sí misma la asistencia a clases no garantiza el aprendizaje, en palabras de una docente con amplia experiencia *"la asistencia no garantiza, o el que permanece el alumno no garantiza que aprende o que va a salir, no me garantiza nada de eso"* (Entrevista Prof. Biblioteconomía, 15/3/16), y no son tan exigentes a la hora de contabilizarla asistencia que, según el *Reglamento general de los alumnos* (2010), debe cubrir el 80%. También hay flexibilidad en relación a la puntualidad y los profesores pueden otorgar algunos minutos de tolerancia –habitualmente entre 10 y 15– para la llegada de los estudiantes. Aunque en las clases observadas (Inglés, Química, Ética, Educación física, Habilidades para la vida) hubo jóvenes que ingresaron 30 o 40 minutos después del inicio. Además, la rigidez y exigencia en relación a los criterios de puntualidad y asistencia es cuestionada por algunos coordinadores. Un Orientador comentaba: *"no veo bien que el maestro le diga al joven 'yo ya no te quiero en mi clase', a veces uno lo entiende, otras lo excluyen del todo"* (Entrevista Orientador, 10/3/15). En estas prácticas se expresa, por un lado, la preocupación por mejorar los problemas de inasisten-

cia e interrupción de los estudios, y por otro, la intención de flexibilizar criterios como estrategia para lograrlo y no tanto de ejercer mayor "control" sobre los jóvenes, como pareciera primar en las propuestas de los directivos de controlar el ingreso al plantel o llamar a los padres.

Respecto a los motivos por los cuales los estudiantes manifiestan que no ingresan o llegan tarde a clases se destacan: la distancia del hogar al plantel; superposición de actividades; estilos de los docentes; la "flojera" (simplemente no tener ganas); preferir pasar el rato con sus amigos y novios. Las investigaciones sobre la temática señalan que las relaciones entre pares que se desarrollan en la escuela ocupan un lugar relevante entre los jóvenes (Maldonado, 2000; Molina, 2013), a veces las posibilidades de la vida juvenil compiten con las exigencias escolares (Weiss, 2015a). Como hemos documentado en esta investigación, las amistades influyen en la decisión de faltar, pero también pueden incidir en forma contraria:

Y: *a veces las amistades influyen mucho [...] por ejemplo, ella [Dulce] me dice "no, hay que entrar y ve" y "haz esto" y "ve" y "no, no"*

E: *¿ella es la que te dice que entres?*

Y: *me lleva literalmente de la mano al salón "vamos" y yo digo "sí, vamos" y voy (riéndose) (Yayis, Entrevista Alumnas 2do, 6/5/15).*

En cuanto a la entrega de tareas realizadas en horario extraescolar notamos que no posee una presencia significativa entre los criterios de acreditación en este plantel. Algunos docentes sí dejan tareas, aunque por lo general no requieren mucha elaboración, "materiales que les apoye [...] videos, cosas ahí en internet" (Entrevista Prof. Lenguaje, 15/3/16).

En cambio, la realización de actividades y trabajos durante las horas de clase –las denominadas "evidencias"

a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior⁸– es el criterio más importante para la acreditación de asignaturas. Esto se ve reflejado en el valor porcentual que adquiere para la calificación final, por lo general 50% o más. Desde las orientaciones oficiales vinculadas a la RIEMS se llama a los profesores a "alejarse de la evaluación tradicional" a partir de exámenes y ponderar las "estrategias de evaluación auténtica, como son la recolección de evidencias para un portafolios" (DGB-SEP, 2008: 10). Un análisis más profundo requeriría otra investigación, pero a partir de las entrevistas con los docentes pudimos percatarnos que la apropiación del *enfoque del aprendizaje por competencias* y la evaluación de las *competencias* ha sido mediada por la capacitación de PROFOR-DEMS⁹ a la que estos profesores concurren.

En las clases observadas, los docentes pedían a los jóvenes que al finalizar la actividad (un trabajo de análisis de textos, responder un cuestionario, ejercicios), se acercaran con sus cuadernillos para revisarlos y "firmar" o "sellar" la hoja: "ya saben, lo hacen, vienen, lo firmo y se pueden ir" (Observación. Prof. Habilidades para la vida, 9/3/15). La mayoría de estos docentes realizan las revisiones sin demasiado detenimiento, las realimentaciones suelen ser escasas y más bien revisan si realizó o no el trabajo encargado. También suelen registrar las participaciones en clase como "evidencias" de lo trabajado, una estudiante comenta que su maestra de Matemáticas "si participas en la clase te anota participación" (Daniela, Entrevista Alumnas 2do, 13/5/15); y, según Pablo, en Inglés "cada vez que participas te pone un sello y después es un punto extra" (Entrevista Alumnos 2do, 12/3/15). Al momento de otorgar calificaciones los docentes suelen contar la cantidad de firmas que posee cada estudiante en su cuaderno. Queda planteado el interrogante respecto a si estas prácticas estarían favoreciendo una idea, un tanto reduccionista, de la evalua-

ción de los aprendizajes en términos de la recolección y acumulación de "evidencias" sin un claro sentido pedagógico.

Los exámenes parciales no revisten gran importancia y pueden no formar parte de los criterios de acreditación de algunos cursos.

En esta investigación además documentamos estrategias que construyen los jóvenes para cumplir con los criterios de acreditación mencionados. Una de las más comunes es la copia. Allí es remarcada la colaboración de los pares "es así como de cooperar con todos" (Paola, Entrevista Alumnas 2do, 6/5/15). El trabajo en equipo, en cambio, no es una opción apreciada por los estudiantes que a veces lo consideran una pérdida de tiempo y prefieren resolver sus actividades en solitario, cuestión interesante para profundizar en futuros análisis dado el énfasis que la normativa oficial le otorga al trabajo colaborativo.

Otra estrategia juvenil es la negociación con los docentes. Los estudiantes tratan de convencer a sus profesores de que quieren "echarle ganas" para que les den otra oportunidad, ello implica la entrega de trabajos adeudados y/o extras, no faltar, hacer tareas y participar. Incluso pueden ser los padres quienes negocien las calificaciones en nombre de sus hijos, como en una situación que registramos cuando la Coordinadora de Orientación y Tutoría acudía al Jefe de Filosofía para comunicarle que:

unos papás cuya hija va mal, o sea no le fue bueno adecuadamente [...] pasaron a hablar con la directora [...] y la maestra me dice que los acompañe para que pudieran hablar con los profesores y ver si le pueden cambiar la W por un 5 para tener derecho al grupo de estudio (Observación Oficina Jefe Filo, 26/5/15).

Por lo general prima cierta permisividad al respecto y los jóvenes salen

favorecidos de estas negociaciones.

En las entrevistas con los estudiantes, la decisión de entrar o no a clases y la entrega de trabajos y tareas aparecían atravesadas por un sentido moral, asociado al bachillerato, del *ejercicio de la libertad con responsabilidad*. La *libertad* es significada como la posibilidad de contar con mayor margen para decidir por sí mismos. Pero en la apropiación de este "discurso moral" se producen algunas tensiones. Hay estudiantes que se quejan del control y vigilancia por considerarlos excesivos y porque no les permitiría "*hacerse responsables*" y otros que consideran que sería necesario, para no reprobar tantas materias, que los obligaran a entrar a clases. Allí se puede estar expresando el deseo de los jóvenes de contar con un mayor margen de libertad y autonomía, pero también la necesidad de un acompañamiento en ese proceso de "*formación*" (*Bildung*) y "*subjetivación*" (Weiss, 2015b).

La no acreditación de asignaturas y los mecanismos de recuperación en el plantel

La no acreditación también constituye una preocupación central y se expresa en la iniciativa *Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015*, donde se presentan las líneas de acción de las academias: informar sobre los alumnos que no están asistiendo y realizar reuniones con sus padres; establecer una *meta de permanencia y de aprobación* por academia; recuperación de clases en horario de interturno; "*sensibilización*" de los docentes con alto índice de deserción y reprobación (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2014).

Según los Lineamientos de las evaluaciones del Colegio de Bachilleres "*cada asignatura se cursará en una sola ocasión... si un alumno no acre-*

dita podrá hacerlo a través de exámenes extraordinarios o programas institucionales de apoyo a la acreditación" (2011: 4). Para poder cursar el siguiente semestre se pueden tener reprobadas hasta cuatro materias, de lo contrario la institución declarará al joven en "*baja temporal*" hasta que regularice su situación.

Existen dos actores fundamentales en los procesos de recuperación: el Coordinador de Modalidades (figura que surge con la RIEMS para organizar los mecanismos remediales y asesorar a los jóvenes) y las familias de los estudiantes (convocadas a una junta al finalizar el semestre para informarles sobre las formas de recuperación de materias). Resulta interesante destacar que las familias están siendo convocadas a una mayor intervención en la vida escolar de los jóvenes de bachillerato, incluso es planteada como uno de los pilares del Movimiento contra el Abandono Escolar.

Hay dos maneras de no acreditar una materia en el Colegio de Bachilleres: por reprobación (5 de calificación final) y por ausencia de calificación (código "W") por reiteradas inasistencias, las cuales canalizan a procesos diferenciales de recuperación. Quienes reprueban con 5 pueden acceder a los Grupos de estudio (GE) y a exámenes extraordinarios. En cambio, los que obtienen código W sólo pueden recuperar a través del Programa de Acreditación Intensivo (PAI).

El GE es un curso de corta duración donde no se llega a trabajar la totalidad de los temas de la asignatura. Para acreditarlo se exige el 100% de asistencia y, según los estudiantes entrevistados, es similar a las clases regulares "*vas entregando la firma, entregas las firmas y, si no tienes todas, pues ya*" (Consuelo, Entrevista Alumnos 2do, 12/2/15). Es fuerte el énfasis en el trabajo en clase "*estar constante en el trabajo, entregar, que se vea que hay interés*" (Brenda, Entrevista Alumna 4to, 11/6/15). Se debe abonar \$76 (aprox. 4US\$) de

inscripción. Las flexibilidades hacen del GE una instancia valorada por los jóvenes, incluso dicen que hay quienes "*se confían*" y optan por ese modo de acreditación antes que el cursado regular:

"muchos se confían porque de todo un semestre pasarlo en dos semanas pues es más fácil pasarlo en dos semanas que un semestre ¿no? Dejan pasar el año ya para al final inscribirte al círculo y ya lo pasas en dos semanas" (Raúl, Entrevista Alumnos 2do, 12/2/15).

El Programa de Acreditación Intensivo (PAI) es un curso intensivo, pero más costoso que el GE. Presenta dos modalidades: intersemestral y sabatino. Como mencionamos, es la única forma de recuperar las materias no acreditadas por inasistencias, "*si tienen W, es PAI a fuerza*" (Orientador 2, Observación junta padres, 24/6/15), porque "*de plano el maestro ni te conoce, entonces ahí no te dicen 'puedes hacer el extraordinario', ahí tienes que recurrir toda la materia*" (Dulce, Entrevista Alumnas 2do, 6/5/15).

Los inconvenientes del PAI, señalados por los jóvenes, son la falta de oferta de cursos (deben ir "*de plantel en plantel*" en busca de la materia que necesitan recuperar) y su alto costo, aunque "*salía \$480, ahorita ya lo bajaron [...] no pasa de \$250*" (aprox. 13US\$) (Orientador 2, Observación junta padres, 24/6/15).

La opción tradicional de los exámenes extraordinarios es sólo para las asignaturas reprobadas con 5, aunque este requisito está en revisión según las autoridades del Colegio de Bachilleres.

A modo de cierre

La acreditación escolar se concretiza y cobra vida en las prácticas cotidianas de los sujetos, construidas en el cruce entre los "*procesos estructu-*

rales y la historia particular de cada escuela" (Rockwell y Ezpeleta, 1985). En esta investigación advertimos que la acreditación de asignaturas en este plantel se encuentra atravesada por el mandato de mejorar los índices de cobertura y permanencia presente en las políticas educativas actuales destinadas a la EMS en México. Este mandato influye, pero no determina linealmente las prácticas de los sujetos de la institución. A partir del trabajo de campo notamos que hay docentes y coordinadores que se apropian de ese mandato y plantean la necesidad de ser más flexibles en relación a ciertos criterios de acreditación (como el 80% de asistencia que a veces se considera un factor de exclusión). Otros docentes –generalmente los de más antigüedad– critican la tendencia a flexibilizar la acreditación de asignaturas, tensionándola y cuestionando que hay quienes aprueban a los estudiantes sin que necesariamente se hayan apropiado de los conocimientos necesarios:

P: yo sí los repruebo... te exigen que los tienes que aprobar, yo no. Y ahorita los tengo a esos que reprobaban como soldaditos, pero no se la creían porque nadie los reprueba

E: ¿y por qué?, ¿cómo les dicen que no los tienen que reprobar?

P: pues porque si no, no entras a programas de estímulos si no tienes una tasa, si tienes una alta tasa

de reprobación no entras a estímulos, entonces no les importa más que, a la directora no le importa más que tener bien los números y a la hora que hacen el examen PLANEA10 en 6to reprobaban todos [...] porque lo único que les importa son los números, porque también a los directivos les dan ciertos presupuestos y todo dependiendo de la cantidad de aprobación que tengan (Entrevista Prof. Lenguaje, 15/3/16).

Este mandato se expresa en la normativa que regula el sistema de estímulos (económicos) al desempeño docente en el Colegio de Bachilleres (2015), que condiciona la asignación de los mismos al "porcentaje de permanencia" y el "porcentaje de aprobación de los alumnos atendidos por el docente". También los jóvenes afirman que algunos profesores "de plano te regalan tus puntos" o te ponen el 6 sin mayor esfuerzo, al grado de aprobar con "pura asistencia" en algunos casos (Paola, Entrevista Alumnas 2do, 6/5/15).

La flexibilización y revisión de los reglamentos escolares es parte de la política del Movimiento contra el Abandono Escolar. Quizás estas posibilidades más flexibles de acreditación contribuyan a mejorar los índices de permanencia y aprobación en la EMS, pero no debemos perder de vista los "efectos no deseados" (Popkewitz, 1994) que estas orientaciones pueden llegar a producir. Pensamos que hay bases para

la sospecha de que este mandato de las políticas actuales, con metas difícilmente logrables, puede favorecer la proliferación de prácticas de acreditación escolar que permitan aprobar a los estudiantes, aunque no se hayan apropiado de los conocimientos esperables para la asignatura de que se trate. La acreditación de asignaturas parece configurarse casi exclusivamente a partir de la evaluación por medio de la reunión del número de participaciones y trabajos realizados en clase ("evidencias"). A la vez, están proliferando mecanismos de recuperación de materias reprobadas –Grupos de estudio, PAI– que permiten la acreditación a partir de un curso intensivo de corta duración.

En síntesis, como advierten otros investigadores, la extensión de la obligatoriedad en términos de ampliación de la cobertura y la garantía de un lugar a todos los jóvenes en "edad teórica de cursarlo" que propone la reforma, no producen por sí mismos una "trayectoria escolar equivalente" (Dussel, 2015), dado que la "realización plena de este derecho [...] implica también el logro efectivo de los aprendizajes" (INEE, 2011: 13). Siendo el riesgo mayor que, en vez de avanzar hacia la democratización del acceso al conocimiento, la obligatoriedad contribuya a un reforzamiento de las ya marcadas desigualdades sociales existentes en la oferta de instituciones de EMS en México.

Bibliografía

- Acedo, C. y Opertti, R. (comp.) (2012), *La Educación para Todos de América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.
- ANUIES (2015), Programa de Formación Docente de Educación Media Superior <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/programa-de-formacion-docente-de-educacion-media-superior-profords>

- Bellei, C. (2012), "Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias" en: E. Tenti Fanfani (Ed.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamarrá.
- Britton, J. (1976), "El desarrollo de la educación urbana" en *Educación y radicalismo en México. Vol. II. Los años de Cárdenas, 1934-40*, pp. 62-88. México: SEP-Setentas.
- Campos, R. y Urbina, F. (2011), "Desempeño educativo en México: la prueba Enlace" en *Estudios Económicos*, 26(2), 249-292 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59720807004>
- Colegio de Bachilleres (2010), *Reglamento general de los alumnos*, México, Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres (2011), *Lineamientos de las evaluaciones*, México, Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres (2015), *Convocatoria. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2015-2016* http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/convocatorias/2015/Personal_Docente/convocatoria_estimulos_2015-2016.pdf
- CONAEDU (2015) *XLII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS* http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12125/52_CONAEDU_EMS.pdf
- DGB-SEP (2008), *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2012) *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* http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true
- Didou, S. y Martínez, S. (2000), *Evaluación de las políticas de Educación Media Superior y Superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*, México, SEIT-COSNET.
- Dore, R. (1980), "The Diploma Disease Revisited" en *Institute of Development Studies Bulletin*, 11(2) <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/dore11.2final.pdf>
- Dreier, O. (2010), "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en G. Pérez, L. Alarcón, J. Yoseff y M. Salgero (Eds.) *Psicología cultural*, Volumen 1, México, UNAM, FES-Iztacala.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. (2015), "Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación" en *Revista Nueva Sociedad*, (258), 65-76 <http://nuso.org/articulo/embudeudas-y-desafios-de-una-nueva-agenda-en-educacion/>
- Ezpeleta, J. (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación" en *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 404-423 http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf
- Granja, J. (1988), "Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior" Tesis de Maestría. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Grijalva, O. (2011), "La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares" en *Revista de Investigación Educativa*, 12 <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/grijalva-diversion-trabajo.html>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM/Ediciones Pomares.
- Heller, A. (1977), Sobre el concepto abstracto de «vida cotidiana». En *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.
- Hernández, J. (2008), *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- INEE (2011), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011* <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/68-publicaciones/informes-anales-capitulos/406-la-educacion-media-superior-en-mexico>
- Jackson, P. (1998), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIEP-UNESCO.

- Lingard, B. y Sellar, S. (2013), "Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis" en *London Review of Education*, 11(3), 265-280 <http://doi.org/10.1080/14748460.2013.840986>
- Maldonado, M. (2000), *Una escuela dentro de otra escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- Martínez, F. (2009), "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18 <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>
- Meo, A. (2011), "Zafar, so good. Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina)" en *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 349-367 <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.559338>
- Molina, G. (2013), *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009), *Sentidos en torno a la «obligatoriedad» de la educación secundaria*, Buenos Aires, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- OEI (2010) "2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios" <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Plantel Sur-Colegio de Bachilleres (2014), *Iniciativa para la mejora educativa: «Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015»*, México, Plantel Sur-Colegio de Bachilleres.
- Plantel Sur-Colegio de Bachilleres (2015), *Total de grupos/alumnos, semestre 2015ª*, México, Plantel Sur-Colegio de Bachilleres.
- Poggi, M. (2008), "Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina" en *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, pp. 35-48. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago y LLECE <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Popkewitz, T. (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.
- Rockwell, E. (2001), "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares" en *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26 <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>
- 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. Barcelona, Pomares.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, E. (2013), "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa" en R. Ramírez (Ed.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, pp. 77-109, México, Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1985), "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso" en *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*, pp. 151-172. São Paulo, Cortez Editora-Editores Asociados.
- Schmelkes, S. (2013), "La evaluación del desempeño profesional docente" en R. Ramírez (Ed.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, pp. 111-122, México, Instituto Belisario Domínguez http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Silva, H. (2016) *"El Abandono Escolar de los Jóvenes del Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Un Estudio Cualitativo"*, México, DIE-Cinvestav.
- SITEAL (2015), *Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado* http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf
- Tiramonti, G. (2007), *Informe final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*, Buenos Aires, CeALCI, Fundación Carolina y FLACSO Argentina.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2013), *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba (Argentina)*, Córdoba, UNICEF y FFyH-UNC.
- Villa Lever, L. (2010), "La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" en A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.) *Educación VII*, pp. 271-312, México, El Colegio de México.
- Weiss, E. (2012), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES.
- Weiss, E. (2015a), "El abandono escolar en la Educación Media Superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo" en R.

Ramírez (Ed.), *Desafíos de la Educación Media Superior*, pp. 81-159, México, Instituto Belisario Domínguez.

- Weiss, E. (2015b), "Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México" en *Revista Educação e pesquisa*, 41, 1257-1272 <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1257.pdf>
- Weiss, E. (2016), "La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136/1350>
- Weiss, E. y Vega, A. (2014), "Las conversaciones de jóvenes estudiantes en el transporte público" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 455-481 <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a6.pdf>

Notas

- ¹ Esta investigación se realizó en el marco en la tesis de Maestría "La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la Educación Media Superior", elaborada por Mercedes Saccone bajo la dirección del Dr. Weiss, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Se contó con el apoyo de una beca del programa CLACSO-CONACYT.
- ² El Colegio de Bachilleres es una institución federal que atiende 90 mil estudiantes en su opción presencial impartida en 20 planteles ubicados en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Ofrece un bachillerato general propedéutico que prepara para los estudios de nivel superior. Existen otros dos tipos de servicios de EMS en México: Bachillerato Tecnológico Bivalente (formación técnica y también prepara para la continuación de estudios de tipo superior) y Educación Profesional Técnica (técnicos en actividades industriales y de servicios).
- ³ La obligatoriedad de la EMS se inscribe en un movimiento de reforma más amplio que pretende modificar el sistema educativo en su conjunto a partir de la reforma constitucional complementada en 2013 con la reforma de la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- ⁴ En México, desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 hasta principios del siglo XX, la educación de nivel medio era un privilegio y estaba orientada a la formación de las élites (Villa Lever, 2010). En la década de 1920 la SEP inició un programa de educación secundaria pública urbana (Britton, 1976) que intentaría cambiar el sentido elitista de la educación media al dividirla en *secundaria* y *preparatoria*. La enseñanza secundaria sería definida como una etapa intermedia no obligatoria, ampliación de la primaria que *prepararía para la vida*; y la preparatoria sería la encargada de capacitar para proseguir estudios universitarios (Villa Lever, 2010). Luego de 1950, con las políticas de desarrollo económico y el crecimiento demográfico, aumentó la demanda por la educación media superior y se produjo una diversificación de este nivel educativo en numerosas instituciones acompañada de un crecimiento acelerado de la matrícula; ello trajo aparejado una fragmentación que estableció una jerarquía entre las distintas modalidades, así como instrumentos de selección que lo confirman (Britton, 1976).
- ⁵ El *Movimiento contra el abandono escolar* (ex *Síguelo*) parte de considerar que las medidas más pertinentes en pos de disminuir el abandono se deben tomar en los planteles y prevé la elaboración por parte de los equipos directivos, docentes y padres de cada plantel de un Plan contra el abandono escolar, con acciones concretas (Weiss, 2015a). Como parte de esta política se capacitó a directivos y docentes; "se elaboró y actualizó una Caja de Herramientas (con 6 manuales en 2013 y 12 manuales en 2014); y se asignaron más de 216 mil becas contra el abandono escolar en el ciclo 2013-2014" (CONAEDU, 2015:29).
- ⁶ En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, la asignación de los egresados de secundaria a los planteles de EMS se realiza mediante el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Dado que hay instituciones más demandadas porque ofrecen mayor probabilidad de ingresar posteriormente a las universidades públicas más prestigiosas, el examen de COMIPEMS se convierte en "una instancia fuertemente selectiva en lo social" y "en términos académicos" (Blanco et al., 2014).
- ⁷ Los jóvenes entrevistados viven con sus padres y hermanos, aunque varios mencionaron vivir sólo con su madre o abuela. Generalmente no trabajan o tienen trabajos de medio tiempo o fines de semana. Los padres y madres de los jóvenes poseen, en su mayoría, estudios de nivel secundario completo. Los padres poseen trabajos remunerados (viajantes, administrativos, comerciantes); las madres realizan tareas domésticas o trabajan realizando limpieza en casas de familia, administración o comercio. En el período 2013-2014 el 63% de los estudiantes del plantel recibía una beca o algún tipo de ayuda económica (Plantel Sur-Colegio de Bachilleres, 2015).
- ⁸ El objetivo central de la RIEMS fue crear un Sistema Nacional de Bachillerato dentro de un Marco Curricular Común para nuclear bajo "objetivos comunes" y un "perfil definido" los diversos tipos y modalidades de la EMS. El "enfoque de competencias" se

consideró un elemento clave en este proceso, dado que permitiría identificar los conocimientos considerados básicos (“*competencias genéricas*” y “*competencias disciplinares básicas*”), manteniendo la diversidad de la “*oferta*” a partir de la especificidad de las “*competencias disciplinares extendidas*” y las “*competencias profesionales*” (SEMS, 2008).

- ⁹ El Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior que ofrece la SEMS con la participación de la ANUIES se enmarca en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Este Diplomado pretende “*Formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias*”(ANUIES, 2015).
- ¹⁰ Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es una prueba estandarizada para evaluar la calidad de los aprendizajes implementada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Secretaría de Educación Pública a los estudiantes del último grado de EMS. No tiene consecuencias en la acreditación.

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación que analiza, desde un enfoque etnográfico, la acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar en un plantel del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México. Los procesos de aprobación, reprobación y recuperación cobran centralidad en tiempos de obligatoriedad de la Educación Media Superior.

Sostenemos que la acreditación escolar se encuentra atravesada por un mandato presente en las políticas educativas actuales de mejorar los índices en relación al acceso, permanencia y aprobación de los jóvenes en las instituciones del nivel medio superior. Dicho mandato ejerce influencia, pero también es resignificado y hasta tensionado, a nivel de las prácticas y sentidos que construyen los estudiantes, docentes y coordinadores académicos en la cotidianidad escolar.

Palabras clave

Evaluación – Acreditación – Educación Media Superior – México

Abstract

In this article, we present the results of a study that analyzes, from an ethnographic focus, the earning of course credit in everyday life at a Colegio de Bachilleres high school in Mexico City. The processes of passing, failing and repeating are central in times of compulsory high school attendance.

We sustain that earning credit is affected by a mandate that is present in current educational policies: to improve young people's indexes of access to school, enrollment, and passing courses in high school. This mandate influences, but also gains new meaning and tension, at the level of the practices and meanings that are constructed by students, teachers, and academic coordinators in everyday life at school.

Keywords

Assessment – Course accreditation – High school – Mexico