

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA

RAFAEL QUIROZ ESTRADA

Introducción

En agosto de 2006 empezó a operar en todas las escuelas secundarias del país, aunque sólo en primer grado; el plan y los programas de estudio establecidos en el acuerdo 384 publicado en mayo del mismo año (SEP 2006).

Utilizando como insumos investigaciones de aula realizadas con la operación del plan de estudios de 1993 (Díaz 1996, Quiroz 2000) es posible anticipar posibles desenlaces de lo propuesto por la reforma 2006. Para realizar este análisis parto de una premisa. Una transformación de la educación secundaria que se pretenda como reforma integral tiene que asumir la complejidad y el largo plazo como horizontes. El proceso implica varias dimensiones, múltiples actores y diferentes temporalidades. La reforma integral tiene que atender cuando menos tres dimensiones: problemas curriculares, problemas de organización y de gestión de las escuelas y problemas de la formación y capacitación de los maestros. Estas dimensiones operarán como organizadores del análisis que tiene como sustento una pregunta de investigación: ¿qué respuestas se intentan con la reforma 2006 a los problemas que quedaron pendientes con la reforma de 1993?

Problemas curriculares

Para organizar la presentación de este campo, a continuación se identifican los principales problemas curriculares que quedaron pendientes con el plan 1993 y se señalan cuales son las respuestas que se intentan con la reforma de 2006.

Fragmentación curricular

En el plan de estudios de 1993 hay 11 o 12 asignaturas en cada grado (SEP 1993). Esta estructura curricular genera una gran dispersión del tiempo y el esfuerzo de los maestros de las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales entre muchos grupos y muchos alumnos. No es extraño que, por ejemplo, un maestro de geografía atienda 12 grupos y 600 alumnos. Esto, como se señala en un estudio es un obstáculo para la aplicación de formas de enseñanza y evaluación adecuadas a la heterogeneidad de los grupos y los estudiantes (Quiroz 2000).

Esta fragmentación genera que los estudiantes al tener que atender tantas asignaturas, tantos maestros y tantas evaluaciones en el mismo ciclo escolar, por razones obvias, priorizan estrategias adaptativas para obtener calificaciones aprobatorias en detrimento de un aprendizaje significativo de los contenidos escolares (Quiroz 2000).

La reforma curricular de 2006 disminuye la fragmentación curricular, ya que se pasa de 11 asignaturas por grado del plan de 1993 a 9 asignaturas en el nuevo plan. Las asignaturas totales disminuyen de 34 en el plan de 1993 a 27 asignaturas en la reforma de 2006.

Biología, Física y Química que en el plan de 1993 se imparten en 2 o 3 grados, con la reforma 2006 se impartirá cada una en un solo grado. En el plan de estudios de 1993

Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética sumadas ocupan 8 espacios curriculares, en la reforma 2006 estos espacios se reducen a 5.

Se establece un espacio curricular de una hora a la semana en los tres grados para orientación y tutoría del grupo. En el documento se señala que este espacio no debe concebirse como una asignatura más (SEP 2006). La figura del maestro asesor de grupo es altamente valorada por los estudiantes, pero no cuenta en el plan de estudios de 1993 con un espacio curricular para su tarea. Que en la reforma de 2006 se otorgue un espacio curricular para esta labor es una mejora curricular.

El resumen de las diferencias entre el plan de 1993 y la reforma 2006 arroja que: Biología gana una hora, Física y Química pierden tres horas, Historia pierde una hora y Orientación y Tutoría gana 3 horas.

En la propuesta curricular de 2006 es evidente la intención de disminuir la fragmentación curricular. En mi opinión y tomando como referencia las perspectivas de los estudiantes sobre lo que significa esta fragmentación, lo planteado parece insuficiente. Sin embargo, dadas las condiciones institucionales, laborales y gremiales existentes es difícil avanzar más en la disminución de la fragmentación curricular sin provocar problemas de organización en las escuelas.

De todas maneras la disminución de la fragmentación curricular propuesta generará una menor dispersión del tiempo y del esfuerzo de los profesores que atienden las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales al disminuir el número de grupos y de alumnos que tendrán que atender.

Los estudiantes, al tener que atender menos asignaturas, menos maestros y menos evaluaciones en cada grado, es probable que disminuyan un poco el peso otorgado a las estrategias adaptativas para obtener calificaciones aprobatorias. Con ello pueden generarse

condiciones menos desfavorables para un trabajo que enfatice en el aprendizaje significativo.

La selección de contenidos

En algunos estudios se han señalado los principales problemas de la selección de contenidos de los programas de estudio de 1993. Al sintetizar lo planteado en esos trabajos, los problemas se pueden agrupar en cuatro rubros:

Primero, énfasis en la lógica del saber especializado de las disciplinas que frecuentemente implica niveles de complejidad de los contenidos inaccesibles para los adolescentes de esta edad (Quiroz 1998). Segundo, ruptura con los enfoques de enseñanza explicitados en los programas de estudio (Quiroz 1998). Tercero, volumen excesivo de contenidos. Cuarto, énfasis en los contenidos informativos sin una orientación que apunte hacia el desarrollo de competencias (Quiroz 2000). Estos problemas para los estudiantes se convierten en obstáculos para la apropiación de los contenidos (Quiroz 1991).

En el plano discursivo la reforma curricular 2006 ofrece una respuesta contundente para estos problemas al plantear como propósito educativo central el desarrollo de competencias para la vida. Señala que “una competencia implica un saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores actitudinales). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP 2006, 4).

Se proponen cinco competencias genéricas para todas las asignaturas: competencias para el aprendizaje permanente; competencias para el manejo de la información;

competencias para el manejo de situaciones; competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (SEP 2006, 5).

Proceder a una selección de contenidos que se oriente hacia el desarrollo de competencias para la vida implica al mismo tiempo una estrategia para resolver los otros problemas de la selección de contenidos: niveles de complejidad de los contenidos, disminución del volumen de contenidos, y revertir la tendencia hacia los contenidos esencialmente informativos orientados a la memorización.

Estas propuestas discursivas se plasmaron en formas heterogéneas en cada asignatura. No se puede, por cuestiones de espacio, realizar un análisis de lo que sucedió en todas las asignaturas. Se procede, en cambio, a presentar dos ejemplos contrastantes: español en un polo y física y química en el otro.

El programa de español es una propuesta innovadora en la que el desarrollo de competencias encuentra altos niveles de concreción. La misma consiste en plantear las prácticas sociales de uso de la lengua como núcleo de la actividad didáctica y en identificar tres ámbitos de estos usos: prácticas vinculadas con el estudio, prácticas vinculadas con la literatura y prácticas vinculadas con la participación ciudadana (SEP 2006, 28). Es evidente que una propuesta como ésta para su implementación exitosa en el aula requiere de otros componentes. Se requiere también de materiales didácticos que concreten esta propuesta y una actualización pertinente de los maestros.

Los programas de física y química son el caso contrario. No sólo no resuelven los problemas pendientes de los programas de 1993, sino que además los agudizan.

Según la Academia Mexicana de Ciencias (2004, 15) “los programas de Física y Química no disminuyen significativamente la cantidad de contenidos propuestos tomando en cuenta, además, que el tiempo asignado a estas materias se reduce en un 20%”. Pero

además de esto “los contenidos propuestos para Química y especialmente para Física aumentan en complejidad ya que en estos programas domina la presentación de modelos microscópicos de la materia cuando los alumnos todavía no han adquirido un manejo fenomenológico de los fenómenos físicos y químicos de nivel macroscópico que les permita entender el contenido propuesto...” (Academia Mexicana de Ciencias 2004, 15). Este estudio concluye señalando que “los currículos de Física y Química pueden conducir, en la práctica, a reforzar una enseñanza memorística tradicional, traicionando las intenciones generales de la reforma” (página 17).

Los ejemplos de español, física y química muestran la heterogeneidad de la concreción de la selección de contenidos.

Libros de texto

En un estudio se describe la centralidad que tienen los libros de texto en la enseñanza de la secundaria (Quiroz 1998). El libro de texto se convierte en casi todas las asignaturas en la base para la selección, secuenciación y organización de los contenidos. También es la guía para planear las actividades de enseñanza y es la fuente privilegiada para definir las formas de evaluación.

Además el libro de texto, según Canedo (1998), es frecuentemente la principal fuente de constitución de los saberes de los maestros con relación a la enseñanza de su asignatura, ya que una proporción importante de los maestros de secundaria son egresados de licenciaturas de instituciones diferentes a las escuelas normales.

Uno de los problemas de los libros de texto referidos a los programas de estudio de 1993 es que una proporción importante de los mismos muestran rupturas con los enfoques

de enseñanza enunciados en los programas de estudio. Este es el caso de algunos libros de historia (Mayorga 1998).

El gran reto es que se elaboren libros de texto que correspondan al énfasis en el desarrollo de competencias y a los enfoques de enseñanza propuestos para cada una de las asignaturas en la reforma curricular de 2006.

Problemas de las condiciones institucionales y de gestión de las escuelas

En esta dimensión es posible identificar múltiples problemas en las dinámicas actuales de operación de las escuelas. Se pueden destacar dos problemas principales que condicionan la enseñanza.

El primer problema refiere a las condiciones laborales de los maestros. La tendencia es que los maestros tienen casi todas sus horas contratadas para estar frente a grupo. Esto impide que los maestros tengan tiempo pagado para realizar otras labores indispensables para la enseñanza. Sin embargo, su consecuencia más importante es la imposibilidad para que los maestros participen en el trabajo colegiado al interior de cada escuela.

Esto lleva a la identificación del segundo problema de esta dimensión. Las escuelas secundarias, en la actualidad, no funcionan como una unidad educativa en torno a un proyecto común de enseñanza en cada plantel.

No existe en la reforma 2006 alguna propuesta para modificar las formas de contratación de los maestros. El problema central es que ello implica voluntad política para asignar recursos presupuestales nuevos. Como no existe esa voluntad política por parte del actual gobierno este problema se queda sin resolver por la imposibilidad de que los maestros realicen un trabajo colegiado al interior de cada escuela. Respecto a esta

dimensión se puede concluir que hay en el discurso la intención de transformar las condiciones institucionales y de gestión de las escuelas que no encuentran su concreción en términos de proyectos específicos para esa transformación.

Problemas de formación y Actualización de los maestros

En un estudio sobre los saberes y concepciones de los maestros de secundaria (Canedo, 1998) se identifican algunos de los problemas que en esta dimensión afectan la enseñanza. Se pueden identificar tres como los más importantes.

Primer problema: en la mayoría de los casos no existe una correspondencia entre los enfoques de enseñanza implícitos en las prácticas de enseñanza de los maestros y los enfoques de enseñanza propuestos en los programas de estudio.

El segundo problema es que casi todos los maestros enfatizan en el saber especializado de su disciplina y consideran poco los intereses y expectativas de los estudiantes. Esto se plasma en prácticas que los alumnos identifican cuando dicen que “cada maestro deja tarea como si su materia fuera la única”.

El tercer problema de esta dimensión refiere a que la mayoría de los maestros utilizan la evaluación como mecanismo de control y no como instrumento de retroalimentación de la enseñanza. Esto en alguna medida puede explicarse por las condiciones institucionales: atención a muchos grupos de adolescentes inquietos.

Aunque dentro de las propuestas de la reforma de la secundaria no hay proyectos sobre esta dimensión, es preciso recordar que en 1999 se avanza en este sentido con la implementación de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP 2000). La idea fuerza de esta licenciatura es la concepción del maestro de secundaria como educador de adolescentes

que enseña contenidos disciplinarios. Esta concepción implica un cambio importante respecto a la visión anterior del maestro de secundaria como especialista disciplinario.

Sin embargo, el principal problema de esta dimensión remite a la actualización de los maestros en servicio. En este campo la oferta hasta la fecha ha estado centrada en la especialidad de las disciplinas. Parece conveniente reorientar la oferta hacia la concepción de educador de adolescentes.

Habría que pensar que las transformaciones en esta dimensión tienen que pasar por procesos de largo plazo, que además tendrían que sustentarse en el fortalecimiento académico de los equipos técnicos y pedagógicos estatales.

Conclusiones

La conclusión fundamental que podemos derivar es que la reforma de la secundaria refiere a un proceso de largo plazo que implica cambios articulados en las tres dimensiones señaladas. Es claro, por ejemplo, que de poco sirve cambiar el curriculum si al mismo tiempo no se transforman los saberes y concepciones de los maestros. Si los maestros no transforman sus saberes y concepciones es improbable un cambio de la enseñanza hacia caminos de mayor calidad.

Referencias bibliográficas

- Academia Mexicana de Ciencias (2004). Reforma integral de la educación secundaria. Consideraciones sobre estructura general, mecanismos de implementación y cambios curriculares y de gestión. Documento elaborado para la SEP. México: AMC.
- Canedo, C. (1998). Los saberes y concepciones de los maestros de secundaria. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV

- Díaz, M. (1996). Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio etnográfico. Tesis maestría. México: DIE-CINVESTAV
- Mayorga, V. (1998). Análisis de libros de texto de historia de México. Tesis de maestría. México: DIE – CINVESTAV:
- Quiroz, R (1991). Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria. Revista Infancia y Aprendizaje No. 55. Madrid.
- Quiroz, R (1998). La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. Revista Investigación en la Escuela No. 36. Sevilla, España: Diada Editora, S. L.
- Quiroz, R. (2000). Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria. Tesis de doctorado. México:DIE-CINVESTAV.
- Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programas de estudio. Secundaria. México:SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000). Acuerdo Número 269 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. México: SEP.