

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: OBSTÁCULOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN UNA EXPERIENCIA LOCAL

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER / CÉSAR DARIO FONSECA BAUTISTA

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN: Esta ponencia presenta avances de una investigación en proceso sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en un bachillerato de Morelos. La RIEMS, se puso en marcha en planteles de sostenimiento federal, durante el ciclo escolar 2008-2009 y al siguiente ciclo se extendió a otros subsistemas educativos del país.

Esta investigación intenta conocer la percepción de docentes ante la implementación de la reforma integral al interior del plantel, donde los intereses del personal académico no corresponden con los requerimientos previstos por la autoridad educativa federal. Desinformación, desfase operativo, situaciones coyunturales de corte laboral, usos y costumbres reivindicadas por los docentes a través de su representación sindical, crean una combinación de

factores que obstaculiza las condiciones necesarias para la puesta en marcha y avance del nuevo modelo educativo.

La metodología empleada se complementa con enfoques cuantitativo y cualitativo; se empleó como herramientas de recolección de información una encuesta censal y entrevistas semiestructuradas a una muestra de la planta docente.

Los docentes al ser convocados y/o coaccionados a asumir el nuevo rol determinado por la reforma, adoptan posturas poco favorables tanto para el mejoramiento de la calidad educativa de la educación media superior como para su propia identidad, formación docente y ocupación laboral.

PALABRAS CLAVE: Educación media superior, reforma educativa, profesores.

Introducción

En los noventas, inició mundialmente una oleada de cambios y reformas educativas, sustentados en el discurso de la innovación y la flexibilidad curricular. Especialistas del tema como Díaz & Inclán (2001), Díaz-Barriga (2010), Díaz-Barriga & Lugo (2003), Braslavsky & Cosse (2006), Torres (2000), López & Tinajero (2009) entre otros, coinciden en señalarlo.

En el caso de la Educación Media Superior (EMS) la diversidad de instituciones, planes y programas de estudio, el rezago educativo, y una identidad poco definida de la EMS sobre su naturaleza, función e importancia, colocaron a este tipo educativo como el menos eficiente del sistema educativo nacional.

En 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y se, iniciaron los trabajos en los diversos subsistemas de la EMS para perfilar para el ciclo 2008-2009 la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

La palabra *reforma* remite a una idea de mejoría, innovación, progreso; tiene un sentido lineal y positivo. Además, tiene un significado ambiguo, para Gimeno:

Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma (cambia de forma). Es decir, da a entender un cambio real [...] El término en sí mismo contiene una triple sugerencia: la de ser una intervención no espontánea; regida por alguien por una meta y con alguna estrategia [...] se transforma la realidad y mejora aquello sobre lo que se incide (2006:31-32).

Las reformas educativas son prácticas sociales resultado de proyectos hegemónicos, con tendencias economicistas que incorporan tendencias para modificar el proceso formativo de la educación escolarizada desde su operación, estructura, contenidos curriculares, fines, objetivos y evaluación. Las reformas plantean el perfil del egresado que se pretende formar y también el del profesional de la educación que demanda la reforma que se impulsa.

Esta ponencia incluye la problematización de los procesos que obstaculizan la implantación de la RIEMS en un estudio de caso en un bachillerato tecnológico en Morelos, bajo una perspectiva metodológica cuanti-cualitativa.

Problema de estudio

Según la SEMS, para que la RIEMS se implemente de manera exitosa, debe acompañarse de medidas que fortalezcan el desempeño académico de los estudiantes y mejoren la calidad de las instituciones. Uno de los mecanismos de apoyo es promover el desarrollo de la planta docente por medio de la titulación para profesores que no cuentan con licenciatura, y de profesionalización y actualización a través de programas de posgrado y diplomados.

Aun cuando la RIEMS reconoce, en su implantación, la importancia y el papel central y estratégico de los docentes al aceptar que “los alumnos pasan, los edificios permanecen, pero los docentes están en constante evaluación”. Son ellos “los principales impulsores de la Reforma” (RIEMS, 2009). Sin embargo, la pregunta es “¿cómo está traducándose esta aspiración de la SEP en la realidad?”. La respuesta es difícil dada la reciente implantación de la RIEMS, son pocos los trabajos que muestran experiencias en planteles del país. Es escaso lo que se sabe de cómo los docentes asumen, incorporan y se apropian de ella, y de los cambios significativos dados a partir de que entró en vigor.

Por ello, se coincide con Braslavsky & Cosse (2006) en el sentido de la importancia de acercarse a experiencias locales que den cuenta de lo que sucede al implantarse una reforma educativa en un plantel, saber cómo están presentándose los cambios que detona la RIEMS en relación con los alcances previstos, particularmente los relacionados con la planta docente.

En este trabajo, no se analiza la pertinencia o no del contenido y la orientación de la RIEMS, interesa identificar la reacción de los actores directos en su ejecución, ya que como lo señala Díaz-Barriga:

[...] el papel que se le destina al docente en el proceso curricular es el de la persona que aplica en el aula lo que han diseñado los especialistas, por lo general con una participación más bien restringida en la toma de decisiones sobre el modelo o sobre los enfoques didácticos (2010, 4).

Preguntas y objetivos

¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrenta la RIEMS en una experiencia local?
¿Cuáles son los aspectos coyunturales, de tipo gremial, que obstruyen el avance de la reforma?

Objetivo general

Identificar y describir obstáculos de la implantación de la RIEMS en un plantel del subsistema de bachillerato tecnológico para saber cómo la asumen y enfrentan los distintos actores educativos, en particular, los docentes.

Metodología

La metodología empleada buscó complementar enfoques cuantitativo y cualitativo; utilizando como herramientas de recolección una encuesta censal, contestada por 92 de los

100 docentes, tres entrevistas semiestructuradas y 15 en profundidad, en las cuales se pidió a los profesores que definieran la RIEMS y compartieran su experiencia sobre cómo la viven.

El Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 (CBTis No. 76) es uno de 429 planteles que conforman el subsistema de bachillerato tecnológico de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). El CBTis No. 76 creado en 1975 y con casi 36 años de actividad se ha configurado como una de las principales opciones educativas de la EMS para alumnos que egresan de escuelas secundarias de la región oriente de la entidad.

Su población escolar alcanza los 2200 estudiantes, atendidos por 160 trabajadores, de los cuales 100 son docentes. Lo anterior tipifica a la institución como un plantel de estructura consolidada; el más grande, en cuanto a su matrícula, del subsistema tecnológico en Morelos.

Discusión de resultados

En este apartado se presentan opiniones y posiciones asumidas por los docentes ante los esquemas y enfoques que han descubierto en la actual reforma educativa, la cual ha generado entre ellos confusión y crisis de identidad profesional, pasando por angustia e incertidumbre sobre su papel como profesores.

De los 92 profesores que contestaron la encuesta, poco más de la mitad son hombres. El 30% posee menos de cinco años de experiencia en docencia, en tanto que el 54% tiene entre 6 y 25 años. Los de mayor antigüedad representan el 16.3%, y el 8% trabaja por primera vez. El 75% ejerce docencia únicamente en el CBTis 76, pero muchos de ellos complementan su ingreso con actividades relacionadas con su profesión o con la venta de mercancías en el plantel.

Casi 25% expresaron no haber tenido oportunidad de conocer la RIEMS. Sólo 4% de los 92 profesores considera tener una visión y comprensión completa de la reforma y 28% declararon tener información incompleta. Llama la atención que sólo el 7% considera que la información que ha difundido la autoridad es suficiente y clara, mientras que para el 50% es limitada.

Para los docentes, los procesos de capacitación de la RIEMS son inadecuados e insuficientes. La mayoría coincide que la capacitación en general es necesaria y útil para desempeñar eficientemente su trabajo. Sin embargo, 50%, opina que los cursos tomados en el marco de la RIEMS han resultado poco útiles para el objetivo; incluso, el 8% contestó que los cursos los han confundido todavía más.

Varios docentes manifestaron reiteradamente que para fortalecer su formación y conocimiento sobre la RIEMS requieren talleres de elaboración de secuencias didácticas y de evaluación por competencias. Algo similar sucede con el Enfoque Basado en Competencias: varios de los profesores reconocen haber recibido cursos acerca de “lo que son las competencias” pero que no logran aplicar dicho enfoque consistentemente en el aula porque “los cursos se han quedado en la teoría; podemos definir qué son pero no aplicarlo en el aula” (Oscar, 2010). Los principales problemas que manifiestan los profesores para aplicar la reforma se encuentran en los fundamentos teóricos y en las estrategias de planeación de las actividades.

Al indagar si han recibido suficiente información y cursos para comprender la reforma, los entrevistados indican, sin importar la antigüedad, que les hacen faltan cursos y mayor información:

Siento que ha hecho falta información, que inclusive algunos cursos han quedado cojos, nos han dado el inicio pero no nos han dado la secuencia [...] se sintió la necesidad de que hubiera la secuencia de ese curso porque sólo fue introducción y ya no se dio (Matías, 2010:5).

Sí cuesta trabajo [adaptarse a los cambios] por la edad, pero yo siento que es por la falta de información, nos dan sólo una probadita y no continuidad (Valentín, 2010:10).

En los planteles federales de la EMS se aplica una estrategia recurrente para capacitar al personal, conocida como el *efectomultiplicador en cascada*. Esta práctica incomoda a los profesores; pues quieren recibir la capacitación directamente de expertos. Argumentan que en la *multiplicación* del curso éste se va desvirtuando, porque los multiplicadores no son expertos. Se quejan de que al ser docentes del mismo plantel, son descalificados por sus compañeros bajo argumentos tales como “ya les conocemos hasta los chistes que van a contar” (Oscar, 2010).

Para algunos, falta sistematización, seguimiento y evaluación del proceso, no hay evidencia de qué sucede en las aulas en cada curso. Además, no hay un paquete de cursos

articulados para que los docentes se puedan adentrar en el conocimiento de la RIEMS. Tampoco hay un proceso de inducción para profesores recién incorporados; todo se deja a la iniciativa y recursos de cada plantel.

En el CBTis hay cuatro profesores de la primera generación realizaron en línea el Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS). Esa primera promoción concluyó sus estudios en abril de 2009 y hasta 2011 ninguno ha obtenido el grado académico debido a indefiniciones administrativas sobre la institución otorgante del grado. Además, esos profesores certificados en septiembre del 2009, recibieron en enero del 2011 la acreditación de dicha certificación. El PROFORDEMS se implementó sin tener claridad en la certificación de los egresados. No obstante, la SEMS presionó, incluso amenazó a los egresados para certificarse o de lo contrario, como declaró Szkely en la radio que “pasarían a desempeñar labores administrativas en su plantel en lugar de estar frente a grupo” y, “para el 2012, sólo estarán frente a grupo profesores formados y certificados”.

Estas ambigüedades, vacíos e imprecisiones son cuestionados e incomodan a los profesores. Uno de ellos comentó:

Para inscribirme en el PROFORDEMS tuve que firmar una carta en la que me comprometía a concluir los estudios; yo autorizaba a la SEP, que me descontara vía nómina 9000 pesos a razón de mil pesos quincenales si no terminaba. Pero ahora, para entregarnos la documentación, no hay quien responda (Oscar, 2010:3).

Se preguntó a los profesores qué tan necesaria consideraban una reforma como la actual; 60% contestó que era necesaria, 16% irrelevante, y 7%, innecesaria. Sólo para 10% era urgente. Un 40% considera que impactará en la calidad de la formación de los estudiantes, y para el 49% representa la oportunidad de adecuar las características del bachillerato tecnológico a las exigencias de la globalización en términos de la tecnología y del mundo del trabajo. Pero, el 35% opinó que esta reforma no ha alterado ni modificado su práctica docente; no se han apropiado de los contenidos y orientación del nuevo modelo.

Cuando se interrogó a los profesores si habían notado cambios en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, 50% opinaron que sólo parcialmente; el 25% osciló entre un avance limitado o parcial y prácticamente sin avance. En contraposición, 14% manifestaron haber observado cambios relevantes en el proceso formativo de sus estudiantes y 10% no contestaron.

Al preguntar por los cambios que les exige el nuevo enfoque educativo en relación con el papel desempeñando como docentes hasta antes de que entrara en vigor la reforma, algunos profesores expresaron que han pasado de ser el profesor que “daba la clase”, al *facilitador*. El cuestionamiento llegó a un nivel de auténtica confusión cuando un profesor se cuestionó y comentó a otros: “¿Pues qué somos ahora: *facilitadores, mediadores o amenizadores* de la clase?”. “Yo ya no entiendo...” (Valentín, 2010:7). Respecto a cambios y al nuevo papel del docente, entrevistados señalan:

Creo que es mediador porque debe estar entre el conocimiento y el alumno, debe guiarlo hacia ese conocimiento y fortalecerlo con la retroalimentación pero también amenizador, porque dentro de tu grupo tienes que amenizar, crear ambientes propicios para que se den esos aprendizajes (Matías, 2010:9).

Yo me considero facilitador de conocimientos. Genero el ambiente para que se dé el conocimiento (Daniel, 2010:7).

¿Qué quiere el gobierno que ya no trabajemos y que los pasemos [a los alumnos] sin que sepan nada? Pues así lo vamos a hacer, al fin, son menos broncas y más leve el trabajo (Ramiro, 2010:7).

Por último, cabe señalar que existe preocupación entre los profesores de mayor antigüedad, quienes se asumen depositarios del prestigio y la calidad de la institución. Dicha preocupación tiene que ver con tres fenómenos.

El primero, es el cambio generacional. El plantel cumplirá 36 años y, varios de los docentes ya se han jubilado. Sin embargo, en 2009, —con motivo de la entrada en vigor de la actual Ley del ISSSTE— hubo un periodo para que los afiliados se jubilaran con las prestaciones de la Ley anterior. El segundo evento se relaciona con las exigencias formativas que demanda la RIEMS en el perfil de los docentes: decidirse por procesos de reaprendizaje, profesionalización de la formación docente a través del PROFORDEMS y exigencias de certificación. O bien, optar por *un proceso de reciclamiento*; algunos profesores tuvieron que “transformarse” como profesores de inglés o computación debido a que desaparecieron las materias que habían impartido durante años y al notable incremento de horas de ciertas materias en el currículo.

El tercer evento corresponde a que la dirección y la representación sindical del plantel informaron que, por “indicaciones superiores”, en un plazo de 30 días cancelarían el denominado “derecho sindical ganado por usos y costumbres”, el cual consiste en que cuando un trabajador renuncia a su plaza, se jubila o fallece, la institución garantiza que un familiar o una amistad ingrese a trabajar “con plaza”. Estas tres situaciones confluye-

ron y casi una veintena de trabajadores -la mayoría docentes- aceleró su jubilación. El personal del plantel creó el dicho: “No hay más que escoger una de las tres erres: renunciar, retirarse (jubilación) o reciclarse”.

Esta situación generó que arribaran al plantel una generación de trabajadores, incorporándose como profesores algunos sin ninguna habilitación, recién egresados de las universidades, sin formación pedagógica, ni experiencia docente y tampoco saben qué es la RIEMS. Lo anterior es un obstáculo para la implantación de la RIEMS, ya que se incorporan profesionales que son familiares de los trabajadores que renuncian o se jubilan y no cubren los perfiles necesarios para las necesidades del nuevo modelo educativo. Los profesores jubilados externaron su preocupación por el posible detrimento de la calidad y el prestigio del plantel, sin embargo, ninguno renunció a ejercer su derecho.

Conclusiones

Los profesores están convencidos de la necesidad del cambio, de una reforma educativa y de que la actualización, capacitación y formación profesional son una necesidad en el ejercicio docente para revertir deficiencias, rezagos e inercias que adolece la EMS. Sin embargo, un porcentaje considerable muestra desconocimiento, confusión o resistencia pasiva frente a una reforma educativa que no entienden. Para ellos la orientación, diseño y puesta en marcha de las reformas tendrían que decidirse consensuadamente, trabajadas con anticipación, apoyadas con recursos materiales e incorporar la participación del personal docente. Por otro lado, la carencia de materiales didácticos que permitieran a los profesores, conocer la reforma y apropiarse de ella, generó incertidumbre y confusión.

El esfuerzo de difusión llevado a cabo por la SEMS en torno a la RIEMS, no fue el esperado en aspectos estratégicos, la capacitación debió realizarse con anticipación e innovación como lo establece el Acuerdo No. 447 lo cual, no se llevó a cabo. De los 100 profesores con que cuenta el plantel, sólo 11 han concluido el proceso de formación, ninguno tiene el título y sólo 4 se han certificado.

Se encontró que existe tensión en los profesores entre apropiarse de la RIEMS o asumirla como una imposición; algunos docentes elaboran sus secuencias didácticas pero en el aula reproducen esquemas de aprendizaje que se pretendían superar y, hay profesores que rechazan abiertamente los fundamentos de la reforma. Resulta evidente la tensión

que genera a la administración el ejercicio de un derecho no escrito como la “herencia de plazas” ante la necesidad institucional de contar con perfiles profesionales pertinentes.

Finalmente, señalan Díaz e Inclán (2001), las prácticas educativas son expresiones que rebasan el ámbito escolar, son el resultado de una cultura arraigada en la mentalidad, las tradiciones y las prácticas y que no cambian por decreto.

Referencias

- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4. (2e). Recuperado el 20 de febrero del 2010 en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/editorial.htm> .
- Díaz Barriga, Á. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos en *Revista Iberoamericana*. (25), 17-4. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 10 de enero del 2010 en <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm> .
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. IISUE-UNAM/Universia, col. 1. (1).
Recuperado el 20 de febrero del 2011 en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.
- Díaz-Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En Díaz Barriga, A. (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México: COMIE/SEP/CESU, (La investigación educativa en México 1992-2002), vol. 5, cap. 2.
- Gimeno, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En Gimeno, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ediciones Madrid: Morata. 23-42.
- López, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del Bachillerato. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIV, (43). COMIE.
- Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. En *Perspectivas*, vol. XXX, No. 2 (No.114), Junio 2000, Unesco, Ginebra. Recuperado el 10 de enero de 2011 en <http://www.fronesis.org/documentos/torres2000ar.pdf> .
- SEMS. (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEMS, México.