

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES

DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

**LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A LA
REFORMA INTEGRAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA.**

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO

DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

AUTOR: CIRILO GONZÁLEZ MONTIEL

ASESORA: MTRA. ALEJANDRA LAURA GOVEA GARZA

Toluca, México

7 de Diciembre de 2006

LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A LA REFORMA
INTEGRAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

Tesis presentada

por

Cirilo González Montiel

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Diciembre, 2006

Dedicatorias y Agradecimientos

*A mi esposa y a mis hijos,
porque los amo.*

LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A LA REFORMA INTEGRAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

Resumen

Ser partícipe directo de las transformaciones que exigen los nuevos tiempos, significa tener la oportunidad de conocer los alcances que como personas podemos obtener. Como docente de una Escuela Secundaria resulta ser un reto brindar mejores resultados académicos con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria promovida para el ciclo escolar 2006 – 2007. En el siguiente trabajo de investigación se diserta sobre las percepciones que tienen los docentes de una Escuela Secundaria con respecto al nuevo proyecto educativo. Es un estudio de caso que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria No. 0183, “Miguel Lerdo de Tejada”, ubicada en el municipio de Temascalcingo Estado de México, entre los meses de junio a septiembre del 2006. La intención de saber cómo perciben los docentes esta propuesta educativa obedece al supuesto de que, los resultados que se generen con el modelo propuesto, dependerán de las situaciones psicológicas, profesionales, laborales e institucionales que cada docente vive de manera general, particular y personal. Los resultados obtenidos demuestran una clara agudeza en la autoridad que detentan los mandos medios y superiores en este rubro (directivos, supervisores y secretarios), situación que impide la autonomía plena de la práctica docente. Por otro lado destaca una Reforma con pocas novedades en cuanto a la atención y al mejoramiento de las condiciones de los docentes, creando entre los maestros un ambiente de incertidumbre ante la propuesta educativa en la que, según comentan, no fueron tomados en cuenta.

Índice de contenidos

	Página
Dedicatorias y Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Índice de contenidos.....	v
CAPÍTULO 1. I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
Contexto	1
Definición del Problema.....	4
Preguntas de Investigación.....	7
Supuestos.....	8
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos	10
Justificación.....	10
Beneficios Esperados	13
Delimitación y Limitaciones de la Investigación	14
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	16
Antecedentes.....	16
La Docencia y sus Percepciones.....	19
La Percepción Profesional del Trabajo Docente.....	22
<i>El maestro burócrata.</i>	24
<i>El maestro tecnócrata.</i>	26
<i>El maestro proletario.</i>	27
<i>El magisterio, ¿una profesión en crisis?</i>	29
<i>El significado de ser maestro.</i>	32
El contexto Laboral del Trabajo Docente.....	34
<i>La práctica docente.</i>	35
<i>La vida institucional.</i>	37
<i>Los salarios.</i>	39
El Maestro de Secundaria y la RIES	40
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	46
Enfoque Metodológico.....	46
Método de Recolección de Datos	49
Entrevistas a Profundidad	51
Cuestionarios.....	52
Grupos de Discusión	53
Documentos y Materiales Escritos.....	54

La Observación	54
Definición del Universo	56
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	57
Presentación y Análisis de Resultados.....	57
Perfil Profesional.....	58
Dimensión Psicológica	60
<i>Afectividad</i>	60
<i>Comportamiento ante la RIES</i>	62
<i>Conocimientos sobre la RIES</i>	65
Dimensión Pedagógica	66
<i>Práctica docente</i>	66
Dimensión Sociológica.....	71
<i>Contexto social</i>	71
<i>Contexto político/laboral</i>	73
<i>Contexto institucional</i>	74
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
Conclusiones Generales	77
Recomendaciones para Investigaciones Posteriores.....	79
Recomendaciones para las Autoridades Educativas	80
Recomendaciones para los Docentes	80
Recomendaciones para Próximas Investigaciones.....	80
Referencias	82
Anexo 1	87
Anexo 2	91
Anexo 3	96
Anexo 4	101
Anexo 5	103
Anexo 6	106
Anexo 7	108
Anexo 8	109
Curriculum Vitae	136

Índice de tablas y figuras

	Página
TABLA 1.....	58
TABLA 2.....	58
TABLA 3.....	60
TABLA 4.....	61
TABLA 5.....	75
FIGURA 1	67
FIGURA 2	68
FIGURA 3.	69

CAPÍTULO 1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto

A partir de 1993 la Educación Secundaria representó la última etapa de la educación básica con carácter obligatorio y se instauró como eje primordial para impulsar la formación integral de los alumnos. Sin embargo los datos hasta el momento nos indican que aún con este carácter, estamos todavía lejos de que nuestros adolescentes ingresen, cursen y concluyan estos estudios de manera satisfactoria. Datos proporcionados por la Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) nos indican que sólo el 78% de los alumnos inscritos en este nivel concluyen sus estudios de secundaria, situación que exige modificar el rumbo en este nivel.

Frente a esta deuda social, el gobierno federal planteó la necesidad de reformar a la educación secundaria en el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006, y desde el 2002, la SEP se encargó de convocar a las autoridades educativas, académicos, investigadores, maestros, padres de familia, además de instituciones interesadas en el ámbito educativo con el fin de construir una nueva propuesta. Dicha reforma inició en el ciclo escolar 2005 – 2006 con programas pilotos en casi 150 escuelas del país y actualmente se aplica en el ciclo escolar 2006 – 2007 con el primer grado de educación secundaria.

A pesar de que en el Plan Nacional de Desarrollo del Presidente Fox se contempló esta iniciativa, fue hasta diciembre de 2004 cuando se generó en nuestro país un clima

de preocupación que encendió los focos rojos en el sistema educativo. El detonante fue que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dio a conocer los resultados obtenidos por México en el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), donde nuestro país se situó en los últimos lugares de la lista de 41 países integrados a este organismo.

Ante esta noticia los responsables del sector educativo prestaron una mayor atención a la reforma que se estaba gestando en la secundaria: se intensificaron los debates, se tuvo una participación más activa de intelectuales, y se publicitó más el problema para que la sociedad pudiera participar. A pesar de este ejercicio de confrontación de ideas surgieron discrepancias sobre el nuevo proyecto educativo. Algunos cuestionaron los procedimientos para el análisis de propuestas y otros tantos politizaron el proyecto.

En este escenario es incuestionable la importancia de la labor del maestro para el logro de los objetivos educativos, debido a la posición que juega dentro de las aulas: como responsable de la enseñanza y como conductor del aprendizaje. Ante la puesta en marcha de la RIES para el ciclo escolar 2006-2007, resulta interesante saber cuáles son las actitudes que asumen los maestros de las escuelas con respecto a tal reforma y, por consiguiente, conocer si están dadas las condiciones para que con las nuevas propuestas se logren superar los problemas en este nivel.

Por tales motivos se realizó una investigación con el carácter de estudio de casos en la Escuela Secundaria Oficial No. 0183, “Miguel Lerdo de Tejada”, que se encuentra ubicada en el municipio de Temascalcingo, Estado de México, con la finalidad de

identificar las percepciones que tienen los docentes en relación a la Reforma Integral de la Escuela Secundaria, partiendo desde luego, del contexto en que se desenvuelven.

Esta Institución educativa se encuentra inmersa en un escenario semi-urbano, de acuerdo con los servicios con los que se cuenta y el número de población existente (son cerca de 5,000 habitantes), aunque la gente sigue viviendo sumida en rezagos de diversa índole: uno de cada tres habitantes no sabe leer ni escribir, uno de cada diez logra estudiar una licenciatura, tres de cada ocho alumnos logra culminar una preparatoria. Estos datos son números proporcionados por el Gobierno Municipal.

Es una zona eminentemente mazahua y la gente se dedica, además de la agricultura, al comercio. En una encuesta realizada a finales de 2005 entre los alumnos de secundaria se supo que, el 60% de los padres de familia no vive con sus hijos debido a que tienen que emigrar a otros lugares por tiempos prolongados a vender sus productos. Un 27% de las madres de familia viven la misma situación, por lo cual a los hijos los dejan al cuidado de los abuelos, hermanos mayores o tíos.

La escuela, escenario de la investigación es una de las más grandes de la zona, igualada con dos de la cabecera municipal de Temascalcingo y de El Oro (municipios del Estado de México). Se cuenta con 12 salones de clase, un laboratorio, una sala de medios, una sala de cómputo, una sala de maestros y otra de directivos, baños acondicionados, 2 canchas de básquetbol, una de voleibol, una de fútbol, y algunas áreas verdes.

En esta institución educativa laboran 25 profesores: 2 directivos, 5 orientadores, y 18 profesores horas-clase. Se atienden a 482 alumnos, de los cuales para el ciclo escolar

2006 – 2007 la matrícula en el primer grado es de 172 estudiantes, con quienes se comenzó a trabajar el programa de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria.

16 maestros horas-clase son los encargados de la puesta en marcha de la Reforma, y por lo tanto, representa para ellos un reto importante en la vida académica de la Institución el llegar a buen término con dicha tarea. Estos docentes, además de ser maestros de base en el servicio, se han caracterizado por sobresalir en su labor docente. Siete profesores se encuentran en carrera magisterial, programa que se accede gracias a los buenos resultados que se obtienen durante un ciclo escolar (se evalúa el desempeño profesional, la preparación, la capacitación, el aprovechamiento de los alumnos y las actividades sobresalientes en cuanto a las tareas institucionales y de proyección a la comunidad). Así lo demuestran los resultados obtenidos durante la evaluación correspondiente al ciclo escolar 2004 - 2005 donde los maestros participantes obtuvieron resultados por arriba de la media estatal y destacándose en el primer lugar a nivel municipal.

Con estos antecedentes se planteó desde un primer momento saber sus percepciones con un nuevo reto: poder eficientar su labor docente bajo los esquemas de la Reforma Educativa de la Escuela Secundaria.

Definición del Problema

Esta investigación se dedicó a indagar ¿Cómo perciben los docentes de la Escuela Secundaria 0183, la Reforma Integral de la Escuela Secundaria? Aunque en la consulta RIES se afirme en el discurso de una participación abierta y directa por parte de los

profesores que contribuyen con inquietudes y propuestas, es menester conocer cómo se ha dado esta dinámica; identificar las formas en que el maestro fue incluido en este proyecto nacional y conocer las percepciones que los docentes tienen con respecto a esta reforma.

Los esfuerzos que se están haciendo por alcanzar mejores niveles de calidad en la educación secundaria no sólo deben quedar en el discurso, se necesita ir más allá. Además de mejorar indicadores, reformar planes de estudio, dotar de equipo y tecnología a las escuelas, se requiere atender la situación de los docentes.

El maestro es el actor más importante en el proceso de reforma, pues en torno al él giran un sinnúmero de situaciones que lo ubican como el principal ejecutor del nuevo modelo. Por un lado es visto como el responsable de la transformación que la sociedad quiere, ya que en él se colocan todas las expectativas de desarrollo personal a través de la promoción de valores, conocimientos y actitudes. Por otro lado el maestro se ve por momentos envuelto en una crisis profesional donde en una generalidad ha perdido la confianza de los padres de familia para ser quien conduzca la formación de sus hijos.

En un escenario social como en el que se encuentra la Escuela Secundaria, motivo de estudio, la responsabilidad educativa recae acentuadamente en el profesor, porque es visto como el que posee mayor número de conocimientos y aptitudes para incidir en la formación de los alumnos. Así se complica la labor docente por el escaso apoyo que recibe de los padres de familia para lograr los propósitos educativos con los alumnos, además de que se encuentra limitado también por la falta de mobiliario y recursos didácticos apropiados para generar mejores resultados.

En el Sistema Educativo Estatal del EDOMEX, la Secretaría de Educación es el organismo encargado de diseñar las estrategias pertinentes para la ejecución de las políticas educativas desde el nivel básico hasta el medio superior (además de las escuelas Normales). Reglamenta la organización administrativa en este sector y distribuye tal organización en 13 Regiones. Cada región educativa está integrada en zonas donde un supervisor escolar es la autoridad. Finalmente, por cada supervisor existe un número determinado de escuelas, que varía de acuerdo a la amplitud de la zona.

Cada escuela representa una singularidad por su forma organizativa y por sus condiciones particulares, por eso, es en cada una de éstas donde se necesita refrendar el compromiso y la disposición para realizar un trabajo en equipo que ayude a superar las debilidades como institución. Se requiere también analizar y cuestionar la situación histórica frente a la nueva reforma: ¿Qué clase de escuela se quiere y qué clase de educación se está dispuesto a brindar?, y ¿Cómo los profesores deben encarar este nuevo reto donde son vistos como los más directamente responsables?

La percepción que tengan los docentes de lo que se pretende hacer con la reforma a la escuela secundaria representa el éxito o el fracaso de la propuesta en cada una de las instituciones. Por eso se necesita conocer su visión global de cómo ha de ser la práctica docente, los nuevos retos, las limitaciones, y su participación en el logro de objetivos educativos. A medida en que los docentes asuman compromisos y se identifiquen con la reforma se generarán los resultados esperados.

Por todo esto se presenta un caso donde una Escuela Secundaria del Estado de México es el escenario de estudio. Al igual que en todo el país, en esta escuela se iniciará con los alumnos de primer grado la puesta en práctica de la RIES. Participan 18 profesores (16 horas-clase y 2 directivos) quienes fueron entrevistados y cuestionados sobre la nueva propuesta educativa.

Preguntas de Investigación

Las preguntas a las que se buscó dar respuesta mediante la investigación: *La percepción de los docentes con respecto a la Reforma Integral de la Escuela Secundaria* son:

¿Cómo perciben los profesores la RIES?

¿Qué cambios visualizan los docentes de la Escuela Secundaria 0183 en la Reforma Integral a la Educación Secundaria con respecto al plan de estudios 1993?

¿De qué forma han participado en dicha iniciativa?

¿Qué requerimientos necesita el profesor para operar la nueva propuesta?

¿Se ajusta esta reforma a las necesidades del entorno donde laboran?

¿Cómo ha de ser entonces la práctica docente?

¿Qué limitantes observan en esta propuesta educativa con respecto a su práctica docente?

¿Cuáles son las condiciones que favorecerían el desarrollo de la función docente para la implementación de la RIES?

Supuestos

Para iniciar con la investigación educativa es necesario comprender la gran importancia que tienen todos los que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero principalmente los que pudieran considerarse ejes del mismo: El maestro; con una actitud abierta al cambio, gran capacidad de adaptación, vocación, amor a su trabajo y a sus alumnos, preocupado por su actualización y superación. Pero también es necesario que exista en los alumnos: compromiso, responsabilidad, respeto, visión compartida y deseos de cambio.

El maestro es el instrumento ejecutor del engranaje de la educación formal, a través del cual el Estado está en contacto con los educandos y se encuentra inmerso en un espacio físico e histórico que influye, moldea y condiciona su actividad como docente. Pero el proceso enseñanza-aprendizaje es complejo, debido a que inciden muchos factores, algunos de los cuales involucran cuestiones socioeconómicas y políticas educativas del país y otras se caracterizan por relacionarse con los procesos que se desarrollan en el aula. Dentro de estos últimos factores destaca la práctica docente, y al decir de Becerril (1999, p. 110), se define como:

Una síntesis en la cual se expresan los conocimientos adquiridos acerca de la actividad de un proceso objetivo, de la relación entre procesos o de una conexión interna de procesos universales (la actividad de enseñar, la actividad de enseñar y aprender, la concepción universal que se tiene de la enseñanza y de quien enseña).

La crisis que sufre el sector educativo, se debe en parte, a una falta de formación adecuada y actualización del docente, ya que en la medida en que el docente desarrolle procesos reflexivos, podrá tomar conciencia de su contexto situacional e interactuar con

la realidad en que se desarrolla, dándole más sentido a su labor profesional mediante el ser y el deber ser dentro de su práctica docente.

El magisterio en general atraviesa una crisis profesional donde es criticado severamente por la sociedad que le atribuye todos los males que ocurren en el sector educativo. Con respecto al compromiso del docente Gilberto Guevara Niebla (citado por Batres, 2005, pp. 18–19), ex líder universitario del 68, manifestó la siguiente problemática:

Yo he hecho sondeos con profesores de secundaria y de la propia UNAM, con mis alumnos, y confirmamos que cuando un profesor entra al aula, rara vez sabe qué está tratando de conseguir. Se ajusta al programa, cuando lo hay, pero más bien al libro de texto, que usa para ordenar su actividad en el aula. Y hasta ahí llega.

Olac Fuentes Molinar (citado por Batres, 2005, p. 19) considera que el problema en los maestros radica en la idea que tienen sobre lo que es educar: “Muchos maestros y padres de familia piensan que educar es sólo transmitir información y aún creen que entre más cosas se enseñen, mejor. Por eso el libro de texto está ahí”.

De las anteriores citas se desprende la idea de que la mayor parte de profesores no asumen como debieran el compromiso con su labor educativa. La autoestima del magisterio ha quedado muy desgastada y por ende ha generado una crisis que repercute directamente en los resultados educativos.

Hoy en día se ve a algunos maestros como un objeto político, como seres frustrados y, en ocasiones, conformistas y con poco compromiso. De ahí que, para obtener buenos resultados con esta reforma a la educación secundaria, se requiere que los profesores muestren disposición comprometiéndose con los cambios sugeridos, y que participen de manera constructiva al mejoramiento de sus prácticas docentes. De

nada servirán las reformas si no se cuenta con un compromiso bien arraigado por parte de los docentes.

Objetivo General

Conocer las percepciones que tiene el docente de secundaria, desde su perspectiva personal e institucional, con respecto a la RIES.

Objetivos Específicos

- Identificar cómo perciben los docentes los cambios que plantea la Reforma Integral de la Educación Secundaria con respecto al trabajo docente.
- Conocer las expectativas que tienen los profesores sobre esta reforma.
- Analizar el perfil profesional que requieren desarrollar los docentes para implementar la RIES.
- Identificar cuáles son los compromisos que los docentes están dispuestos a asumir con su escuela y sus alumnos con la nueva propuesta educativa.
- Indagar las ideas que los maestros tienen sobre la RIES y la forma en que han obtenido información al respecto.
- Conocer cómo los directivos se involucran en este proyecto.
- Conocer las expectativas que los padres de familia y alumnos tienen sobre la RIES, y sobre el trabajo docente de la Escuela Secundaria motivo de estudio.

Justificación

En el diagnóstico realizado con el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 sobre la educación secundaria, y que obedece al diseño de la reforma educativa en este nivel, se concluyó que:

- No se han universalizado las oportunidades para cursar y concluir la educación secundaria. Los datos nos indican que de cada 100 estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, 22 no la finalizan en el tiempo establecido.
- Los alumnos no alcanzan las expectativas de aprendizaje que establece el plan de estudios vigente. Recientemente, en nuestro país se han realizado evaluaciones que dan cuenta del logro de nuestros alumnos así como de los retos que tiene México en materia educativa. Entre éstas destacan: a) Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en 2003 indican que 24% de los alumnos de tercer grado de secundaria tiene un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático (INEE). b) La media nacional de respuestas correctas en los exámenes de ingreso a la educación media superior aplicados por el CENEVAL en el 2003, fue de 46.7%. Esto significa que los casi 536 mil egresados de secundaria pudieron contestar correctamente 60 de las 128 preguntas en promedio en una prueba diseñada para que la mayoría acierte en 64. El rendimiento de los jóvenes fue más desfavorable en las áreas de Matemáticas (43.7%) y Física (43.3%). c) De acuerdo con el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), conducido por la OCDE, el 28% de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad sólo es capaz de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información,

identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano; y el 16% de nuestros estudiantes tiene serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para aprender.

- El sistema no ha logrado una auténtica equidad. Las mediciones sobre resultados educativos indican que los alumnos más pobres -y entre ellos los indígenas- tienen consistentemente menos oportunidades de lograr los aprendizajes propuestos por la secundaria y, por tanto, revelan la limitada capacidad de este nivel educativo para atender las diferencias y compensar las desigualdades.
- Los recursos no siempre se aprovechan en su totalidad. En promedio se gasta \$12,460.00 por alumno de secundaria general; \$6,811.00 por alumno de telesecundaria; y \$14,572.00 por alumno de secundaria técnica. Sin embargo en 3 años cerca de 400 mil alumnos no concluyeron la secundaria porque desertaron o reprobaron.
- La organización escolar limita el logro de aprendizajes que hoy exigen a la escuela secundaria. Algunas acciones que contribuyen al límite de aprendizajes son: a) Sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado. Pocas posibilidades de profundización en los temas, lo cual dificulta el desarrollo de competencias intelectuales superiores. b) Excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos...) que restan importancia a las prioridades curriculares e impiden que el acento esté en el aprendizaje de los alumnos. c) Limitadas posibilidades de interacción del maestro con sus alumnos por el gran número de grupos que atiende. Los alumnos a menudo son anónimos, se pierden en la

masa, sobre todo en las secundarias generales y técnicas. d) Poco tiempo de los maestros para profundizar en la tarea docente y para realizar trabajo colegiado. e) Desarticulación al interior de la escuela. El trabajo colegiado entre docentes ocurre poco. Prevalece la fragmentación y el aislamiento. A menudo los maestros que atienden un mismo grupo no se conocen, ni intercambian puntos de vista sobre sus alumnos. f) Distribución no equitativa de recursos docentes, directivos y apoyos técnicos entre escuelas y modalidades.

De las anteriores conclusiones es recomendable rescatar la importancia del papel que juega el maestro como ejecutor de la reforma planteado en el último punto. Esta situación que vive el docente dentro de las escuelas motiva a elaborar investigaciones que permitan conocer sus concepciones con respecto a la reforma, porque a medida en que se conozcan se podrá determinar las posibilidades que tienen las escuelas de responder a las expectativas señaladas en la RIES.

La importancia que tiene para los padres de familia conocer las concepciones de los maestros de sus hijos con respecto a su trabajo y compromiso social es invaluable, de ahí la relevancia social de una investigación de esta índole. La misma gente califica a las escuelas por el tipo de maestros que tienen y les permite hacer juicios para determinar la de su preferencia.

Beneficios Esperados

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan con la institución como un referente que dé la pauta para mejorar el trabajo colegiado e individual.

No se tienen indicios de un trabajo sobre el docente en esta escuela y sus concepciones con respecto a un nuevo modelo educativo. Ante esto se consideró que la investigación permita a los docentes de la Secundaria 0183 contar con información que les motive a implementar acciones para mejorar su labor.

Por otra parte, las expectativas que tienen los alumnos y los padres de familia con respecto a los estudios de secundaria no se deben dejar por la borda. La escuela motivo de investigación se distingue por ser una de las que más alumnos aspirantes a bachillerato y preparatoria logra colocar en sus primeras opciones, por lo tanto ese prestigio se debe no sólo conservar, sino que también superar.

De forma personal, este trabajo representa un antecedente valioso en la tarea de la investigación, y como profesor, un soporte que permite sugerir y participar en la reorientación de la vida institucional donde presto mis servicios como docente.

Delimitación y Limitaciones de la Investigación

Esta investigación se realizó bajo el método de estudio de caso donde se tuvo como escenario una escuela secundaria situada en el Estado de México. Se trabajó con los 16 docentes de horas-clase que conforman la planta de catedráticos para primer grado, los dos directivos, y se abarcan desde luego los puntos de vista de los alumnos de primer grado (172 alumnos) y algunos padres de familia (40 padres de familia) de dicho grado.

Esta investigación se desarrolló en el período comprendido de junio a octubre del 2006, y se abordaron temas relacionados a las concepciones que tienen los docentes con

respecto a la RIES, la organización escolar y la práctica docente en las conversaciones y entrevistas que se aplicaron, intensificando el trabajo en las primeras semanas del ciclo escolar 2006-2007. Esto debido a que una semana antes del inicio de clases los profesores recibieron los lineamientos generales de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria para implementarse a partir del 21 de agosto de 2006. Cabe aclarar que en esta investigación no se hizo una evaluación curricular de la RIES, sino que este trabajo se avocó a las percepciones de los docentes sobre la RIES partiendo de su contexto psicológico, pedagógico y sociológico.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Antecedentes

En nuestro país se ha reconocido al maestro como principal eje del sistema de educación, ya que representa el elemento esencial para la implantación de políticas educativas, y por ende, del éxito que se tenga con los modelos educacionales.

Partiendo de esta premisa, no se puede concebir al docente sólo como un elemento más del proceso educativo, sino como un ser humano con concepciones, creencias, actitudes, teorías y formas de pensar, que al momento de aplicarse en su labor docente van a ser determinantes para que un modelo de enseñanza se haga realidad. Si las concepciones que tiene el profesor en relación a la práctica docente, los propósitos educativos y la disciplina que enseña no son acordes a los planteamientos, los resultados no serán los esperados.

Con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria para el ciclo escolar 2006 - 2007 en todos los planteles de este nivel, la sociedad en general, y los responsables del sector educativo en particular, tienen la expectativa de disminuir las problemáticas de deserción, aprovechamiento y abatir la baja calidad en la educación. Sin embargo, a pesar de las expectativas que se han generado en torno a la Reforma, sigue siendo prioridad revisar las condiciones de trabajo en que el docente se desarrolla.

Para comprender los problemas del entorno educativo se debe conocer cómo perciben los docentes su labor bajo la realidad en que se desenvuelven. Las llamadas

teorías implícitas representan una forma de penetrar en la psicología del docente para entender sus posturas (Marrero, 1991), y se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1985), siendo, pues, vínculo entre lo individual y lo social, entre lo personal y lo cultural. “Las teorías implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 53).

En otras investigaciones se habla sobre la percepción que tiene el docente con respecto a su profesión. Luciano González Velasco (1999) señala que la percepción sobre su práctica del maestro apóstol, mártir, misionero, asistencialista, forjador del nacionalismo y patriotismo, está constreñida a la idea de que la recompensa a la que podían aspirar es siempre inmaterial, basada en el reconocimiento y aprecio de sus estudiantes y del grupo social. Esta percepción de la tarea docente a pesar de que era propia de los llamados *maestros rurales* surgidos en el México posrevolucionario, se sigue manteniendo en algunos casos.

Carrera, Barragán y Díaz (2004) identifican tres tipos de concepciones que tienen los maestros hacia su profesión: el docente-persona, caracterizado por maestros que “sólo cumplen con su trabajo” y que conciben a su profesión como un trabajo cualquiera; el docente-maestro, representado por el profesor de vocación, que se actualiza y se apasiona con su trabajo (maestro de vocación innata); y el docente-científico, que además de tener una clara vocación sobre su profesión, participa en el quehacer científico educativo.

Por su parte Pérez Sánchez (2000), describe a un pensamiento docente plural y sin uniformidad donde cada quien concibe al papel de la escuela y la tarea docente de acuerdo a sus planteamientos ideológicos, políticos y culturales.

Con respecto a los cambios educativos Rodríguez Romero (2000) refiere dos tipos de percepciones: la de los maestros, que hablan de transformaciones reiterativas donde no cambia nada; y la de los autores intelectuales de las reformas, quienes aceptan que, a pesar de sus esfuerzos por proponer nuevos modelos, sus planteamientos resultan infructuosos dentro de las instituciones.

En el marco de la implementación de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria, se analizan las concepciones que los docentes tienen hacia los cambios de planes y programas y a los propósitos educativos. Las percepciones de los maestros sobre la nueva propuesta estarán supeditadas a las condiciones socioculturales de su institución educativa y del contexto en que se desenvuelven, por lo tanto, esta investigación partió de un estudio de casos realizado en una Escuela Secundaria del Estado de México, donde al igual que en muchas, los maestros laboran bajo ciertas circunstancias que en ocasiones les impiden alcanzar los objetivos propuestos.

A pesar de que esta escuela se caracteriza por contar con maestros destacados en las evaluaciones de carrera magisterial y ser una de las instituciones que logra colocar a la mayoría de sus egresados en las instituciones de nivel medio superior entre sus primeras opciones, se vive entre ellos un ambiente de desconcierto sobre la Reforma Educativa. Cabe en este caso la idea de que los planteamientos decisivos en la educación

se cocinan detrás de un escritorio, aunque en el discurso se hable de una participación abierta en todo el proceso.

En este reporte se integró un tema de investigación que será motivo de muchas otras disertaciones a lo largo de la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria, tal y como se hace cuando se pone en práctica un nuevo modelo educativo. Aunque las ideas reformadoras sean en un primer momento idealistas el tiempo y la práctica dirán si efectivamente fue eficiente y eficaz tal propuesta en la disminución de los problemas que se viven en este nivel educacional.

La Docencia y sus Percepciones

El término percepción se desarrolla en la década de los sesentas donde destacan las aportaciones de Neisser y Gibson. Para Neisser (1999) la percepción constituye el punto donde la cognición y la realidad se encuentran; es la actividad cognoscitiva más elemental, a partir de la cual emergen todas las demás. El fenómeno de la percepción se considera como un proceso activo en el que interviene toda la personalidad del individuo aunque, en muchas ocasiones, este no parezca darse cuenta de su participación. Es la síntesis resultante de una serie de procesos entre los que cabe destacar la información y sensaciones recibidas a través de los sentidos, las experiencias vividas, la propia personalidad un sentido difuso de lo que esperamos y pedimos de la vida y todas esas expectativas personales. La percepción, al igual que el aprendizaje, debe inferirse a partir de la actuación del individuo ya que no es directamente observable.

Así pues, la percepción es la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades. Es resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones.

En el ámbito educativo, el conjunto de percepciones de maestros y alumnos son determinantes en la manera de proyectar la realidad educacional que se vive dentro de las aulas. El proceso de enseñanza - aprendizaje representa no solamente una simple relación entre el maestro y el alumno con la idea de lograr propósitos educativos, sino constituye también una relación compleja, dinámica y singular donde los involucrados, maestro y alumnos, interactúan con base en normas de diversa índole, comportamientos variados, bajo la premisa que les otorga las distintas particularidades individuales y sociales. Centrando la atención en la figura del docente, se le otorga un papel relevante al contexto social, conjuntamente con los procesos de pensamiento del profesor, para la mejor comprensión de la situación educativa. García (1987) señala que dicho comportamiento obedece a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.).

A la vez, Kornblit y Mendes Diz (1993) destacan la importancia de la vivencia y la percepción que tienen las personas de la situación en que se hallan inmersas, como factor condicionante de la propia actuación. En cada maestro se tiene, por ejemplo, una particularidad en la concepción de la tarea docente, de sus implicaciones y sus responsabilidades. Por lo tanto sus concepciones sobre la nueva realidad educativa

tienen como punto de partida sus vivencias dentro y fuera del aula así como los factores que inciden en su personalidad.

Por otro lado los autores alemanes Dann, Schlee y Wahl (1984. pp. 17 - 39) consideran que la acción profesional de los maestros está determinada —parcialmente al menos— por las teorías subjetivas de éstos, incluyendo términos tales como: *psicología del sentido común, conocimientos de la educación, teorías profesionales*. Dichos términos subjetivos son complejos en su estudio y difícilmente llegan a generalizarse por el vasto número de personas que participan en la educación de un ser humano.

Pérez y Gimeno (1985, p. 53) señalan que una manera de entender el pensamiento y actuación del docente es “calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo”; penetrar en la llamada *cultura del maestro*, denominada así por Gibaja (1992) en sus investigaciones centradas en las creencias y pensamientos de los maestros. Dicho enfoque constituye una nueva manera de mirar la docencia, en el que se busca comprender la definición que los maestros hacen de su situación.

Considerar al docente como factor decisivo de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria no puede hacerse al margen de sus condiciones de trabajo (Sandoval, 2001), de ahí el imperativo de conocer sus percepciones desde su campo laboral, ya que el profesor vive de cerca las dificultades y cualidades de un proyecto educativo que acotan su desempeño como profesional de la educación.

Resulta interesante y atractivo para cualquier investigación en el rubro educativo identificar, conocer las percepciones de los profesores debido a que resultan ser

determinantes por el papel que juegan. A los docentes se les ha cuestionado sobre los bajos niveles de calidad y aprovechamiento que tienen los estudiantes, además de ser señalados como profesionistas con falta de compromiso en sus responsabilidades, como si nadie advirtiera que los docentes se desempeñan en un ámbito de *alto riesgo* (Almondoz-Hirschberg 1992; Kornbilt y Mendes 1993), suscrito por el desconcierto, el desánimo y la insatisfacción. Y que en tales condiciones es difícil que mejore la calidad de la enseñanza. Sobre este aspecto Garduño (2002) manifiesta que los altos índices de reprobación y deserción obedecen más a la falta de recursos técnicos y humanos y a la escasa inversión educativa, sobre todo en las regiones de mayor marginación, que a problemas de naturaleza intrínsecamente académica. Dados los tiempos para emprender la reforma a la escuela secundaria se requiere fortalecer positivamente las percepciones de los docentes en cuanto a su profesión, porque de la forma en que la conciben dependerá su buen o mal desempeño en su campo laboral.

La Percepción Profesional del Trabajo Docente

La reivindicación profesional de los maestros es una pugna que se ha mantenido a partir de la segunda mitad del siglo pasado, aunque en el ámbito docente sigue existiendo confusión con el término *profesionalización*. “Profesión puede significar indistintamente para unos u otros, formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, deferencia del público, fiabilidad, jurisdicción propia, autoridad, etc.” (Fernández, 2001, p. 44). Aunque algunas veces estas

concepciones distan en cada profesionista por los distintos campos laborales y por las particularidades existentes en cada maestro.

La singular carrera docente representa una profesión compleja y con múltiples matices debido a la pluralidad de condiciones que se presentan en las prácticas educativas. Aunque a esta profesión se le compare con otra, ya sea por la formación, la profesionalización, o el impacto que tiene ante la sociedad, la docencia seguirá siendo única por las enormes responsabilidades sociales que en ella descansan. En el maestro se deposita la confianza sobre la formación de los alumnos, así como la promoción en ellos de los valores, actitudes y conocimientos que se requieren para ser un buen ciudadano.

El análisis de la función docente se vuelve complicado debido a la gran diversidad de concepciones sobre esta profesión, pues no existen rasgos universales que determinen al profesor ideal y además el término de un buen profesor varía de persona en persona y de sociedad en sociedad. Tendremos entonces que aceptar que no existe la práctica docente como modelo a seguir único y universal. En otros términos, tenemos que hablar de prácticas sociales de sujetos particulares; de prácticas de sujetos maestros singulares, únicas e irrepetibles. (Becerril, 1999, p. 109)

Aunado a lo anterior existe una diversidad de contextos educativos en cada región, en cada escuela, en cada salón de clases que hace más compleja la evaluación del sistema educativo, y por consiguiente, de los docentes. Pero si algo puede hacer de los maestros una profesión en sentido estricto, es lo que se ha denominado conocimiento profesional, esa capacidad diagnóstica de encontrar las formas de aprendizaje y de enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos. ¿De dónde vienen los

diferentes problemas? De la variación y diversidad de los objetivos de la educación. ¿Y los diferentes individuos? De la creciente diversidad social y del acceso de nuevos grupos a los distintos niveles y ramas escolares (Fernández, 2001, p. 59).

El trabajo docente se acerca a un trabajo profesional en tanto se implique el dominio del saber docente; desde la forma de diseñar sus estrategias pedagógicas, hasta la manera de mantener su compromiso de transformación social. Pero, en este caso es fundamental la presencia de la instancia de concepción y planificación. Hansen (1983) expresa que cuando el docente se limita a la mera implementación de acciones concebidas por otros, su labor puede identificarse como la de un “práctico idóneo” en lugar de un trabajo profesional, y el maestro, sólo aparece, formando parte de un complejo aparato en el que se destaca la subalternidad jerárquica de su tarea como empleado de una gran burocracia educativa.

Se describen muchas tipologías de los maestros por el papel que juegan dentro de la sociedad y por la práctica docente que desarrollan, enseguida se enuncian algunos.

El maestro burócrata.

Fernández Enguita (2001) hace una comparación entre lo que denomina *profesionistas liberales* y *burócratas*. A los primeros los define como profesionistas que gozan de libertad para reunirse y planear su trabajo en base a una autonomía; en dicho grupo identifica a los arquitectos, médicos, ingenieros, etc.

Estos profesionistas se caracterizan por una formación prolongada (generalmente universitaria), una organización corporativa autónoma (al margen de los sindicatos de clase), un importante grado de cooptación y sendas presunciones de plena dedicación y voluntad de servicio al público. Y, por supuesto, por ventajas en

términos de condiciones de trabajo, ingresos, prestigio y poder en comparación con el conjunto de las ocupaciones no profesionales (aunque no con todas ellas). (p. 47)

Por otra parte Fernández (2001) identifica entre las *profesiones burocráticas* a los maestros, que son profesionistas y que viven un ambiente laboral delimitado por una serie de acotaciones en todos los sentidos coartando así su libertad para desarrollarse plenamente. Desde su punto de vista, los docentes son trabajadores que siguen una línea marcada y por lo tanto difícil de cambiar. Díaz Barriga (2001) habla de estos profesionistas de la siguiente forma:

...el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario. (p. 20)

Este carácter burocrático al que se enfrenta el maestro lo limita y le impide en ocasiones generar buenos resultados, pues la llamada libertad de cátedra se ve demarcada por un programa de estudios y por las políticas educativas que se imponen a través de los mandos medios y superiores.

Baker, M. y Foote, M. (2003, p. 90) explican que cuando los docentes intentan llegar a los cielos de la educación, demasiadas veces se encuentran encadenados a las preocupaciones básicas y los requisitos mínimos que diseñadores de políticas y público les imponen. Así pues, la compleja tarea del maestro de transformar a la sociedad y de facilitarle los medios necesarios para su desarrollo integral se torna una misión casi imposible por la falta de autonomía y por las presiones burocráticas a las que está

subordinado. La práctica educativa burocráticamente controlada genera un sistema de dependencia de los profesionales respecto a las directrices exteriores, de modo que la respuesta de los docentes pasa por un problema de ajuste/conflicto con las condiciones establecidas (legales, curriculares, organizativas), sin demasiadas posibilidades de propuestas originales. (Abrile, 2001, p. 36)

Al ser el Estado la vía institucional para promover la educación para todos, se construyen modos de trabajo propios de la administración pública que se encuentran supeditados a una rigurosa autoridad, mismo que reduce en gran medida la autonomía y la creatividad profesional a través de procedimientos excesivamente metódicos y de control. Así, los docentes adquieren una conciencia que se corresponde más a la de un empleado público que al desempeño de un profesional autónomo (Abrile 1994).

El maestro tecnócrata.

Después de superar en México la figura del maestro rural de la época posrevolucionaria, surge hacia la segunda mitad del siglo pasado una nueva perspectiva en la concepción de profesor. Con la introducción de la llamada *tecnología educativa* los nuevos maestros se empiezan a diferenciar de los anteriores en cuanto a principios teóricos, metodológicos y técnicas de formación docente, esto es, el profesionalismo tecnocrático (Suárez 1994).

Desde esta corriente, se enfatiza el “carácter eminentemente profesional del trabajo docente y la necesidad de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garanticen una labor educativa

más ‘eficaz’ en las escuelas” (p. 290), desdibujándose la imagen vocacional que planteaba el anterior modelo.

A partir de allí, la función social básica de la educación sería la capacitación y el entrenamiento de mano de obra calificada, para ocupar puestos de trabajo específicos en procesos productivos cada vez más complejos y diversificados. Como consecuencia de esto, se replantea la formación docente en las escuelas normales y comienza a hablarse de los “profesionales de la educación”.

El acelerado proceso de transformación que tuvo en estos tiempos la vida mundial generó necesidades de mano de obra calificada que solamente podía adquirirse con la modificación a los sistemas de enseñanza, dejando atrás la prioridad nacional de alfabetización únicamente. Ante estos cambios se intenta profesionalizar al magisterio y a finales de los ochentas se elevan los estudios normalistas al grado de licenciatura.

Tales cambios en la *profesionalización* del magisterio se formaron a la par con la introducción de nuevas técnicas de enseñanza que partieron de postulados epistemológicos, y de las necesidades tecnológicas que el mundo creó.

El maestro proletario.

Con el surgimiento de las organizaciones gremiales docentes, se configura una nueva imagen acerca de la función social del trabajo docente: el de trabajador de la educación, en la que, sin desconocer ni ignorar las exigencias específicas de la formación se prioriza su carácter de asalariado y su inclusión en el colectivo de trabajadores, cuya condición laboral se encuentra en crisis por bajas remuneraciones y situaciones de riesgo en el desempeño de la tarea (Almandoz y Hirschberg 1992).

Así, existen, actualmente, corrientes de opinión que se refieren a la proletarización del trabajo docente, poniendo de manifiesto la complejidad del mismo en cuanto a su doble dimensión entre trabajo asalariado y trabajo profesional. Para ellas, el trabajo del maestro, en el contexto del ajuste, comparte las mismas condiciones laborales que el resto del colectivo de trabajadores. La preparación de maestros sobre bases poco profesionalizantes para responder a la masificación, el atraso en la formación técnico científica, la pérdida de especificidad de la tarea en función de la carga asistencial, la sobreocupación obligada por las bajas remuneraciones, son algunos de los más significativos factores que inciden en este cambio en la situación ocupacional del maestro (Grassi 1994).

Esta concepción de proletarización tiene como supuestos la homogeneidad del colectivo de docentes, sin hacer distinciones por función, nivel, formación profesional o rama de la enseñanza, y la asimilación de éstos al conjunto de la clase trabajadora como agregado social mayor, lo que implica un intento por superar la dicotomía entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales (OIT 1991). Además, considera que los docentes como trabajadores asalariados, han sufrido importantes modificaciones en su composición interna: aumento cuantitativo, pérdida de salario, desjerarquización y parcelación de su tarea en cuanto a separación concepción-ejecución.

Hoy en día el maestro se coloca en la posición de asalariado y de trabajador como de cualquier otro gremio sindical: se manifiesta por obtener mejoras continuas en la retribución de su trabajo. Sin embargo esa posición que asume hoy en día el maestro en

México es criticada por la forma en que se concibe a un *profesional de la educación*. La sociedad le puede perdonar a los demás profesionistas múltiples cosas, al maestro no.

El magisterio, ¿una profesión en crisis?

Así como dentro del sistema educativo se reconoce la labor inquebrantable de muchos maestros que han sido ejemplos de la figura docente, en la actualidad se percibe una devaluación de dicha profesión, aunada a la falta de una identidad profesional (Esteve, 1998).

De Miguel (1998) reconoce que la función docente se halla sometida a una progresiva devaluación tanto desde el punto de vista profesional como social debido a las múltiples situaciones por las que se ha visto envuelto. Se ha convertido en el punto de críticas por las acciones que realiza y que la sociedad juzga sin contemplaciones.

En el prólogo de *El profesor acosado* (Kornblit-Mendes Diz, 1993), Esteve afirma que:

... existe una verdadera crisis de identidad del colectivo docente, debido a los sentimientos contradictorios acerca del sentido mismo del trabajo que realizan. El desconcierto generalizado sobre los objetivos, el contenido y los métodos que emplea, unido a una pobre valoración material y a un escaso reconocimiento social de su trabajo, les ha conducido a una exasperación palpable en sus manifestaciones verbales, en el desarrollo de huelgas y en sus actitudes ante la enseñanza, que denotan un auténtico conflicto manifiesto. Sin embargo, ni la aceptación de acuerdos coyunturales, ni la concesión de modestas subidas salariales, ni los proyectos de reformas en la enseñanza lograrán cerrar el capítulo de esa crisis encubierta que está en el fondo del problema, y que yo me he atrevido a caracterizar como una crisis de identidad. (p. 10)

En la institución escolar se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hacia una baja valoración social del rol docente. A mediados del siglo pasado “ser maestro era un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito

respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa” (Martíña 1992, p. 79). Hoy en día, en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un *trabajo de riesgo* (Almandoz 1992) participando de casi todos los indicadores de fatiga nerviosa que se consideran habitualmente: sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia (Kornblit-Mendes Diz 1993, Martíña 1992).

En diversos medios de información también se ha cuestionado duramente el papel que el docente juega en el ámbito educativo. En abril de 2005 se publicó en la revista *Este país* una encuesta realizada a maestros y padres de familia acerca de creencias, actitudes y valores en la educación, revelando que en efecto la escolaridad sigue percibiéndose como significativa para ascender en la escala social. Se mantiene la idea de que la escuela permite a los alumnos prepararse para tener un mejor futuro en el ámbito laboral, económico y social. Sin embargo en esta misma encuesta los docentes entrevistados demandan algunas irregularidades en el sistema tal como imposiciones políticas por parte de sus sindicatos, compra de plazas, presiones para aprobar a alumnos aunque no lo merezcan. Estas aseveraciones se ven fortalecidas por estudios hechos por Aurora Loyo (2001), quien asegura la existencia de presiones de toda índole sobre los profesores en nuestro país.

Por su parte Abrile de Volmer (1994) habla de una práctica docente dependiente de un sistema donde el maestro presenta pérdida de interés, desánimo, mecanización del trabajo cotidiano, la apatía, el inmovilismo, la fatiga, la resistencia al cambio, y donde

no quiere hacerse responsable de los resultados educativos. “Entre las tres partes inmersas en la situación educativa, el maestro y el padre de familia tendrán siempre algún culpable y sólo el alumno acepta que fracasa porque no hizo lo adecuado para aprobar” (Abrile, 1994, p. 36). Esta actitud fatalista es la que asumen muchos profesores ante las presiones a las que viven sujetos, sobre todo, aquellos que laboran en los lugares más apartados.

Con respecto a las *actitudes fatalistas* Armando Colín Reza (2005), docente de la Escuela Normal de Valle de Bravo, Estado de México, habla de una devaluación del magisterio en relación a su participación en aspectos políticos, comerciales, sindicales y sociales:

- Los fines de semana y días de tianguis es común ver a los “maestros” con puestos o locales comerciales donde se venden fritangas, ropa, corsetería, juguetes u otros productos... Durante los días de quincena, las escuelas y oficinas parecen hormiguar con pasos acelerados, con un ritmo sin igual; se cobran tandas, cajas de ahorro, letras, pagarés..., aretes, pulseras, tintes, zapatos, ropa, perfumes, libros y otros productos.
- En los eventos sociales, la comidilla es por lo común, el maestro que se atreve a cantar... ¡Ya viste, ni le da vergüenza, ni parece maestro!; peor le va si se le ocurre tomarse unos tragos y pasarse: ¡Ya viste, eso le enseña a sus alumnos; qué pena!...
- Y la peor escena ocurre cuando se realizan actividades políticas, ya sea de partidos políticos o de eventos sindicales. La sociedad siempre atenta a lo que hacen sus “queridos maestros” se dan cuenta de todo cuanto ocurre: ¿Ves, esos maestros... ya suspendieron clases otra vez? Van, disque (sic) a una marcha por la paz, solidarizándose con Bush en el ataque a Irak, lo que no saben es que van a apoyar a su líder para que le den una diputación, ¡pobrecitos! O cuando en un mítin: ¡Ve a esos! ¿Cuáles? Esos del pants rojo y sudadera tricolor. ¿Al maestro? Sí ¿Esos son maestros? ...a poco vienen por una torta y un “frutsi”, también. Si, los trajeron de “a pollo” a la campaña...
- ... Y la sociedad observa señalando: ¡Ya viste!, los maestros no saben hacer cuentas, les dicen que les aumentaron el 7.5% a su sueldo porque sumaron el 4% al sueldo base, con el 3.5% a las colaterales; ¡Pero les faltó dividir! Sí, pero se darán cuenta que fue el 3.75%...

El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel (Díaz, 2001, p. 20). Se observa por ejemplo cómo el maestro se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de manifestación de inconformidad (los maestros de Oaxaca como muestra). El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso (Díaz, 2001).

El significado de ser maestro.

No es posible unificar la concepción de lo que es un *buen maestro*, dadas las situaciones que se viven en cada región, comunidad y debido a los requerimientos que se tienen con respecto a los maestros. Tan sólo en un aula de clases existen múltiples opiniones sobre el trabajo de un docente; para unos alumnos de un mismo grupo su maestro cumple sus expectativas como estudiante, y para otros no.

El maestro puede ser calificado desde múltiples puntos de vista: es un sabio, ángel o demonio (Cortés, 1999), es un obrero (Díaz & Inclán, 2001), es un burócrata (Fernández, 1999), es buen o mal profesionista.

Cuando, en filosofía, se analizan las causas de la educación, se define al maestro como la causa ejemplar. Esto supone que no se puede ser profesor de una materia. Se es profesor de un ser humano. La preocupación de maestro no puede centrarse en si el curso y sus temas fueron cubiertos satisfactoriamente, sino en qué tanto aprendió el alumno y para qué le sirve lo aprendido. El alumno tiene que actualizar sus potencias, llegar a ser lo que tiene que ser. Como lo menciona Esteve (1998, p. 46) “ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea”.

El maestro es causa ejemplar tanto en la ciencia (manifestada por el dominio de su disciplina) como en la docencia, entendida en su acepción literal: dar ciencia, (expresada como el manejo de la metodología de enseñanza).

Por lo tanto ser maestro o profesor es mucho más que pararse al frente de un grupo de alumnos y dar una clase. Ser maestro es un compromiso y una responsabilidad: consigo mismo, con el alumno y con la verdad: “nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error” (Esteve, 1998, p. 46). Ser profesor es promover los valores, el conocimiento, y las prácticas positivas de la humanidad.

Aunque difícilmente se puede definir y entender el significado de ser docente por todas las particularidades que encierran a esta profesión, lo más importante para un docente, es contar con una conciencia profesional que le permita desafiar dentro del aula y fuera de ella los obstáculos de las particularidades de sus alumnos, de las condiciones sociales en que labora, e inclusive, del mismo sistema educativo. “Nunca encontré una mejor definición del magisterio: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y hacer pensar y sentir, ambas cosas juntas” (Esteve, 1998, p. 46).

Hoy se espera de los docentes un trabajo profesional acorde con los requerimientos que marque la calidad educativa y cuyos resultados en los educandos puedan ser convalidados a través de indicadores de diversa índole.

Es posible que mucha gente piense que ser profesor no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora el poder y el dinero; pero a mí me queda el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de treinta siglos de cultura, y responsable de que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y, Junto a mí, veo a un grupo nutrido de colegas, en las zonas rurales más apartadas y en los

barrios más conflictivos, orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso (Esteve 1998, p. 50)

El contexto Laboral del Trabajo Docente

El trabajo docente se centra en diversas actividades que no únicamente son pedagógicas. El profesor en la actualidad es el *todólogo*, para algunos, mal pagado, poco reconocido y nada comprendido por políticas educativas que pretenden alargar aún más la lista de responsabilidades.

Para entender el trabajo docente, es necesario adentrarnos un poco más en la tarea cotidiana del maestro y en las obligaciones que a diario tiene que cumplir, para esto hacemos alusión a las ideas de Baker y Foote (2003) sobre el quehacer docente:

...los docentes cada vez están más ocupados en preparar al alumnado para las pruebas estandarizadas...cada vez se presiona más a los docentes para que enseñen tal y como se les dice...En vez de experimentar un aprendizaje y un desarrollo profesional continuos, se ven sujetos a formación obligatoria (y normalmente inadecuada) sobre prioridades gubernamentales...las exigencias en aumento y las prioridades impuestas los condenan a una vida falta de tiempo...las asociaciones y relaciones con padres, se ven reducidas a transacciones mercantiles en las que las escuelas tratan a los padres como consumidores (p. 98)

...Enseñar conocimientos estandarizados para elevar los resultados de los exámenes, o estar tan sobrecargado con tareas ajenas que no haya tiempo para las relaciones con el alumnado y los colegios, hace que el trabajo emocional se convierta en un proceso agotador que aumenta el estrés, mina la motivación y reduce la moral (p. 99)

Dicho contexto laboral genera en el maestro una variabilidad de actitudes cada vez que se le imponen reformas o proyectos desde los niveles de mando superiores. Janney y Snell (1995) investigaron cómo las creencias y actitudes de los docentes afectan en forma diferencial la adopción de propuestas de integración educativa y los cambios consecuentes en políticas y organización educativa y, cómo la adopción de estas

propuestas a su vez, afecta las creencias del maestro, que por ende, influyen en la práctica docente.

Además de las vivencias del maestro dentro de su salón o centro de trabajo, cabe señalar que también resultan focos de influencia las políticas sindicales y laborales a las que se encuentran sujetos, por el hecho de pertenecer a un gremio de trabajadores que lucha por mejorar sus condiciones de vida. Analicemos pues el contexto laboral del docente en tres facetas: su práctica docente, su vida institucional y su situación salarial.

La práctica docente.

La práctica docente, “como resultado del proceso de conocimiento o de la mutua acción entre el hombre y la realidad” (Becerril, 1999, p. 114), queda supeditada a una serie de elementos y situaciones que determinan sus alcances en cuanto a resultados educativos se refiere.

En relación a la práctica profesional en general, y a la práctica docente en particular, Marrero (en Rodrigo, 1993, p. 256) supone que "los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola.... sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente - discente de los que una parte -a veces amplia, otras insignificante - pasa a formar parte del conjunto de creencias, constructos, conocimiento personal, teorías implícitas, esto es, de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y auto atribuido ...empleado para interpretar el mundo".

Aunque no sólo se puede concebir a la práctica docente en tal dimensión, porque el maestro vive involucrado en un escenario con múltiples situaciones que determinan su forma de enseñanza (por ejemplo el horario escolar, las materias que imparte, el perfil profesional, la masificación educativa, la falta de mobiliario, las relaciones afectivas y laborales que experimenta con sus compañeros de trabajo, etc.)

Por lo tanto “no existe la práctica docente como modelo a seguir único y universal” (Becerril, 1999, p. 109), más bien dicha práctica se encuentra ligada a las acciones de maestros específicos que se desenvuelven en situaciones muy distintas. Lo que Becerril (1999) señala como principios de universalidad, particularidad y singularidad.

En cuanto a la manera descriptiva que se expresa en la labor docente, se identifican las siguientes actividades del maestro Becerril, 1999, pp. 115-116):

- Elaboran planes y programas de estudio.
- Preparan contenidos de las materias que imparten.
- Elaboran y aplican exámenes.
- Participan en las reuniones de academia.
- Realizan un control y seguimiento de asistencia.
- Realizan un control y seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Califican exámenes.
- Evalúan el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Buscan diferentes opciones de actuación.
- Tratan de cumplir con los requisitos para promociones y retabulaciones.
- Se interesan por la clase de manera grupal e individual.
- Muestran disposición para trabajar en foros, encuentros, congresos, simposios, seminarios, etc.
- Realizan análisis reticulares y curriculares de estudios que ofrecen, etc.

Aunado a esto, se debe agregar la ejecución de programas y proyectos que bajan de la Secretaría de Educación Estatal (proyectos regionales y de proyección a la

comunidad) y federal (Programa Oportunidades) en los cuáles el maestro tiene que participar.

Para el caso de los docentes de secundaria es necesario reconocer que, por sus particularidades laborales, algunas de las medidas de cambio presentan dificultades a la hora de concretarse. En primer lugar, la aplicación de nuevos enfoques y formas de trabajo propuestas en los actuales programas de estudio que buscan una mayor participación de los alumnos en la construcción del conocimiento, se ve obstaculizada por la gran cantidad de alumnos que cada docente debe atender. Además, la organización del trabajo escolar, que contempla clases de cincuenta minutos, implica para los docentes la realización de múltiples actividades en ese tiempo: pasar lista, calificar tareas, controlar la disciplina, dar el tema, poner ejercicios y calificar de manera permanente todas las actividades de los alumnos *para evitar que se desordenen*, repitiendo esto en cada uno de los grupos que le correspondan. Muchos alumnos, grupos y actividades es la tónica del trabajo docente de este nivel; en tales condiciones, los maestros no pueden conocer a todos los alumnos a los que atienden, y, a lo sumo, identifican a los extremos de cada grupo (los buenos y los malos).

La vida institucional.

Inicialmente se considera que los docentes desarrollan su actividad en una institución en la cual se vivencian un sinnúmero de situaciones que condicionan la actuación docente. Tal es el caso de la organización escolar que diseñan las autoridades institucionales y que es generada a raíz de las características propias de la escuela, de los

recursos materiales y humanos con los que se cuenta, y de acuerdo al contexto en que se encuentra inmersa la escuela.

“La escuela es, de hecho, el lugar privilegiado de la formación permanente del maestro...el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo en su conjunto se recrea también, en última instancia, desde la escuela” (Fierro, 1999, p. 22). La institución genera al mismo tiempo un sentido de trabajo colectivo que involucra a cada particularidad de los docentes y autoridades escolares, de donde de las relaciones existentes entre ellos generarán las expectativas como centro educativo y que tendrán eco en la sociedad en que se desenvuelven.

Aunque exista disposición por parte de los docentes, la labor de los directivos es invaluable y determinante dentro de la organización escolar. Si esta parte de la institución tiene la capacidad y el tacto para liderar a un grupo de maestros, los resultados serán positivos a medida en que se implementen políticas correctivas en los problemas de la institución; si no es así, el trabajo será difícil.

En las direcciones escolares, las supervisiones, y demás puestos administrativos predominan profesionistas por lo regular sin la preparación adecuada y sin el perfil profesional para ocupar ese cargo. Esto genera actitudes de autoritarismo exagerado y una marcada línea entre los que tienen *palancas* y los demás. Se da entonces una competencia desleal y la mayoría asume que no sirve de nada tener una mejor preparación si no se tienen los *conocidos* necesarios para obtener un puesto.

Hoy por hoy, lo que tenemos a la vista son los saldos que arroja la indiferencia e improvisación de los directivos, promovidos más por favores políticos que por un

probado currículo de desempeño académico, habilidades investigativas o aportaciones innovadoras en este nivel. En estas condiciones, se adivina que difícilmente podrán los actores del proceso educativo intervenir y proponer directrices alternativas en los propósitos y asignaturas pendientes.

Los salarios.

Un motivo que genera confrontaciones y manifestaciones por parte de los maestros es el que se relaciona con la búsqueda continua de un mejor salario. Se ha vendido entre la sociedad la idea de que los maestros tienen bajos salarios y, que por consiguiente, tienen que estar buscando alguna otra actividad para subsanar su economía limitada.

De acuerdo a los estudios realizados por la OCDE (2005) sobre los salarios de los maestros en México sintetizamos lo siguiente:

El promedio de la OCDE de los salarios estatutarios por hora neta enseñada después de 15 años de experiencia es de \$41 dólares en primaria, \$51 en Secundaria baja y \$5 en preparatoria. En la educación primaria, Hungría, México, Polonia y la República Checa tienen bajos costos salariales por hora enseñada (21 dólares o menos). En contraste, los costos son relativamente altos en \$58 dólares en Dinamarca, Japón, Corea y Luxemburgo. Los salarios estatutarios en México son bajos en estándares absolutos (un poco más de la mitad del promedio de la OCDE) pero se ubican entre los más altos cuando se comparan con el PIB per cápita. El salario después de 15 años de experiencia para maestros de primaria en México es de 1.75 veces el PIB per capita, comparado con un promedio de la OCDE de 1.31, y para los maestros de secundaria 2.3 veces el PIB per capita, comparado con un promedio de la OCDE de 1.35.

Lo que es más, desde 1996, los maestros en México han experimentado el segundo incremento más grande en salarios, con ganancias para los maestros con 15 años de experiencia de: 38% durante el periodo de educación primaria (promedio OCDE de 15%) y 43% en secundaria (promedio OCDE de 15%). Sólo Hungría entre los países que cuentan con indicadores disponibles, tuvo incrementos más pronunciados, en un 2% tanto para los maestros de primaria como para los de secundaria.

Tal perspectiva salarial nos permite concluir que se reconoce el rezago en cuanto a salarios en México se refiere, y no solamente de los que percibe el magisterio, sino en una generalidad. Un país con una economía como la de México no tiene la capacidad para elevar de manera drástica los niveles de vida de la población trabajadora mediante buenos salarios.

Por otra parte, en el Estado de México, los docentes que brindan sus servicios en el subsistema estatal, han conseguido por vías sindicales otro tipo de prestaciones y gratificaciones que vuelven al magisterio una labor envidiable para otros profesionistas.

El Maestro de Secundaria y la RIES

Durante la consulta para la Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) se llevaron a cabo foros y actividades donde se integraron propuestas de los profesores quienes a su vez constituyeron una serie de ideas para dicha reforma. No obstante, para que la puesta en marcha de la reforma a la educación secundaria tenga éxito, requiere de operadores que estén comprometidos con esa tarea, por lo tanto, se requiere echar un vistazo al maestro de secundaria.

Como esta reforma representa un nuevo reto para los actores implicados en el rubro educativo, es menester considerar que el responsable principal de la puesta en marcha de la reforma seguirá siendo el profesor, y ante esto, se debe poner mayor atención a la labor docente dentro de la secundaria pues, como lo expresa Delors (1997, p.141):

La entrega y la capacidad del cuerpo docente determinan, en igual medida que el contenido de los programas de estudios, la calidad y la pertinencia de la educación,

por lo que la reforma de los programas sería estéril sin la participación y el apoyo pleno y sin reservas de los docentes.

Por su parte Díaz Barriga (2001) señala que para entender el comportamiento de los docentes ante una reforma educativa es necesario que primero se reconozca la forma en que se gesta tal propuesta, porque la mayor parte de reformas en este rubro son pensadas desde arriba e impuestas de forma descendente. Por tal motivo las creencias de los docentes se tornan como punto fundamental para concebir de manera más analítica los cambios que deben darse en este nivel para contrarrestar los resultados obtenidos por nuestros alumnos en evaluaciones internacionales y, sobre todo, proponer ideas que generen una educación de calidad.

El discurso habla de una participación activa por parte de profesores en la Reforma Integral de la Escuela Secundaria, sin embargo se tiene que conocer cómo fue esa participación y si no estuvo manipulada por jefes inmediatos de los catedráticos frente a grupo. De igual manera la reforma debe darle prioridad a las características propias del maestro de secundaria, porque aunque desarrolla la misma tarea que un docente de primaria o de una escuela superior, el de secundaria vive particularidades muy específicas.

Para afrontar los obstáculos cotidianos del maestro de secundaria, Rodríguez (1995) habla de generar una conciencia profesional mediante el fortalecimiento del autoestima para lograr una profesionalidad socialmente valorada, e inclusive, que la formación del docente así como la actualización continua contemple estos rasgos. De

igual forma se requiere fortalecer las dimensiones de la práctica docente (Fierro, 1999) para generar una mayor eficiencia en la labor educativa.

El sistema educativo se ha asentado en la idea de mejorar la calidad educativa a través de la capacitación docente, sin embargo son precisamente los maestros quienes desempeñan la tarea desde diferentes perspectivas y que, en muchos casos, pasa de ser un acompañamiento al desarrollo de los docentes (que sería el ideal) a ser simplemente un monitoreo, asistencia y hasta interferencia y estancador de procesos. De ahí que es imperativo que se particularice el caso de la formación de docentes por la preponderancia que tiene su labor dentro del aula.

Etelvina Sandoval Flores (2001) reconoce que el maestro de secundaria vive inmerso en múltiples situaciones que estancan la posibilidad de alcanzar los propósitos educativos.

- Heterogeneidad y aislamiento. Existen diversos roles del maestro dentro de la escuela secundaria que evitan conformar un proyecto educativo más homogéneo en las escuelas. Se distinguen por ejemplo a los maestros de horas clase, a los orientadores, a los docentes con actividades tecnológicas, y a los directivos. A su vez dentro del grupo de docentes que ejercen el trabajo académico se identifican pequeños grupos por especialidad y por las asignaturas que imparten. Por otro lado, y debido a esta condición heterogénea, el maestro de secundaria vive aislado en su trabajo; por su condición de trabajo donde labora únicamente las horas clase que imparte sin darle

importancia ni estar obligado a compartir tiempo con sus compañeros para fortalecer el trabajo colectivo.

- Las difíciles condiciones de trabajo. El deterioro salarial, la fragmentación de las horas de trabajo en diferentes escuelas, la búsqueda de más horas en otros lugares para mejorar sus ingresos, el aumento de la matrícula en los salones, y la falta de instalaciones y de equipo, son algunas de las situaciones que impiden al profesor de secundaria cumplir adecuadamente con su tarea.
- La presencia de un nuevo sujeto educador. El rango social que tiene el maestro de secundaria ha venido de más a menos. Si antes para trabajar como maestro de secundaria se requerían más años de estudio y el sueldo superaba por mucho a los de primaria, en la actualidad se ha logrado igualar las condiciones de un profesor de primaria con uno de secundaria. Aunado a esto se agrega la presencia de docentes con formación universitaria que, por la falta de empleos, han ocupado las aulas sin contar con una formación pedagógica.
- Diferentes condiciones laborales. Se observa en este nivel un gran número de maestros interinos que cubren por tiempos limitados una plaza y que los relega para participar en programas de estímulos económicos como el de carrera magisterial.
- Las expectativas profesionales. La mayor parte de profesores con formación universitaria aspira a realizarse como universitario y no como maestro de secundaria. Mientras tanto los que tienen formación normalista muestran cierta conformidad con su condición laboral viendo esta tarea como una obligación que dura 30 años.

- Caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia. Aunque existan dos grupos de maestros en la secundaria, por un lado los universitarios y por otro los normalistas, se observan ciertas similitudes en la forma de concebir la práctica docente al expresar que todos en primera instancia son aprendices que se van perfeccionando al pasar de los años.
- El orgullo de ser especialista. Los maestros adquieren un sentido de pertenencia de acuerdo a la especialidad en las asignaturas que imparten, y todos justifican la importancia de sus asignaturas con base a la complejidad de éstas.
- La soledad en el aprendizaje del oficio. A pesar de la existencia de cursos y talleres de actualización, la mayor parte de docentes prefieren buscar por cuenta propia los cursos que a pensar de ellos les sirven para mejorar su desempeño profesional. En muchos casos se considera que lo más importante es ampliar sus conocimientos por especialidad que sobre formas de enseñanza. Es importante señalar que el estímulo económico que se brinda por la actualización docente representa un motivo fuerte para que el maestro acepte buscar estos espacios de actualización. También consideran la inexistencia de apoyos por parte de personal administrativo y autoridades educativas que sólo les interesa revisar datos y números.

A pesar de identificarse dichos problemas entre los maestros de secundaria, el nuevo Plan de estudios contempla en su descripción al quehacer docente de una manera muy general, asignándole las siguientes responsabilidades:

- Dar cumplimiento a los programas de estudio.

- Promover diversas formas de interacción dentro del aula.
- Organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales.
- Por otro lado se le plantean orientaciones didácticas para el desarrollo de sus clases:
- Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos.
- Atender la diversidad.
- Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento.
- Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos.
- Optimizar el uso del tiempo y del espacio.
- Seleccionar materiales adecuados.
- Impulsar la autonomía de los estudiantes.
- Evaluación.

De acuerdo a la anterior descripción de la tarea del maestro en la RIES, se observan pocos cambios en la labor docente con respecto a su práctica. Entonces no se puede asegurar que se tiene el éxito asegurado con dicha Reforma si no se establecen políticas que ayuden a aminorar los problemas que señala Sandoval (2001).

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Enfoque Metodológico

El enfoque con que se plantea un problema se refiere al punto desde el cual se aborda o discute algún fenómeno o suceso, de ahí la importancia de remarcar en un trabajo de investigación los propósitos que se persiguen y la forma en que han de encauzar un trabajo de esta índole.

Para la investigación: *Las percepciones de los docentes con respecto a la Reforma Integral de la Escuela Secundaria*, se analizó el impacto que tiene esta propuesta en la percepción de los profesores, describiendo la actitud que asumen y las consecuencias de éstas en la práctica docente, por lo cual la investigación fue de carácter fenomenológico enfocado en un estudio de casos.

El estudio se ubicó en el tipo de investigaciones de corte cualitativo, ya que “un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes; etcétera)”. (Hernández, 2003, p. 12). La razón central de llevar a cabo la disertación en el terreno cualitativo se fundamentó en las posibilidades de plantear otras perspectivas de análisis de la percepción de los docentes como fenómeno social; es decir, este trabajo pretendió rebasar los límites de los estudios cuantitativos, que a diferencia de los cualitativos, dejan de lado la visión de los actores sociales para concentrarse en la descripción y conteo de datos. El tema principal de la investigación es la percepción del docente, que constituye un proceso complejo de obtención de información del mundo de

los individuos, de la experiencia previa y del contexto, que además exige una participación activa en la organización y procesamiento de los datos por parte del perceptor; quien se forma una impresión integrada, coherente y con sentido del sujeto percibido. Aunado a esto, se abarcaron otras dimensiones que se consideraron importantes para analizar las impresiones integradas de los maestros, estas dimensiones fueron, además de la psicológica en donde se incluyeron la afectividad, el comportamiento y el conocimiento para identificar algunas percepciones, la dimensión pedagógica; que abarca el perfil profesional y la práctica docente. El perfil profesional y la práctica docente nos permitieron saber con qué tipo de profesionistas se estuvo trabajando y la forma en que éstos desarrollan su clase. Y la dimensión sociológica, donde se trataron percepciones relacionadas al ámbito social, político-laboral e institucional.

Una característica general del enfoque cualitativo es que considera a la realidad como algo construida socialmente, y que, por tanto, el investigador requiere sumergirse en ella para estudiarla. Este enfoque busca llegar a comprender la realidad desde la perspectiva de los actores, incluyendo todos los elementos posibles para su comprensión.

Con la investigación señalada se captó el fenómeno social, “en su fluidez vital, sin fosilizarlos” (Martínez, 1998, p. 211); se revisó la percepción de los docentes ante los cambios educativos, recopilando a través de diversos instrumentos sus puntos de vista desde el ambiente laboral en que se desenvuelven, sus inquietudes como maestros, sus conocimientos sobre la RIES, sus perfiles profesionales, sus expectativas en cuanto a la tarea social, política y laboral que desempeñan.

La pretensión cualitativa fue pues, llegar a entender e interpretar la manera en que los distintos participantes de un entorno social construyen el mundo que los rodea. La perspectiva cualitativa es desde dentro, “la descripción de los hechos observables para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se generan”. (González, 1999, p. 28).

La metodología tuvo por otro lado, un carácter descriptivo en base a las fuentes consultadas, de tal manera que se permitió obtener una visión completa y comprehensiva de una realidad educativa, como es la forma en como los docentes conciben y responden a una reforma educativa. Su meta fue la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Así lo reconocen autores como: Bisquerra (1989, p. 123-148), Fox (1981, p. 477-509), entre otros.

Se pretendió buscar la complementariedad entre los estudios realizados mediante cuestionarios, en la búsqueda de información de hechos, creencias y actitudes sociales y personales, que si bien facilitaron la extensión de la información buscada, la profundidad se logró mediante el grupo de discusión y las observaciones que tuvieron verificativo durante los primeros días del ciclo escolar 2006 – 2007.

El grupo de discusión, según los planteamientos de Callejo (2001), facilitó una gran diversidad en cuanto a los grupos y la experiencia con la técnica, siendo preciso definir bien su composición. Por otro lado, “permitió una confrontación de ideas, sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, decisiones” (Muchielli, 1969, p. 107).

Entre las ventajas que ofreció el grupo de discusión, están el contacto directo con la realidad estudiada, la interactividad en el tema investigado, el contacto directo con los protagonistas y la propia participación de las personas que intervinieron en el mismo. Krueger (1991) considera que un entorno grupal como el generado, facilita una fiel reproducción de las emociones que no surgen a menudo con otros tipos de investigación, y sí se generan en este entorno. Posee la ventaja única de ofrecer información sobre necesidades, intereses y preocupaciones de un colectivo social determinado.

Método de Recolección de Datos

El estudio de casos representa una forma idónea de encaminar las investigaciones educativas con mayor profundidad y con expectativas más altas de obtener mejores conclusiones. Walker (1983, citado en Angulo, 2003) lo define como el estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. Existe (en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo (p. 16).

El estudio de casos adquiere un carácter fenomenológico debido a que se adentró en las percepciones que tienen los profesores de secundaria con respecto a la reforma educativa en este nivel, analizando dichas percepciones desde un contexto integral de los diversos papeles que juega el profesor de secundaria. Como la investigación es un estudio de casos y su análisis es descriptivo, se requirieron instrumentos de recolección

de datos que facilitaran esta tarea y permitieran dar un enfoque valorativo a los resultados obtenidos.

Los métodos de recolección de datos son los medios a través de los cuales el investigador obtiene información de los que participan en la investigación con el fin de alcanzar sus objetivos. Para su diseño se elaboró un cuadro de instrumentos (Anexo 1) el cual permitió organizar a la investigación en tres dimensiones: la psicológica, pedagógica y la social. A su vez, en cada dimensión se determinaron ciertas variables que guiaron este trabajo: afectividad, comportamiento y conocimiento; perfil profesional y práctica educativa; y contexto social, laboral e institucional respectivamente.

Este cuadro de instrumentos fue ideado a partir de un curso anterior de maestría y tiene la ventaja de facilitar la organización de la información que se pretende conocer de una investigación en dimensiones, las cuáles sirven de referencia para identificar indicadores que dan pauta a las preguntas que se pueden hacer y a las fuentes e instrumentos que den respuesta a los cuestionamientos.

De este ejercicio se derivaron las siguientes técnicas de recolección: las entrevistas a profundidad, los cuestionarios, los grupos de discusión; materiales y documentos escritos, y observaciones. Dichas técnicas se apegaron a los requerimientos de esta investigación por sus características que permitieron llevar a cabo una investigación de corte cualitativo, y que además, fueron los instrumentos idóneos para recabar la información que pretendimos con el cuadro de instrumentos.

Entrevistas a Profundidad

Constituyen una serie de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Siguen un modelo de conversación donde el investigador es el propio instrumento de la investigación (Taylor, 1996, p. 101).

Como técnica de recolección de datos la entrevista tiene muchas ventajas; es aplicable a toda persona, siendo muy útil con analfabetas, o con aquellos que tienen limitación física u orgánica que les dificulte proporcionar una respuesta escrita. También se presta para usarla en aquellas investigaciones sobre aspectos psicológicos o de otra índole donde se desee profundizar en el tema, según la respuesta original del consultado, ya que permite explorar o indagar en la medida que el investigador estime pertinente.

Se planeó realizar entrevistas a 40 padres de familia y a los 2 directivos con el fin de conocer la percepción que tienen con respecto a la práctica docente de los profesores y para identificar lo que piensan de su desempeño escolar y su proyección a la comunidad. A los padres de familia se les facilitó responder con este instrumento porque en la mayoría de los casos no se sabe leer ni escribir.

En las entrevistas a los directivos se les cuestionó con 16 preguntas, de las cuales predominan las abiertas, esto debido al corte cualitativo que tiene la investigación. A los padres de familia se les hizo 6 preguntas abiertas. En este caso se necesitó información concreta para conocer la percepción de los padres sobre la escuela y el trabajo de los docentes.

Cuestionarios

Es el método que utiliza un instrumento o formulario impreso, destinado a obtener repuestas sobre el problema en estudio y que el investido o consultado llena por sí mismo.

El cuestionario puede aplicarse a grupos o individuos estando presente el investigador o el responsable del recoger la información, o puede enviarse por correo a los destinatarios seleccionados.

Los cuestionarios poseen características que los convierten en un instrumento eficaz para recabar información. Entre esas características se encuentran:

Recopila información de un grupo de personas, con la finalidad de describir algunos aspectos o características (habilidades, opiniones, actitudes, creencias y/o conocimientos) de una población de la cual el grupo es parte o bien encontrar cómo se distribuye entre los miembros de esta población una o más variables de interés (edad, etnia, preferencia religiosa, etc.).

La información se recopila a través de una serie de preguntas y las respuestas a estas preguntas constituyen los datos del estudio.

La información se recopila de una muestra, recomendablemente aleatoria, de la población de interés (Fraenkel, 1993).

El cuestionario escrito permite obtener información de una gran cantidad de personas en poco tiempo.

Se aplicó 1 cuestionario, compuesto por 29 ítems, a 16 maestros para identificar su perfil profesional, sus expectativas y la manera en cómo conciben la reforma. De igual forma se aplicó otro cuestionario de 9 preguntas a 172 alumnos quienes brindaron información sobre las actitudes de sus profesores dentro de clases y la percepción que tienen de su escuela. Las preguntas fueron abiertas donde se trató de no *enfrascar* a los maestros y alumnos a dar respuestas predeterminadas.

Grupos de Discusión

Son reuniones de grupos pequeños o medianos, en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas bajo la conducción de un especialista. Con los grupos de discusión se puede obtener un amplio conjunto de significados sociales (a través de discursos de los informantes) útiles y pertinentes para responder a nuestras preguntas de investigación. Las condiciones de producción de estos sentidos socioculturales implica una intensa interacción entre informantes. Así el grupo de discusión como técnica de investigación es en principio, una técnica cuyo diseño es abierto. Para el presente trabajo se contemplaron tres sesiones de 50 minutos distribuidas en tres tiempos: una en junio, otra una semana antes de iniciar el ciclo 2006 – 2007, y la tercera, a finales de septiembre de 2006. En ambas sesiones participaron los 25 profesores que laboran en la institución.

La primera se planeó con la intención de conocer las percepciones de los docentes en la etapa previa a la puesta en marcha de la reforma, donde teóricamente tienen antecedentes del proceso que siguió la reforma y la perspectiva de lo que es el nuevo ciclo escolar 2006 – 2007.

La segunda sesión se llevó a cabo al finalizar la semana de planeación y de talleres generales de actualización (TGA), ya que durante estos días (del 14 al 18 de agosto) se tocaron temas relacionados a la reforma y además se expusieron los pormenores de la nueva propuesta educativa.

La tercera sesión se llevó a cabo el 26 de septiembre, durante la primera Reunión del Consejo Técnico Escolar (se planean 8 reuniones de Consejo por ciclo escolar, donde los maestros de las instituciones tratan temas relacionados a la problemática escolar). En ese momento los docentes discutieron la reforma partiendo ya de sus experiencias con sus grupos.

Documentos y Materiales Escritos

Ander Egg (1994) señala que los documentos son hechos o rastros de “algo” que ha pasado, de ahí que como “testimonios” que proporcionan información, datos o cifras, constituyan un tipo de material muy útil para la investigación. En este caso se hizo la recopilación documental como técnica de recogida de datos teóricos sobre la reforma.

Por lo que respecta a esta técnica, se realizaron consultas en el documento de la RIES.

La Observación

Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Según Ander-Egg (1994) la observación parte de ciertos elementos necesarios para su aplicación:

El sujeto: El observador.

El objeto: Lo que se observa.

Los medios: Los sentidos del investigador.

Los instrumentos: Los medios de apoyo a los medios de observación.

El marco teórico: El cuerpo teórico que sirve de guía a la observación.

Para la siguiente investigación se contemplaron dos períodos de observaciones: el primero del 13 al 16 de agosto durante los talleres y cursos de actualización docente. En este tiempo se observó y registró en fichas las actitudes de los docentes durante el análisis de los planteamientos de la RIES por un tiempo de 60 minutos, participando 23 profesores.

En el segundo período comprendido del 27 al 30 de agosto se observó la práctica docente dentro de los grupos obteniendo información sobre su comportamiento en el trabajo del profesor. El tiempo que se destinó para esta observación fue de 50 minutos con cada uno de los 16 profesores Horas-clase, durante una sesión con algún grupo de primer grado. El detalle que se tuvo con esta observación fue que en esta primera semana de trabajo la mayor parte de las actividades fueron de introducción al curso donde los docentes expusieron las directrices a seguir en su clase (el programa de estudio, la forma de evaluación, las actividades generales de las sesiones, etc.).

Cabe señalar que en los dos casos se registró la información en fichas de observación basándose en los ejes planteados en el anexo 4.

Definición del Universo

La investigación es un estudio de caso; porque nos referimos al análisis de una escuela en particular: la Escuela Secundaria 0183 “Miguel Lerdo de Tejada” ubicada en una comunidad del municipio de Temascalcingo, México. Existen 12 grupos de los cuales 4 son de primer grado, y por consiguiente, el motivo de estudio porque con ellos se implementó el nuevo plan de estudios.

Se trabajó principalmente con los 18 profesores: 2 directivos y 14 docentes frente a grupo. Con ellos se sostuvieron pláticas, entrevistas y grupos de enfoque para conocer sus percepciones con respecto a la reforma.

De igual forma tuvieron participación los 172 alumnos de primer grado y 40 padres de familia cuyos hijos se inscribieron también en primero de secundaria.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Presentación y Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos descritos en el capítulo 3, entre los meses de junio y agosto. El diseño de un cuadro de instrumentos de investigación (Anexo 1) facilitó la integración de la información, para posteriormente analizarla y triangularla. De igual manera se integraron las conclusiones sobre las percepciones de los docentes en un cuadro de categorías e indicadores que permite visualizar de manera sintetizada los resultados obtenidos con esta investigación.

Se aplicaron cuestionarios (Anexo 2) a los 16 docentes que atienden los cuatro grupos de primer grado en la Escuela Secundaria Oficial No. 0183, “Miguel Lerdo de Tejada”, entrevista a los dos directivos (Anexo 5), un cuestionario (Anexo 6) a los 172 alumnos del primer grado, y una entrevista (Anexo 7) a 40 padres de familia. También se organizaron 3 sesiones de discusión (Anexo 3) y dos sesiones de observación (Anexo 4): una durante un taller de actualización y otra por maestro frente a grupo.

Las categorías e indicadores con las que se trabajaron fueron 1) la psicológica: afectividad, comportamiento y conocimiento; 2) la pedagógica: el perfil profesional y la práctica docente; y 3) la sociológica: que abarca el contexto social, político-laboral e institucional. En cada una de estas categorías e indicadores se analizó la percepción de los docentes de la Escuela Secundaria 0183. Aunque el perfil profesional se incluyó en

la dimensión pedagógica, es el indicador con el que se comienza el análisis debido a que se intenta iniciar con la descripción del grupo de profesores motivo de estudio.

Perfil Profesional

Mediante la aplicación del cuestionario (Anexo 2. Cuestionario a profesores) se pudo conocer el perfil profesional de los maestros, las respuestas proporcionadas por ellos permitieron identificar lo siguiente:

TABLA 1.

Preparación profesional	
Maestría terminada.	Profesores
7 años	1
6 años	2
Licenciatura terminada	Profesores
6 años	3
4 años	9
Licenciatura trunca.	Profesores
2 años	1

En la tabla 1 se muestran los datos que confirman una plantilla de docentes con buena preparación profesional.

TABLA 2.

Experiencia profesional	
Años de servicio.	Profesores
De 3 a 10 años	7
De 11 a 20 años	6
De 21 a 27 años	3
Nivel de carrera Magisterial	Profesores

Ninguno	9
Nivel “A”	4
Nivel “B”	3
Concuerda su perfil profesional con las asignaturas que imparte	Profesores
Sí, en todas	11
En algunas materias	3
En ninguna	2

En la tabla 2 se identifica a una plantilla de maestros relativamente jóvenes que han alcanzado grandes logros en el programa de Carrera Magisterial, que es un programa donde se estimula económicamente a los docentes por el desempeño obtenido durante un ciclo escolar. Es un grupo muy variado en razones de género, preparación, y años de servicio; lo que los hace ser, en palabras de la directora “un gran equipo de trabajo” (Anexo 5)

En los datos obtenidos con la evaluación de carrera magisterial del ciclo escolar 2004 – 2005 se reportan los siguientes índices:

De los 7 maestros que participan en carrera magisterial se registra el puntaje más alto del municipio.

Todos registran un puntaje por arriba de la media estatal.

Se destaca también que el 80% de los docentes de esta escuela han dirigido alguna vez los Talleres Generales de Actualización (TGA), reconociendo a nivel zona el desempeño que tienen.

A pesar de contar en esta institución con dos profesoras cuyo perfil profesional no se ajusta al nivel de secundaria (una egresó como Lic. En educación preescolar y otra en

primaria), dichas maestras han presentado un buen desempeño laboral, según la directora, apoyándose de cursos y talleres que el mismo sistema imparte.

TABLA 3.

Expectativas profesionales	
¿La docencia cubre todas sus expectativas?	Profesores
No	3
En su mayoría	9
Sí	4
¿Por qué decidió estudiar esta carrera?	Profesores
Por el gusto a la profesión	7
Porque no se contaba con los medios para estudiar otra	7
Por la cercanía de la Escuela Normal	2
¿Por qué le gusta su trabajo?	Profesores
Por las satisfacciones personales	5
Por la convivencia con jóvenes	7
Porque gustan de compartir conocimientos y experiencias	4

En la tabla 3 se visualiza en un primer momento que una buena parte de los maestros en el principio de su vida profesional no quería desempeñar este trabajo, sin embargo al desarrollarlo, les empezó a gustar. Se identifica de manera general a docentes apóstoles, y con cuya idea profesional es de satisfacciones inmateriales (González, 1999)

Dimensión Psicológica

Afectividad.

Entre las diversas actitudes que muestran los docentes de la Secundaria Oficial No. 0183, “Miguel Lerdo de Tejada”, la afectividad, entendida como los sentimientos

que experimentan hacia su profesión y su trabajo, representa una parte fundamental de este grupo de maestros. El apreciar su profesión y tener un gran afecto por su trabajo representa una condición favorable para la implementación de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria, como el vivir la experiencia de compartir a través del conocimiento. “Enseñar es siempre enseñar al que no sabe y quien no indaga, constata o deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro, por mucho que sepa” (Savater, 1997, p. 27)

TABLA 4

¿Qué cosas les gusta y/o disgusta de su profesión?	
Lo que les gusta	Profesores
El compromiso social que tienen	4
Por las relaciones humanas con los alumnos y maestros	12
Lo que les disgusta	Profesores
La mala organización escolar	7
Las actividades extraescolares	2
La indisciplina e irresponsabilidad de algunos alumnos	3
Poco tiempo para atender a los alumnos	1
No les disgusta nada	3

En la tabla 3 se asume un cuerpo docente que le gusta convivir con sus alumnos, compartir con ellos sus experiencias y conocimientos, y lo más importante, están concientes de la enorme responsabilidad que tienen al estar frente a un grupo de jóvenes con aspiraciones de superación.

A pesar de esto, la mayoría se enfrenta a situaciones que resultan incómodas emocionalmente hablando y que en ocasiones los limita en su desarrollo pleno como profesionistas. Se manifiesta que la organización escolar no es la más adecuada y que se

imponen muchas actividades extracurriculares que quitan tiempo que puede ser aprovechado con los alumnos.

Los directivos por su parte manifiestan en las entrevistas (Anexo 5) que las relaciones afectivas entre docentes son buenas y que se brindan espacios para la convivencia. De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los directivos coinciden en que existen relaciones de cordialidad entre ellos. La pregunta planteada fue: *¿Cómo se dan las relaciones de afectividad entre los docentes?* Y las respuestas textuales de ellos fueron: “Son de cordialidad”, “Se llevan bien. Procuramos que existan espacios para la convivencia para que se sientan a gusto en su trabajo”

Comportamiento ante la RIES.

Con la guía de observación (Anexo 4), los grupos de discusión (Anexo 3), y la entrevista a los directivos (Anexo 5), se pudo conocer el comportamiento de los docentes con las actividades organizadas para el análisis de la RIES.

Durante la primera sesión de discusión a finales del ciclo escolar 2005 – 2006 (Anexo 3), al plantearles a los profesores, cara a cara, las preguntas, *¿cómo se siente anímicamente ante la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria?* Los profesores reconocieron que: 7 se sintieron preocupados, 5 inciertos, y 4 nerviosos.

No obstante este reconocimiento, por parte de los profesores, de sus miedos y preocupaciones, ante la pregunta *¿Qué cambios se observan en los docentes durante la etapa de capacitación para el implemento de la Reforma?* en la entrevista a directivos (Anexo 5), la directora opinó que: “Se observa una actitud de disposición con respecto a

los talleres. Creo que eso ayuda a que las cosas se vayan dando como se pensaba”. El subdirector coincide en esa apreciación pues comenta que: “Han estado participando activamente y eso es un buen comienzo”.

Estas opiniones se refuerzan con la respuesta proporcionada por la directora ante la pregunta: *¿Cómo es el interés de los profesores por las actividades llevadas a cabo durante las academias, encaminadas a la Reforma?* Pues ella respondió: “Ponen todo lo que está de su parte para actualizarse y encarar de la mejor manera el ciclo escolar que inicia” opinión secundada por el subdirector: “Les gusta participar, aunque en algunos casos observo preocupación porque no hay personas capacitadas en esta materia que nos puedan orientar tal y como debe ser”

Este dato se constató con la observación durante los Talleres Generales de Actualización (Anexo 4), en ellos se organizaron asesorías por especialidad, en las cuales se le capacitó a un docente de la zona escolar para impartir esas asesorías. De todos los conductores, sólo se presentó el de Artes, posponiéndose los demás. Esta situación generó un clima de ansiedad entre los maestros de la secundaria 0183. La directora escolar retomó los aspectos generales de la reforma y distribuyó a los maestros el trabajo por asignaturas a fin de socializar la información y llegar a conclusiones.

En estos Talleres se observó, por ejemplo, un gran equipo de trabajo con las pocas actividades que se planearon, muchas ganas de trabajar, pero sí fue notoria la división que existe entre los directivos, maestros frente a grupo y orientadores.

Por otro lado, a pesar de su disposición para el trabajo en los Talleres, los maestros expresaron su descontento ante la Reforma debido a que se sienten excluidos

de tal proyecto. Perciben cierta subordinación sobre los mandos medios en cuanto al papel que tienen que hacer. En el grupo de discusión, al cuestionar *¿Cómo participó en la construcción de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria?* (Anexo 3)) un docente expresó: “esta reforma no tiene caso si no somos tomados en cuenta como debiera de ser. Tal parece que sólo debemos acatar lo que dicen desde arriba nuestras autoridades, entonces ¿dónde queda la libertad de cátedra?”. Otro expuso: “cada vez que se sugiere un proyecto o reforma el maestro es el último en tomarse en cuenta, porque al parecer todos son expertos en educación, menos los maestros...pero aún así pondremos todo lo que está de nuestra parte para sacar lo nuestro”.

Esa inconformidad encuentra su razón de ser y se justifica al momento de que no existieron las condiciones necesarias ni el personal adecuado para tener en la semana de planeación sesiones que despejara las dudas de los maestros con respecto a la RIES. Un ítem que permitió este análisis fue: *¿Cuáles son las actitudes observadas que los docentes presentan durante la capacitación?*

Por su parte los directivos reconocen la disposición de los profesores por querer sacar adelante la RIES, aunque también visualizan la preocupación de los maestros por la poca información que fluye con respecto a todo lo que encierra tal propuesta.

Se reconoce que existe la capacidad para trabajar bien con la RIES, pero que hace falta mayor preparación y capacitación a los maestros que trabajarán en tal proyecto.

En la Segunda sesión del grupo de discusión (Anexo 3) se pudo visualizar que las ganas por trascender en esta reforma están latentes. Al preguntarles *¿Consideran que*

los profesores de secundaria están preparados para afrontar e implementar la RIES?, los maestros concluyeron que no tienen muchos elementos para poder entender la verdadera dimensión de la RIES, pero se tiene mucha disposición para aprender y sacar adelante el trabajo. Por su parte los directivos respondieron a la misma pregunta de la siguiente forma: la directora expuso que “sí porque muestran interés y se preocupan por prepararse cada día más, lo mismo en cuanto a su actualización”. Por su parte el subdirector mencionó que “no en un cien por ciento porque los talleres de actualización fueron muy generales y no se abordó toda la temática”.

La directora escolar hace alusión a la preocupación de los maestros por actualizarse, sin embargo esta afirmación se contradice con las respuestas de los maestros en el cuestionario (Anexo 2) cuando se les cuestiona *¿Con qué frecuencia participa en los cursos o talleres nacionales o estatales?* 5 manifestaron que no participan, 9 lo hacen entre cada 2 ó 3 años, y 2 cada año. Se percibe además que hace falta en los docentes mayor iniciativa por investigar y enriquecer el contexto en que se está gestando la RIES; se conforman con lo que de la Secretaría de Educación les mandan y con lo que les informan sus autoridades inmediatas (directivos y supervisor).

Conocimientos sobre la RIES.

Con los grupos de discusión se obtuvo información que permite hacer las siguientes conclusiones:

En cuanto a los antecedentes de la RIES, los maestros dicen desconocer a fondo los motivos que originaron dicha reforma, pero que desde sus puntos de vista se debe a: El bajo aprovechamiento de los alumnos en este nivel.

Una distinta visión del gobierno federal.

No se cubren las expectativas educativas de los alumnos de secundaria.

Manifiestan no conocer a fondo los antecedentes de la RIES, “fuimos solamente informados sobre la Reforma, y no nos tomaron en cuenta” (Anexo 3. Grupo de discusión)

Los maestros explican que los propósitos no cambian mucho: “debemos lograr que los alumnos sean críticos, analíticos y reflexivos”. Pero desconocen aún los enfoques de sus asignaturas.

Comentan que los temas vienen más específicos, se dan más sugerencias para trabajarlos, pero se cuestiona el por qué se quitó la asignatura de historia en primer grado.

Expresan que se retrocedió en el aspecto de organización curricular: “las asignaturas que se imparten ahora son como las áreas de estudio que se impartían antes de 1993”. Se le dio menos importancia a la historia pero se avanzó en las actividades artísticas. “Todo es muy bonito, pero los maestros no tenemos los suficientes elementos para llevar como se debe dicha reforma”.

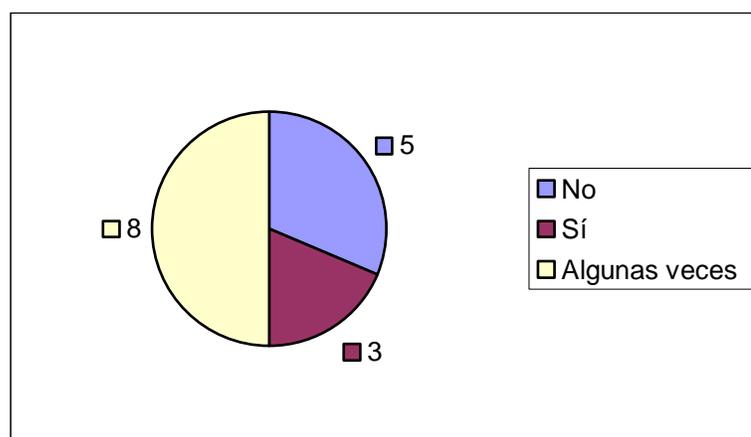
Los profesores visualizan que, dentro de los cambios positivos que traerá la reforma serán: una mayor atención a los alumnos con la creación de las tutorías; el fortalecimiento de la identidad gracias a la asignatura estatal; y una formación más integral de los alumnos.

Dimensión Pedagógica

Práctica docente.

Para el análisis de la práctica docente se recurrió a cuestionamientos para los directivos en relación al desempeño mostrado por cada uno de ellos en su planeación, ejecución y evaluación. Cuando se les preguntó *¿Cómo se desarrolla el procedimiento de planeación-ejecución-evaluación de los maestros?*, la directora habla de un seguimiento que se hace a cada docente, mientras el subdirector, al referirse a los tres momentos (planeación, ejecución y evaluación), hace mención de que “habría qué ver si se ponen en práctica” al cien por ciento. Ambos coinciden en que a los docentes se les da sugerencias para mejorar su práctica, pero esta respuesta contrasta con las de los maestros cuando se les cuestionó: *¿Se sugiere a los docentes estrategias didácticas para su planeación por parte de los directivos?* Los docentes dan otras opiniones:

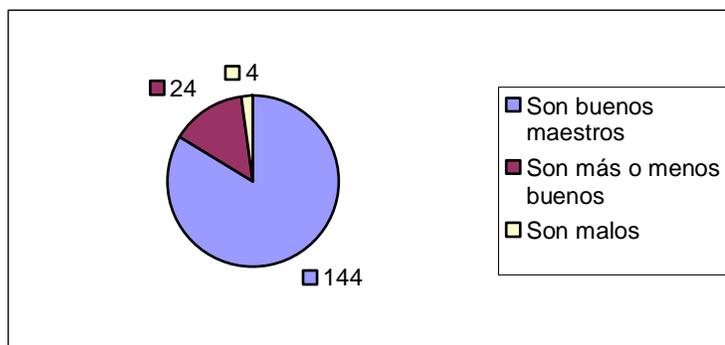
FIGURA 1



En la figura 1 se observa una tendencia hacia la falta de sugerencias a la práctica docente de los profesores por parte de los directivos.

A pesar de ello, los alumnos en su mayoría reconocen un buen nivel de desempeño de los maestros al impartir sus clases. Cuando se les preguntó: *¿Te gusta cómo trabajan tus maestros?* Respondieron:

FIGURA 2



La figura 2 ilustra el grado de aceptación que tienen los alumnos con el desempeño laboral de sus maestros.

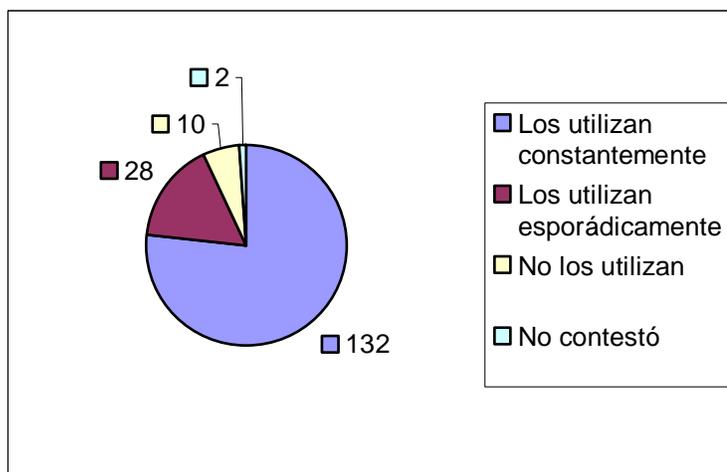
Sobre el uso del mobiliario y el aprovechamiento de los recursos con los que cuenta la escuela, de los 16 maestros observados (Anexo 4) durante una sesión, 7 trabajaron con materiales y equipo con que cuenta la institución (computadoras, televisor, proyector y biblioteca); 12 maestros aprovecharon los espacios para organizar sus actividades (canchas, talleres, salones); 3 se concretaron a utilizar el libro de texto.

En pláticas con un grupo de 5 maestros, éstos coincidieron en que los directivos limitan mucho el uso de aparatos y equipo de la escuela, debido al temor a que puedan descomponerse por no darle un buen uso. De igual forma comentaron de que no existe un control efectivo de los materiales y equipos: “el subdirector tiene un relajo con los libros y las máquinas (de escribir y computadoras), inclusive se han perdido materiales por no tener un control adecuado”. Por su parte el subdirector menciona que “se les

brinda las facilidades para que las utilicen (refiriéndose a los materiales e instalaciones), pero algunos maestros maltratan las máquinas y no les dan el uso correcto”. La directora expresa un comentario fuera de esta realidad: “Lo aprovechan de manera adecuada para desarrollar sus actividades”.

También se les cuestionó a los alumnos al respecto *¿Qué tanto aprovechan el mobiliario escolar los maestros para impartir sus clases?*, éstos respondieron:

FIGURA 3.



La figura 3 reafirma el aprovechamiento del mobiliario escolar por parte de los maestros.

Al plantearseles a los docentes *¿Cómo debe ser la práctica docente con esta reforma?*, se concluyó en el grupo de discusión (Anexo 3) que:

Se pide mayor esfuerzo a los docentes en cuanto al uso de estrategias y materiales acordes a cada asignatura.

Las clases deben ser más dinámicas.

Se sugiere poner mayor atención a los problemas de los alumnos.

Reducir el índice de reprobación.

Con estas conclusiones se determina que los maestros han leído poco sus enfoques de las asignaturas, ya que no tienen un verdadero conocimiento del perfil del docente con la RIES. Siguen trabajando como anteriormente, sólo cambian su avance programático.

Al cuestionarlos sobre *¿Qué diferencias percibe en su quehacer docente entre el pasado plan de estudios y el propuesto recientemente?, ¿Qué limitaciones y fortalezas encuentran en los estudiantes egresados recientemente de la primaria para lograr los objetivos planteados en la RIES?, y ¿Cuáles son los problemas educativos que ha detectado dentro de sus salones de clase de los que cree que sean determinantes o no para alcanzar los objetivos planteados en la reforma?*, comentan que el quehacer docente es el mismo, pero con mayor exigencia hacia la atención personalizada, situación que la consideran difícil de atender debido a la gran cantidad de alumnos que tienen en primer grado (43 alumnos por grupo).

Los formatos de planeación son diseñados por cada uno de ellos. El subdirector revisa cada viernes el plan semanal de los profesores, los firma y los entrega. Sobre esto los maestros expresan su malestar por la revisión al comentar que no les hacen sugerencias de planeación, y cuando las hacen, éstas no son aplicables.

Ya en los grupos, los profesores tienen que lidiar con los problemas de los alumnos. De manera general concuerdan en que los estudiantes de primer grado llegan a la secundaria con bajos índices de aprovechamiento: tienen deficiencias en la lectura, escritura, ortografía y operaciones básicas. Y si le agregamos a esto la poca participación

de los padres de familia en las cuestiones escolares de sus hijos, podemos imaginar una práctica docente muy difícil de ejecutar.

Dimensión Sociológica

Contexto social.

Gracias a la tercera sesión del grupo de discusión (Anexo 3), se pudo averiguar las condiciones sociales en que se desenvuelven los maestros.

La Escuela Secundaria Oficial 0183, “Miguel Lerdo de Tejada”, se localiza en una zona rural, marginada, con diversos problemas sociales como la pobreza y la ignorancia. Es una comunidad mazahua que sigue conservando la mayor parte de los rasgos propios de su etnia. Cuenta con una población aproximada de 5, 000 habitantes, donde la mayoría de la gente adulta radica temporalmente en el norte de nuestro país debido a que su actividad principal es el comercio.

En este poblado existen 3 escuelas primarias y 1 secundaria, que es motivo de estudio en esta investigación. 1 de cada 3 personas no sabe leer ni escribir, y este problema se agudiza más entre las mujeres mayores de edad, quienes en su mayoría se quedan a cargo de la familia mientras sus esposos se van a vender por largas temporadas.

Entre los problemas sociales más comunes se identifican: el vandalismo, el alcoholismo y la maternidad prematura. En promedio cada familia tiene 6 hijos.

Los maestros batallan mucho con la poca participación de los padres de familia en la formación de los alumnos. Como la mayoría de las familias están a cargo de las

mamás, y éstas son en su gran parte analfabetas, difícilmente pueden apoyar a los docentes.

Aún con estos antecedentes, la institución ha entregado buenos resultados. Con lo que respecta al aprovechamiento, el 95% de los alumnos que egresan de esta escuela y que presenta examen de admisión en el nivel consecutivo, se han colocado entre las primeras opciones de acuerdo a la evaluación de selección del CENEVAL. Cabe recordar que los indicadores de reprobación son los más altos a nivel zona, situación que resulta paradójica con los resultados obtenidos en CENEVAL. Podemos atribuirle este detalle a que el supervisor presiona constantemente en las escuelas de la misma zona para disminuir la reprobación, pero sólo consigue que se maquillen cifras, algo que casi no ocurre en la Secundaria 0183.

Por todo esto la escuela motivo de estudio es catalogada entre la población como una buena institución, donde hay maestros exigentes y responsables profesionalmente hablando (Anexo 7. Entrevista a padres de familia y Anexo 6. Cuestionario a los Alumnos)

Los docentes concluyeron que la RIES no se ajusta a su contexto social donde se desenvuelven, porque existen obstáculos como: La falta de apoyo por parte de los padres de familia en la formación del alumnado. El índice de pobreza y analfabetismo que vive la población. No existen las instalaciones adecuadas para llevar a cabo dicha propuesta. El perfil de los docentes no es en algunos casos el ideal para impulsar la reforma. Por lo tanto creen que resulta difícil que los alumnos experimenten cambios en sus actitudes para reducir los problemas que los aquejan como vecinos de una comunidad.

Los ítems que permitieron hacer esta descripción fueron: *¿Esta reforma se ajusta al contexto social en que se desenvuelve?, ¿Qué limitaciones observa en su contexto social para la puesta en marcha de dicha reforma?, ¿En qué medida cree que ayude la propuesta de reforma a la escuela secundaria a reducir los problemas de su sociedad?, ¿Cómo es catalogada su escuela ante la sociedad?, y ¿Qué cambios nuevos cree que tendrán los alumnos al implementar este nuevo programa?*

Contexto político/laboral.

Los profesores que brindan sus servicios en el Estado de México gozan de mejores condiciones laborales que los de otros subsistemas: sus salarios son en promedio de \$7,000 mensuales, más aparte estímulos económicos que el Estado les brinda por múltiples conceptos y sin contar la compensación otorgada por cada nivel de carrera magisterial. Pero a pesar de esto la mayor parte de maestros señalan que “es insuficiente y no retribuye el esfuerzo que ellos hacen” (Anexo 2. Cuestionario a profesores)

Una mínima parte de los docentes trabajan en un empleo formal por la tarde, y los demás, a pesar que manifiestan la insuficiencia del salario que perciben, dicen no dedicarse a trabajar por las tardes (Las 7 profesoras manifiestan que se dedican al hogar; 6 profesores a nada más; 1 profesor trabaja con un taxi; y otros 2 trabajan en el campo). Al preguntarles (Anexo 2. Cuestionario a los profesores) *¿Qué políticas prevalecen en su sindicato y en la Secretaría de Educación que inciden en su labor?*, mencionan que se viven situaciones de venta de plazas, compadrazgos, influyentismos, y todos los vicios propios de la burocracia. “Si no tienes algún conocido en el gobierno o en el sindicato, no puedes aspirar a ascender de puesto”. A pesar de que la mayor parte de

profesores fueron asignados a este centro de trabajo una vez concluidos sus estudios de Normal, reconocen que para incrementar sus horas – clase requirieron del apoyo de alguna persona influyente, ya sea en el sindicato o en el Departamento de Educación.

Cuando se les preguntó (Anexo 2. Cuestionario a los profesores): *¿Se ha visto presionado por sus autoridades sindicales o educativas para que usted participe en algo en que no está de acuerdo?*, 6 maestros afirmaron que sí, 5 que algunas veces y los otros 5 que no.

Contexto institucional.

La Secundaria 0183, “Miguel Lerdo de Tejada” cuenta con el mobiliario suficiente para trabajar: tiene un laboratorio, un taller de mecanografía, una biblioteca, una sala de medios, una sala de computación, cuatro canchas deportivas, baños en buenas condiciones, áreas verdes (jardines y un huerto), y salones suficientes. Estas condiciones de la escuela favorecen el trabajo de los maestros y, por consiguiente, generan mayores expectativas de éxito académico.

Sin embargo los mismos profesores reconocen algunos obstáculos para seguir desarrollando bien su trabajo, entre los más señalados destacan los relacionados a la organización escolar. Manifiestan que los directivos “no apoyan el trabajo de los maestros como ellos quisieran; les falta visión para promover el trabajo en equipo, y en ocasiones muestran autoritarismo cuando se requiere un liderazgo genuino”. Nunca observan las clases, por lo que se les puede cuestionar *¿cómo es que dan sugerencias en la planeación?*, todo su trabajo se concentra en elaborar tareas administrativas para cumplir con la supervisión, son los promotores de los proyectos elaborados “detrás de un

escritorio”, y muestran temor ante los cuestionamientos e inspección del supervisor escolar.

Por su parte los alumnos coinciden en que la escuela cubre sus expectativas de estudio y que les agrada asistir a ella, aunque les gustaría también poseer salones mucho más amplios que los que tienen. Lo que reclaman es la situación de la tienda escolar que resulta insuficiente para atender a los cerca de 500 alumnos.

Por otro lado los padres de familia están a gusto con los servicios que presta la institución educativa y 32 de 40 argumentan que “en esta escuela enseñan bien” (Anexo 5. Entrevista a padres de familia)

De acuerdo a la explicación anterior de cada una de las categorías en que se basó el análisis de las percepciones docentes, se puede concluir de la siguiente forma:

TABLA 5.

CATEGORIA	INDICADOR	PERCEPCIONES MANIFESTADAS
Psicológica	Afectivo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manifiestan una clara afectividad por su trabajo y disfrutan lo que hacen. ➤ Un factor que mantiene esta afectividad por su trabajo es el que respecta a la convivencia con los alumnos y los mismos docentes. ➤ Les agrada y emociona el poder compartir conocimientos con sus alumnos y contribuir a su formación. ➤ La organización escolar es el punto que consideran obstáculo para poder desarrollar mejor su trabajo.
	Comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sienten preocupados, inciertos y nerviosos ante la puesta en marcha de la RIES, porque no se recibió una buena capacitación antes de su aplicación. ➤ Muestran disposición por los trabajos correspondientes a la Reforma. ➤ Se percibe mucho el sentido de responsabilidad y compromiso con la RIES. ➤ También hay inconformidad por la forma en que se aplicó la reforma porque no se crearon las condiciones para tener una mejor capacitación y participación. ➤ Se manifiesta un verdadero equipo de trabajo.

	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desconocen todo el contexto que dio origen a la RIES. ➤ El conocimiento sobre la operatividad de la Reforma es nulo. ➤ Consideran que la RIES obedece a los índices de bajo aprovechamiento y a una nueva política gubernamental.
Pedagógica	Perfil profesional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consideran que el magisterio cubre de manera general la mayor parte de sus expectativas como profesionistas. ➤ Es un grupo de profesores con buena preparación académica y con un sentido de superación profesional constante.
	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consideran que falta a sus directivos enrolarse más en el trabajo docente, porque no hacen sugerencias sobre su práctica. ➤ Manifiestan su incomodidad por el poco apoyo que reciben de sus autoridades en cuanto a la facilitación de recursos para el mejoramiento de su práctica. También señalan que hay un autoritarismo muy agudo que los limita en su práctica. ➤ Señalan una serie de problemas de conocimientos y habilidades que presentan los alumnos egresados de primaria y que impide cumplir con los propósitos educativos (deficiencias en lectura y habilidades matemáticas).
Sociológica	Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresan que la RIES no se ajusta al contexto social en que se desenvuelven, por sus características propias que manifiesta. ➤ Reciben poco apoyo de los padres de familia.
	Contexto político-laboral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consideran que el salario que perciben no retribuye sus esfuerzos que hacen dentro de su trabajo. ➤ Perciben una marcada manipulación de plazas a través del influyentismo y el compadrazgo. Situación que obstaculiza el buen desempeño del aparato educativo. ➤ Comentan que los puestos de confianza son cubiertos con gente que no cuenta con el perfil adecuado para desempeñar tal tarea.
	Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocen que su escuela cuenta con las instalaciones y materiales básicos para un buen desempeño, pero que no se aprovechan del todo por la negativa de los directivos. ➤ Coinciden que se requiere una mejor organización escolar. ➤ De manera general los padres de familia y los alumnos reconocen el buen desempeño que tienen los docentes de esta institución.

La tabla 5 muestra de forma sintetizada las percepciones que los profesores tienen en cuanto a las categorías e indicadores con los que se trabajaron.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones Generales

Después de confrontar el análisis de resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de datos y el marco teórico con respecto al tema de *la percepción de los docentes con respecto a la Reforma Integral de la Escuela Secundaria*, se llega a las siguientes conclusiones:

1. Los docentes de la Escuela Secundaria 0183 de Temascalcingo, México, consideran que la Reforma Integral de la Escuela Secundaria representa una de tantas propuestas que no sanan del todo a los problemas que se generan en este nivel educativo. Esta percepción obedece a que, durante la etapa de capacitación para la puesta en marcha de la Reforma (mes de agosto), vivenciaron en carne propia la desorganización existente para los Talleres Generales de Actualización. Los maestros que debieron impartir la capacitación, en su mayoría no se presentaron. Este escenario generó incertidumbre por la Reforma: los profesores se sienten preocupados porque no conocen del todo el ¿por qué? y ¿para qué? de la propuesta.
2. Coinciden en que no cambiaron los esquemas que a ellos les preocupa en relación a su labor docente: los grupos siguen siendo numerosos (43 alumnos por grupo), los horarios les impiden brindar una atención personalizada, siguen existiendo deficiencias en cuanto a materiales, se sigue ejerciendo una autoridad muy marcada por parte de los jefes inmediatos, las actividades extracurriculares no disminuyeron, sigue la exigencia de trabajos relacionados a la situación administrativa, se sigue

coartando la libertad de cátedra, no existen estímulos de ninguna índole por el trabajo realizado, y se sigue presionando para que “todos los alumnos aprueben”. Zorrilla y Fernández (2003, citados en Zorrilla, 2004, p. 17) encontraron que 40% de los maestros atendían entre 6 y 10 grupos y 26% entre 11 y 18. Además de las dificultades que tienen que enfrentar los profesores para atender una cantidad considerable de alumnos y de grupos, no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras con los alumnos.

3. Con respecto a sus expectativas y compromisos sobre la RIES, señalan que mientras se tenga el compromiso pleno con su profesión no existirá ningún problema para sacar adelante los nuevos propósitos educativos.
4. Enfatizan que el perfil profesional requerido para la ejecución de los nuevos programas no cambia mucho con respecto al anterior plan. Algunos docentes tienen estudios de maestría debido a su necesidad de actualización porque coinciden en que “para ascender de puesto, no se requiere de estudios. Basta con una buena palanca”. Esta idea hace que perciban a sus autoridades como personas con pocos méritos para estar ahí y escasos conocimientos sobre el rubro educativo. Garduño (2002) comenta al respecto que, hoy por hoy, lo que tenemos a la vista son los saldos que arroja la indiferencia e improvisación de los directivos, promovidos más por favores políticos que por un probado currículo de desempeño académico, habilidades investigativas o aportaciones innovadoras en este nivel. En estas condiciones, se adivina que difícilmente podrán los actores del proceso educativo

intervenir y proponer directrices alternativas en los propósitos y asignaturas pendientes.

5. Afirman que su participación en la construcción de la RIES se constriñe a un cuestionario que contestaron de un día para otro y donde sólo se les preguntó acerca de sus alumnos y no de sus requerimientos como docentes. La información que obtuvieron sobre la RIES fue escasa y con tiempo muy limitado.
6. Los padres de familia y los alumnos desconocen totalmente que para el ciclo escolar 2006 – 2007 se comenzó a trabajar bajo los lineamientos de la RIES. Por esta situación
7. Finalmente los maestros perciben que la RIES y posteriores reformas no tienen futuro si no se atienden primero las condiciones laborales de los docentes, quienes han experimentado en carne propia la realidad educativa que se vive dentro de un aula de clases. Ante esto se visualizan pocas posibilidades de superar el rezago en este nivel educativo.

Con estas conclusiones se resume que los objetivos planteados en este trabajo de investigación fueron alcanzados y las preguntas de investigación respondidas de manera satisfactoria. De los resultados obtenidos ahora se pueden desprender un sinnúmero de líneas que guíen nuevas investigaciones.

Recomendaciones para Investigaciones Posteriores

Un trabajo de investigación representa el soporte científico para sustentar aseveraciones sobre el ámbito que se investiga. Por eso, gracias al trabajo de

investigación culminado y a la experiencia que se adquirió en su operación, se hacen las siguientes recomendaciones:

Recomendaciones para las Autoridades Educativas

- Fijar más la atención a la labor docente al momento de idear, planificar o diseñar algún proyecto educativo.
- Trabajar de manera coordinada con los profesores de grupo para identificar más de cerca la problemática que se vive en las aulas y juntos poder resolver los problemas que se presentan.
- Evitar que el maestro se concentre más en su labor reduciendo los trámites y los trabajos administrativos de poca relevancia.

Recomendaciones para los Docentes

- Concientes de las diferencias existentes entre cada docente en su manera de percibir su contexto laboral, sólo se sugiere de manera general mantener el espíritu de servicio a través de un trabajo digno y profesional.

Recomendaciones para Próximas Investigaciones

- Una vez detectado el foco de alerta sobre la poca participación de los docentes ante las reformas en el ámbito educativo, será interesante indagar acerca de las concepciones que tienen las autoridades educativas con respecto a las reformas en particular, y al quehacer educativo en general, para conocer sus puntos de vista en el contexto en que se desenvuelven.

- Revisar los documentos rectores del sector educativo como el Artículo 3º, La Ley General de Educación, y el Acuerdo 200, por mencionar algunos, con la finalidad de verificar su viabilidad y operatividad en los tiempos actuales.
- Los resultados obtenidos con este trabajo de investigación, representan un precedente para que las autoridades educativas estatales, regionales y municipales atiendan con ahínco y esmero las debilidades de la RIES. Abrile (1994) menciona que los países deberían realizar estudios y propuestas encaminados a fortalecer nuevos roles docentes y directivos en función de las nuevas demandas, e ir adecuando paulatinamente la formación docente, la carrera profesional, los sistemas de remuneración y los mecanismos de estímulos y de incentivos en relación con el logro de metas de equidad, calidad y productividad (pp. 24-25). Sólo de esta forma se puede avanzar con pasos firmes hacia la satisfacción de la demanda educativa de calidad.

Referencias

- Abrile, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes, en Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No. 5. Mayo – Agosto. Consultado el 28 de marzo de 2006 en la WWW: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05.htm>
- Almandoz, M. R. & Hirschberg, S. (1992). La docencia. Un trabajo de riesgo. Colombia. Grupo Editorial Norma.
- Ander-Egg, E. (1994). Técnicas de investigación social. El Ateneo. México.
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo, Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga, España: Aljibe.
- Baker, M. y Foote, M. (2003). Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento I: el fin del ingenio. Capítulo 3. En A. Hargreaves (ed.), Enseñar en la sociedad del conocimiento (pp. 89-113). Barcelona, España: Octaedro.
- Batres, V. (2005). ¿Qué hacemos con la educación? Larevista No. 50. 7 de febrero de 2005.
- Becerril, S. (1999). Comprender la práctica docente. México: Instituto Tecnológico de Querétaro. Sentido y significación de la práctica docente.
- Braslavsky, C. (2001). La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Argentina: IPE-Editorial Santillana.
- Bisquerra, R. (1989): Métodos de investigación educativa. Guía práctica, 123-148. Barcelona: CEAC.
- Callejo, J. (2001): El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación. España. Ediciones Ariel.
- Carrera, & Barragán & Díaz. (2004). La docencia profesional en la educación superior. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. Núm. 35 – Año V.
- Colín, A. (2005). Y sobre el autoestima del magisterio ¿qué?, en Revista Magisterio. Núm. 21. Enero – Febrero.

- Cook, T. & Reichardt, C. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Cortés, F. (2004). Profesión: profesor. ¿Sabio, ángel o demonio?, en Revista Iberoamericana de Educación. OEI, 25 de mayo, 2 pp. Consultado el 31 de marzo de 2005 en el World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/782Cortes.PDF>
- Dann, H., Schlee, I. & Wahl, D. (1984). Vorwort der Veranstalter. Ed. Christiane Vandendras-Holper. Les Théories Implicites du Développement et de l'Éducation. European Journal of Psychology of Education II.1: 17-39.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. La actitud de los docentes con respecto a la reforma educativa en la Escuela Secundaria. Edit. UNESCO. 2ª Edición.
- Delval, J. (1987). Crecer y pensar, la construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona, Laia/cuadernos de pedagogía.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente. Revista de Educación, 315, 67-83.
- Díaz B. A. & Inclán E, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No. 25. Enero – Abril. Consultado el 28 de marzo de 2006 en la WWW: <http://www.rieoei.org/rie25.htm>
- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. Cuadernos de Pedagogía, 266, 46-50
La aventura de ser maestro. "UMI Article Re. No.: JCOE-9-3 UMI Journal Code: JCOE"
- Fernández E, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? En Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No. 25. Enero – Abril. Consultado el 28 de marzo de 2006 en la WWW: <http://www.rieoei.org/rie25.htm>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Maestros y Enseñanza. Fundamentos del programa. Paidós.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (1993). How to design and evaluate research in education. USA: McGraw Hill.
- Fox (1981): El proceso de investigación en educación, 477-509. EUNSA, España.

- Garduño, R. (2002). Y sin embargo se mueve... notas sobre la educación secundaria. En La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE . México, núm. 16-17, octubre. Consultado el 29 de marzo de 2006 en la World Wide Web: <http://www.latarea.com.mx/articulo/articulo16/gardu16.htm>
- González, C. M. (1999). Tipificación de los Paradigmas Cuantitativo y Cualitativo. En: Revista Mexicana de Pedagogía, Año X, No. 47. México: editorial Jertalhum.
- González, L. (1999). El docente de la Escuela pública en México. La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE.
- Gibaja, R. (1992). La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Gimeno, J. (1997). Docencia y cultura escolar. Lugar. Buenos Aires
- Grassi, H. & Neufeld. (1994). Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Hansen, J. (1983). Perfil psicoprofesional del docente de nivel primario. El maestro ideal. *IIE* 39: 3-26.
- Hernández, R. & otros. (2003). Metodología de la investigación. México. Mc Graw Hill.
- Ibarrola, M. (2005). ¿Qué clase de país queremos y qué clase de educación para ese país?, en Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE), vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 249-254. Consultado el 30 de marzo de 2006 en la Word Wide Web: <http://www.cesu.unam.mx/rmie/num24/24-dabate5.pdf>
- Janney, R & Snell, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities: classroom teacher's beliefs and attitudes about implementing an educational change. *Educational Administration Quarterly* 31, 86 – 114.
- Kornblit, A. M. & Mendes Diz, A. L. (1993). El profesor acosado. Del agobio al estrés. Argentina. Edit. Humanistas.
- Loyo, A. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No. 25. Enero – Abril. Consultado el 28 de marzo de 2006 en la WWW: <http://www.rieoei.org/rie25.htm>

- Macotela, S., Del Carmen, R. y Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro, en Revista Iberoamericana de Educación. Sección De los lectores. Tema: Profesión Docente. OEI, 10 de febrero, 24 pp. Consultado el 31 de marzo de 200 en el World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/106Macotela.PDF>
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza" En: Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. España, Visor.
- Martínez, N. (1998). Preguntas y Respuestas Sobre un Espacio Vacío de Investigación: El Estudio de la Cultura en Instituciones Educativas. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. III, núm. 6. México: COMIE.
- Martiña, R. (1992). Escuela hoy: Hacia una cultura del cuidado. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Muchielli, R. (1969): La entrevista en grupo, 107. España. Ediciones Mensajero.
- Neisser, Ulric. México : Trillas. 1999. Psicología cognoscitiva. 968-24-0464-9.
- OIT (1991). Personal docente: Los retos del Decenio de 1990. Segunda Reunión partidaria sobre condiciones de trabajo del personal docente, Ginebra.
- Pessea, A. M. et. Al. (1998). Piaget en la educación. Ed. Paidós, México.
- Pérez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. ¿Equidad en la educación? OEI. Revista Iberoamericana de Educación. No. 23.
- Reforma Integral de la Educación Secundaria. En: <http://www.ries.dgme.sep.gob.mx/>
- Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. Infancia y Aprendizaje, 31-32, pp. 145-156.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rodríguez, E. (1995). La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No. 9. Consultado el 28 de marzo de 2006 en la WWW: <http://www.rieoei.org/rie09.htm>

- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. REDIE ISSN:1607 – 4041. Vol. 2. Núm. 2.
- Sandoval F, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. En Revista Iberoamericana de Educación. OEI. No. 25. Enero – Abril. Consultado el 28 de marzo de 2006 en la WWW:
<http://www.rieoei.org/rie25.htm>
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona, España. Ariel, S.A.
- Schneider, Hastorf y Ellsworth. (1982). Percepción Personal. Fondo Educativo Interamericano, México.
- Suárez, D. (1994). Normalismo, profesionalismo y formación docente: Notas para un debate inconcluso. La Educación II.118: 285-300.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI. México, SEP.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Tercera Edición.
- Krueger, R. (1991): El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 1. En: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Anexo 1
Cuadro de Instrumentos de Investigación

Fuentes e Instrumentos	PROFESORES	PROFESORES Y DIRECTIVOS	PROFESORES	DIRECTIVOS	ALUMNOS	DOCUMENTOS	PADRES DE FAMILIA
	CUESTIONARIO	GRUPOS DE DISCUSIÓN	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	CUESTIONARIO	ESCRITOS	ENTREVISTA
DIMENSIÓN PSICOLÓGICA							
AFECTIVIDAD.							
¿Le gusta el trabajo que desempeña como docente?	X						
¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?	X						
¿Qué cosas le disgustan de su trabajo?	X						
¿El trabajo que realiza cubre todas sus expectativas como persona?	X						
¿Cómo se siente anímicamente ante la puesta en marcha de la Reforma a la escuela secundaria?		X					
¿Qué cambios se observan en los docentes durante la etapa de capacitación para el implemento de la Reforma?							
¿Cómo es el interés de los profesores por las actividades llevadas a cabo durante las academias, encaminadas a la Reforma?				X			
¿Cómo se dan las relaciones de afectividad entre los docentes?			X	X			
				X			
COMPORTAMIENTO							
¿Cómo participó en la construcción de la Reforma a la Escuela Secundaria?							
¿Cómo se han mostrado los profesores con esta propuesta durante los grupos de discusión o academias educativas?		X					
¿Cuáles son las actitudes observadas que los docentes presentan durante la capacitación?				X			
¿Cómo se califica de manera general el comportamiento de los docentes dentro de su campo de trabajo?			X	X			
			X	X	X		
CONOCIMIENTO							
¿Qué cambios positivos augura con la reforma a la escuela secundaria?							
¿Considera usted que los profesores de secundaria están preparados para afrontar e		X					

implementar la reforma? ¿Qué tanto conocen los docentes de la reforma en cuanto a: Antecedentes. Propósitos. Estructura de los planes y programas. Organización curricular.		X		X		X	
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA							
PERFIL PROFESIONAL							
¿Qué grado de estudios tiene?	X						
¿Cuántos años de estudio profesional cursó?	X						
¿En qué escuela(s) estudió su licenciatura, postgrado o normal elemental?	X						
¿Cuántos años tiene de servicio?	X						
¿Cómo llegó a ocupar esa plaza?	X						
¿Por qué decidió estudiar esta carrera?	X						
¿Cómo define a su profesión?	X						
¿En qué nivel de carrera magisterial se encuentra en caso de participar?	X						
¿Hace cuánto tiempo tomó el último curso o taller relacionado con su campo laboral?	X						
¿Con qué frecuencia participa en los cursos o talleres nacionales o estatales?	X						
¿Concuerda su preparación profesional con las asignaturas que imparte?	X						
PRÁCTICA DOCENTE	X						
¿Cómo califica las sugerencias didácticas del plan de estudios?							
¿Cómo debe ser la práctica docente con esta reforma?	X						
¿Qué papel juega el orientador con esta nueva reforma?		X					
¿Qué diferencias percibe en su quehacer docente entre el pasado plan de estudios y el propuesto recientemente?		X					
¿Cómo se desarrolla el procedimiento de planeación-ejecución-evaluación de los maestros?		X					
¿Se sugiere a los docentes estrategias didácticas para su planeación por parte de los directivos?					X		
¿Qué limitaciones y fortalezas encuentran en los estudiantes egresados recientemente de la primaria para lograr los objetivos planteados en la RIES?	X				X		
¿De qué forma intervienen los padres de familia en la educación integral de los estudiantes?	X						

¿Cuáles son los problemas educativos que ha detectado dentro de sus salones de clase de los que cree que sean determinantes o no para alcanzar los objetivos planteados en la reforma?	X						
	X						
DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA							
CONTEXTO SOCIAL							
¿Qué características presenta el contexto social en el que labora?		X					
¿Qué limitaciones observa en su contexto social para la puesta en marcha de dicha reforma?		X					
¿En qué medida cree que ayude la propuesta de reforma a la escuela secundaria a reducir los problemas de su sociedad?							
¿Cómo es catalogada su escuela ante la sociedad?		X					
¿Qué cambios nuevos cree que tendrán los alumnos al implementar este nuevo programa?		X			X		X
¿Esta reforma se ajusta al contexto social en el que se desenvuelve?		X					
CONTEXTO POLITICO/LABORAL							
Además de dar clases, ¿A qué otras actividades se dedica?							
¿Cómo calificaría el desempeño laboral de los maestros de su institución?	X						
¿Qué tanto aprovechan el mobiliario escolar los maestros para impartir sus clases?				X	X		X
¿Cómo concibe su ambiente de trabajo?							
¿Considera usted que el salario que percibe no retribuye al esfuerzo que realiza en su trabajo?, ¿Por qué?	X		X	X	X		
¿Qué políticas prevalecen en su sindicato y en la Secretaría de Educación que inciden en su labor?	X				X		
¿Se ha visto presionado por sus autoridades sindicales o educativas para que usted participe en algo en que no está de acuerdo?	X						
CONTEXTO INSTITUCIONAL	X						
¿Cómo calificaría a su institución en cuanto a organización escolar se refiere?							
¿Cuáles son las condiciones de su escuela que considera favorables para desempeñar							

bien su trabajo?	X			X	X		X
¿Cuáles son las condiciones de su escuela que considera obstáculo para desempeñar bien su trabajo?	X			X			
¿Conoce la visión y la misión institucional?							
¿Por qué manda a sus hijos en esta escuela?							
¿Cubre todas sus expectativas educativas esta escuela?	X			X			
¿Qué cosas le cambiaría a esta institución para ser completamente de su agrado?	X			X			
¿Son suficientes los espacios y materiales con los que cuenta la escuela para lograr el aprendizaje deseado?					X		X
					X		X
					X		X
					X		X

Anexo 2

Cuestionario a Profesores

Se aplicó el siguiente cuestionario a 16 profesores horas clase.

¿Le gusta el trabajo que desempeña como docente?

Todos expresan que sí: 5, por las satisfacciones personales; 7, por la convivencia con jóvenes; y 4, porque les gusta compartir sus conocimientos.

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

4 profesores justifican el gusto por su trabajo en el compromiso social que tienen con los alumnos. Los otros 12 manifiestan su gusto por la convivencia entre sus alumnos y compañeros de trabajo.

¿Qué cosas le disgustan de su trabajo?

7 maestros expresan su malestar por la forma en que se lleva a cabo la organización escolar por parte de los directivos. A 2 profesores les disgusta el llevar a cabo actividades extraescolares como arreglar jardines, dar mantenimiento a las canchas deportivas, entre otras. 3 más se quejan del comportamiento de algunos alumnos: su indisciplina e irresponsabilidad. Un docente manifiesta su preocupación por tener poco tiempo en la atención de sus alumnos. Y los 3 restantes se sienten a gusto y sin ningún problema.

¿El trabajo que realiza cubre todas sus expectativas como persona?

3 docentes expresan que no, 4 que sí, y 9 que en su mayoría.

5. ¿Qué grado de estudios tiene?

3 tienen grado de maestría; 1 dos años de licenciatura; y 12 Licenciatura terminada.

¿Cuántos años de estudio profesional cursó?

1 de maestría 7 años; 2 de maestría 6 años (varían estos estudios debido al plan que siguen en el postgrado). 1 profesor cursó 2 años de Normal. 3 docentes cursaron 4 años de normal y 2 de especialidad. 9 cursaron 4 años de licenciatura.

¿En qué escuela(s) estudió su licenciatura, postgrado o normal elemental?

9 maestros cursaron estudios en la Normal de Atlacomulco; 3 en la Normal de San Felipe del Progreso; y 4 en ambas (por la especialidad, ya que en la Normal de San Felipe del Progreso no se brindan especialidades).

¿Cuántos años tiene de servicio?

7 profesores poseen entre 3 y 10 años. 6 entre 11 y 20 años. 3 entre 21 y 27 años de servicio.

¿Cómo llegó a ocupar esa plaza?

8 señalan que se les asignó esa plaza desde que egresaron de la Escuela Normal; 5 por solicitud de cambios en el Departamento Regional; y 3 por ayuda de un directivo o algún conocido en el sindicato.

¿Por qué decidió estudiar esta carrera?

7 expresan que por el gusto de la profesión; otros 7 desearon estudiar otra carrera, pero no estaba dentro de sus posibilidades y optaron por esta; 2 señalan que tomaron esta decisión por la cercanía de la escuela Normal.

¿Cómo define a su profesión?

Coinciden todos que es una bonita forma de compartir conocimientos y experiencias, además de recibir satisfacciones personales como en ninguna otra carrera.

¿En qué nivel de carrera magisterial se encuentra en caso de participar?

4 se encuentran en el nivel "A"; 3 en el nivel "B"; y 9 en ninguno.

¿Hace cuánto tiempo tomó el último curso o taller relacionado con su campo laboral?

Todos tomaron algún curso o taller entre el mes de febrero y agosto del presente año.

¿Con qué frecuencia participa en los cursos o talleres nacionales o estatales?

5 manifestaron que no participan; 9 lo hacen entre cada 2 ó 3 años; y 2 cada año.

¿Concuerda su preparación profesional con las asignaturas que imparte?

En 11 casos sí coinciden; 3 sólo en algunas materias; y 2 en ninguna (Egresaron una con la Licenciatura en educación primaria y otra en educación preescolar)

¿Cómo califica las sugerencias didácticas del plan de estudios?

Para 11 maestros son buenos e interesantes; 3 no respondieron y 2 señalan que están ajenos a la realidad.

¿Se sugiere a los docentes estrategias didácticas para su planeación por parte de los directivos?

5 expresan que no; 3 que sí; y 8 dicen que algunas veces.

¿Qué limitaciones y fortalezas encuentran en los estudiantes egresados recientemente de la primaria para lograr los objetivos planteados en la RIES?

15 maestros se quejan de que tienen deficiencias en la lectura, ortografía, escritura y operaciones básicas; y 1 no contestó.

¿De qué forma intervienen los padres de familia en la educación integral de los estudiantes?

1 menciona que de manera dinámica; 9 mencionan que la participación de los padres es escasa; y 6 que esa participación es nula.

¿Cuáles son los problemas educativos que ha detectado dentro de sus salones de clase de los que cree que sean determinantes o no para alcanzar los objetivos planteados en la reforma?

- *Falta de responsabilidad y compromiso.*
- *Los grupos son numerosos (43 alumnos por salón).*
- *Poco desarrollo de habilidades y conocimientos por parte de los alumnos.*

Además de dar clases, ¿A qué otras actividades se dedica?

Las 7 profesoras manifiestan que se dedican al hogar; 6 profesores a nada más; 1 profesor trabaja con un taxi; y otro trabaja en el campo.

¿Cómo concibe su ambiente de trabajo?

En términos generales lo consideran adecuado, aunque mantienen la postura de que existen exigencias por parte de los directivos que no van al caso en cuanto a eficiencia del trabajo en el aula se refiere.

Considera usted que el salario que percibe no retribuye al esfuerzo que realiza en su trabajo ¿por qué?

13 mencionaron que no; 2 que en ocasiones; y 1 que sí.

Los que manifestaron que su salario no retribuye sus esfuerzos (13 docentes) expresan que:

Se dedican por necesidad a otras cosas por la tarde.

Porque no alcanza el dinero.

Porque el trabajo es muy pesado.

¿Qué políticas prevalecen en su sindicato o en la secretaria de educación que inciden en su labor docente?

Comentan que:

No existe motivación para superarse profesionalmente, ya que para ascender de categoría se requiere tener amigos en el sindicato o en el departamento de educación.

El sindicato politiza las plazas y las asigna de acuerdo a compadrazgos y amiguismo.

La mayor parte de los directores y supervisores acceden a esos puestos por sus compromisos políticos y no por perfil profesional. Esto los vuelve “clientes del sistema”.

¿Se ha visto presionado por sus autoridades sindicales o educativas para que usted participe en algo en que no está de acuerdo?

Sí (6 maestros).

Algunas veces (5 maestros).

Nunca (5 maestros)

¿Cómo calificaría a su institución en cuanto a organización escolar se refiere?

Buena (6 maestros)

Regular (6 maestros)

Mala (3 maestros)

No contestó (1 maestro)

¿Cuáles son las condiciones de su escuela que considera favorables para desempeñar bien su trabajo?

Coinciden todos los maestros que la escuela cuenta con materiales suficientes para planear una clase (computadoras, televisión, proyector, biblioteca, material interactivo, etc.).

¿Cuáles son las condiciones de su escuela que considera obstáculo para desempeñar bien su trabajo?

La falta de trabajo en equipo (3 maestros).

La falta de visión y apoyo de los directivos (4 maestros).

El medio social (1 maestro).

Los salones son pequeños y los grupos numerosos (3 maestros).

El desinterés de los alumnos (3 maestros).

Ninguna (2 maestros).

¿Conoce la visión y la misión institucional?

14 manifiestan que sí; 2 expresan que no totalmente.

Anexo 3
Grupos de Discusión

No. DE SESIÓN: Primera.

LUGAR: Esc. Sec. Ofic. 0183, "Miguel Lerdo de Tejada"

FECHA: Viernes 15 de Junio de 2006.

PARTICIPANTES: Maestros y directivos de la Institución.

EJES	CONCLUSIONES
¿Cómo se siente anímicamente ante la puesta en marcha de la Reforma a la escuela secundaria?	7 se sintieron preocupados, 5 inciertos, y 4 nerviosos.
¿Cómo participó en la construcción de la Reforma a la Escuela Secundaria?	Se manifestó que no se les tomó en cuenta para la reforma en la escuela secundaria. Sólo se les envió por parte de la supervisión un formato con tres ejes para escribir propuestas.
¿Qué cambios positivos augura con la reforma a la escuela secundaria?	<p>Los maestros concluyeron que los cambios positivos que se darán con la reforma son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se brindará mayor apoyo a los alumnos con su tutor. • Se lleva una asignatura regional la cual les permitirá a los alumnos fortalecer su identidad nacional. • Los planes y programas son más específicos y dan sugerencias didácticas propias de cada asignatura.

No. DE SESIÓN: Segunda.

LUGAR: Esc. Sec. Ofic. 0183, "Miguel Lerdo de Tejada"

FECHA: Viernes 18 de Agosto de 2006.

PARTICIPANTES: Maestros y directivos de la Institución.

EJES	CONCLUSIONES
¿Considera	Se concluyó diciendo que no tienen

<p>usted que los profesores de secundaria están preparados para afrontar e implementar la reforma?</p>	<p>muchos elementos para poder entender la verdadera dimensión de la reforma, pero se tiene mucha disposición por aprender y sacar adelante el trabajo.</p>
<p>¿Qué tanto conocen los docentes de la reforma en cuanto a: Antecedentes. Propósitos. Estructura de los planes y programas. Organización curricular.</p>	<p><i>Antecedentes.</i> Los maestros dicen desconocer a fondo los motivos que originaron dicha reforma, pero que desde sus puntos de vista se debe a: El bajo aprovechamiento de los alumnos en este nivel. Una distinta visión del gobierno federal. No se cubren las expectativas educativas de los alumnos de secundaria.</p> <p><i>Propósitos.</i> Los maestros comentan que los propósitos no cambian mucho: “debemos lograr que los alumnos sean críticos, analíticos y reflexivos”. Pero desconocen aún los enfoques de sus asignaturas.</p> <p><i>Estructura de los planes y programas.</i> Comentan que los temas vienen más específicos, se dan más sugerencias para trabajarlos, pero se cuestiona el por qué se quitó la asignatura de historia en primer grado.</p> <p><i>Organización curricular.</i> Expresan que se retrocedió en este aspecto: “las asignaturas que se imparten ahora son como las áreas de estudio que se impartían antes de 1993”. Se le dio menos importancia a la historia pero se avanzó en las actividades artísticas. “Todo es muy bonito, pero los maestros no tenemos los suficientes elementos para llevar como se debe dicha reforma”.</p>
<p>¿Cómo debe ser la práctica docente con esta reforma?</p>	<p>En la discusión con respecto a la práctica docente se coincidió en lo siguiente: Se pide mayor esfuerzo a los docentes en cuanto al uso de estrategias y materiales acordes a cada asignatura. Las clases deben ser más dinámicas. Se sugiere poner mayor atención a los problemas</p>

	de los alumnos. Reducir el índice de reprobación.
¿Qué papel juega el orientador con esta nueva reforma?	Se discute el papel del orientador comentando que, a pesar de ser quien apoye a los alumnos, se han convertido en trabajadores administrativos y que viven ajenos a las situaciones que viven los alumnos.
¿Qué diferencias percibe en su quehacer docente entre el pasado plan de estudios y el propuesto recientemente?	Se comenta que es de mayor exigencia actualmente.
¿Qué cambios nuevos cree que tendrán los alumnos al implementar este nuevo programa?	Los siguientes: 1. Conocerán más a fondo la historia de su Estado. Esto puede reforzar su identidad estatal. 2. Pueden ser atendidos en sus problemas personales no sólo por orientadores, sino también por los tutores. Se le da más importancia a las Artes, por lo que deben desarrollar más estas habilidades.

No. DE SESIÓN: Tercera.

LUGAR: Esc. Sec. Ofic. 0183, "Miguel Lerdo de Tejada"

FECHA: Viernes 21 de Septiembre de 2006

PARTICIPANTES: Maestros y directivos de la Institución.

EJES	CONCLUSIONES
¿Qué características presenta el contexto social en que labora?	La Escuela Secundaria Oficial 0183, "Miguel Lerdo de Tejada", se localiza en una zona rural, marginada, con diversos problemas sociales como la pobreza y la ignorancia. Es una comunidad mazahua que sigue conservando la mayor parte de los rasgos propios de su etnia. Cuenta con una población

	<p>aproximada de 5, 000 habitantes, donde la mayoría de la gente adulta radica temporalmente en el norte de nuestro país debido a que su actividad principal es el comercio.</p> <p>En este poblado existen 3 escuelas primarias y 1 secundaria, que es motivo de estudio en esta investigación. 1 de cada 3 personas no sabe leer ni escribir, y este problema se agudiza más entre las mujeres mayores de edad, quienes en su mayoría se quedan a cargo de la familia mientras sus esposos se van a vender por largas temporadas.</p> <p>Entre los problemas sociales más comunes se identifican: el vandalismo, el alcoholismo y la maternidad prematura. En promedio cada familia tiene 6 hijos.</p> <p>Los maestros batallan mucho con la poca participación de los padres de familia en la formación de los alumnos. Como la mayoría de las familias están a cargo de las mamás, y éstas son en su gran parte analfabetas, difícilmente pueden apoyar a los docentes.</p> <p>Aún con estos antecedentes, la institución ha entregado buenos resultados. Con lo que respecta al aprovechamiento, el 95% de los alumnos que egresan de esta escuela y que presenta examen de admisión en el nivel consecutivo, se han colocado entre las primeras opciones de acuerdo a la evaluación de selección del CENEVAL. Cabe recordar que los indicadores de reprobación son los más altos a nivel zona, situación que resulta paradójica con los resultados obtenidos en CENEVAL. Podemos atribuirle este detalle a que el supervisor presiona constantemente en las escuelas de la misma zona para disminuir la reprobación, pero sólo consigue que se maquillen cifras, algo que casi no ocurre en la Secundaria 0183.</p>
<p>¿Esta reforma se ajusta al</p>	<p>No en su totalidad, debido a múltiples factores inherentes a las condiciones socioeconómicas de la comunidad: La falta de</p>

<p>contexto social en que se desenvuelve?</p>	<p>apoyo por parte de los padres de familia en la formación del alumnado. El índice de pobreza y analfabetismo que vive la población. No existen las instalaciones adecuadas para llevar a cabo dicha propuesta. El perfil de los docentes no es en algunos casos el ideal para impulsar la reforma. Por lo tanto creen que resulta difícil que los alumnos experimenten cambios en sus actitudes para reducir los problemas que los aquejan como vecinos de una comunidad.</p>
<p>¿Qué limitaciones observa en su contexto social para la puesta en marcha de dicha reforma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de apoyo por parte de los padres de familia en la formación del alumnado. • El índice de pobreza y analfabetismo que vive la población. • No existen las instalaciones adecuadas para llevar a cabo dicha propuesta. • El perfil de los docentes no es en algunos casos el ideal para impulsar la reforma.
<p>¿En qué medida cree que ayude la propuesta de reforma a la escuela secundaria a reducir los problemas de su sociedad?</p>	<p>No en mucho. La comunidad padece de problemas múltiples por lo que muchos deciden emigrar a otros Estados o países del norte para obtener trabajo.</p>

Anexo 4
Guía de Observación

PERÍODO: Primero.

LUGAR: Esc. Sec. Ofic. 0183, “Miguel Lerdo de Tejada”

FECHA: Del 13 al 16 de agosto de 2006

EJES DE OBSERVACIÓN

EJES	HECHOS MÁS RELEVANTES
¿Cuáles son las actitudes observadas que los docentes presentan durante la capacitación?	<p>Los maestros leen el material con que se trabaja, y posteriormente externan sus puntos de vista. Se observa una clara disposición por aprender, pero efectivamente les faltan elementos para poder entender hacia donde va la reforma.</p> <p>Sus discusiones se centran</p>
¿Cómo es el interés de los profesores por las actividades llevadas a cabo durante las academias, encaminadas a la Reforma?	<p>Durante los talleres de actualización se organizaron asesorías por especialidad, en las cuales se le capacitó a un docente de la zona escolar para impartir esas asesorías. De todos los conductores, sólo se presentó el de Artes, posponiéndose los demás.</p> <p>Esta situación generó un c</p>

PERÍODO: Segundo.

LUGAR: Esc. Sec. Ofic. 0183, “Miguel Lerdo de Tejada”

FECHAS: Del 27 al 30 de agosto de 2006

EJES DE OBSERVACIÓN

EJES	HECHOS MÁS RELEVANTES
<p>¿Cómo se califica de manera general el comportamiento de los docentes dentro de su campo de trabajo?</p>	<p>Se observó el trabajo de cada uno de los maestros durante una clase con los alumnos de primero. La mayor parte de los maestros emplea estrategias acordes a su asignatura y muestran claro dominio de los temas que imparten.</p>
<p>¿Qué tanto aprovechan el mobiliario escolar los maestros para impartir sus clases?</p>	<p>De los 16 maestros observados durante una sesión, 7 trabajaron con materiales y equipo con que cuenta la institución (computadoras, televisor, proyector y biblioteca); 12 maestros aprovecharon los espacios para organizar sus actividades (canchas, talleres, salones); 3 se concretaron a utilizar el libro de texto.</p> <p>En pláticas con algunos maestros, éstos un relajo con los libros y las máquinas (de escribir y computadoras), inclusive se han perdido materiales por no tener un control adecuado”</p> <p>Nota: Cabe aclarar que hubo maestros que utilizaron materiales, equipo y espacios de la institución.</p>

Anexo 5
Entrevista a Directivos

¿Qué cambios se observan en los docentes durante la etapa de capacitación para el implemento de la Reforma?

DIRECTORA: “Se observa una actitud de disposición con respecto a los talleres. Creo que eso ayuda a que las cosas se vayan dando como se pensaba”.

SUBDIRECTOR: “Han estado participando activamente y eso es un buen comienzo”.

¿Cómo es el interés de los profesores por las actividades llevadas a cabo durante las academias, encaminadas a la Reforma?

DIRECTORA: “Ponen todo lo que está de su parte para actualizarse y encarar de la mejor manera el ciclo escolar que inicia”

SUBDIRECTOR: “Les gusta participar, aunque en algunos casos observo preocupación porque no hay personas capacitadas en esta materia que nos puedan orientar tal y como debe ser”

¿Cómo se dan las relaciones de afectividad entre los docentes?

DIRECTORA: “Son de cordialidad”

SUBDIRECTOR: “Se llevan bien. Procuramos que existan espacios para la convivencia para que se sientan a gusto en su trabajo”

¿Cómo se han mostrado los maestros con esta propuesta durante los grupos de discusión o academias educativas?

DIRECTORA: “Positivamente, con entusiasmo e interés de parte de todos”

SUBDIRECTOR: “Participan todos, sin embargo la organización que se tiene desde la supervisión o de la Secretaría de educación es muy mala, porque no nos llega la información tal y como tiene que ser”.

¿Cuáles son las actitudes observadas que los docentes presentan durante la capacitación?

DIRECTORA: “Es positiva”

SUBDIRECTOR: “Les gusta trabajar, pero el problema radica en que la información que nos mandan es muy general”

¿Cómo se califica de manera general el comportamiento de los docentes dentro de su campo de trabajo?

DIRECTORA: “En general es buena la calificación que se les otorgaría a los docentes dentro de su campo de acción”

SUBDIRECTOR: “Es un buen equipo de trabajo, salvo dos o tres maestros que siempre quieren sacar ventaja de las situaciones. A veces no quieren participar en los proyectos de la escuela”

¿Considera usted que los profesores de secundaria están preparados para afrontar e implementar la reforma?

DIRECTORA: “Sí porque muestran interés y se preocupan por prepararse cada día más, lo mismo en cuanto a su actualización”

SUBDIRECTOR: “No en un cien por ciento porque los talleres de actualización fueron muy generales y no se abordó toda la temática”

¿Cómo se desarrolla el procedimiento de planeación-ejecución-evaluación de los maestros?

DIRECTORA: “De acuerdo a los seguimientos que se llevan de cada uno de ellos”

SUBDIRECTOR: “La mayoría de las planeaciones tienen los tres momentos, pero habría que ver si se ponen en práctica”

¿Se sugiere a los docentes estrategias didácticas para su planeación por parte de los directivos?

DIRECTIVOS: Los dos directivos manifiestan que sí.

¿Cómo calificaría el desempeño laboral de los maestros de su institución?

DIRECTORA: “Los maestros muestran buen desempeño en las funciones que se les da”

SUBDIRECTOR: “Hay de todo. Algunos llegan tarde, otros no trabajan como debe ser, y pocos son excelentes maestros”.

¿Qué tanto aprovechan el mobiliario escolar los maestros para impartir sus clases?

DIRECTORA: “Lo aprovechan de manera adecuada para desarrollar sus actividades”.

SUBDIRECTOR: “Se les brinda las facilidades para que las utilicen, pero algunos maestros maltratan las máquinas y no les dan un uso correcto”

¿Cómo define su ambiente de trabajo?

DIRECTORA: “Se suscitan en ocasiones problemas generados por malos entendidos en la organización que se tiene”

SUBDIRECTOR: “Discusiones cuando se les asignan comisiones. Hay maestras que no les gusta trabajar extra y no participan en los eventos que se organizan”

¿Cómo calificaría a su institución en cuanto a organización escolar se refiere?

DIRECTORA: “Yo la calificaría de muy buena, ya que siempre hay bastante interés en el desarrollo de cada una de las comisiones que se les asignan”.

SUBDIRECTOR: “Buena en términos generales, porque en ocasiones surgen situaciones que impiden que se realicen como deben las comisiones”

¿Cuáles son las condiciones de su escuela que considera favorables para desempeñar bien su trabajo?

DIRECTORA: “Que el ambiente con los profesores y alumnos es agradable y eso permite desarrollar nuestro trabajo bien, además de contar con materiales y equipo para un mejor desarrollo de nuestro trabajo”

SUBDIRECTOR: “Existen las condiciones de infraestructura y materiales favorables para dar buenos resultados”

¿Cuáles son las condiciones de su escuela que considera obstáculo para desempeñar bien su trabajo?

DIRECTORA: “No contar con suficientes talleres para dar mejor atención a todo el alumnado”.

SUBDIRECTOR: “Los grupos son numerosos y los salones son insuficientes para dar cabida a todos”.

¿Conoce la visión y la misión institucional?

DIRECTORA: “Claro que sí”

SUBDIRECTOR: “Si las conozco”

Anexo 6

Cuestionario a los Alumnos

¿Cómo se comportan tus maestros en su trabajo?

De los 172 alumnos cuestionados sobre el comportamiento de los maestros se obtuvieron los siguientes datos: 87 expresaron que la mayoría trabaja bien, salvo 2 ó 3 maestros que son enojones y los regañan; 13 manifestaron que todos imparten bien sus clases; 48 hablan de que los maestros dictan mucho pero que se portan bien con ellos; 32 dicen que algunos se portan bien y otros mal; y 40 señalan que son regañones y exigentes.

¿Cómo es catalogada tu escuela ante la sociedad?

Los alumnos coinciden en las siguientes aseveraciones:

- *Que es muy buena y enseñan bien (18 alumnos)*
- *Que es bonita (46 alumnos)*
- *Que hay buenos maestros (38 alumnos)*
- *Que hay maestros exigentes con el trabajo (54 alumnos)*
- *Que es mala (16 alumnos).*

¿Te gusta como trabajan tus maestros?

- *Son buenos maestros de manera general (144 alumnos)*
- *Son más o menos buenos (24 alumnos)*
- *Son malos (4 alumnos)*

¿Qué tanto aprovechan el mobiliario escolar los maestros para impartir sus clases?

- *Los maestros utilizan los recursos constantemente (132 alumnos)*
- *Los utilizan esporádicamente (28 alumnos)*
- *No los utilizan (10 alumnos)*
- *No contestó (2 alumnos)*

¿Te gusta la forma en que está organizada tu escuela?

- *Bien (117 alumnos)*
- *Regular (42 alumnos)*
- *Mal (13 alumnos)*

¿Por qué preferiste venir a estudiar a esta escuela?

- *Porque es muy grande (65 alumnos).*
- *Porque enseñan bien (59 alumnos).*
- *Porque está cerca (33 alumnos).*
- *Porque no hay otra secundaria en este lugar (8 alumnos).*
- *No contestó (7 alumnos).*

¿Cubre todas sus expectativas educativas esta escuela?

- *No (4 alumnos).*
- *Sí (163 alumnos).*
- *Regularmente (4 alumnos).*
- *No contestó (5 alumnos).*

¿Qué cosas le cambiarías a esta institución para ser completamente de tu agrado?

- *Acondicionar bien la tienda escolar (99 alumnos).*
- *Cambiar a los maestros (15 alumnos).*
- *Tener más canchas y jardines (23 alumnos).*
- *Tener salones más grandes (23 alumnos).*
- *Nada (12 alumnos).*

¿Son suficientes los espacios y materiales con los que cuenta la escuela para tu aprendizaje?

40 manifestaron que no, y 132 que sí son suficientes los espacios y materiales.

Anexo 7
Entrevista a Padres de Familia

¿Cómo califica a esta escuela?

Los padres de familia entrevistados coinciden en las siguientes afirmaciones:

- *Es buena la escuela (13 padres de familia)*
- *Los maestros enseñan bien y son exigentes con el trabajo (22 padres de familia)*
- *Se han tenido problemas con los alumnos en los últimos años (5 padres de familia)*

¿De qué forma trabajan los maestros?

- *Son buenos maestros de manera general (36 padres de familia)*
- *Son más o menos buenos (4 padres de familia)*

¿Le gusta la forma en que está organizada la escuela?

Bien (30 padres de familia)
Regular (2 padres de familia)
Mal (1 padre de familia)
No sé (7 padres de familia)

¿Por qué optó por mandar a sus hijos en esta escuela?

Porque enseñan bien (32 padres de familia).
Porque es la más cercana (8 padres de familia).

¿Cubre todas sus expectativas educativas esta escuela?

Sí (34 padres de familia).
No (1 padre de familia).
No sabe (5 padres de familia).

¿Qué cosas le cambiaría a esta institución para ser completamente de su agrado?

A algunos maestros que no trabajan como debieran (9 padres de familia).
Nada (31 padres de familia).

DOCUMENTO BASE Reforma Integral de la Educación Secundaria

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
Noviembre, 2002

Introducción

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 ha propuesto realizar una **Reforma** Integral de la Educación Secundaria, **con objeto de lograr su continuidad curricular y su articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden**. Dicha articulación de la educación básica constituye una de las acciones que se juzgan necesarias para **mejorar su eficacia y equidad**.

Indudablemente, este compromiso federal ofrece una oportunidad única para diseñar e implementar políticas educativas que asuman seriamente los complejos problemas de un ciclo obligatorio, que aún no ha logrado garantizar el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad.

La Reforma de la Educación Secundaria representa, también, la oportunidad de repensar el sentido del último tramo de escolaridad básica en un mundo donde las desigualdades sociales se agudizan y traducen en mayor marginación y violencia, donde la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso de entendimiento entre y al interior de las naciones, y donde el conocimiento científico y tecnológico se reestructura constantemente. **Repensar el sentido de la secundaria no es tarea menor, pues significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas a la solución de estos problemas; por el papel que han de jugar en la formación de las personas para la construcción de sociedades democráticas.**

La experiencia de numerosos países —incluido el nuestro— enseña que el **éxito o fracaso de las Reformas en educación básica, en buena medida depende de que aquellos que participan en el cambio comprendan qué debe cambiar y cómo es que el cambio se puede lograr de la mejor manera**. Al parecer, los sistemas educativos han logrado sus mayores avances cuando se construye colectivamente una sólida idea pública que justifica y orienta el cambio.

Habría que señalar, además, que el contexto nacional *favorece* la puesta en marcha de estrategias más participativas para la toma de decisiones de política educativa. Por un lado, la actual administración ha establecido un fuerte compromiso con el federalismo educativo y con dar mayor autonomía a las escuelas (PNE 2001-2006). Por otro, las autoridades locales exigen ser más que receptores pasivos de programas nacionales y reclaman de la federación, un mayor margen de intervención en la toma de decisiones.

En congruencia con lo anterior, **la Subsecretaría de Educación Básica y Normal**

(SEByN) ha elegido adoptar una estrategia para el diseño y planificación del cambio que, en principio, asegure que todos los actores involucrados en el proceso de reforma de la educación secundaria tengan una comprensión común de sus propósitos y se vean a sí mismos trabajando para su consecución.

Optar por un proceso de construcción democrática de políticas educativas es mucho más que alentar la participación ciudadana y recoger la opinión de diversos individuos y grupos de interés. **Significa que las decisiones que se tomen han de ser resultado de la reflexión y discusión colectiva de ideas respecto de *para qué y cómo* ha de provocarse el cambio en educación.** Pero, para que el proceso sea realmente democrático, el diálogo entre actores necesita ser informado.

La administración central, entonces, es responsable de ofrecer una base técnica para orientar el proceso de reforma y sustentar la toma de decisiones pero, también, de informar, provocar, organizar y sistematizar la discusión y reflexión colectivas respecto de los cambios necesarios y deseables que ha de impulsar dicho proceso, así como de las posibles estrategias y acciones para alcanzarlos.

Para informar el diálogo y avanzar en la toma de decisiones, **la SEByN ha juzgado conveniente elaborar un *Documento Base* que sistematice y exponga ante diversos interlocutores, la postura de la federación respecto de:** a) por qué y para qué es necesario transformar la educación secundaria; b) cuáles son los cambios necesarios y deseables; c) cuáles las rutas para impulsarlos; y, d) cuál su viabilidad técnica, política y financiera. La reflexión y discusión que provoque deberán traducirse en un plan de acción conjunto, suficientemente compartido.

El texto que ahora se presenta constituye el primer borrador de dicho documento⁽¹⁾; está organizado en tres grandes apartados. En el primero se exponen algunos datos que permiten valorar tanto la eficacia de la educación secundaria, como la igualdad con que se distribuyen las oportunidades para cursar este nivel y aprender durante el paso por la escuela. En seguida, se discuten una serie de condiciones históricas, institucionales y escolares que están asociadas con el estado que guarda actualmente la educación secundaria, con el fin de mejorar nuestra comprensión sobre la complejidad de los problemas que la aquejan y afinar nuestras hipótesis respecto de las necesidades y rutas posibles de cambio. El tercero y último refiere a los propósitos, características y premisas que, desde la perspectiva de la Subsecretaría, han de orientar el proceso de Reforma.

No sobra insistir en que el contenido de este texto es inacabado. Futuras versiones deberán recoger las aportaciones de sus lectores y de otros actores educativos, respecto de las condiciones y características de la educación secundaria que han de fortalecerse o modificarse para garantizar el derecho de todos los jóvenes a aprender, así como de los caminos más pertinentes para impulsar el cambio.

I. ¿Por qué y para qué es necesario y deseable cambiar la educación secundaria?

Se ha dicho que para que las personas dialoguen sobre los cambios necesarios y deseables en la educación secundaria requieren comprender la complejidad de los problemas que la aquejan. Puesto que el intercambio de puntos de vista será más fructífero cuanto mejor informado esté, este apartado se propone reconocer logros y debilidades, planteando

algunos hechos y perspectivas diversas sobre el estado que guarda el último nivel de escolaridad básica.

1.1 Diagnóstico de la distribución de oportunidades educativas

Como se sabe, el 5 de marzo de 1993, con la modificación de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la enseñanza secundaria adquiere carácter obligatorio para todos los ciudadanos. Esta decisión implica, por un lado, que el Estado —Federación, Estados y Municipios— debe impartir educación secundaria gratuita y laica a todos los individuos y, por otro, que los padres de familia deben “hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas” para obtenerla. Consecuentemente, la Ley General de Educación, aprobada en julio del mismo año, prescribe este carácter obligatorio en sus artículos 3o. y 4o. Con estas reformas a la ley se establece una educación básica obligatoria de nueve grados.(2).

El cumplimiento efectivo de la obligatoriedad de la secundaria tiene, cuando menos, dos implicaciones para el sistema educativo y para la política que lo rige. En primer lugar, el Estado debe asegurar las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente, antes de cumplir los 15 años). En segundo, debe garantizarse que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículo común. Para cumplir con la función *igualadora* que le ha sido asignada, la secundaria debe hacerse cargo tanto de la desigualdad en los puntos de partida de sus alumnos, como de la diversidad sociocultural de sus contextos. Dicho de otra forma, para incrementar las posibilidades de **equiparar** los logros de todos sus alumnos, la escuela secundaria no puede tratarlos uniformemente, sino que ha de brindar a quienes menos tienen, oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas.

En los párrafos siguientes se presentan algunos datos que permiten identificar avances y problemas relativos a la distribución de oportunidades educativas, a fin de valorar qué tan cerca o qué tan lejos se encuentra la secundaria mexicana de hacer efectivo el derecho de todos a recibir educación de calidad.

1.1.1. Oportunidades de acceso a la educación secundaria

Atención a la demanda

De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2000), el 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años de edad no cuenta con grado alguno de instrucción posprimaria(3) y, entre quienes tienen 15 años, sólo el 31% ha completado este nivel educativo. Un total de 930 mil jóvenes entre 12 y 14 años no asisten a la escuela, esto es, el 14.5% de quienes constituyen la demanda social de educación secundaria. De ellos, el 45.7% cuenta con estudios completos de primaria y sólo el 13% tuvo acceso a la educación secundaria. (Cfr. cuadros 1 y 2)(4). En la mayoría de las entidades, el rezago es mayor para las mujeres. Yucatán, Oaxaca y Chiapas presentan las diferencias más acentuadas entre géneros; en esta última entidad, poco más de la cuarta parte de las jóvenes entre 12

y 14 años no asiste a la escuela.

Entre la población hablante de lengua indígena, la demanda social no atendida es considerablemente mayor (23.4%) que entre la población no indígena (13.9%). Las mujeres indígenas se encuentran en clara situación de desventaja respecto de los hombres (27.4% y 19.2% respectivamente). (Cfr. cuadro 3)

En julio de 2001, el egreso de primaria fue equivalente al 86.3% de los alumnos que iniciaron su educación primaria seis años antes(5). Al inicio del siguiente ciclo escolar, el número de nuevos ingresos a primer grado se secundaria representó un 93% de quienes egresaron de primaria dos meses atrás; ello representa una mejoría de casi 9% respecto del coeficiente de absorción observado en 1993-94. No obstante, tres entidades federativas registran índices inferiores a 88% y en conjunto concentran poco más de la cuarta parte de la demanda real joven no atendida en el país. (Cfr. cuadro 5)

Los datos de la SEP confirman lo que el Censo ha encontrado: una vez finalizada la primaria, las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de continuar estudiando su educación básica (coeficientes estimados de absorción de 91.5% y 95.2% respectivamente). Esta desigualdad de género se observa en la enorme mayoría de las entidades y parece estar fuertemente vinculada con los patrones culturales que dan preferencia a la escolarización de los varones, particularmente entre las poblaciones marginadas.

La población mayor de 14 años que no cuenta con instrucción posprimaria es reflejo de los insuficientes esfuerzos realizados para brindar a todos los jóvenes oportunidades para cursar este nivel educativo y, en sí misma, constituye una parte importante de la demanda real de educación secundaria. De acuerdo con el Censo del 2000, en ese año había 29,757,418 adultos sin estudios de posprimaria, es decir, poco menos de la mitad (47.3%) de la población de 15 años y más(6). **Estos bajos promedios educativos ocultan profundas disparidades entre distintos grupos sociales . Más de seis millones** de personas entre los mexicanos más pobres de 15 años y más, no han aprobado un solo grado de educación primaria. En las localidades menores a 2,500 habitantes, el rezago de posprimaria asciende a 72% y en las ciudades con más de cien mil, desciende a 32%. Por su parte, ocho de cada diez adultos indígenas carecen de instrucción secundaria. (Cfr. cuadro 4)

Crecimiento de matrícula y participación de las modalidades en la ampliación de las oportunidades de acceso

Entre los ciclos escolares 1993-94 y 2001-02, la matrícula de secundaria creció en 26 por ciento a nivel nacional. El incremento experimentado por la modalidad de Telesecundaria fue considerablemente mayor que el de las escuelas generales y técnicas y explica casi la mitad del crecimiento nacional, pues 47 de cada cien alumnos que ingresaron a la secundaria durante esos nueve años, lo hicieron vía esta modalidad(7). En el ciclo escolar 2001-2002, una quinta parte de los estudiantes de secundaria eran atendidos en más de 15 mil planteles de Telesecundaria(8)(Cfr. tabla 1).

Tabla 1

Incremento de matrícula, de escuelas y maestros por modalidad de educación secundaria, 1993-94 / 2001-02(9)

Modalidad	Matrícula		Dif. %	Escuelas		Dif. %	Maestros		Dif. %
	1993-94	2001-02		1993-94	2001-02		1993-94	2001-02	
General	2,573,417	2,841,475	10.42	8,094	9,573	18.27	156,468	186,975	19.50
Técnica	1,209,728	1,542,090	27.47	3,362	4,046	20.35	61,877	78,342	26.61
Telesecundaria	558,779	1,096,637	96.26	9,339	15,485	65.81	26,636	51,794	94.45

Como se sabe, la Telesecundaria es menos costosa que otras opciones educativas(10) y opera fundamentalmente en localidades pequeñas alejadas de los centros urbanos. Catorce entidades privilegiaron a esta modalidad como estrategia para aumentar las oportunidades de acceso a secundaria. En Puebla y Veracruz, el crecimiento de la Telesecundaria explica, cuando menos, dos terceras partes del incremento estatal de matrícula durante los últimos nueve años. Por su parte, cinco entidades —encabezadas por Baja California— optaron por ampliar la cobertura fundamentalmente a través de la modalidad general, mientras que ocho más lo hicieron mediante las secundarias técnicas; entre estas últimas, destacan Nuevo León y Coahuila. (Cfr. cuadro 6)

1.1.2. Oportunidades de permanencia, aprobación y conclusión del ciclo

Durante el ciclo escolar 2000-2001, 351,393 alumnos abandonaron temporal o definitivamente la escuela secundaria, esto es, el 6.5 por ciento de los inscritos.

Tal proporción representa un ligero empeoramiento de la deserción respecto del índice registrado en 1993-94 (6.3%). De hecho, catorce entidades registran aumento de sus índices durante este periodo. El caso más grave lo presenta el Distrito Federal donde el porcentaje de deserción se ha incrementado en 36% durante los últimos ocho años, al pasar de 5.9% a 8%. (Cfr. cuadro 7)

Entre las modalidades escolarizadas, las telesecundarias registran el índice promedio más elevado (6.8%) y las técnicas, el menor (6.1%)(11). La deserción es mayor en el primer grado (7.3%) y menor en el tercero (4.9%). Las diferencias entre entidades federativas son más acentuadas en el primer grado: el índice más bajo es de 4.5% y el mayor de 10.8%. (Cfr. cuadro 8).

Contrario a la desventaja del sexo femenino que se observa en el ingreso a la secundaria, la permanencia de las mujeres en la escuela es mayor que la de los hombres, en todos los grados y modalidades. Esto significa que, a pesar de que sus oportunidades de acceso son

más reducidas, una vez que *entran*, la probabilidad de que deserten es menor (5.2% mujeres vs. 7.7% hombres). Al parecer, ello se debe, en buena medida, a la incorporación más temprana de los hombres al mundo laboral pero, también, al hecho de que éstos reprueban más que las mujeres.

Sin desconocer la influencia que tienen ciertas variables de contexto sobre la *decisión* de abandonar los estudios (como la necesidad de migrar en busca de mejores oportunidades de empleo), se ha encontrado que la deserción en secundaria está asociada de manera importante con el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela (INJUVE, 2002); lo anterior constituye una poderosa invitación a preguntarse por el sentido que tienen los aprendizajes que ofrece este nivel educativo para la vida presente y futura de los adolescentes.

A diferencia de lo que ocurre en la primaria, en secundaria los alumnos que permanecen en la escuela pueden *pasar de año* aun habiendo reprobado hasta cinco de sus materias(12). En este nivel, por tanto, los índices de reprobación equivalen a la proporción de alumnos que no acredita todas sus asignaturas. No obstante, cuando el número de materias reprobadas se acumula, tiene lugar la reprobación de grado, misma que, en la enorme mayoría de los casos, se traduce en deserción(13).

Para el ciclo escolar 2000-2001, el índice nacional de reprobación era de 20.9%, lo que significa que poco más de un millón de alumnos había reprobado por lo menos una materia. Doce entidades registran índices superiores a la media nacional; en algunas de ellas, la reprobación es hasta de 30%. La reprobación ha disminuido respecto del ciclo que marca el inicio de la obligatoriedad del nivel, cuando el promedio nacional era de 24.8%. Sin embargo, seis estados presentan empeoramiento de sus índices (Cfr. cuadro 9).

El problema de reprobación es más agudo en segundo grado (24.9%) y menor en tercero (16.7%). En las secundarias técnicas la cuarta parte de los alumnos reprueba una o más asignaturas. La Telesecundaria registra un porcentaje de reprobación muy inferior (5.4) al resto de las modalidades; si la reprobación de asignaturas fuese un buen indicador del aprovechamiento escolar de los estudiantes, bien valdría la pena preguntarse por las razones que explican esta favorable situación de la Telesecundaria. (Cfr. cuadro 10)

Dos terceras partes de los jóvenes que iniciaron su educación secundaria en 1998- 99, lograron finalizarla aprobando todas sus asignaturas tres años después. Sin embargo, 145 288 egresados que adeudaban materias, regularizaron su situación durante el verano, lo que hace que la eficiencia terminal de esta generación sea de 75%. Siete entidades registran índices inferiores a 70 por ciento. Sorprende que el índice nacional haya empeorado respecto del que se observa para la generación 1991-92/1993-94, cuando la eficiencia terminal era de 77.5%(14). (Cfr. cuadro 11) Los datos que se han presentado permiten afirmar que, al iniciar el milenio, la probabilidad de que un estudiante mexicano completara su educación básica — primaria y secundaria— en el tiempo establecido, era de tres a cinco. En las entidades con alta concentración de población indígena y en aquellas con mayores rezagos, tal probabilidad fue, sin duda, menor(15).

1.1.3. Oportunidades de aprendizaje

Al inicio de este apartado se dijo que el cumplimiento del carácter obligatorio de la secundaria no sólo implica garantizar igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y conclusión del ciclo, sino asegurar que todos los estudiantes aprendan; esto último refiere a la eficacia de la secundaria y, por supuesto, a la igualdad con la que se distribuyen las oportunidades de aprendizaje entre estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales.

Juzgar la eficacia del último tramo de escolaridad básica constituye un asunto nodal, pues los esfuerzos del Estado por ampliar las oportunidades de acceso y aumentar la capacidad del sistema para retener y promover a los estudiantes, cobran verdadero sentido social y educativo si el paso por la escuela representa para todos ellos, la adquisición de los conocimientos y el fortalecimiento de las habilidades y valores que se consideran necesarios para desempeñarse como ciudadanos democráticos y ampliar sus oportunidades sociales y económicas futuras.

Este apartado se aproxima a la valoración de la eficacia de la educación secundaria y a la igualdad de oportunidades de aprendizaje que ofrece, mediante análisis relativos a los resultados obtenidos por sus alumnos en diversas mediciones, a saber, el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (conocido como PISA por sus siglas en inglés), las pruebas de Estándares Nacionales y el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior.

Resultados en PISA

El Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante se lleva a cabo en los 32 países miembros de la OCDE —México incluido— y en cuatro no miembros. Su objetivo es evaluar qué tan lejos han llegado los jóvenes, al finalizar la escolaridad obligatoria, en la adquisición de conocimientos y habilidades —lectoras, matemáticas y científicas— que se consideran esenciales para una participación completa en la sociedad y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. **Es importante mencionar que PISA se pregunta por las competencias de los estudiantes de 15 años para afrontar retos que se presentan en la vida real, y no por qué tanto han aprendido del currículum.**

En la primera medición efectuada en 2000, el estudio puso énfasis en la aptitud para la lectura. Ésta incorpora la comprensión de los textos y la reflexión sobre ellos, así como la capacidad de los individuos para emplear la información escrita en el logro de sus metas, en el desarrollo de su conocimiento y potencial y en su capacidad para participar eficazmente en la sociedad. Para calificar las aptitudes lectoras de los estudiantes y describir lo que son capaces de hacer, PISA utiliza cinco categorías de desempeño.

Los resultados de este estudio muestran que menos del 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años logró alcanzar el quinto nivel de aptitud lectora; ello significa que sólo este bajísimo porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras complejas, tales como evaluar críticamente la información contenida en un texto con el que se tiene poca familiaridad, formular hipótesis con base en conocimiento especializado, o asimilar conceptos contrarios a las expectativas de sentido común.

Este 1% de jóvenes mexicanos que han desarrollado habilidades lectoras complejas

comparan con 10% en promedio en la OCDE, 17% de los estudiantes en Canadá y 12% en los Estados Unidos.

En contraste, el 28% de los estudiantes mexicanos se ubica en el primer nivel de comprensión lectora, lo cual significa que sólo son capaces de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano. Pero, más grave aún es que el 16% de nuestros estudiantes ni siquiera logró un puntaje suficiente para alcanzar este primer nivel de desempeño, lo que indica que tienen serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para adquirir y ampliar conocimientos y habilidades en otras áreas. Para este 44% de jóvenes que no rebasa el primer nivel de comprensión lectora, la probabilidad de que puedan obtener suficiente provecho de sus oportunidades educativas actuales y futuras es riesgosamente baja(16). **Un análisis más detallado de los resultados de este estudio confirma que las oportunidades de aprendizaje están estrechamente vinculadas con las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias.** Sirvan de ejemplo los siguientes datos:

Mientras que siete de cada diez jóvenes ubicados en o por debajo del primer nivel de comprensión lectora tienen madres que no fueron a la escuela o sólo terminaron la primaria, el 59% de quienes lograron colocarse entre el segundo y quinto niveles, tienen madres con una escolaridad igual o mayor a secundaria.

El 85% de los estudiantes hablantes de lengua indígena que participaron en el estudio, se encuentra en o por debajo del nivel uno y ninguno sobrepasa el tercer estadio.

La quinta parte de los estudiantes ubicados en o por debajo del primer nivel cursa sus estudios en escuelas de comunidades con menos de 3 mil habitantes.

Esto es cierto sólo para el 6% de quienes alcanzaron cuando menos el segundo nivel.

Resultados en Pruebas de Estándares Nacionales

Desde 1998, las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN) se aplican a muestras nacionales de estudiantes de diversas modalidades de primaria y secundaria. Han sido diseñadas por la Dirección General de Evaluación (DGE) y la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME) de la SEP. Dichas pruebas miden habilidades básicas de razonamiento matemático y de comprensión lectora y son elaboradas a partir del currículo de educación básica. Se trata de instrumentos con referencia a criterio, esto es, miden la habilidad real del alumno y no la distancia que cada uno de ellos guarda respecto de la media poblacional (referencia a norma).

Las PEN permiten establecer, por un lado, la proporción de alumnos que alcanza el estándar y, por otra, identificar el nivel en el que se ubican los estudiantes que no lo alcanzan, esto es, qué tan lejos o cerca se encuentran de hacerlo.

Para cada tipo de habilidad se han establecido cuatro niveles de desempeño. El nivel IV representa el logro del estándar, es decir, de los objetivos de aprendizaje que debieran ser alcanzados por los estudiantes de secundaria en términos de las habilidades que se

consideran esenciales —básicas— para su desarrollo futuro(17). En la medida en que la población tienda a concentrarse en el cuarto nivel, los estándares deberán incrementarse.

De acuerdo con los resultados del levantamiento nacional realizado al final del ciclo escolar 2000-01, el 52% de los estudiantes de primer grado, el 54% de los de segundo y el 38% de tercero, obtienen puntajes que los ubican lejos o muy lejos de alcanzar los estándares de comprensión lectora.

El 37% de los estudiantes de tercer grado que asisten a secundarias generales se ubica lejos o muy lejos del estándar de Español. Esta proporción es mayor en las escuelas técnicas (41%) y considerablemente más alta en la Telesecundaria (56%). El nivel de logro de los jóvenes que asisten a secundarias públicas es claramente inferior al de quienes cursan su secundaria en planteles privados, donde sólo el 9% de los estudiantes de tercer grado presenta la situación descrita. (Cfr. cuadro 12)

Los logros en las habilidades de razonamiento matemático son muy desalentadores: en todas las modalidades públicas, nueve de cada diez estudiantes de tercer grado obtuvieron puntajes que los ubican en los dos primeros niveles de la escala; lo anterior es cierto para casi tres cuartas partes de los alumnos de secundarias privadas(18). (Cfr. cuadro 13)

Puesto que las condiciones de vida de los estudiantes de las diversas modalidades escolarizadas y los niveles de preparación con los que ingresan a la secundaria, no son iguales, es posible que la comparación de sus resultados promedio sea percibida como injusta. ¿Qué pasa cuando se contrastan los resultados de jóvenes con características semejantes en todas las modalidades, por ejemplo, la escolaridad de la madre?(19)

La Tabla 3 muestra que en las tres modalidades, los estudiantes hijos de madres con niveles de escolaridad menor a la secundaria logran peores resultados que los alumnos cuyas madres han estudiado más allá de la primaria. Las diferencias entre los resultados de estos dos grupos son más acentuadas en las modalidades general y técnica, y menores en la Telesecundaria.

Queda claro que, independientemente de la escolaridad de la madre, los alumnos de Telesecundaria alcanzan niveles de logro inferiores a los estudiantes de las escuelas técnicas y éstos obtienen resultados más desfavorables que los de sus pares que asisten a secundarias generales. Las diferencias entre modalidades son más acentuadas cuando se comparan los resultados de quienes tienen madres que han cursado, cuando menos, un año de secundaria.

Lo anterior significa que en las tres modalidades, la probabilidad de que los alumnos aprendan a leer de manera efectiva es menor para quienes tienen madres con una escolaridad inferior a la que ellos mismos están alcanzando. Ninguna modalidad está siendo capaz de compensar las desventajas socioculturales de sus estudiantes.

Tabla 3. Proporciones de alumnos de tercer grado en cada nivel de la escala de Comprensión lectora, por modalidad y nivel de escolaridad de la madre

Para verla correctamente, ir a la pág.

http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/pol_edubas/ref_integ.pdf
, pág 13

Resultados en el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior

El Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) elaborado por el CENEVAL, evalúa el estado que guardan poblaciones e individuos respecto de las habilidades y conocimientos considerados esenciales en un aspirante a ingresar a alguna institución de nivel medio superior. Se trata de un examen objetivo de ejecución típica conformado por 128 reactivos de opción múltiple con cinco opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Se organiza en diez secciones: dos de ellas miden habilidades o destrezas de orden genérico (verbal y matemática); el resto evalúa conocimientos y habilidades disciplinarios en ocho campos temáticos: Español, Historia, Geografía, Civismo(20), Matemáticas, Física, Química y Biología.

De acuerdo con el CENEVAL, la media nacional de respuestas correctas en el EXANII aplicado en el año 2000, fue de 48.2%, lo que significa que, en promedio, los 467,577 egresados de secundaria pudieron contestar correctamente sólo 62 de las 128 preguntas. El rendimiento de los jóvenes fue más desfavorable en las áreas de Matemáticas (42.8%), Física (44.3%) y Química (46.5%).

Los egresados de escuelas públicas obtuvieron un puntaje promedio inferior a los de las secundarias privadas (47.7% y 57.5% de aciertos respectivamente). Las mayores diferencias entre sostenimientos se registran en el área de Español (13 puntos). El desempeño promedio de los jóvenes que estudiaron en secundarias generales (49%) es ligeramente superior que el de quienes provienen de escuelas técnicas (48.5%) y considerablemente más alto que el de los egresados de Telesecundaria (43.5%)(21).

Los aspirantes cuyas madres son analfabetas alcanzan un promedio significativamente inferior (42%) al de los jóvenes cuyas madres cursaron estudios de licenciatura (57.2%). Las diferencias de acuerdo a la condición socioeconómica también son acentuadas: los jóvenes cuyas familias perciben más de 20 mil pesos al mes logran un puntaje promedio muy superior al de quienes viven en hogares con ingresos menores a mil pesos (57.5% y 42.2% de aciertos respectivamente).

1.2. Algunas reflexiones sobre la actual situación de la educación secundaria

Hasta aquí es posible afirmar que, si bien el Estado ha realizado un esfuerzo notable por incrementar las oportunidades de acceso a la educación secundaria, éste no ha sido suficiente. La universalización de la secundaria —como condición necesaria para el cumplimiento de su obligatoriedad— requiere que se generalice la transición entre la primaria y la secundaria y se mejore la capacidad para retener y promover a los alumnos hasta que concluyan los últimos tres grados de educación básica.

El rezago comparativamente mayor de jóvenes indígenas y de mujeres es indicador claro de que **en este país, la igualdad de oportunidades para cursar los últimos tres grados**

del ciclo básico obligatorio, no son independientes del origen social o del género. Es urgente comprender las razones por las que ambas poblaciones se han quedado al margen del sistema y diseñar e implementar políticas y estrategias adecuadas para darles cabida.

De acuerdo con el CONAPO (2001), el avance de la transición demográfica ha dado lugar a profundas transformaciones en la estructura por edad de la población mexicana(22). La evolución de la población en edad de asistir a la educación secundaria (12-14 años) permite anunciar que su monto se ha estabilizado y su tamaño comenzará a disminuir en los próximos años; ello significa que, un incremento de veinte por ciento de la matrícula escolar actual, permitiría garantizar la cobertura universal del último tramo de escolaridad obligatoria.

El altísimo rezago entre los adultos indígenas y entre quienes habitan en localidades rurales no es sino reflejo de las escasas y desiguales oportunidades educativas que históricamente se han ofrecido a estas poblaciones. Si bien es cierto que el rezago adulto tenderá a reducirse en la medida en que se incrementen las oportunidades de niños y jóvenes para cursar y finalizar la escolaridad básica obligatoria, las instancias correspondientes de la Secretaría de Educación Pública deberán impulsar y/o fortalecer acciones que atiendan a quienes por su edad, ya no tienen posibilidad de ingresar al sistema formal.

Los resultados tanto de PISA, como de Estándares Nacionales y EXANI-I son consistentes en mostrar que muchos estudiantes están aprendiendo poco y que muy pocos están alcanzando altos niveles de éxito académico . Sin duda, los bajos niveles de competencia entre nuestros jóvenes tienen importantes consecuencias para la vida de los mexicanos, para nuestra capacidad de vivir efectivamente en una democracia que exige ciudadanos cada vez más capaces de obtener e identificar información, de asociarse con otros y de participar en la construcción de nuestras opciones como país. A nivel individual, el pobre aprendizaje limita la posibilidad de alcanzar niveles superiores de educación y, por tanto, de mejorar el nivel de vida.

Pero, además de la ineficacia del nivel que afecta a la gran mayoría de los estudiantes, es evidente que las oportunidades de aprendizaje en secundaria no son independientes ni del origen social de los alumnos o su lugar de residencia y que **quienes menos tienen están aprendiendo menos. Los datos expuestos revelan la pobre capacidad de la secundaria para atender las diferencias y compensar las desigualdades.**

Desde la perspectiva del Estado, la vulnerabilidad de los jóvenes marginados no es

un obstáculo infranqueable y no es posible aceptar que sean “menos educables” que otros adolescentes que han tenido más oportunidades en la vida. Es un hecho que muchos estudiantes marginados sí logran terminar su secundaria y alcanzar buenos resultados en las pruebas, aunque la probabilidad de que esto ocurra sea mayor para quienes tienen mejores condiciones de vida. **Tales evidencias permiten afirmar que las desventajas socioeconómicas y culturales no son determinantes del logro escolar y, por tanto, la idea de que los pobres no pueden ser exitosos académicamente —y de que las escuelas son incapaces de superar la influencia de las diferencias sociales de origen— es francamente insostenible. Por supuesto, ello obliga a volver la mirada sobre**

el sistema, sus escuelas y maestros para comprender la forma en que son co-responsables del éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

II. ¿Qué condiciones nos ayudan a entender la actual situación de la educación secundaria?

Este apartado ofrece algunos elementos que permiten afinar algunas hipótesis respecto de cómo determinadas condiciones se relacionan con los resultados educativos. En este sentido, busca provocar la reflexión respecto de las acciones de política que podrían ayudar a mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los jóvenes.

2.1. Condiciones de carácter histórico y sociocultural

Setenta años antes de que la educación secundaria se hiciera obligatoria, ésta nacía con la intención de constituirse en una opción educativa menos elitista que la preparatoria y más apegada a la realidad y necesidades sociales de los egresados de primaria. Desde entonces, la configuración de su identidad (no resuelta aún) parece haber encontrado sus mejores referentes en el contraste con los otros niveles —*ni una mera continuación de la primaria ni una simple antesala de la universidad*— y en la edad de sus destinatarios: *la secundaria es para los adolescentes*[\(23\)](#).

A lo largo de sus primeros cincuenta años, la secundaria permaneció como un servicio selectivo desde el punto de vista social y cultural, pues se ofrecía básicamente a las poblaciones que habitaban en las grandes y medianas ciudades. Pero, al igual que en muchos otros países de América Latina, durante la década de los setenta la enseñanza secundaria mexicana experimentó lo que se conoce como "masificación" del nivel[\(24\)](#). Entre 1970 y 1980, la matrícula se incrementó a nivel nacional en 175.3%, lo que en términos absolutos significó atender a casi dos millones más de alumnos; en entidades como Campeche, Chiapas, Durango y el Estado de México, la matrícula se triplicó, y en Quintana Roo aumentó en más de 600%.

A partir de entonces, se intensificó notablemente la presencia de jóvenes procedentes de sectores rurales y urbano marginados, cuyos padres y madres tenían escasa o nula escolaridad, y cuyas formas de vida y costumbres eran distintas a las de las familias de los sectores medios que, como se ha dicho, habían constituido la población destino por excelencia de la educación secundaria. Sin duda, el extraordinario incremento de las oportunidades de acceso a este nivel educativo diversificó sustancialmente las características de sus destinatarios.

Paradójicamente, **la oferta cambió muy poco, no se preparó a las escuelas y maestros para atender a esta nueva demanda de jóvenes con experiencias familiares, referentes culturales, ritmos, intereses y motivaciones, muy heterogéneos**. La obligatoriedad de la educación secundaria —en tanto significa garantizar la formación de todos en competencias comunes— agudiza el reto de responder a la diversidad y a la diferencia.

Actualmente, México posee una población mayoritariamente joven y hacia el 2010 tendrá el

más alto número de su historia (CONAPO, 1998). Como se sabe, es en esta etapa de desarrollo donde las personas construyen y afirman su identidad como individuos y como miembros de la sociedad. Los roles y responsabilidades que asuman en la vida adulta —y el futuro del país— dependerán, en buena medida, de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se les brinde ahora.

Sobra decir que de 1923 a la fecha, los adolescentes y jóvenes del país han experimentado profundas transformaciones sociológicas, económicas y culturales. En general, gozan de más oportunidades que las generaciones previas; son más urbanos; cuentan con niveles de escolaridad superiores a los de sus progenitores; están más familiarizados con las nuevas tecnologías; disponen de mayor información sobre diferentes aspectos de la vida, así como sobre la realidad en la que viven(25). Pero, en paralelo, enfrentan nuevos problemas asociados con la complejidad de los procesos de modernización y otros —añejos ya— que refieren a la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza al país, que da lugar a mayor marginación y violencia. Así, es posible afirmar que, si bien los y las jóvenes comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad, al mismo tiempo constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo, en tanto enfrentan muy distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal (CONAPO, 2001).

2.2. Factores asociados con el currículo(26)

En 1992, el plan y los programas de estudio de la educación secundaria sufrieron la última reforma global(27). El nuevo plan —vigente hasta la fecha— se propuso establecer la congruencia y continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria, fortaleciendo “aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar con su aprendizaje, con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (SEP, 1993:12).

Los cambios de enfoque propuestos en los programas de estudio fueron, sin duda, una de las aportaciones más importantes de esta Reforma curricular . Estos nuevos enfoques centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para una sociedad democrática, participativa y ciudadana. La gran apuesta de estas modificaciones era reorientar la práctica educativa, de manera que el desarrollo de capacidades y competencias cobrase primacía por sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje que la secundaria conserva desde su origen.

No obstante el énfasis en lo *básico* de los conocimientos y los cambios de enfoque, en el currículo permanecieron —ahora nuevamente como asignaturas—(28) matemáticas, español, física, química, biología, historia, geografía, civismo(29), lengua extranjera, actividades artísticas, tecnológicas y educación física. Al igual que las Reformas que la precedieron, ésta tampoco pudo romper con la lógica de darles a los alumnos *un poco de todo*(30). El resultado es un mapa curricular sobrecargado que intenta conciliar elementos de cultura general, conocimientos especializados y aspectos prácticos. A pesar de la

modificación de las metas, de contenidos explícitos y los indiscutibles avances(31), el desafío de que estos cambios operen efectivamente en las aulas, sigue vigente.

En efecto, existe la percepción de que a los alumnos de la secundaria poco les importa adquirir los conocimientos que les ofrece la escuela y que, para sobrevivir en ella, sus esfuerzos están fundamentalmente dirigidos a pasar los exámenes y obtener su certificado.

Al parecer, el *desinterés* de los alumnos por aprender durante su estancia en la secundaria se relaciona con:

a) Prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Con demasiada frecuencia, los maestros exponen y los alumnos toman apuntes; los maestros dictan y los alumnos gradualmente aceptan el hecho de que no necesitan comprender para “aprender”. Por su parte, los profesores se preguntan cómo hacer para que sus estudiantes se sientan motivados, cómo lograr una comunicación eficaz con ellos y hacer de su materia algo que tenga sentido para sus vidas. La presencia recurrente de este tipo de prácticas docentes es indicador de que los nuevos enfoques de enseñanza no han logrado permear el trabajo en las aulas.

Se ha encontrado que, desde la perspectiva de los jóvenes, el gusto e interés por aprender los contenidos del currículo están fuertemente asociados con el desempeño de sus maestros y que, a su vez, éste se correlaciona fuertemente con su aprovechamiento escolar y con sus juicios sobre la utilidad de lo que se les enseña.

Tabla 4. Percepciones de los estudiantes respecto del desempeño de sus maestros por nivel de comprensión lectora

Para verla correctamente, ir a la pág.

http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/pol_edubas/ref_integ.pdf, pág 20

No es gratuito que, como se observa en la Tabla 4, los alumnos que se ubican muy lejos de alcanzar los estándares nacionales de comprensión lectora consistentemente tengan valoraciones menos positivas respecto del desempeño de sus profesores, que quienes alcanzaron mayores niveles de logro.

b) Planes y programas de estudio saturados. Los alumnos de secundaria deben enfrentarse a una cantidad formidable de contenidos en más de diez asignaturas distintas, y a los estilos de enseñanza y evaluación de igual cantidad de maestros en tiempos limitados. Esta sobrecarga de contenidos limita la posibilidad de que los alumnos comprendan a profundidad ciertos temas y establezcan una relación clara entre lo que estudian en la escuela todos los días y su utilidad en la vida presente y futura. Los maestros suelen manifestar que son insuficientes las horas destinadas normativamente para cubrir la totalidad de los programas; de aquí que resulte común la dosificación de contenidos con

base en los criterios individuales del docente respecto de qué es “básico” que los estudiantes aprendan y qué es factible dejar *fuera*.

c) La frecuencia e importancia que se otorga a las evaluaciones. Para *sobrevivir* en la escuela hay que aprobar los exámenes. Tarde o temprano los alumnos aprenden que el éxito en las evaluaciones tiene más que ver con el cumplimiento oportuno de las expectativas de cada maestro que con la adquisición real, duradera, de los contenidos académicos(32).

Es posible decir que, a pesar de las Reformas(33), la secundaria se ha mantenido fundamentalmente como un puente entre la primaria y la preparatoria —en ocasiones más cerca de una que de otra—, que debe encaminar a los alumnos hacia diferentes opciones educativas (técnicas o profesionales), a la vez que proporcionar las herramientas y los conocimientos necesarios para el trabajo productivo, en caso de que sus egresados no continúen estudiando.

Desde su origen y hasta el momento actual, ha sido constante la preocupación porque la secundaria defina un currículo que satisfaga las necesidades formativas de la mayoría de los jóvenes, a la vez que ofrezca preparación para sus diversos destinos posibles y se adecue a las características psico-sociales y afectivas de los adolescentes. También lo han sido las críticas por la falta de correspondencia entre las necesidades de una demanda social adolescente cada vez más heterogénea y la estructura y organización curriculares de este nivel educativo.

Evidentemente, la decisión de hacer de la secundaria el último tramo del ciclo obligatorio no resolvió los problemas relativos a la indefinición del tipo de necesidades sociales que el nivel puede atender, ni el desafío de hacerla más pertinente para los adolescentes, ni el debate respecto de cuál ha de ser su sentido y utilidad. Quizá, una manera de avanzar con paso firme en la atención de estos problemas sea proponerse que las escuelas hagan mejor lo que de antaño se han propuesto hacer: garantizar el derecho genuino de todos los estudiantes a aprender.

¿Cuál ha de ser la función principal del último tramo de educación básica obligatoria en esta sociedad? Dos propósitos parecen esenciales: a) *enseñar para la comprensión*, es decir, enseñar a todos los estudiantes (no sólo a unos cuantos) a comprender las ideas de una manera profunda y a operar con ellas de modo efectivo; y b) *enseñar para la diversidad*, esto es, enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprenden a vivir juntos de una manera constructiva.

Plantearse tales propósitos para la secundaria requiere, sin lugar a dudas, de una modificación curricular que se proponga articularse de mejor manera con la primaria, abatir el enciclopedismo, reducir la sobrecarga de contenidos, fomentar el desarrollo de competencias transversales y acercarse mucho más a la cultura adolescente. Sin embargo, la experiencia de este país —y de muchos otros— en materia de reformas enseña que cambiar los *qués* y *cómos* de la enseñanza, son decisiones centrales pero claramente insuficientes. En el supuesto de que la educación secundaria persiguiera fines como los anteriores, ¿podrían las escuelas secundarias —tal y como operan hoy en día— asumir el

desafío?

2.3. Factores asociados con la gestión institucional y con el funcionamiento cotidiano de los planteles

En los siguientes párrafos se presenta una caracterización de las secundarias mexicanas. Algunas de las condiciones que se enuncian dependen de la gestión institucional del sistema educativo; otras, refieren a la dinámica escolar y se asocian con la historia particular de cada plantel, con la formación y experiencia de sus docentes, así como con el estilo directivo, la organización y las relaciones internas.

Vistos de manera conjunta, estos factores ayudan a entender la complejidad del funcionamiento cotidiano de las escuelas y valorar las posibilidades de cambio. Sobra decir que esta caracterización no pretende ser exhaustiva ni uniformadora, pues se entiende que cada escuela es distinta y única.

La escuela no funciona como una unidad educativa en la que directivos y maestros comparten la visión y las metas

La organización por módulos de 45 ó 50 minutos, las condiciones laborales de los docentes y la excesiva carga curricular, han generado un tipo de profesor que se desplaza de una escuela a otra para sumar el máximo de horas posibles y mejorar sus ingresos económicos. Actualmente se estima que, en las entidades con alta concentración de población urbana, el 28% de los profesores de secundarias generales y el 22% de técnicas, laboran en más de un plantel(34). Esta fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución.

La actual organización académica no contribuye al intercambio de experiencias entre el personal docente y directivo. En la práctica, los espacios para el trabajo colegiado son escasos; no suelen analizarse los problemas de aprendizaje, ni establecerse los acuerdos necesarios para prevenirlos o solucionarlos de manera conjunta. Las reuniones de academia se realizan por especialidad lo que dificulta el diálogo entre profesores de asignaturas distintas. A las de evaluación, sólo suelen asistir los maestros de tiempo completo. En ambas, los asuntos que generalmente se abordan son de orden administrativo (organización de ceremonias y eventos, asignación de comisiones) o relacionados con la disciplina y con el mantenimiento o conservación del edificio escolar.

A esta situación se suma la movilidad y ausentismo de los profesores y el hecho de que las medidas normativas que regulan el funcionamiento de los planteles de educación secundaria no se cumplan o se apliquen de manera diferenciada. Puesto que muchos maestros cubren la mayor parte de su tiempo frente a grupo, la posibilidad de establecer compromisos distintos al de la docencia suele ser limitada. Las horas de servicio —que son tiempo que los maestros deberían dedicar a la planeación de sus clases y a la revisión del trabajo de sus alumnos—, no están formalmente reglamentadas. Lo más común es que sean usadas para resolver problemas administrativos e, incluso, se da el caso de manejarlas como premio o castigo.

En paralelo, se observa una rígida distribución de tareas y responsabilidades entre los profesores, mismas que están sujetas al tipo de contratación, a la formación profesional, al campo disciplinario en el que se trabaja y a los "valores entendidos" que prevalecen en los planteles (división entre el personal de asignaturas académicas y el de actividades tecnológicas, por ejemplo).

Al final del ciclo escolar 2000-2001, el 43% de los profesores de secundarias generales estaba contratado *por horas*, mientras que en las secundarias técnicas, esto era cierto para poco más de la cuarta parte. Cabe mencionar que entre las entidades federativas, la distribución de los tiempos dedicados a la función académica es diversa (Cfr. cuadro 15). Ante la carencia de espacios para el diálogo colegiado, el personal docente y directivo tiene poca posibilidad de establecer criterios comunes para valorar la disciplina, el cumplimiento de tareas y la relación con los estudiantes. En contraparte, se han implementado medidas burocráticas para controlar la disciplina, los retardos y las faltas de los estudiantes; el "reporte" suele constituir la única fuente de información para decidir la suspensión temporal o definitiva del estudiante. En este ambiente de "control y disciplina" los alumnos difícilmente encuentran en la escuela un espacio que favorezca su potencial creativo y que reconozca las dificultades intrínsecas a la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

La falta de una visión y de metas compartidas entre los actores escolares centrales diluye su responsabilidad por los procesos y los resultados educativos.

Frecuentemente se adjudica el fracaso de los alumnos a sus condiciones de vida, a la falta de interés de sus familias o a la inadecuada preparación ofrecida por profesores de otros niveles educativos. Sin embargo, es poco usual que los docentes y directivos reconozcan su responsabilidad por los desfavorables logros de aprendizaje, por la reprobación o la deserción de sus estudiantes. Hacerlo de manera compartida, resulta todavía más difícil.

Prevalecen prácticas de enseñanza rutinarias y predecibles

La estructura curricular es determinante de la distribución del tiempo de los maestros y, por supuesto, tiene implicaciones en su trabajo académico. Frente a las cargas de trabajo(35), es difícil que los docentes puedan conocer y atender las necesidades individuales de cada alumno; no resulta extraño que, como se ha dicho, los profesores recurran con frecuencia al antipedagógico dictado para impartir sus clases y que el uso de estrategias menos *transmisivas* de enseñanza (que demandan más tiempo de planeación), sean tan escasas en la secundaria.

La falta de un conocimiento profundo sobre los propósitos generales de la educación secundaria y del manejo de los enfoques de enseñanza y los materiales de apoyo influyen en la práctica docente. Con frecuencia, los maestros se limitan a cubrir los temas de su propia asignatura y grado, sin considerar su articulación y congruencia con los demás.

Los ritmos cotidianos y cargas del trabajo docente no ofrecen al profesor espacios de reflexión sobre el "para qué" del contenido que enseña más allá de la actividad escolar inmediata. Para valorar el aprendizaje de sus alumnos, los maestros optan por dejar tareas, revisar cuadernos y aplicar exámenes que exigen una única respuesta correcta. En la práctica, la frecuente aplicación de exámenes(36) comúnmente se utiliza como un medio

para controlar la disciplina de los estudiantes y no como una oportunidad de aprendizaje y retroalimentación. Además, la evaluación guarda una estrecha relación con el hecho de que, sin importar las diferencias individuales, todos los alumnos tienen que cumplir con acciones rigurosamente definidas.

El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos de orden administrativo

La ausencia de condiciones para el trabajo conjunto del equipo docente propicia que el director decida, de acuerdo a sus criterios, sobre las prioridades de la escuela y sus formas organizativas, y jerarquice las normas que regulan el funcionamiento cotidiano del plantel.

La función que desempeñan los directores y subdirectores de las escuelas secundarias generalmente se centra en resolver cuestiones administrativas, en gestiones para el mantenimiento y mejora del edificio escolar (37) y, coyunturalmente, en asuntos político-sindicales.

Asimismo, el tiempo que el director dedica a las excesivas demandas institucionales (reuniones en la supervisión, organización de concursos, jornadas deportivas y culturales, organización de capacitaciones, participación en eventos sociales, representación en actos oficiales, etcétera) dificulta que se involucre en la tarea pedagógica y en la promoción de la colaboración y el intercambio profesional entre los docentes, aun cuando en las secundarias técnicas y generales se dispone de varios colaboradores para este fin (38).

Los actuales mecanismos de acceso y permanencia en los cargos directivos, así como los de promoción laboral, siguen respondiendo principalmente a aspectos formales y a factores distintos del trabajo académico y de los resultados educativos obtenidos. La disciplina, el cumplimiento formal de ciertas tareas y las "relaciones políticas" son, con frecuencia, los valores escalafonarios reales.

La relación entre la escuela y las familias se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos

Los padres y madres de familia no suelen conocer los propósitos generales de la educación secundaria, por lo que en los planteles prevalece un ambiente que privilegia el cumplimiento de las normas y formas establecidas (implícita y explícitamente) por encima del sentido educativo y el cumplimiento de la misión de la escuela secundaria.

La ausencia de una cultura de "rendición de cuentas" es notable. Aunque formalmente la escuela y los maestros deben informar periódicamente a los padres de familia sobre los resultados educativos, esta obligación tiende a identificarse como un requisito administrativo que se concreta a informar sobre la disciplina, las ausencias y las calificaciones obtenidas por los alumnos. No existen explicaciones precisas y sencillas sobre los logros y dificultades de sus hijos, ni sugerencias concretas y factibles para apoyarles desde el hogar. En paralelo, las posibilidades de que la escuela y la comunidad establezcan una comunicación efectiva se ven disminuidas, en tanto ésta debe sujetarse a los horarios de los profesores y a la disponibilidad de tiempo de las madres y los padres de familia

2.4. Factores asociados con la formación y actualización de docentes, directivos y equipos técnicos

Aunque los cambios curriculares comenzaron a operar en las escuelas secundarias desde el ciclo escolar 1993-94, no fue sino hasta 1999 que se inició la reforma del plan de estudios para la formación inicial de los profesores, con el fin de que ésta correspondiera con los nuevos enfoques de enseñanza y dotara a los futuros maestros de habilidades y destrezas para ponerlos en práctica. Hasta entonces, la preparación que recibían los maestros de secundaria estaba orientada a formar especialistas para que enseñaran una determinada disciplina a los adolescentes, de aquí que no resulte extraña la presencia de algunas prácticas pedagógicas que privilegian la memorización y la información antes que el desarrollo de competencias.

En el actual plan de estudios de la licenciatura persiste la estructura por especialidades(39); sin embargo, se distingue del anterior al proponerse formar a sus estudiantes como educadores de adolescentes. Asimismo, ofrece una serie de contenidos que favorecen el desarrollo de su sentido de pertenencia al sistema educativo y de su identidad como participantes de una comunidad educativa. A la par, prevé un espacio importante para la formación en la práctica que se intensifica progresivamente e incluye visitas y estadias en escuelas secundarias, lo que permite a los futuros docentes conocer a los alumnos y *aplicar* los conocimientos y habilidades adquiridos en sus cursos.

Si bien es cierto que tal cambio de rumbo probará sus bondades hasta que los profesores formados con este plan se incorporen al trabajo en las aulas y se determine su eficacia en el aprendizaje de los alumnos(40), lo cierto es que este nuevo perfil parece haber sido configurado más cerca de las necesidades de las escuelas.

Respecto del perfil profesional de los maestros en servicio, datos recientes indican que, a nivel nacional, dos de cada cinco profesores de asignaturas académicas en escuelas técnicas, generales y telesecundarias, son pasantes o titulados de la Normal Superior; en las dos primeras modalidades, alrededor del 37% tiene estudios de Licenciatura, mientras que en las telesecundarias, tal porcentaje es un poco mayor (41%). De nuevo, esta situación varía entre entidades. (Cfr. cuadro 14)

La heterogeneidad de perfiles profesionales dificulta la correspondencia entre la formación profesional recibida y las asignaturas del plan de estudios de la secundaria: hay odontólogos que dan clases de inglés, psicólogos que dan historia, pasantes de ingeniería encargados de alguna actividad tecnológica, etcétera(41).

A partir de las acciones del Programa Nacional para la Actualización Permanente, los profesores de educación secundaria han tenido acceso a ocho cursos de actualización para la enseñanza del Español, Matemáticas, Geografía, Biología, Química, Física y Lenguas extranjeras y Educación ambiental(42). Hasta 2001, 46,285 profesores de secundaria habían acreditado el examen de alguno(s) de estos cursos, es decir, poco menos de la quinta parte del total de docentes (Cfr. cuadro 16).

Hasta ahora, los cursos nacionales de actualización han estado dirigidos a los sujetos en lo

individual y, aunque abordan orientaciones para la enseñanza, siguen fuertemente atados a las especialidades. En cierta medida, esta situación disminuye la probabilidad de que los docentes pongan en práctica algunas innovaciones de manera conjunta.

El personal directivo de las escuelas y los equipos técnicos estatales no han recibido capacitación específica para ejercer su función, particularmente con respecto a su responsabilidad en el cumplimiento de los propósitos educativos.

Aunque desde el año 2000 se ofrece el *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*, su alcance aun es reducido.

En relación con la oferta estatal, en algunas entidades hay poca congruencia entre el tipo de cursos que se ofrecen y las líneas generales de la política educativa respecto de la actualización para directivos y docentes; se observa incluso que algunos cursos no son pertinentes para que los profesores se actualicen en los contenidos básicos de la disciplina, ni se apropien críticamente de los enfoques de enseñanza, los propósitos educativos y el sentido general de la escuela secundaria.

III. ¿Qué cambios son necesarios?

La caracterización que se ha hecho sobre los avances, problemas y desafíos de la educación secundaria y la recuperación crítica de la experiencia pasada, sirven de base para establecer los propósitos del Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria, así como para delinear sus rasgos distintivos y sentar algunas premisas básicas que, desde la perspectiva de la Subsecretaría, ayudan a orientar la toma de decisiones y la acción educativa.

3.1. Propósitos de la Reforma

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 se plantea como objetivos estratégicos, los siguientes: a) alcanzar la justicia y la equidad educativas; b) mejorar la calidad del proceso y el logro educativos; y, c) transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela .

En este marco, la Reforma Integral de la Educación Secundaria se propone transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad básica, ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje.

3.2. Características del proceso de Reforma

La Reforma Integral de la Educación Secundaria:

- Se sustenta en los principios filosóficos y legales de la educación mexicana

expresados en el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación.

- Es participativa incluyente pues entiende que los cambios profundos en educación ocurren como resultado de la construcción compartida de un grupo amplio de interlocutores con perspectivas diversas que se dispone a aprender. En este sentido, abandona la vieja práctica de prescribir y diseñar los cambios lejos de las escuelas y sus maestros y, en el marco del federalismo educativo, le da un lugar preponderante a la participación de las autoridades estatales. Pero a la vez entiende que esta tarea de construcción colectiva implica niveles de responsabilidad distintos para los diferentes interlocutores —autoridades locales, responsables del nivel en las entidades federativas, equipos técnicos, directivos, profesores, estudiantes, padres y madres de familia e investigadores— y que será necesario definir los momentos y la intensidad con que éstos han de participar.
- Reconoce el papel estratégico de la información como sustento de la toma de decisiones. El acuerdo entre actores diversos respecto de qué ha de cambiar y cómo es que tal cambio ha de producirse, tiene más posibilidades de ser democrático si parte de un conocimiento preciso y compartido de los problemas que aquejan al sistema educativo. El reconocimiento de que éstos existen y la comprensión de su complejidad, son punto de partida indispensable para convocar el intercambio de ideas y promover el cambio.
- Es integral pues asume que la complejidad del reto que se ha planteado — mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los jóvenes— implica acciones de orden diverso. Repensar los propósitos de la secundaria y realizar modificaciones al currículo son decisiones centrales, pero claramente insuficientes si no se generan las condiciones para que éste llegue a las escuelas y opere efectivamente en las aulas.
- Asume su responsabilidad en la generación de políticas nacionales que orienten la acción conjunta y establezcan objetivos comunes. Pero, en paralelo, valora la diversidad de contextos y reconoce que en las entidades, los puntos de partida, los avances y problemas, son distintos, por lo que desecha la posibilidad de proponer medidas homogéneas o uniformadoras y establece el compromiso de, dando más a quien más necesita.
- Es gradual en tanto reconoce que el cambio de la cultura del sistema y de la escuela no se decreta y requiere de procesos largos y sistemáticos de aprendizaje colectivo. Aspira a convertirse en una Reforma que genere cambios más allá de los tiempos administrativos que ahora la han impulsado, pues está convencida de que el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad, así lo requiere.
- Se concibe como un proceso de mejora continua que articula los esfuerzos de diversas instancias para generar efectos sistémicos, que reconoce y recupera los logros alcanzados, a la vez que aprende de los errores cometidos. Reformar no significa “borrón y cuenta nueva”.

3.3. Premisas

Las premisas que a continuación se enuncian constituyen puntos de partida, bases iniciales que orientan el rumbo, para construir colectivamente propuestas de cambio.

La educación secundaria es el último tramo de escolaridad básica obligatoria. En ese sentido, debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y relación interna que contribuyan al desarrollo

integral de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos.

En tanto que escolaridad básica obligatoria, la educación secundaria debe asegurar que todos sus alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo común, independientemente de la modalidad en la que cursen sus estudios.

La escuela secundaria es el espacio que el Estado ofrece para la educación formal de los adolescentes. En este sentido, es fundamental el reconocimiento y atención de sus intereses y necesidades afectivas, cognitivas y sociales, tanto en el currículo como en el ambiente escolar en general.

El logro educativo de todos los estudiantes debe ser el centro de la actividad de la escuela. Es necesario trabajar para hacer de las escuelas verdaderas comunidades de aprendizaje, donde los alumnos encuentren apoyo y estímulo para la consecución de sus retos y donde los maestros sean, también, activos sujetos de aprendizaje.

El motor fundamental del cambio son los maestros y las maestras. Ninguna propuesta —por mejor que ésta sea— tendrá posibilidades de transformar la práctica educativa si los profesores no asumen el compromiso por el cambio y participan activamente en su construcción.

Una real transformación de la cultura escolar y de las prácticas de enseñanza sólo puede darse si se consideran los distintos campos del terreno educativo: el curricular y su derivación en materiales educativos; la gestión y organización escolar y del sistema; y la formación y actualización de docentes, directivos y equipos técnicos.

El currículo debe estar centrado en el desarrollo de capacidades y competencias básicas de los adolescentes que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad.

El plan y los programas de estudio de la educación secundaria conservan su carácter nacional, pero reconocen la riqueza de la diversidad y, en ese sentido, la necesidad de una mayor flexibilidad.

Las escuelas no son entidades aisladas. Pertenecen a un sistema con prioridades y normas de operación que influyen decisivamente en la constitución de sus relaciones y prácticas, así como en el ejercicio de las funciones profesionales de cada uno de los actores que en él participan. Para lograr un cambio en la escuela es necesario que éste sea acompañado por un cambio en el sistema.

Los centros escolares son diversos y únicos, no sólo por su dimensión o por el contexto que les rodea, sino porque sus integrantes tienen formas de relación particulares, maneras diversas de asumir la responsabilidad profesional, así como normas implícitas, tradiciones y fortalezas. Así, los procesos y acciones que se impulsen habrán de considerar ritmos e intensidades distintos de apropiación.

Un sistema que asume el logro educativo de todos los estudiantes como prioridad debe asegurar que sus escuelas funcionen regularmente, promover que sus integrantes

desempeñen con profesionalismo su tarea y ofrecer mayores márgenes de autonomía para la toma conjunta de decisiones.

La escuela secundaria tiene mayores posibilidades de constituirse en una verdadera comunidad de aprendizaje cuando las normas que la regulan laboralmente promueven la estabilidad de la planta docente y el uso efectivo del tiempo dedicado a la enseñanza.

El desarrollo profesional de los directivos y docentes en servicio, no sólo depende del compromiso que éstos establezcan individualmente con el fortalecimiento de sus competencias, sino de la existencia de estructuras institucionales que aseguren las condiciones para que todos accedan a una oferta oportuna y pertinente de actualización y pongan en práctica lo aprendido.

La formación inicial y la actualización y capacitación permanentes de los maestros deben articularse como un continuo cuyo propósito común sea la construcción de una carrera profesional a lo largo de toda la vida.

Quedan aquí estos planteamientos como primeras provocaciones para iniciar un proceso de diálogo que permita una comprensión común del sentido del cambio en la educación secundaria. Las aportaciones de las autoridades educativas de todas las entidades del país en esta reunión nacional, sin duda enriquecerán la visión plasmada en este documento.

Referencias bibliográficas

- BRASLAVSKY, Cecilia (1999). "Las grandes tendencias del desarrollo contemporáneo y América Latina. El nuevo sentido de la educación secundaria: formar competencias e identidades". En **The Secondary Education Currículo in Latin America: New Tendencies and Changes**, Oficina Internacional de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
- CANEDO, Catalina, et. al. (1994). **La aplicación de los nuevos planes y programas de estudio para la educación secundaria**. (mimeo) Dirección General de Educación Secundaria Técnica, Subdirección académica. México, D.F., Diciembre 1994, pp. 29.
- CARIOLA, Leonor y C. Cox (1990). "La educación de los jóvenes: crisis de la relevancia y calidad de la educación media" en **Los jóvenes en Chile hoy**, Santiago de Chile, CIDE, pp. 19-38.
- CENEVAL (2001). **Informe de resultados 2000**. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, México.
- CONAPO (2000). **Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico**, Documentos Técnicos, Consejo Nacional de Población, México.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2001). **El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos**. Ariel Educación, España.
- DUBET, Francois y M. Duru-Bellat (2000). "Introducción. Las pruebas del oficio", en **Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II**, Licenciatura en Educación Secundaria, 5º. Semestre, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, SEP, México.

ENGUITA, Mariano y H. Levin (1989). "Las Reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa" en **Revista de Educación**, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Núm. 289, España, pp. 49-64.

EZPELETA, Justa (2001). **La gestión escolar como escenario de las innovaciones educativas** . Documento de trabajo. Programa de desarrollo escolar y administración educativa. OEI, Madrid.

FUENTES MOLINAR, Olac (1999). "La educación secundaria, 1993-1999. Elementos de evaluación y perspectivas". **Conferencia dictada en la Reunión Nacional para la presentación del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación secundaria** , 13 de septiembre de 1999, México.

FULLAN, Michael y S. Stiegelbauer (2000). **El cambio educativo. Guía de planeación para maestros**. Trillas, México.

GIMENO SACRISTAN, José (1995). "¿Qué son los contenidos de enseñanza?" en Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez (1995) **Comprender y transformar la enseñanza** . 4a. edición, Morata, España.

HARGREAVES, Andy y otros (2001). **Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles** . Octaedro, España.

INEGI (1990) **XI Censo General del Población y Vivienda**, México.

INEGI (1995) **Conteo Nacional de Población, 1995**. México.

INEGI (2000) **XII Censo General de Población y Vivienda**, México.

LEVINSON, Bradley (2002). **Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana** . Aula XXI, Santillana, México.

MALIACHI, Antonio (1995). "La profesionalización de los profesores de secundaria en la perspectiva de la educación permanente" en **Profesionalización del docente de educación secundaria** . Instituto Moisés Sáenz, México.

McGINN, Noel (2002). "¿Reforma o mejoramiento continuo? Porqué se deberían acabar las reformas educativas" **Documento de trabajo. Diálogo Regional de Política** , Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC., 4 y 5 de abril de 2002.

MENESES, Ernesto (1986). **Tendencias Educativas Oficiales en México 1911- 1934** . Centro de Estudios Educativos, México.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (1983). **Presente y Futuro de la Educación Secundaria**. Centro de Estudios Educativos-GEFE-SEP, México.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (1992) "Los insumos educativos en la instrumentación de estrategias de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". **Seminario Regional de Estrategias de Acción para la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje** . OREALC/UNESCOIDRC. México.

NAVARRO, Yadira (2001). "Obligatoriedad de la secundaria y sus efectos de desigualdad genérica: una propuesta de política educativa para el estado de Puebla". **Ponencia presentada en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa** , Manzanillo, Col., noviembre 2002.

OCDE (2002). **Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000**. Santillana, Aula XXI, México

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996). **Programa de Desarrollo Educativo, 1995- 2000** , SEP, México.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001). **Programa Nacional de Educación, 2001-2006**, SEP, México.

QUIROZ, Rafael (1996). "Del plan de estudios a las aulas" en **La Educación Secundaria. Cambios y perspectivas** . Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México, pp. 89-110.

QUIROZ, Rafael (2000). "Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria". **Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas**, Departamento de Investigación Educativa, CINVESTAV-IPN, México.

REIMERS, Fernando y Noel McGinn (2000). **Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa** . Centro de Estudios Educativos, México.

REIMERS, Fernando (coord.) (2002). **Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica** . Editorial La Muralla, Madrid, España.

REIMERS, Fernando (2002). "En Búsqueda de Oportunidades de Aprendizaje para Todos los Mexicanos. El diálogo público y el papel de la evaluación".

Ponencia presentada en el **Segundo Seminario Internacional sobre Tendencias Educativas para el siglo XXI** . 30 de septiembre de 2002, Monterrey, NL, México.

SÁNCHEZ, Armando (2002). "La reforma de la escuela secundaria. Una propuesta centrada en los jóvenes", en **¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?**, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, pp. 201-224.

SÁNCHEZ PEREYRA, Javier (coord.) (1999). **La secundaria general en el estado de Oaxaca: Situación actual y perspectivas. Ciclo escolar 98-99** . Unidad de Proyectos Estratégicos, Oaxaca, México.

SANDOVAL, Etelvina (1996). "La secundaria: elementos para debatir (y pensar el cambio de) su organización y gestión" en **La Educación Secundaria. Cambios y perspectivas** . Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

SANDOVAL, Etelvina (2000). **La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes** . Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdes, México.

SANTOS, Annette (1999). **Educación secundaria: perspectivas de su demanda**. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. p. 300.

SANTOS, Annette (2001). "Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan" en **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol 31, número 3, julio-septiembre 2001, Centro de Estudios Educativos, México, pp.11-52.

SANTOS, Annette y Enna Carvajal (2001). "Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas" en **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol. 31, número 2, abril-junio 2001, Centro de Estudios Educativos, México, pp. 69-96.

SEP (1992). **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. México, 18 de mayo de 1992.

SEP (1993). **Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Secundaria**, 2a. ed., SEP, México.

SEP. **Estadísticas básicas del Sistema Educativo Nacional**. Inicio y fin de cursos, ciclos escolares 1992-93 / 2000-2001, México.

SEP (2000). **Memoria del Quehacer Educativo**, 1995-2000. Tomo 1. Secretaría de Educación Pública, México.

SNTE (1994). "Secundaria. Los cambios en la Educación Básica". **Documentos de trabajo para su discusión** . Primer Congreso Nacional de Educación, México, SNTE.

STOLL, Louise y D. Fink (1999). **Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora** . Octaedro, España.

TIRADO, Felipe (1990). "La calidad de la educación básica en México" en **Ciencia y Desarrollo** , Núm. 91, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, pp. 59-69.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1997). "Educación comprensiva. Experimento con la utopía" en

- (1) Con algunas leves modificaciones respecto de la versión que se presentó en octubre pasado a los responsables del nivel de las 32 entidades federativas.
- (2) En un futuro cercano, con la iniciativa de reforma constitucional que establece la obligatoriedad del preescolar para la población infantil de tres a cinco años, el ciclo básico será de doce grados.
- (3) La instrucción posprimaria incluye estudios de secundaria, técnicos o comerciales con primaria terminada, y de nivel medio superior o superior.
- (4) Los cuadros pueden consultarse en el anexo estadístico que se presenta al final del texto.
- (5) La oportunidad de concluir la educación primaria —cuya obligatoriedad viene desde principios de siglo— en el tiempo establecido es marcadamente inferior para los grupos indígenas. En el ciclo escolar 2000-2001, la eficiencia terminal de la primaria indígena fue de 72%.
- (6) Durante la década de los noventa, el rezago adulto de educación secundaria se redujo en un 14.7%, ya que en 1990 el índice nacional era de 55.5%.
- (7) La notable expansión de las oportunidades para cursar el último tramo de educación básica vía la telesecundaria es consecuente con el papel estratégico que el PDE 1995-2000 le otorgó a esta modalidad educativa en la extensión de los servicios a pequeñas comunidades rurales. En dicho documento se propuso que, para el año 2000, se aumentaría por lo menos en 50 por ciento el número de telesecundarias en el país respecto de las existentes en el ciclo escolar 1994-95 (p.89).
- (8) De acuerdo con la información contenida en las bases 911 de SEP, al fin del ciclo escolar 2000- 2001, en el 20% de las telesecundarias del país un mismo maestro atendía más de un grado. Lo anterior provoca escenarios de enseñanza *multigrado* en una modalidad que no prevé trabajar bajo esta organización de aula, y cuyos docentes no han recibido capacitación formal alguna para enfrentarla. Estas escuelas *unitarias* y *bidocentes* se concentran en las zonas rurales de mayor marginación y en conjunto atienden al 8% de la matrícula de Telesecundaria a nivel nacional.
- (9) En la tabla, la modalidad general incluye las secundarias para trabajadores; éstas atienden a menos del 1% de la matrícula total (48,074 alumnos) y muestran una gradual y acentuada disminución de su participación en la atención de la demanda. Lo anterior provoca escenarios de enseñanza *multigrado* en una modalidad que no prevé trabajar bajo esta organización de aula, y cuyos docentes no han recibido capacitación alguna para enfrentarla.
- (10) Si se consideran sólo los gastos por nómina, se estima que en el 2001, el costo unitario por alumno de Telesecundaria era 20% menor que el de la modalidad general y 40% inferior al de la secundaria técnica .
- (11) Las escuelas para trabajadores registran altísimos índices de deserción (23% a nivel nacional). No se les ha incorporado al análisis por las razones que se mencionan en la nota anterior.
- (12) La normatividad oficial establece que los alumnos que adeudan más de cinco materias no tienen derecho a presentar exámenes extraordinarios y son considerados como repetidores de grado. Para quienes adeudan cinco o menos materias, existen tres periodos de regularización que se realizan durante los meses de agosto, septiembre y febrero.
- (13) En secundaria, un estudiante que reprueba grado muy difícilmente lo vuelve a cursar; se estima que en el ciclo escolar 2001-2002, el índice nacional de repetición para primer grado fue de 1.4%.
- (14) Esto es así cuando la eficiencia terminal se calcula considerando a los aprobados de tercero y a los alumnos regularizados; si sólo se toman en cuenta los aprobados y se comparan los índices de ambas generaciones, resulta que ha habido una ligera mejoría.
- (15) Un cálculo más estricto de la eficiencia terminal en educación básica revela que sólo el 53% de los niños que iniciaron su primaria en 1994-95, logró concluirla nueve años después.
- (16) Entre los 31 países que participaron en este estudio internacional, sólo los estudiantes de Brasil obtuvieron niveles de logro educativo inferiores a los alcanzados en México.
- (17) Por ejemplo, respecto de las habilidades de comprensión lectora, se espera que al concluir su educación básica (nivel IV de la escala), los alumnos sean capaces de “elaborar una conclusión lógica y relevante después de leer un párrafo en un artículo de divulgación” o de “inferir el mensaje implícito en un cartel”. En relación con las habilidades de razonamiento matemático, es deseable que los jóvenes logren “traducir expresiones complejas del lenguaje verbal al lenguaje algebraico” o “determinar resultados de problemas cuya estructura es recurrente”.
- (18) El comportamiento tan homogéneamente desfavorable de la población en la prueba de matemáticas (diferencias *pequeñas* entre mayor y menor puntajes) invita a reconsiderar los logros que se han establecido para el nivel IV de la escala y a analizar cuidadosamente el grado de dificultad de los reactivos.
- (19) Se elige la escolaridad de la madre para *homogeneizar* los grupos de contraste, pues múltiples estudios han encontrado que ésta tiene una alta correlación con otras muchas características de la familia del estudiante. Como era de esperarse, la proporción de jóvenes cuyas madres tienen una escolaridad menor a la secundaria es comparativamente más alta en Telesecundaria (76%) que en las secundarias técnicas (55%) y en las generales (49%).
- (20) A partir del 2001, evalúa Formación Cívica y Ética.
- (21) Es importante tomar en cuenta que, si bien la población de telesecundaria está subrepresentada —sólo ocho de cada cien sustentantes provienen de esta modalidad—, los alumnos que presentan el EXANI-I forman parte de una población privilegiada, pues representan al grupo que tiene posibilidades de continuar estudiando después de la secundaria y que solicita su ingreso a una institución de educación media superior.

- (22) Durante las últimas tres décadas, la estructura por edad gradualmente ha abandonado la típica forma de pirámide triangular y en el futuro se irá asemejando más a una linterna china (abultada en el centro). Se dice que, mientras mantenga esta estructura, nuestro país gozará de condiciones demográficas más propicias pues contará con el enorme potencial productivo representando por el creciente número de personas en edades laborales (CONAPO, 2001).
- (23) Meneses, 1986: 603.
- (24) Esta transición de una modalidad selectiva a un sistema de masas se efectuó con cuatro décadas de diferencia respecto de los países europeos y alrededor de un siglo después de la educación norteamericana (Viñao, 1997).
- (25) Manténgase presente el papel fundamental de los medios de comunicación en la formación de los jóvenes.
- (26) En este texto, el término currículo refiere tanto al plan y los programas de estudio, como a los materiales y prácticas docentes.
- (27) Se argumentó que los hasta entonces vigentes, no proporcionaban "el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estuviesen en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país" (SEP, 1992:13).
- (28) Recuérdese que este nuevo plan abandonó la estructura por áreas para generalizar la de asignaturas. Aunque resulta increíble, esta decisión no estuvo sustentada en argumentos pedagógicos sino de orden político; al parecer, no se previeron las repercusiones que ésta habría de tener sobre las condiciones laborales de los maestros.
- (29) En 1999 se inició la sustitución gradual de los cursos de civismo y de orientación educativa por la asignatura de Formación Cívica y Ética.
- (30) La permanencia de esta tónica en la oferta curricular tiene estrecha relación con la consolidación de cuerpos docentes por "especialidad", pues cada uno de estos grupos asume que los contenidos de su disciplina contribuyen de manera muy importante a la formación general de los estudiantes y defienden *a capa y espada* la relevancia de su asignatura .
- (31) Tales como la elaboración de los Libros para el Maestro y el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP).
- (32) Téngase presente que una de las razones por las cuales los alumnos de secundaria se esfuerzan por permanecer en la escuela y aprobar sus materias radica en que la acreditación del nivel es percibida como un requisito indispensable para obtener futuros logros educativos y ocupacionales.
- (33) Las seis reformas a la secundaria efectuadas desde 1923 y hasta la fecha, han ofrecido el mismo tipo de respuesta a los problemas de la secundaria: reformular planes y programas de estudio.
- (34) En Telesecundaria sólo el 3.4% lo hace.
- (35) Se estima que en las zonas urbanas, los profesores que imparten asignaturas de tres horas por semana atienden doce grupos y alrededor de 600 alumnos, para cubrir sus horas de nombramiento.
- (36) La normatividad oficial estipula que el promedio anual de aprovechamiento es resultado de las calificaciones obtenidas en cinco periodos de evaluación.
- (37) Los directores saben que las condiciones materiales de sus planteles ofrecen al exterior una imagen que contribuye a su prestigio
- (38) En la modalidad general representados por un subdirector, personal administrativo o de control escolar y el de apoyo. En la técnica se encontrarían los ya mencionados y los coordinadores de asistencia educativa y de tecnologías. Por su parte, la mayor parte de los planteles de Telesecundaria son dirigidos por un docente comisionado y no suelen contar con personal de apoyo.
- (39) Las especialidades que se ofrecen son diez; nueve corresponden a las asignaturas académicas de la secundaria y la restante a Telesecundaria.
- (40) Lo que sucederá hasta el año escolar 2003-2004, pues es entonces que egresará la primera generación.
- (41) Un estudio reciente desarrollado en el estado de Oaxaca para las secundarias generales, aborda este problema (Sánchez Pereyra, 1999).
- (42) No se ofrecen cursos de Historia ni de Formación Cívica y Ética pues a la fecha no existen sus correspondientes Libros para el Maestro.