



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Alcántara, Armando; Zorrilla, Juan Fidel
Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular
Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 127, 2010, pp. 38-57
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211845003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Globalización y educación media superior en México

En busca de la pertinencia curricular

ARMANDO ALCÁNTARA* | JUAN FIDEL ZORRILLA**

El presente trabajo forma parte de la segunda etapa de un proyecto más amplio, intitulado “Educando al ciudadano global: globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en 14 países” (Educating the Global Citizen: Globalization, educational reform and the politics of equity and inclusion in 14 countries). El objetivo principal de esta amplia investigación consiste en identificar los elementos que permitan comprender el impacto que ha tenido el proceso de globalización en las reformas realizadas a los sistemas educativos de diversos países de África, América Latina, Asia y Europa. El propósito de este artículo es mostrar y analizar las percepciones y consideraciones de dos grupos específicos de profesores de enseñanza media superior respecto a su trabajo cotidiano, los cambios en el currículo, la evaluación tanto de su desempeño docente como del aprendizaje de sus alumnos, y sobre la globalización, políticas y reformas del sistema educativo mexicano..

Palabras clave

Globalización
Reformas educativas
Educación media superior
México
Pertinencia
Currículo

This paper is a product of the second stage of a more extended project called “Educating the Global Citizen: Globalization, educational reform and the politics of equity and inclusion in 14 countries.” The main objective of this research is to identify the elements that provide an understanding of the impact that the process of globalization has had on the reforms in the educational systems of several countries in Africa, Latin America, Asia and Europe. This paper shows and analyzes the perceptions and considerations of two specific groups of higher education teachers about their daily work, the changes in the curriculum, the evaluation of their teaching performance, the evaluation of their students’ learning, as well as the globalization, politics and reforms of the Mexican educational system.

Keywords

Globalization
educational reforms
Higher Education
Mexico
Pertinence
Curriculum

Recepción: 02 de septiembre de 2008 | Aprobación: 05 de octubre de 2009

* Maestro en Educación por la Universidad de Stanford (EUA) y doctor en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles (EUA). Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM (Área de Políticas de la Educación). Profesor de varios posgrados de la UNAM. Investigador nacional, nivel I. Profesor visitante de la Universidad Federal de Goiás, Brasil, en 2006. Autor de artículos y libros publicados en México y otros países. Líneas de investigación: Estudios comparados; políticas de educación superior y de ciencia y tecnología. CE: aralsan@unam.mx

** Maestro en Economía por la Universidad de Manchester (Reino Unido) y doctor en Sociología por la UNAM. Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM (Área de Políticas de la Educación). Encabezó la contribución de las autoridades mexicanas al Examen de las Políticas Nacionales-Educación Superior, México, de la OCDE en 1997. Coordinador de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM. Autor del libro: *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* (UNAM-IISUE, 2008), así como de capítulos y artículos publicados en México y en el extranjero. Línea de investigación: Políticas y modelos educativos en la educación media superior. CE: pertinente@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de la segunda etapa de un proyecto más amplio, intitulado “Educando al ciudadano global: globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en 14 países” (*Educating the Global Citizen: Globalization, educational reform and the politics of equity and inclusion in 14 countries*). El objetivo principal de esta amplia investigación consiste en identificar los elementos que permitan comprender el impacto que ha tenido el proceso de globalización en las reformas realizadas a los sistemas educativos de los países participantes (Argentina, Brasil, Canadá, Corea del Sur, China, Egipto, España, Estados Unidos, Italia, Japón, México, Portugal, Sudáfrica y Taiwán).

Cabe señalar que en el proyecto antes mencionado se pretenden estudiar los distintos ciclos del sistema escolar. Los resultados que se refieren a los niveles de primaria y secundaria del ciclo básico fueron publicados ya por uno de los autores (Alcántara, 2007). Aquí se presentan sólo los de la parte correspondiente al ciclo medio superior.¹ La presente investigación se orienta a partir de tres grandes objetivos: el primero de ellos pretende establecer si la globalización está afectando el currículo, la formación docente y, en general, la política educativa y social; el segundo objetivo es detectar las alternativas que los profesores se plantean, ya sea como resistencia, transformación o desafío al fundamento e implementación de las reformas basadas en el modelo de competencias; y el tercer y último objetivo pretende conocer la forma en que los profesores toman posiciones en los debates sobre la globalización y la reforma en el sentido de procurar una mayor equidad e inclusión en los establecimientos educativos.

En concordancia con los objetivos arriba mencionados, el propósito de este artículo es

mostrar y analizar las percepciones y consideraciones de dos grupos específicos de profesores de enseñanza media superior respecto a su trabajo cotidiano, los cambios en el currículo, la evaluación tanto de su desempeño docente como del aprendizaje de sus alumnos, y sobre la globalización, políticas y reformas del sistema educativo mexicano. El texto se ha dividido en tres grandes apartados. En el primero de ellos se hace una caracterización general de la educación media superior (EMS) en México, describiendo su especificidad, organización curricular, modalidades, políticas de formación y actualización docente. La segunda parte contiene algunas consideraciones metodológicas del estudio empírico en el que se realizaron entrevistas colectivas a dos grupos de profesores, utilizando la técnica de los “grupos de enfoque” o *focus group*, así como el análisis de dichas entrevistas. En el tercer apartado se pretende integrar los resultados del trabajo empírico y las consideraciones teóricas y contextuales de la primera parte. Finalmente, se plantea una serie de conclusiones derivadas de lo aquí analizado.

Cabe señalar también, que el término pertinencia tiene, entre sus diversos significados, el de referirse a la correspondencia con las necesidades sociales. Pero también, en este caso, sería con lo que requiere saber un estudiante al final de su paso por la EMS, tanto para seguir estudios profesionales como para incorporarse al mundo del trabajo. Asimismo, y en concordancia con el epígrafe con el que comienza este artículo, pretendemos también contribuir al conocimiento de la realidad curricular de ese nivel educativo.

CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Como se verá más adelante con mayor detalle, el nivel medio superior del sistema educativo mexicano tiene la doble finalidad de dar

1 Conviene aclarar que este ciclo tiene diferentes denominaciones, ya que también se le conoce como bachillerato. En el contexto internacional, sería el equivalente a la educación secundaria (*secondary education*). Por ser la denominación más común en México, a lo largo del trabajo se utilizarán con mayor frecuencia los términos “educación media superior” y “bachillerato”.

al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato; o por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral si lo cursó como profesional técnico. La educación media superior es de un sólo nivel y, en general, tiene una duración de tres años o menos, dependiendo del plan de estudios. La edad típica de los alumnos oscila entre los 15 y los 17 años.

De acuerdo con datos oficiales, al comienzo del ciclo escolar 2007-2008 el sistema educativo contaba con cerca de 37 millones 700 mil estudiantes. De ellos, prácticamente 33 millones (88.4 por ciento) acudían a los servicios escolarizados y los restantes más de 4 millones, a los alternos (11.6 por ciento). El total de alumnos del nivel medio superior ascendió a 3 millones 830 mil, el de maestros a 264 mil 079 y el número de planteles escolares a 13 mil 493. A su vez, el número de estudiantes que seguían la modalidad de profesional técnico era de 358 mil 600, el de maestros 28 mil 983 y el de escuelas 1 mil 484. El bachillerato contaba con 3 millones 471 mil 400; 235 mil 096 docentes y 12 mil 009 establecimientos educativos. El bachillerato general tenía 2 millones 323 mil 500 alumnos, 166 mil 922 profesores y 9 mil 519 escuelas. El bachillerato tecnológico contaba, a su vez, con 1 millón 147 mil 900 estudiantes, 68 mil 174 maestros y 2 mil 490 planteles escolares. En la modalidad abierta y semi escolarizada la matrícula ascendió a 602 mil 205 alumnos (INEE, 2008).

En lo que respecta al bachillerato que imparte la UNAM, según datos de la Agenda Estadística 2008, el número de estudiantes era de 107 mil 447, de los cuales 48 mil 977 correspondían a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), 56 mil 602 al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y 1 mil 868 a la Iniciación Universitaria.² De acuerdo con información de 2007, el personal académico de ambas entidades (ENP y CCH) corresponde a 2 mil 478 y 2 mil 901, respectivamente (Agenda Estadística UNAM, 2007 y 2008).

La especificidad de la EMS

La normativa vigente señala en la Ley General de Educación que la EMS es uno de los tipos de la educación que incluye la educación media profesional y el bachillerato. Los otros dos tipos educativos son el tipo básico, que a su vez está compuesto por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; y el tipo superior, que comprende licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. La Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en su artículo tercero, identifica a la EMS como aquella que se imparte después de la secundaria. En su artículo 37 se construye a señalar que: “El tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”. La Ley no indica algún otro dato adicional, dejando abiertos tales aspectos para que las instituciones o las dependencias los precisen.

Sin embargo, es la propia Carta Magna la que en su artículo tercero determina que “la educación que brinda el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Tales referentes, en un momento como el actual en el que se busca que la educación media prepare para la vida, resultan, como se verá más adelante, de una singular utilidad. La Constitución Mexicana establece que el criterio que guiará a la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Continúa la filosofía del mencionado artículo prescribiendo que el carácter de nuestra educación

Será democrático –entendiendo a la democracia no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento

² Esta modalidad sólo se imparte en el plantel 2 de la Escuela Nacional Preparatoria y corresponde a lo que sería la secundaria.

económico, social y cultural del pueblo— y contribuirá a la mejor convivencia humana, ayudará al educando a robustecer el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y a sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Organización de los planes de estudio

Los planes de estudio tienen mayoritariamente una duración de tres años, aunque hay otros de dos, por ejemplo en los bachilleratos de las universidades autónomas de San Luis Potosí, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. También hay una pequeña proporción de programas de cuatro años, como son algunos bachilleratos de arte. Los planes están organizados en torno a asignaturas o materias que se administran semestral, cuatrimestral o anualmente.

El ámbito de la EMS se distingue por una gran diversidad en el número de instituciones y por el tamaño de las escuelas, que varía desde aquellas que comprenden escasos 50 estudiantes hasta los planteles de los bachilleratos de las universidades públicas o del Colegio de Bachilleres que pueden albergar a cinco mil, ocho mil o más alumnos. Por otra parte, en lo que se refiere a su distribución geográfica, este nivel educativo está presente en 52 por ciento de los municipios del país, lo cual cubre prácticamente la totalidad de poblaciones con más de cinco mil habitantes.

Al referirse a este tipo educativo los planes gubernamentales no abundan en definir su función y finalidad más allá de lo señalado en la Ley General. Por ejemplo, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), se señala simplemente que existen dos opciones principales de bachillerato y una de técnico profesional: el bachillerato, modalidad que

propicia la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores, y la educación profesional técnica, que prosigue la formación del estudiante y lo capacita para el ejercicio de una actividad productiva.³ Los diversos documentos oficiales de instituciones, agrupaciones y de las propias administraciones federales, suelen preservar las características tradicionales y abstractas que definen este tipo educativo, al señalar que la EMS cuenta con objetivos formativos tales como el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para aprender y enriquecer sus conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos. También se señala que los estudiantes deben de ser capaces de buscar, ordenar e interpretar información relevante en los diferentes campos disciplinarios y de hacer uso personal y social de su experiencia educativa para incorporarse a la sociedad y al desarrollo de una actividad productiva. Generalmente, tales ideas vienen consignadas en el plan de estudios que suele comprender una presentación o introducción con una revisión, de índole académica, sobre las corrientes pedagógicas contemporáneas (Jiménez, 1996; Segarra, 2000).

Pero los aspectos centrales de un plan de estudios y los que convocan el mayor interés de los actores educativos, son sin duda el mapa curricular y los programas de las materias. Las orientaciones teóricas y pedagógicas se instrumentan con un margen muy amplio de laxitud, lo cual se traduce en una gran variedad de formas de impartirse y de evaluarse, cuestión que resulta muy significativa para el enfoque de este trabajo. De hecho, en el *Documento de la Comisión de Educación*, en el apartado correspondiente a la EMS, se señala que ante la situación de desarticulación entre señalamientos teóricos e instrumentación en programas de materias, se tendrá que recurrir a los estándares internacionales:

3 Véase Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México, Secretaría de Educación Pública, 1996, p. 129.

Los planes y programas de estudio serán actualizados conforme lo establecen los estándares aceptados internacionalmente, incorporando los avances científicos, tecnológicos y en las humanidades así como las innovaciones que ocurran en los procesos productivos. Asimismo, las modalidades y carreras que se ofrezcan serán congruentes con la demanda de personal técnico y calificado del país, de tal forma que los egresados encuentren empleos adecuadamente remunerados (Equipo de transición del presidente Vicente Fox, *Documento de la Comisión de Educación*, 2000).

Asimismo, en un estado del conocimiento sobre la estructura curricular y los contenidos de la EMS realizado por Villa Lever (2003), se encontró que la tendencia general de los trabajos revisados es plantear una educación por competencias y una educación centrada en el aprendizaje de los alumnos que haga énfasis no sólo en el conocimiento, sino también en las habilidades y las actitudes. Esto último generalmente se asocia con el papel que juegan los profesores en el proceso educativo, a la calidad de su formación y a las características y obligaciones que los profesores debieran tener.

El PNE 2001-2006 y los Acuerdos 71 y 76

Como resultado del Congreso Nacional del Bachillerato, y por medio de los Acuerdos Secretariales 71 y 77 de la SEP, desde 1982 se hizo la propuesta de un tronco común para el bachillerato. En consecuencia, el proceso de elaboración de programas adquirió claridad y existe, a pesar de la gran diversidad de planes y programas de estudio, respecto de la cual se menciona frecuentemente la cifra de más de 300, un modelo básico de dos núcleos formativos. El primer núcleo establece una formación básica de aproximadamente dos años, con cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje y comunicación. El segundo núcleo consiste en un componente propedéutico de un año, al final del bachillerato, orientado a la preparación para los estudios superiores, el cual se organiza en cuatro opciones: a) físico-matemáticas

e ingenierías; b) biológicas y de la salud; c) sociales; y d) humanidades y artes. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) se señala que la organización tradicional en dos núcleos formativos se modifica para incluir un tercero de preparación para la vida y el trabajo. No obstante lo anterior, más de 20 años después, la convergencia más precisa sigue representando un reto ante la diversidad de modelos educativos y de necesidades locales y nacionales.

La propuesta actual de la SEP

La presente administración del Gobierno federal (2007-2012) ha hecho pública la orientación de las políticas que pretende instrumentar en el documento “Proyecto de reforma integral de la EMS en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad” (SEP, 2008). Dicho documento presenta una propuesta en la que se señalan tres principios fundamentales que deben estar en la base de un consenso global: i) reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; ii) pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y iii) tránsito entre subsistemas y escuelas. Se busca con ello establecer las condiciones mínimas que las reformas deben asegurar y se toma en cuenta que la creación de un sistema nacional no pasa por la unificación curricular sino que se busca preservar la identidad de las instituciones. Por ello no se pretende que las instituciones abandonen o modifiquen su vocación específica, al reconocer que en el país existen distintas modalidades de EMS que responden a diversas filosofías educativas y realidades sociales que no deben ponerse en tela de juicio. Los cambios que se proponen deben tener lugar en el marco de la diversidad.

La propuesta identifica la existencia de distintas soluciones posibles al problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio; una de ellas es la de establecer los desempeños finales compartidos que el ciclo de bachillerato debería alcanzar

en todos los egresados; una segunda es la de crear un tronco común idéntico para todas las modalidades y subsistemas; y una tercera es la de definir un conjunto de asignaturas obligatorias. De estas tres opciones la primera —desempeños finales compartidos— es la que se estima más viable y conveniente. Un tronco común no sería adecuado porque obligaría a todas las instituciones a una reestructuración que podría ser inviable para su organización y funcionamiento académicos y poco benéfica para los objetivos particulares de la formación que ofrece cada institución particular. Como se mencionó arriba, se reconoce que diversas instituciones han realizado reformas importantes a sus planes de estudio, tal es el caso del CONALEP y el bachillerato tecnológico, que representan avances considerables.

También se argumenta que establecer un tronco común significaría anular el esfuerzo realizado, homogeneizando estructuras curriculares en detrimento de la oferta propia de la institución y la necesaria diversidad curricular. Igualmente, la opción de las asignaturas obligatorias afectaría la necesaria flexibilidad de la oferta académica de los planteles, forzándolos a desarrollar planes de estudio rígidos puesto que si las escuelas estuvieran obligadas a impartir un determinado número de materias, se reduciría el espacio para la oferta propia y las trayectorias optativas de los alumnos. Por todo esto, la opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinarios más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben alcanzar, independientemente

de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior.

Se deposita en este concepto la posibilidad de superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas, tales como: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas y módulos, entre otros. Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos. Asimismo, se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

Se apela a dos definiciones de competencias, una de la ANUIES que las define como:

...conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (De Allende y Morones, 2006: 4).

Otra definición se toma de la OCDE, la cual indica que: “una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (SEP, 2008).

A su vez, el documento distingue entre competencias genéricas, competencias y conocimientos disciplinares y competencias profesionales. Las dos últimas pueden ser básicas o extendidas según el grado de complejidad. A este respecto cabe señalar que dicha distinción no se encuentra alejada de los tres componentes formativos que ya se habían venido identificando en el bachillerato desde el PND 2001-2006: el componente básico, el propedéutico y el profesional o vocacional.

La actualización de los maestros es, en la propuesta actual de la SEP, un requisito indispensable para que la reforma curricular sea exitosa. Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. El documento señala expresamente que habrá que ser cuidadosos con no imponer a los profesores nuevas formas de trabajo. De lo que se trata es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la reforma y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes, de modo que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el que los profesores jueguen un papel diferente al del tradicional dictado de cátedra para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos (SEP, 2008).

En México, desde la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior se han realizado avances significativos en la definición de competencias docentes básicas para este nivel, los cuales operan en el contexto de los lineamientos de la reforma para crear un Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008).

Calidad de las formaciones de educación media superior

Existen numerosos indicios, tal y como lo consignan el PDE 1995-2000, el Plan Nacional de Educación 2001-2006, los resultados de las pruebas PISA 2000, 2003 y 2006, la Propuesta de un Sistema Nacional de Bachillerato de la SEP de

2007 y los resultados de las pruebas Excale del INEE publicados en abril de 2009 en *Panorama Educativo de México 2008*, de que una proporción elevada de los egresados no cuenta con una preparación suficiente para cursar estudios de nivel superior. Concurren en ello la falta de calidad de la educación brindada, la ausencia de estándares objetivos para ponderar las diferentes aptitudes académicas de los alumnos para las opciones existentes y una orientación educativa manifiestamente ineficaz para auxiliar a los estudiantes en función de su capacidad, sus inclinaciones y sus posibilidades.

El desarrollo que han tenido las modalidades no escolarizadas, particularmente la educación abierta y a distancia, anticipa la creciente demanda que éstas habrán de tener en el futuro, en virtud de la flexibilidad de tiempo y forma de estudio que ofrecen, así como la posibilidad de combinar mejor el estudio y el trabajo a los usuarios. Actualmente, las instituciones de EMS que ofrecen educación abierta o a distancia han avanzado en la revisión de sus programas de estudio, así como de los materiales didácticos y textos de estudio que tanto los estudiantes como los asesores de estas modalidades utilizan cotidianamente. Asimismo, han ido modificando sus esquemas de operación y de atención a los usuarios. Hoy varias de ellas cuentan con sistemas de acceso electrónico a los planteles que ofrecen el servicio y con procesos de inscripción y evaluación automatizados.

Formación de profesores

Periódicamente se reconoce la importancia de formar a los profesores de la EMS (cfr. PDE 1995-2000, PNE 2001-2006, SEP 2008). De hecho, ha habido una gran omisión histórica respecto a la formación de los profesores de este nivel educativo al no existir una respuesta a tal necesidad en la oferta de programas de licenciatura en las universidades, sobre todo en lo que concierne a los programas de Ciencias naturales y exactas, humanidades y de Ciencias sociales, cuyos graduados encuentran salidas

laborales preferentemente como profesores de asignatura en la educación media superior y las escuelas secundarias. Cabe recordar que las normales superiores se orientaron a formar profesores para las escuelas normales y para la secundaria. Tradicionalmente, la formación de profesores ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general profesional comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias a ser impartidas y los cursos que cada institución organiza para sus profesores. Lo anterior presupone la existencia de una gran identidad entre la formación profesional en las licenciaturas y las necesidades formativas del bachillerato, con lo cual se vislumbra la manera como se le otorga a la EMS un valor propedéutico. Cualquier otro requerimiento de relevancia para la educación impartida ha quedado sujeto a las posibilidades, recursos e imaginación de cada institución para promoverlo mediante cursos, seminarios y directivas.

Desde finales del siglo pasado se había venido insistiendo en las urgentes necesidades que se presentaban respecto de la formación de docentes de bachillerato; por ello el Documento de la Comisión de Educación arriba mencionado señala que:

El personal docente contará con una certificación que acredite una adecuada formación académica y pedagógica para el desempeño de su función. Esta formación será resultado de un eficaz sistema que se encargará de la preparación previa y actualización continua de los maestros. Su labor se complementará con tareas extra-clase con el fin de elevar el aprovechamiento de los alumnos. Ello le dará acceso a una mejor retribución y a mayores posibilidades de desarrollo profesional en la actividad docente. La organización del trabajo académico será preferentemente colegiado y deberá ser considerado como una forma de ejercer la responsabilidad concreta en la formación pertinente y de calidad de grupos de alumnos (Equipo de transición del presidente Vicente Fox, *Documento de la Comisión de Educación*, 2000).

⁴ Ejemplos de ello son la maestría para la EMS de la UAEM y la Maestría en Docencia para la EMS (MADEMS) de la UNAM. Véase "Se crea la Maestría en Docencia para la educación media superior", *Gaceta UNAM*, 29 de septiembre de 2003, p. 9.

Como se vio en párrafos anteriores al revisar la propuesta actual de la SEP de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), el asunto de la formación de profesores sigue siendo una tarea pendiente. De cualquier manera, cabe señalar que la forma predominante de atender esta necesidad ha sido desde hace varias décadas la oferta de cursos intersemestrales. En todos los casos, los cursos no tienen seguimiento y no se han vinculado con ninguna forma de evaluación o ponderación sobre su utilidad o sentido. Se tiene la sensación muy difundida de que distraen muchos recursos y tiempo, sin que quede claro qué papel han tenido en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Existen dudas sobre la idoneidad de la relación entre costos y beneficios (Muñoz, 2003). A su vez, los programas que en diversas instituciones alientan la capacitación de profesores de EMS parecen tener poco impacto y tienden a estar orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y su sistema de remuneración.

Lamentablemente se ha omitido revisar nacionalmente la oferta de programas de licenciatura de ciencias y humanidades, como se mencionó arriba, para, por ejemplo, integrar bloques optativos en los últimos semestres encaminados a preparar para la docencia en la educación media y facilitar una especialización, dentro del contexto del programa de las licenciaturas, en la enseñanza de este nivel. Algunas instituciones han optado por impulsar la obtención de un posgrado como una calificación deseable para enseñar en el nivel medio superior;⁴ sin embargo, la generalización de tal posibilidad es hoy en día irreal, dada la incapacidad de las maestrías para formar maestros de EMS en cantidades suficientes, habida cuenta del número total de estudiantes de posgrado: 128 mil, frente a 210 mil profesores en el año 2000 (PNE 2001-2006) así como las condiciones de dispersión geográfica de este nivel educativo.

Además, es conveniente tomar en cuenta que incluso la obtención de una licenciatura completa aún no se logra por parte de todos los profesores de la EMS. En el presente, es probable que entre la mitad y 35 por ciento de ellos no hayan culminado los requerimientos para la obtención de un grado de nivel superior, ya que para el año lectivo 1997-1998, de los más de 186 mil maestros de EMS, más de 35 por ciento no habían completado la licenciatura (SEP, 1998a; SEP, 1999a). Durante mucho tiempo se ha atribuido a la rapidez con que se instrumentó el crecimiento de la matrícula de educación media superior y superior en los años setenta la contratación de personal docente sin licenciatura (Gil, 1994; OCDE, 1997); sin embargo, en la actualidad, muchos de esos profesores continúan laborando en las mismas instituciones a las que ingresaron hace alrededor de dos décadas, sin que hayan obtenido su título. A pesar de los esfuerzos que gran parte de las instituciones han desplegado para incrementar sustantivamente la titulación de sus profesores de EMS, las cifras no parecen haberse modificado sustancialmente respecto de las estimaciones que se hacían a finales de los años setenta.⁵ Actualmente, muchos maestros llevan 20 años trabajando en las mismas instituciones sin nunca haber obtenido una capacitación. A pesar de esto, hay que reconocer que muchas instituciones han incrementado los requisitos de selección de su personal a partir de los años setenta; sin embargo, hay muchos casos donde este principio no se aplica por razones sensatas a los maestros de los cursos prácticos y técnicos en todos los tipos de educación media superior (instructores de CONALEP y maestros de arte, fotografía, diseño, operación de máquinas, danza folklórica y deportes en todo el sistema de EMS).

Cabe también señalar que existe una gran diversidad de formas de contratación de los maestros de este nivel; existen instituciones, como los bachilleratos de las universidades autónomas y del subsistema tecnológico, que

cuentan con plazas de tiempo completo para parte de su profesorado, lo cual cubre sólo una proporción del total, ya que el resto está contratado por hora frente a grupo o por asignatura. Hay instituciones donde toda la planta docente está contratada por hora o por asignatura; en esos últimos casos las únicas posibilidades de contar con contratos de tiempo completo es como personal de confianza en la administración.

Las tres grandes corrientes de la EMS

Bachillerato general o propedéutico

En el caso de la formación general o propedéutica, el alumno accede al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas a fin de contar con una información y experiencia académicas que lo auxilien en la identificación de su campo de estudios profesionales. Además, algunas escuelas de ambos bachilleratos suelen ofrecer posibilidades limitadas de explorar su desarrollo personal en las materias extracurriculares y en algunas actividades artísticas y deportivas que generalmente, por lo que se puede apreciar en las reuniones y congresos de profesores o de expertos, están desvinculadas de las orientaciones académicas.

Por su parte, los bachilleratos general y propedéutico equivalen a los estudios generales de otros países y cuentan con poco más de 60 por ciento del alumnado de la EMS. Este modelo comprende los diferentes bachilleratos universitarios, así como los generales que no se encuentran vinculados a instituciones de educación superior, como por ejemplo los colegios de bachilleres o las preparatorias estatales.

El bachillerato bivalente

Estrictamente hablando, el modelo bivalente es parte de la EMS tecnológica junto con la formación profesional técnica, ya que combina

⁵ Compárese esta cifra con la que proporciona para los años setenta y ochenta el CCH (Zorrilla, 1989a).

una formación profesional en el ámbito técnico con los estudios de bachillerato que ofrecen una preparación para los estudios superiores, preferentemente los de índole tecnológica. Sin embargo, cabe también tomar en cuenta que en México el desarrollo histórico, contrariamente a lo que pasó en Europa, y de manera similar a lo que aconteció en Estados Unidos, ha llevado a que la forma preponderante de EMS sea el bachillerato. Por ello es menester distinguir al bachillerato bivalente del general. El prototipo del bachillerato bivalente fue la antigua educación vocacional del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que posteriormente dio lugar e inspiró a diversas instituciones dentro del propio IPN como son los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), escuelas sucedáneas de las antiguas vocacionales. Dentro de la SEP, hasta hace poco, la entonces Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) era la encargada de coordinar la mayor parte de los bachilleratos tecnológicos del país. Hoy en día esa tarea le corresponde a la nueva Subsecretaría de Educación Media Superior mediante un sistema nacional centralizado de escuelas de los niveles medio básico, como la secundaria técnica, y de educación media superior tecnológica.

En el bachillerato bivalente la formación profesional conduce a la obtención de dos certificados: uno de una profesión técnica reconocida por la Dirección General de Profesiones y otro de bachillerato, que permite continuar a estudios superiores. La combinación de ambos planes de estudio en un solo bachillerato lleva a que el número de horas que los alumnos pasan en la escuela como parte de las horas reglamentarias sea muy alto, inclusive llegan a ser 40 o más horas a la semana.

De acuerdo con documentos oficiales, tanto el bachillerato tecnológico como la educación profesional técnica enfatizan la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio

social necesarias para obtener el título de la especialidad correspondiente (SEP, 2001). La instrumentación de los cambios y modificaciones a los programas de estudio que ordena el PNE 2001-2006 los han llevado a disminuir el número de horas y de créditos. Recientemente han arrancado con un tronco común que es complementado con los cursos de carácter tecnológico relacionados con las diferentes especialidades que culminan en tres años en carreras de profesional técnico. Si bien la mayor parte de la matrícula está inscrita en el sistema escolarizado, también se puede cursar la modalidad abierta.

La educación profesional técnica

La educación profesional técnica (EPT) atiende 10 por ciento de la matrícula y fue tradicionalmente una formación sin pleno valor propedéutico. Actualmente, y desde 1997, estos estudios permiten la equivalencia con el bachillerato mediante la aprobación de seis cursos complementarios. Los títulos técnicos que ofrecen las opciones tecnológicas son de calidad profesional y se registran en la Dirección General de Profesiones de la SEP, previo cumplimiento de una tesis y del servicio social. Ejemplos de instituciones que brindan estos programas son el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP) y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS). La gran mayoría de la matrícula de EPT está en el CONALEP (poco más de 250 mil) y en algunos otros planteles federales incluyendo CECyT, Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS) y Centros de Estudios de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), otros 22 mil de un total de 367 mil en 2004-2005, mientras que el resto se reparte en diversas instituciones pequeñas privadas (70 mil) y en las universidades (25 mil). En este sentido, las nuevas equivalencias han acercado a los estudios de profesional medio al modelo bivalente.

El sistema de EMS: personalidad jurídica y control presupuestario

En términos del argumento expuesto al inicio de este capítulo sobre la índole tradicional de la conducción del sistema de EMS, cabe destacar dos tipos de recursos significativos para el control vertical por parte de la SEP: la aplicación de los fondos federales y el acceso a los puestos directivos y a otros puestos de trabajo asociados a éstos. A la luz de la descripción de la variedad de planteles que están directamente bajo el control de la SEP, se puede apreciar el grado de penetración que ésta tiene directamente en todo el país.

El control político también incluye el acceso a los puestos directivos del sistema, incluyendo los de la propia SEP. Los grupos que han accedido a dichas posiciones y que las han utilizado para promover diversos intereses, incluyendo sus colaboradores de confianza, se les considera como parte de una élite de poder. La continuidad en el ejercicio del control político por parte de un mismo régimen, ha facilitado que los grupos que forman parte de la élite establezcan alianzas.

En el contexto general de la EMS, para el año 2004-2005, de acuerdo con las cifras oficiales, de un total de 12 mil 327 escuelas, la SEP controlaba directamente, desde alguna subsecretaría o desde el órgano de gobierno de un organismo descentralizado que nombra director general mil 413 escuelas. En todos los casos, corresponde al director general nombrado directamente por la SEP, o indirectamente por el órgano de gobierno, hacer el nombramiento del director del plantel respectivo (cfr. página electrónica de la SEP). Tal cifra muestra el grado de control directo que tiene la SEP sobre un gran número de puestos directivos educativos, cuyos nombramientos se hacen discrecionalmente y facilitan el uso de dicha atribución por parte de la élite del poder. Destaca la enorme penetración

que tiene directamente la SEP en todo el país: un promedio de 46 nombramientos por cada uno de los 31 estados de la república, sólo en lo que concierne a EMS en el ramo de directores de escuelas.

LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

La segunda parte de este trabajo consiste en el análisis de entrevistas colectivas realizadas a dos grupos de profesores de educación media superior, a quienes se les hicieron preguntas relacionadas con diversos aspectos de su quehacer docente cotidiano, de los cambios al currículo, de la evaluación de su desempeño y del aprendizaje de sus alumnos, así como de su percepción sobre la influencia del proceso de globalización en las políticas educativas.⁶

Consideraciones metodológicas

Las entrevistas colectivas fueron conducidas mediante la técnica denominada *focus group*, conocida en español como “grupos focales” o “grupos de enfoque”. Es una técnica cualitativa de recolección de datos originalmente propuesta por el sociólogo Robert K. Merton con la finalidad de obtener y analizar respuestas a grupos de textos, películas y diversos asuntos. El planteamiento inicial de Merton pretendía averiguar, por medio de la introspección de diversos sujetos, información sobre la vida cotidiana y la manera en que cada individuo es influido por otros en situación de grupo, así como la forma en que el mismo influye en el grupo, utilizando para ello una “entrevista focalizada”, con indicaciones de preguntas y respuestas de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores teniendo en perspectiva un tópico de investigación. El objetivo primordial de este tipo de aproximación metodológica consiste en extraer de las

6 Como se mencionó en la introducción de este artículo, la presente investigación forma parte de un proyecto mucho más amplio. Por ello, se convino con el resto de los equipos de investigación llevar a cabo esta técnica y también realizar preguntas comunes en torno al quehacer docente cotidiano (“cómo es un día normal de clases”); los cambios realizados al currículo en los últimos 15 años; los aspectos relacionados con la evaluación del desempeño docente y el aprendizaje; y acerca de su percepción de la globalización, las políticas y las reformas al sistema educativo.

actitudes y respuestas de los participantes del grupo, sentimientos, opiniones y reacciones que puedan resultar en nuevos conocimientos (Gomes, 2005; Galego y Gomes, 2005).

De los dos grupos entrevistados, el primero estaba formado por nueve profesores que cursaban el segundo semestre de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM.⁷ Casi todos eran profesores de Biología del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. El otro grupo lo componían 12 profesores del Colegio de Bachilleres (Colbach), plantel 12 de Nezahualcóyotl, México.⁸ A diferencia del primero, estos profesores impartían diversas asignaturas (Inglés, Matemáticas, Estadística, Administración, Física, Química, Economía, Lectura y redacción, Ciencias sociales e Historia, entre otras).

Cabe señalar que los grupos estuvieron formados por profesores de ambos sexos y diversos grados de experiencia docente, e incluso hubo alguno que desempeñaba un cargo académico-administrativo. Asimismo, casi la totalidad tenía experiencia no solamente en el nivel medio superior, sino en el básico también (primaria y secundaria). Sólo uno mencionó haber impartido clases en el nivel superior.

Quehacer docente cotidiano

Con esta pregunta se pretendió conocer algunos aspectos de la dinámica escolar, es decir, contar con elementos para saber lo que sucede en el ámbito del salón de clases, entre el profesor y los alumnos.

Las consideraciones recogidas de los profesores acerca de un día normal de actividades indican que cada profesor describió una rutina que finalmente resulta ser diferente en cada

caso, aunque comparten rasgos en común. Las actividades mencionadas por los docentes del CCH fueron: pasar lista (en algunos casos la asistencia sirve para que los alumnos obtengan puntos adicionales), señalar las finalidades y objetivos del tema a tratar, establecer “las reglas del juego”, explicar las formas y criterios de evaluación, y el desenvolvimiento de la clase propiamente dicho, con las etapas de inicio, desarrollo y cierre.

Por su parte, los maestros del Colbach expresaron que cada clase está bien planeada, en función del poco tiempo que se dispone diariamente (50 minutos). Algunos dijeron utilizar una “orden del día” para establecer la secuencia de las actividades de ese día. También dijeron utilizar las fases de apertura, desarrollo y cierre para el tema a desarrollar en cada clase. No obstante las restricciones de tiempo, algunos mencionaron la realización de acciones que favorecen la interacción entre los alumnos, e incluso la realización de actividades extra clase.

Para ciertos profesores, el papel de “facilitador” del aprendizaje fue considerado clave para favorecer la dinámica dentro del aula:

El papel del profesor como facilitador aquí se vuelve una herramienta clave, porque ya no es el típico maestro que está en su tendencia [sic] tradicional y de ahí parte toda la clase. Aquí las dinámicas nos permiten perfeccionar las estrategias como ayuda entre iguales. Una estrategia que nos permite facilitar la comunicación entre los mismos alumnos y “amarrar” el vínculo de la comunicación profesor alumno (profesor del Colbach).

Algunos más argumentaron que la dinámica escolar no se limita a lo acontecido en el salón de clases, sino a todo lo que el profesor

⁷ En términos generales, la MADEMS pretende satisfacer las necesidades de formación y superación académica para ejercer la docencia en educación media superior. Busca también favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades metodológicas para la enseñanza con un alto nivel profesional, proporcionando espacios académicos para la reflexión, la profundización y la elaboración de propuestas y modelos educativos que logren transformar la docencia en la EMS. La MADEMS tiene una orientación profesional (*Documento de creación del Programa MADEMS*, 2003).

⁸ El Colegio de Bachilleres (Colbach) es un organismo público descentralizado del Estado, creado por decreto presidencial del 26 de septiembre de 1973. Su objetivo es ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, en las modalidades escolar y abierta. Cuenta con 20 planteles en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Además, distintas entidades federativas cuentan con su propio sistema (véase página electrónica del Colbach).

debe realizar previamente, incluidos cursos de actualización y la planeación del curso. Para este grupo de profesores, las palabras clave de su actividad docente fueron “planeación” y “dosificación” de los contenidos.

En el caso de las dos instituciones bajo estudio, no debe olvidarse que las clases en el CCH son, en todos los casos, de dos horas, mientras que en el Colbach son, por lo general, de 50 minutos; esto da como resultado lógico la existencia de dinámicas diferentes. No se puede perder de vista tampoco que el espacio institucional que se define para las atribuciones del profesor es diferente para cada caso, siendo mucho más acotado en el Colbach, donde se señalan al profesor diversos referentes sobre el modelo institucional, el avance programático, las unidades a ser evaluadas con exámenes o evaluaciones parciales y la integración de la calificación final.

Conviene destacar que, a diferencia de lo expresado por los maestros de primaria (Alcántara, 2007: 292-293), los profesores de ambos grupos no mencionaron tener problemas de disciplina o control del grupo. A este respecto un profesor del Colbach señaló:

Hay límites, y básicamente es no dejar caer ese sentido del respeto, del trabajo y la responsabilidad por parte del alumno y del maestro. Entonces, esos límites se respetan. Yo personalmente los marco, y me refiero a no ver al maestro como el “dador” de todas las cosas, sino que el alumno es el que “hace” la clase. Uno como maestro los va motivando, los va guiando como un monitor y ellos tienen que estar soltándose, porque es la personalidad de ellos la que se va formando, ¿no? Y los límites sí son estrictos. Aquí sí hay un respeto en la clase, “no puedes estar como en una cantina, entro y salgo, al fin que es mi cuate”; “no puedes estar oyendo tu *walkman*, tú estás en la clase”.

Esto no significa, sin embargo, que fuera del aula no haya problemas de este tipo, especialmente en el caso del CCH. Continuamente los periódicos reportan problemas de pandillerismo y venta de enervantes en los alrededores de los planteles escolares, y el tema ocupa cada vez más la atención de los especialistas en educación.⁹

Cambios en el currículo¹⁰

Según algunos profesores del CCH, la primera reforma curricular fue en 1996 y consistió, básicamente, en disminuir los turnos (de cuatro a dos) y en aumentar el número de materias. La segunda modificación al currículo se hizo en 2003, y consistió en cambiar el plan de estudios y elaborar nuevos programas con menor contenido:

Entre 1971 y 1996, estuvo vigente el mismo programa para la materia de método experimental, orientada a la realización de investigaciones. En 1996 se hizo un cambio de cuatro a dos turnos, se aumentó el número de materias y se agregaron nuevos temas. En el 2003 se da una revisión y ajuste. En general los cambios han sido benéficos (profesor de CCH).

En este sentido, para la mayoría de los profesores entrevistados existe interés por el conocimiento y una clara aspiración a lograr en sus estudiantes aprendizajes significativos, tal como lo expresan dos de ellos:

El primer modelo curricular del CCH desde su creación en 1971 hasta 1976, generó mucho entusiasmo, pero luego decayó. Este modelo proponía la construcción de conocimientos “en espiral”. Hubo un gran número de incongruencias en la instrumentación y nunca se logró superar la tendencia a trabajar con una “gran cantidad de contenidos” (profesor de CCH).¹¹

⁹ Véanse también sobre el tema de la indisciplina y violencia en las escuelas, los números temáticos 26 y 27 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), coordinados por Alfredo Furlán, así como el libro coordinado por él mismo junto con Claudia L. Saucedo y Baudelio Lara (2004), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos*.

¹⁰ Por razones de espacio, y para los propósitos de este artículo, no se hace un examen detallado del currículo de cada una de las dos instituciones estudiadas, sólo se les analiza de modo muy general.

¹¹ Cabe señalar en este sentido, que el rechazo al “enciclopedia” en los contenidos curriculares fue uno de los principios fundamentales de la propuesta del CCH (Bazán, 2007).

El énfasis actual es en el aprendizaje significativo, pero falta hacer hincapié en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional (profesora de CCH).

Algunos profesores del Colbach señalaron que entre 1992 y 1994 esta institución estuvo inmersa en un proceso de actualización de los programas de estudio, cuyo principal alcance fue el cambio hacia un enfoque pedagógico basado en procesos situacionales. Así, por ejemplo, en el área de matemáticas:

Se cambia el enfoque y el Colbach adopta el enfoque de la solución de problemas como una alternativa al viejo currículo... y cambia la secuencia de temas de aritmética, álgebra, geometría y geometría analítica, para desembocar en materias optativas de cálculo y estadística (profesor del Colbach).

Por otra parte, para algunos, ha habido una mejoría en los materiales y recursos didácticos empleados, hecho que consideran sumamente favorable para el aprendizaje de sus estudiantes:

Iniciamos con un material rústico, no teníamos muchas herramientas, eran escritos en máquina eléctrica. Ahora, con el transcurso de los años, los profesores hemos aprendido a manejar la computadora, se ha ido puliendo el material, se han creado gráficas e imágenes, porque ahora las imágenes son muy importantes para que el alumno pueda aprender mucho mejor (profesor del Colbach).

Asimismo, los maestros consideran que el Programa de Capacitación de Profesores (CAP) ha sido un elemento de transformación curricular en tanto que modifica las prácticas docentes tradicionales:

Me doy cuenta que los profesores que nos estamos capacitando en el CAP tenemos muchas herramientas para controlar muchas situaciones que se viven en los grupos... ahora ya tengo más herramientas, más estrategias... más situaciones que me pudieran [ayudar a] mejorar... el aprendizaje (profesor del Colbach).

Es pertinente señalar que en el tema del currículo la mayoría de los profesores se centró en el llamado *currículum oculto*, es decir, en las prácticas presentes en la cotidianidad escolar. El *currículum formal* fue poco abordado en sus intervenciones. Sin embargo, es interesante destacar que las opiniones en torno a la participación activa de ellos en las transformaciones curriculares no es homogénea: unos consideran que el Colbach los ha hecho partícipes de las transformaciones curriculares, como este profesor que señala:

Yo siento que sí, el Colbach nos ha tomado en cuenta para modificar programas de estudio. En el caso del área de sociales, hemos participado, por ejemplo, en las estrategias de intervención pedagógica, donde se han socializado contenidos con todos los maestros... A nosotros se nos ha permitido, se nos ha dado [la] libertad de elaborar nuestros propios materiales, con los cuales vamos a trabajar con los alumnos (profesor Colbach).

En tanto que otros opinan que sólo los usan como mero instrumento de legitimación, sin considerar sus aportaciones y experiencias:

Actualmente veo, tristemente, que nos los están manejando desde la Dirección General [del Colbach]. Porque si se están manejando todos estos planes y van a contribuir a mejorar, que la base trabajadora, la base de los maestros, sea la punta de lanza para ese cambio sustancial (profesora del Colbach).

Evaluación del desempeño docente y del aprendizaje

Uno de los objetivos de esta pregunta era tener evidencias del impacto de los programas de estímulos al desempeño docente. Sin embargo, parece ser que la cuestión no fue planteada claramente, pues a la hora de transcribir y analizar las respuestas, la mayoría eran demasiado vagas y generales, de modo que lo obtenido en la entrevista giró más bien en torno a la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

En términos generales, los profesores del Colbach manejan un discurso muy convencional sobre la evaluación del desempeño de sus estudiantes. Hablan de los tres momentos principales de ésta:

La mayoría de nosotros sustentamos la evaluación bajo la idea que tiene tres momentos: 1) diagnóstica, [porque] realmente necesitamos saber qué saben nuestros alumnos para poder planear la estrategia; 2) una evaluación formativa, que se hace clase con clase, revisión de materiales extra-clase que se dejan, trabajos y demás; 3) después para caer al valor que le llamamos sumativo o evaluación sumativa, donde ya establecemos un porcentaje de calificación (profesor Colbach).

Por otra parte, también mencionan las prácticas e instrumentos que elaboran y emplean en el proceso de evaluación, como las pruebas objetivas o el interrogatorio diario:

La mayor parte de los maestros tratamos de elaborar bien esas pruebas objetivas, donde se nos sugiere cómo deben de ser esos exámenes. Que no sean exámenes que saquemos de la noche a la mañana, ni que lleguemos y digamos “a ver, pregunta número 1, pregunta número 2”. Tiene que ser un examen bien planeado (profesora del Colbach).

En cuanto a la evaluación de su desempeño como docentes, en realidad no aportan información relevante. En su mayoría señalan que éste sólo se evalúa cuando se desea cambiar de categoría:

Hay veces que el Colbach nos evalúa a nosotros de manera global. Por ejemplo, ahora que muchos participamos para ser promovidos a alguna categoría o que participamos para [obtener] los estímulos, vienen de allá [de la Dirección General del Colbach] y nos vienen a evaluar. De alguna manera nosotros vemos el reflejo. Si al alumno que yo le puse 10, tiene 10, yo lo voy a constatar cuando el alumno sea evaluado a través de esos exámenes. Y ahí los maestros nos damos cuenta de los errores o de los aciertos que hemos tenido al estar evaluando esos contenidos programáticos, en los distintos momentos durante el semestre (profesor del Colbach).

Quizá lo más importante de rescatar es que son ellos quienes piden a sus estudiantes una evaluación del curso, de su desempeño como profesores y de los contenidos tratados. Muchos profesores comentan que al concluir el semestre solicitan un comentario por escrito de estos puntos a cada uno de sus estudiantes, casi siempre de manera anónima:

Yo les pido que, en una hoja, sin nombre (y me salgo del salón unos 10 minutos), que me digan cuáles son mis fallas. En qué fallo, qué sienten ellos que les hace falta, para que en un momento dado yo pueda mejorar mi clase. Lo único que en el salón salió a relucir, fue “mejore su letra” (profesor del Colbach).

Globalización, políticas y reformas al sistema educativo

En opinión de los profesores del CCH, el impacto de la globalización en la educación media superior del sistema educativo mexicano se puede observar en varios elementos: las pruebas estandarizadas (como las del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, PISA) los lineamientos generados desde el Banco Mundial, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la firma de tratados económicos (por ejemplo el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN), etc. Para algunos, la globalización es un elemento benéfico en tanto que impulsa la transformación de las prácticas educativas, aunque ninguno ahonda en el asunto:

Una influencia clara es la de PISA y el aumento de la competitividad, lo que lleva a plantearse la necesidad de conocer estos procesos (profesor CCH).

La influencia se manifiesta en el uso de las nuevas tecnologías y en los cambios que se han dado en la educación. Diversos elementos tales como la crisis de la educación, la firma del TLCAN y las nuevas realidades son elementos comunes a todos los países, así como un grado enorme de resistencia al cambio (profesor CCH).

Sobre este tema los profesores del Colbach, en general, se centran en el binomio globalización-TIC. Para ellos, el impacto se observa en el acceso a la información de una manera veloz y abrumadora. Consideran que el reto es ayudar a los jóvenes a discriminar la información que reciben y a usar de manera inteligente la tecnología, particularmente la Internet. En su opinión, la globalización, o el mejor uso del desarrollo tecnológico de las últimas décadas, los ha obligado a desarrollar habilidades que les permiten tener un mejor desempeño docente, pues se consideran en cierta desventaja con respecto a las jóvenes generaciones, quienes desde pequeñas se relacionan con las TIC. Finalmente, sugieren que los cambios educativos deben contemplar esta situación; sin embargo, tampoco profundizan en el asunto, como puede apreciarse en las consideraciones de este profesor:

Con respecto a esta globalización que nos está llevando a una educación también globalizada, estamos viendo que hay ventajas y desventajas. Los alumnos tienen que estar al día con todos los avances científicos y tecnológicos. Los maestros también tenemos que estar ya “metiéndonos” en toda esta globalización. Sin embargo, yo lo veo negativo en el sentido de que el alumno ya no quiere pensar, ya no quiere hacer él por su cuenta, sino que piensa que ya la globalización le está solucionando todos sus problemas a través de los avances científicos y tecnológicos. Entonces, en la educación tenemos que estar muy atentos a que el alumno sepa cómo utilizar todos estos avances de manera positiva. No es lo mismo bajar una información de Internet a que el alumno piense y razone lo que va a elegir de ahí. Desafortunadamente, todos estos avances tecnológicos están deshumanizando a todos los individuos y nosotros en educación no tenemos que perder de vista eso (profesor Colbach).

Como puede verse en las respuestas de los profesores —tanto del CCH como del Colbach—, el fenómeno de la globalización se mira, fundamentalmente, como una forma rápida de acceso a la información y al uso de las TIC, contemplando sólo tangencialmente sus dimensiones políticas, económicas y sociales.

LAS OPINIONES Y VIVENCIAS DE LOS PROFESORES DE BACHILLERATO FRENTE A LAS REALIDADES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

De lo mostrado en la primera parte de este trabajo acerca de las características y problemas principales del sistema de educación media superior, destacan varios aspectos. En primer lugar, el elevado número de estudiantes (3 millones 830 mil), profesores (264 mil 079) y planteles escolares (13 mil 493). También es importante hacer notar que la edad de los alumnos oscila entre los 15 y 17 años, época de la vida caracterizada por grandes cambios físicos, fisiológicos y emocionales. Asimismo, este nivel educativo pretende coadyuvar al desarrollo integral del estudiante, atendiendo las dimensiones física, emocional e intelectual. Un elemento importante es el propósito de prepararlo para la vida y el trabajo (en el caso de la modalidad técnica), así como para vivir en democracia y para ejercer la ciudadanía.

Se ha reconocido y atendido la gran dispersión de programas (alrededor de 300), al iniciarse una coordinación más eficaz que busca reducirlos a un número mucho menor. También persiste una diversidad de instituciones y de tamaño de las escuelas. La duración de los estudios es, en su gran mayoría, de tres años, aunque existen algunos de dos y de cuatro años.

Dado que la mayor parte de los programas de bachillerato son de carácter propedéutico, su función principal es la preparación para cursar estudios profesionales; en el resto de los programas el objetivo es formar y capacitar a los alumnos para una ocupación específica dentro del mercado laboral. Se ha subrayado también la necesidad de que los objetivos formativos se enfoquen a fortalecer las capacidades para aprender y enriquecer los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos de los alumnos. Asimismo, se ha de procurar el desarrollo

de las capacidades para buscar, ordenar e interpretar información relevante en diversos campos disciplinarios; a ello se añade propiciar el uso personal y social de su experiencia educativa. Es claro que estos propósitos, indispensables para enfrentar las realidades del mundo de hoy y de la dinámica del conocimiento en la realidad actual, requieren de grandes cambios en las actitudes de los profesores y en la transformación de las estrategias para lograr un aprendizaje más significativo en los estudiantes.

Por otro lado, el mapa curricular permite observar que las orientaciones teóricas y pedagógicas son demasiado laxas para impartirse y evaluarse. Existe una desarticulación entre los señalamientos teóricos y la instrumentación en los programas de las materias. La mayor parte de los programas de bachillerato contiene dos núcleos formativos: uno que incluye las ciencias físico matemáticas, biológicas, sociales, y humanidades y artes, y otro que es propedéutico. A dichos núcleos se ha agregado uno que contiene materias de preparación para la vida y el trabajo.

Subsiste la tendencia a incluir demasiados contenidos en los programas, lo cual dificulta profundizar en el estudio de algunos temas. Además, ante la falta de estrategias didácticas más dinámicas, sigue propiciándose el aprendizaje memorístico. Asimismo, los cambios en los planes de estudios no han logrado inducir cambios que se reflejen en los indicadores de retención, eficiencia terminal o aprovechamiento. Finalmente, frente a la necesidad de desarrollar formas no presenciales de aprendizaje, es necesario adecuar planes y programas —incluyendo los materiales didácticos— a las nuevas demandas de los sistemas abiertos y a distancia.

En lo referente a la formación de profesores para la EMS, se ha observado su ausencia en los programas de licenciatura en las universidades. Ha quedado implícita en el requerimiento de los profesores (o de los aspirantes

a serlo) de contar con una formación general profesional. Para cubrir las necesidades en esta materia, las instituciones han tenido que recurrir a la organización de cursos y seminarios. Aunque aún son pocos, han comenzado a organizarse programas de licenciatura enfocados a la enseñanza de algunas disciplinas (por ejemplo, de algunos idiomas), así como maestrías en docencia para este nivel educativo. Resulta preocupante el que un número considerable de docentes no haya conseguido obtener todavía el título de licenciatura. Existe una diversidad de formas de contratación en las instituciones educativas, siendo la mayoría por hora o asignatura, aunque hay algunas que cuentan con plazas de tiempo completo y medio tiempo.

Por último, se describieron las tres grandes corrientes de la EMS, señalándose que la modalidad general o propedéutica es la que cubre 60 por ciento de la matrícula total. Los bachilleratos universitarios están comprendidos en este tipo de programas. En cuanto a la segunda corriente, la bivalente, se mencionó que su prototipo fueron las escuelas vocacionales del IPN, ahora convertidas en los CECyT. Su enfoque es eminentemente práctico y cercano a los procesos productivos. Por lo que respecta a la modalidad de profesional técnico, ésta atiende a 10 por ciento del total de la matrícula. Resulta interesante observar que se permite la equivalencia con el bachillerato mediante la aprobación de seis cursos complementarios. Pareciera ser que el peso de la corriente propedéutica hubiera influido para establecer esta opción.

Finalmente, se mencionó la persistencia de las prácticas corporativas para el acceso a puestos directivos, dada la existencia de grupos que controlan dicho acceso dentro de este nivel educativo. Sin duda que la actual iniciativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior de someter a concurso los puestos directivos es una medida que pretende combatir lo irregular de dicha práctica.

CONCLUSIONES

En un contexto caracterizado por el elevado número de instituciones, alumnos y planteles, con una alta dispersión de programas y una diversidad institucional, así como con una perspectiva fundamentalmente propedéutica (enfocada a preparar al estudiante para proseguir estudios superiores), con programas demasiado cargados de contenidos y falta de estrategias didácticas innovadoras y eficaces, con escasez de programas de formación docente en la licenciatura y el posgrado y la persistencia de prácticas corporativas en el acceso a puestos directivos, los profesores participantes en la entrevista grupal manifestaron realizar actividades generalmente rutinarias en su quehacer cotidiano, así como tener poca participación en los cambios curriculares y evaluar a sus alumnos de manera convencional. Además, consideraron que la influencia de la globalización en las políticas educativas y en su actividad docente se restringe a la utilización de las TIC.

De acuerdo con lo expresado por los profesores, y en concordancia con los objetivos generales y el propósito de este artículo, se desprenden las siguientes conclusiones. En primer lugar, con respecto a establecer si la globalización está afectando al currículo, la formación docente y, en general, la política educativa y social, sólo fue posible esbozar algunas tendencias que se refieren a la introducción del enfoque basado en competencias. Como se advirtió en el artículo, esto no fue examinado con profundidad porque ha sido hasta la actualidad que el Gobierno federal, a través de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) está impulsando el establecimiento de dicho enfoque en toda la EMS (con excepción del bachillerato de la UNAM).

En segundo término, en referencia a las alternativas que los profesores plantean como resistencia, transformación o desafío al fundamento e implementación de las reformas basadas en el modelo de competencias, tenemos que reconocer, además de lo mencionado

en el punto anterior, que tanto las preguntas planteadas a los profesores, como la dinámica establecida con ellos en el trabajo de grupo, no nos permiten tener elementos para cumplir con este objetivo. Para ello sería conveniente realizar una nueva investigación al respecto, sobre todo ahora que se halla en curso el proceso para implantar la RIEMS.

Por lo que hace al tercer objetivo, relacionado con conocer la forma en que los profesores toman posiciones en los debates sobre la globalización y la reforma en el sentido de procurar una mayor equidad e inclusión en los establecimientos educativos, advertimos que sólo de manera muy general, los profesores dijeron apreciar la influencia de procesos concretos de globalización (como las pruebas estandarizadas internacionales, las políticas educativas emanadas del Banco Mundial y los tratados de libre comercio con otros países), sobre su quehacer docente. La gran mayoría consideró que el fenómeno de la globalización se materializa en las TIC, así como la forma en que ellos y sus alumnos se apropian de ellas. También para ellos las TIC son sinónimo del uso de la computadora. De modo semejante, advirtieron sobre algunos de los riesgos de una utilización excesiva o inadecuada de dichas tecnologías por parte de sus alumnos, principalmente en relación con el proceso de pensamiento y la realización de actividades escolares.

Conviene subrayar, finalmente, que si bien los grupos estudiados no fueron seleccionados de manera aleatoria, y por tanto los hallazgos no pueden generalizarse a todos los profesores de bachillerato, muestran, sin embargo, tendencias que merecen ser tomadas en cuenta. Si por pertinencia se entiende la correspondencia con las necesidades sociales y con lo que requiere saber un estudiante al final de su paso por la EMS —tanto para seguir estudios profesionales como para incorporarse al mundo del trabajo— entonces la búsqueda de propuestas curriculares más acordes con la realidad social del país y los avances disciplinarios, resulta ser una tarea impostergable.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA Santuario, Armando (2007), "Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, 1º y 2º trimestres, pp. 267-304.
- ALLENDE, Carlos María de, y Guillermo Morones Díaz (2006), *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, México, ANUIES.
- BAZÁN Levy, José de Jesús (2007), "¿Qué hacemos con el bachillerato?", *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, segunda época, año 1, núm. 1, enero-marzo, pp. 12-18, en: <http://www.cch.unam.mx/eutopia/index.htm> (consulta: 14 de septiembre de 2009).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1993), México, Porrúa.
- Dirección General de Estudios de Posgrado (UNAM) (2003), *Documento de creación del programa MADEMS*, México, UNAM.
- Equipo de transición del presidente Vicente Fox (2000), *Documento de la Comisión de Educación*, México, Presidencia de la República.
- FUENTES Molinar, Olac (2007), "Los que llegan: el bachillerato ante los egresados de la escuela secundaria", *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, segunda época, año 1, núm. 1, enero-marzo, p. 7, en: <http://www.cch.unam.mx/eutopia/index.htm> (consulta: 14 de septiembre de 2009).
- FURLÁN, Alfredo (coord.) (2005), "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre, pp. 631-639.
- FURLÁN, Alfredo (coord.) (2005), "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela II", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 983-991.
- FURLÁN, Alfredo, Claudia L. Saucedo y Baudelio Lara (coords.) (2004), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Secretaría de Educación de Jalisco.
- Gaceta UNAM*, "Se crea la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior", 29 de septiembre de 2003.
- GALEGO, Carla y Alberto A. Gomes (2005), "Emancipação, ruptura e inovação: o 'focus group' como instrumento de investigação", *Revista Lusófona de Educação*, núm. 5, pp. 173-184.
- GIL, Manuel (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- GOMES, Alberto A. (2005), "Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal", *EccoS-Revista Científica*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, pp. 275-290.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2008), *Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México, INEE.
- JIMÉNEZ Cisneros, Emma Margarita (1996), *Diagnóstico y análisis de la enseñanza de la Física en el Colegio de Bachilleres* (1992-1995), Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México, UNAM-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
- MUÑOZ, Héctor (2003), "¿Qué política educativa refleja la enseñanza de las escuelas indígenas?", en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1997), *Examen de las políticas nacionales de educación. México: educación superior*, París, OCDE.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1996), *Changing the Subject: Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*, París, OECD.
- Poder Ejecutivo Federal (1978), *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, México, Poder Ejecutivo Federal.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1998), *Informe de la SEP*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999), *Estadística del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos, año escolar 1997-1998*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), *Proyecto de reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, México, SEP.
- SEGARRA Alberu, Ma. del Pilar (2000), *La formación y profesionalización del profesorado de Física en el bachillerato*, Tesis de Doctorado en Educación, México, Universidad Lasalle.
- VILLA Lever, Lorenza (2003), "La educación media superior", en Margarita Zorrilla y Lorenza Villa Lever (coords.), *La investigación educativa en México 1992-2002*, tomo 9: *Políticas educativas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 119-190.

ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (1989), *Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*, Tesis de Maestría en Sociología, México, UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Páginas electrónicas

Agenda Estadística UNAM 2007, en: <http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/index.html?op=pob> (consulta: 01 de agosto de 2008).

Agenda Estadística UNAM 2008, en: <http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2008/index.html?op=pob> (consulta: 12 de septiembre de 2009).

Colegio de Bachilleres (Colbach), en: <http://cbachilleres.edu.mx/cb/quees.htm> (consulta: 21 de julio de 2008).

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en: <http://www.posgrado.unam.mx/madems> (consulta: 21 de julio de 2008).

Subsecretaría de Educación Media Superior, “Retos y transformaciones en la educación media superior”, en: <http://www.reforma-ems.sems.gob.mx> (consulta: 16 de septiembre de 2009).

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Estadísticas del sistema educativo nacional*, en: <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep> (consulta: 21 de julio de 2008).