



Revista Mexicana de Investigación Educativa
ISSN: 1405-6666
revista@comie.org.mx
Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.
México

Sandoval Flores, Etelvina
La reforma que necesita la secundaria mexicana
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 165-182
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003209>

- 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

LA REFORMA QUE NECESITA LA SECUNDARIA MEXICANA

ETELVINA SANDOVAL FLORES

Resumen:

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre aspectos que deberían ser considerados para alcanzar la necesaria reforma a la educación secundaria, están basadas en los resultados de una investigación sobre la escuela secundaria realizada por la autora hace algunos años y pensados a la luz de la actual propuesta de reforma impulsada por la SEP. La pregunta fundamental que guía este trabajo es: ¿cuáles son y cómo pueden atenderse los principales problemas de la secundaria para lograr la transformación que requiere este nivel educativo?

Abstract:

This article presents reflections on aspects that should be considered in order to make the necessary reform of secondary education. These reflections are based on the results of a research project on secondary schools that the author carried out a few years ago. The analysis takes into account the reform currently being proposed by SEP. The fundamental question that guides this article is: What are the main problems of secondary school, and how can they be addressed to achieve the transformation required by this educational level?

Palabras clave: educación media, cambio educacional, planteles escolares, formación de profesores, México.

Key words: secondary education, educational change, schools, teacher training, Mexico.

Introducción

Recientemente la educación secundaria ha sido centro de atención de diversos sectores: de las autoridades educativas porque impulsan una nueva reforma para el nivel que lo articule plenamente con la educación básica y contribuya a evitar la alta deserción y reprobación que las estadísticas muestran; de los maestros, directivos y padres de familia porque bien a bien no conocen la magnitud e impacto educativo de los cambios

Etelvina Sandoval es profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, México, DF. CE: etsandov@hotmail.com

que se han echado a andar; del sindicato de maestros que busca marcar presencia ante las implicaciones laborales de una nueva reforma y de los investigadores de la educación interesados en la transformación de la secundaria.

Para contribuir a una necesaria discusión que, efectivamente, ponga en el centro la mejora de este ciclo de la educación básica, este escrito tiene como propósito presentar algunas reflexiones sobre aspectos que deberían ser considerados para “reformular integralmente” a la educación secundaria; están basadas en algunos de los resultados de una investigación sobre la escuela secundaria¹ y repensadas a la luz de la actual propuesta de reforma que, inicialmente, se llamó Integral para la Educación Secundaria (RIES) y posteriormente Reforma para la Educación Secundaria (RES).

Si bien la referencia fundamental es la investigación mencionada, se incluye también la experiencia de una secundaria exitosa y sus formas de organización, para pensar en los factores que realmente inciden en el logro de una buena secundaria. La pregunta fundamental que guía este trabajo es: ¿cuáles son y cómo pueden atenderse los principales problemas de la secundaria para lograr la transformación que requiere este nivel educativo?

Una investigación de la escuela secundaria

La investigación referida fue un estudio etnográfico en dos escuelas secundarias diurnas (generales) de la Ciudad de México donde se analizó el entramado de significados, relaciones y prácticas que se gestan en el espacio escolar. La publicación de esta investigación señalaba que: “Este estudio pretende contribuir al conocimiento de lo que es realmente la escuela secundaria, para que a partir de su realidad, pueda pensarse en el cambio educativo que requiere urgentemente”.² En efecto, los resultados de la investigación mostraban la necesidad de cambios urgentes en distintos aspectos, entre otros: organización, gestión, concepción educativa y pedagógica, así como condiciones laborales, que implicaban acciones en distintos sentidos y niveles de decisión, teniendo como premisa una definición de lo que se quería lograr en este tramo escolar. Para efectos de este escrito, se retoman aquí sólo dos de las conclusiones:

- 1) Resulta necesario reconocer el contexto, la diversidad y las condiciones actuales de la secundaria para realizar una transformación estructural

que posibilite una organización diferente en las escuelas y permita condiciones de trabajo, aprendizaje y desarrollo para los sujetos que participan en la vida escolar.

- 2) Es preciso definir el sentido de la educación secundaria y trabajar en una concepción de la pedagogía y las didácticas necesarias para el nivel; así como del sujeto al que va dirigida esta educación (Sandoval, 2000:348).

Así, es posible afirmar que la transformación radical que este nivel educativo necesita implica nuevos compromisos y visiones por parte de sus diferentes participantes: maestros y directivos pero, muy particularmente, de la autoridad educativa, señalaremos algunos de ellos.

Una vinculación real entre niveles

En la actualidad existe un desfase entre lo que la secundaria es como producto de su construcción histórica y lo que institucionalmente se pretende que sea de acuerdo con la Ley General de Educación: un ciclo de la educación básica, articulado y congruente.

Este nivel nació vinculado, originalmente, a la escuela preparatoria y como parte de la educación media, incluso durante muchos años fue llamada “educación media básica”.³ Esta circunstancia histórica dejó huellas que aún persisten: sobrecarga curricular, docentes especializados, desarticulación entre materias, énfasis en la disciplina, control del estudiantado así como formas específicas de organización escolar, las cuales forman parte de los rasgos de identidad del nivel. Tal vez por su origen, la secundaria siempre tuvo más acercamiento en enfoques y prácticas con el ciclo de educación media aunque también, de tiempo atrás, se reconoce que su modelo educativo ya no es congruente con las necesidades de la sociedad y se ha buscado la manera de articularlo con el ciclo antecedente: la primaria.

En el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se consideraba a la secundaria como “el mayor reto pedagógico [...] [que] demanda con urgencia una definición precisa que le dé sentido frente a las necesidades sociales y represente un claro avance para los estudiantes” (PME, 1989:VIII). En este documento se señalaba que la secundaria ofrecía una educación deficiente tanto en lo académico como en capacitación productiva.

Como al parecer la lógica que prevalece para solucionar los problemas educativos es siempre un nuevo plan de estudios, en los primeros años de este periodo hubo dos propuestas curriculares distintas: el modelo pedagógico y el modelo educativo, ambas fallidas, aunque hay que recordar que el primero tuvo incluso una experiencia piloto llamada “prueba operativa” en un reducido número de escuelas a nivel nacional, de la que después nada se supo.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (ANMEB), se ubicó a la secundaria como un ciclo de la educación básica obligatoria, ahora de nueve años (seis de primaria y tres de secundaria) separándola así de la educación media de la que hasta entonces formaba parte. En este contexto se definió que, para el ciclo escolar 1993-1994, todas las secundarias del país trabajarían con un nuevo plan de estudios por asignaturas en el que se aumentaron horas para español y matemáticas y se disminuyeron a la mitad las materias tecnológicas (de seis horas, pasaron a tres).

Se concretó así un nuevo plan de estudios, conocido como Plan 93 que se proponía trabajar hacia el logro de competencias y conocimientos básicos. Se hablaba entonces de promover una “reforma integral de los contenidos y materiales educativos” cuya orientación era “impulsar los conocimientos básicos de aprendizaje y desarrollar habilidades y actitudes” (ANMEB, 1992:14). Esta orientación era la misma para la educación primaria, pues se buscaba construir a través de la coherencia curricular “un ciclo congruente y continuo de educación básica”.

Pero la búsqueda de tal congruencia entre ciclos escolares venía de tiempo atrás, pues ya desde inicios de los años setenta se hablaba en los documentos de política educativa de vincular la primaria y la secundaria,⁴ lo que se atendió proponiendo en 1975, en el marco de la llamada “Reforma Educativa”, un nuevo plan de estudios que disminuiría el número de materias a través de organizarlas en áreas de conocimiento. Así, biología, física y química se agruparon en el área de ciencias naturales, mientras que historia, geografía y civismo en ciencias sociales. Con ello se disminuyó el número de materias que los estudiantes cursaban, pasando de doce a ocho, y se igualó a la secundaria con la orientación que ya funcionaba en primaria desde 1972.

Para la reforma [de 1975] en el nivel de secundaria —que se inicia de manera tardía en relación con la de primaria— se realizó una consulta nacional a través

de seis seminarios regionales organizados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) [...] Sobre el plan de estudios y sus modalidades, se concluyó “Ofrecer dos estructuras programáticas. Por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. Ambas deberán ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria”⁵ [Este acuerdo tenía como trasfondo] la oposición de los maestros para adoptar la estructura programática por áreas. Así se dejó “a elección de cada escuela la modalidad que adoptarían, y la mayoría decidió continuar trabajando por asignaturas” [...] No obstante, en los años subsecuentes y para las secundarias de nueva creación se obvió la consulta sobre la modalidad curricular que preferían, implantándose en ellas la estructura por áreas, lo que generó que, en virtud de la expansión del sistema, dieciocho años después [1993] las escuelas que trabajaban por áreas constituiran mayoría: 75% (Sandoval, 2000:50-51).

En esas condiciones, bajo la política de “Modernización Educativa”, el Plan 93 regresó a las asignaturas aunque, para ese momento, muchos profesores preferían ya las áreas, pues implicaba atender menos grupos, menos alumnos y evitar la dispersión entre materias comunes. El Plan 93 también se propuso disminuir las horas de clase semanales para los estudiantes, pasando de 35 a 30, pero muy rápidamente retornó a las 35 horas en virtud de la inconformidad docente por la disminución de horas en algunas materias.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 vuelve a plantear la articulación de la educación básica. Para ello se propone realizar “una evaluación integral del currículo de los tres niveles (incluyendo preescolar) y en especial de su aplicación en el aula” (PNE:138), con la intención de ubicar las modificaciones que hubieran de hacerse. Para la secundaria señala una nueva propuesta curricular “ampliamente consensuada” en el marco de una Reforma Integral (PNE:138-139). Surgió así el proyecto Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que plantea para este nivel:

[...] lograr su continuidad curricular y su articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden [...] para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos.⁶

Hay varias cuestiones a destacar en este planteamiento, en primer lugar que la educación básica obligatoria incluye a partir de 2003, además de primaria y secundaria, el preescolar. Cada uno de estos tres niveles tienen historias sociales y lógicas pedagógicas muy distintas y, de todos ellos, la que nos ocupa representa el mayor reto para esa articulación, pues si bien desde 1993 es declarada formalmente continuidad de la primaria, en la realidad es un ciclo absolutamente diferente en su orientación curricular, propuesta educativa, tradiciones y organización escolar. En segundo lugar, destaca la importancia que se asigna a una nueva organización y práctica educativa en la escuela, aspectos que se consideran fundamentales para una mejor educación.

La concepción “integral” de la propuesta para reformar la secundaria parecía congruente con los planteamientos que muchos investigadores veníamos haciendo de tiempo atrás y ello implicaba acciones y compromisos diversos en los distintos niveles de la estructura educativa. No obstante, muy pronto se definió como una nueva propuesta curricular que –se aseguraba– era “un elemento fundamental para transformar la organización y el funcionamiento de la escuela” (SEP, 2005a:6). El nuevo plan reduce el número de asignaturas por grado, concentrando “las correspondientes al área de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales” (SEP, 2005a:26).

De este breve repaso, podemos ver que desde hace treinta años existe la aspiración de vincular la primaria con la secundaria sin haberlo logrado totalmente. Podemos ver también que los cambios que se han propuesto para tal fin coinciden con propuestas (y proyectos) sexenales (Reforma Educativa en 1975, Modernización Educativa en 1993 y Reforma [Integral] de la Educación Secundaria, actualmente) y que la transformación se ha buscado invariablemente a través de un nuevo plan y programas de estudio. También que, de una manera casi alternada, las propuestas curriculares se han organizado por asignaturas o áreas de conocimiento; así, el plan 1975 sustituyó las asignaturas por áreas y, en 1993, se regresa a las asignaturas, por su parte, la RIES vuelve a organizar el currículo por áreas de conocimiento.

Finalmente, si bien es adecuado pensar en la articulación de toda la educación básica, conviene recordar que la secundaria también es la antesala para el bachillerato por lo que, además de mantener congruencia con el nivel antecedente (la primaria), se debe considerar su vínculo con el siguiente (el bachillerato) pues, de lo contrario, los criterios académicos

cos de la educación media no concordarán con los “del último tramo de la educación básica”, lo que puede generar rupturas graves para efectos educativos.

Definir el sentido de la educación secundaria sin empobrecerla

La secundaria ha tenido desde su creación un sentido ambivalente: preparar para la continuación de estudios y para el trabajo. La sobrecarga curricular que la caracteriza está fuertemente enlazada a ello. Una revisión de su historia nos muestra que era el último escalón en la trayectoria escolar de muchos ciudadanos, y de ahí la importancia de que brindara una visión global de la cultura y de los conocimientos y aptitudes requeridos en ese momento. Asimismo, la necesidad del gobierno posrevolucionario de contar con mano de obra escolarizada, definió la orientación que la marcó durante mucho tiempo y que todavía persiste: la secundaria es un espacio que prepara tanto para continuar estudios, como para el mundo del trabajo. Por ello su estrecha relación con el bachillerato y la importancia de enseñar artes y oficios —que después se llamaron talleres y luego educación tecnológica— como una propuesta para que la secundaria cumpliera con la finalidad dual que la caracterizó durante muchos años.

No obstante, desde hace varios años la autoridad educativa ha mantenido una indefinición en torno a las tecnologías (talleres)⁷ pues no las impulsa ni las apoya, pero siguen presentes en el currículo sin que se tenga clara su utilidad en la formación de estudiantes. Esta situación se debe, en buena parte, al problema laboral que implica cualquier movimiento y a la falta de recursos para renovar las tecnologías en concordancia con las necesidades educativas actuales.

De esta manera podemos ver que en el mapa curricular de la RES aparece un espacio llamado “Asignaturas y talleres estatales” que cada escuela definirá (en el marco de una normatividad estatal que, a su vez, parte de lineamientos nacionales). Esto se nombra como “flexibilidad de la escuela para determinar tipo y número de opciones que se imparten” (SEP, 2005b: 29).

Las asignaturas y talleres estatales tienen como finalidad que “cada escuela los destine a fortalecer la formación de los alumnos considerando sus necesidades de aprendizaje y el estudio de temas relevantes en el contexto de la región o entidad” (SEP, 2005b:2). Si bien esta perspectiva es muy distinta a la de los talleres actuales, al dejar en cada escuela la respon-

sabilidad sin brindarle ningún apoyo adicional, es muy probable que en este espacio sigan apareciendo los mismos talleres que hoy conocemos.

En lo que hace al cambio que la RES propone para el resto de materias en su nuevo plan de estudios es conveniente recordar que toda propuesta curricular implica un recorte del conocimiento existente, pues es imposible que la escuela transmita todo el conocimiento socialmente acumulado. En realidad, lo que está a debate es el modelo educativo y pedagógico que opera en la secundaria que, de acuerdo con artífices fundamentales de la RES, ha fracasado estrepitosamente:

En general, la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana (Miranda y Reynoso, 2006:1429).

Se afirma también que la baja eficiencia terminal (80.1%), la deserción (6.4%) y alta reprobación (18.3%) tienen como causas la organización y funcionamiento de la escuela y la gran cantidad de materias del plan actual. “Esta baja eficiencia terminal es provocada, en buena medida, por la acumulación de asignaturas reprobadas que tarde o temprano se traduce en reprobación de grado” (SEByN, 2005).

Por ello, la apuesta fundamental de la RES es que la propuesta curricular funcionará como dispositivo para el cambio, a través del cual se logrará “transformar la estructura pedagógica y el modelo educativo de la secundaria” (Miranda y Reynoso, 2006:1430).

No obstante, el análisis de los programas de las distintas materias del plan de estudios de la RES realizado por especialistas nos habla de la presencia de problemas tales como falta de homogeneidad en los enfoques didácticos, incongruencia con los planteamientos generales de la propuesta, no considerar las experiencias positivas del Plan 93, no tomar en cuenta las prácticas educativas vigentes (Candela, 2006), contradicciones evidentes entre los contenidos de los programas de estudio y el discurso pedagógico del plan de estudios así como el carecer de una vi-

sión integral para la formación del estudiante, entre otros (Educación y Cambio, 2006).

Por otro lado, la investigación educativa ha mostrado que una modificación curricular no detona por sí sola ninguna transformación de fondo, pues es un proceso que implica directamente a los sujetos y requiere una apropiación del cambio y condiciones institucionales que no se dan por decreto ni instantáneamente. Por ejemplo, formar colectivos docentes para impulsar un trabajo académico distinto, no depende de un plan de estudios, pues supone atender aspectos que no están en manos de las escuelas, los docentes o directores resolver, es el caso de la concentración de los maestros en un solo plantel; o la descarga de horas docentes frente a grupo para atender los asuntos relacionados con un trabajo colectivo.

Definir el sentido de la educación secundaria va, necesariamente, de la mano de un modelo pedagógico y didáctico que recupere las experiencias exitosas, incorpore a los sujetos docentes en su construcción y enriquezca la formación de los estudiantes.

Asimismo, conviene recordar que la secundaria a nivel mundial es el espacio donde se empieza a profundizar en el conocimiento con un número de materias relativamente alto y que un mapa curricular con menos materias y contenidos no es necesariamente la respuesta a una mejor formación.

La formación y la actualización de maestros

Una transformación de la secundaria implica, ineludiblemente, la actualización de los maestros en servicio y la inclusión de nuevas perspectivas en la formación inicial. Sobre la primera debería orientarse no sólo en el dominio de los nuevos enfoques de conocimiento pedagógico o a los lineamientos básicos del nuevo plan de estudios, sino en el tratamiento y atención de los problemas que los jóvenes adolescentes presentan en la actualidad y que se vinculan con la diversidad social y cultural. Hay que recordar que en secundaria existe una buena proporción de profesionistas sin formación pedagógica, que además consideran los cursos que la SEP oferta como de baja calidad. Por ello es necesario pensar en el sujeto docente que atiende la educación secundaria para planear acciones pertinentes a su perfil y necesidades en consonancia con los cambios que se buscan en su práctica.

La formación de los maestros de secundaria es muy variada; en el tiempo que realicé la investigación encontré que alrededor de 80% no tenía una

formación docente. Esta situación también requiere una explicación histórica: desde su inicio, la secundaria fue atendida por profesionistas diversos, pues formaba parte de la universidad. En 1942 se creó la Escuela Normal Superior de México (ENSM) para formar a los maestros de secundaria y, en breve lapso, los normalistas fueron quienes atendieron mayoritariamente este nivel. En la década de los setenta se dio una expansión de la secundaria y por ello se crearon muchas escuelas y había necesidad de plazas. La ENSM, única formadora de docentes en la ciudad, no se daba abasto para cubrir la demanda de profesores, por lo que aumentó la contratación de otros profesionales egresados de instituciones diversas; esto coincidió con el descenso en el estatus social del magisterio de secundaria.

En la década de los sesenta el maestro de secundaria era “el catedrático” que ganaba más del doble que el de primaria. Ser docente de secundaria significaba poseer un estatus profesional y social, situación que hoy ya no existe.

Aunado a lo anterior, la gran cantidad de alumnos que debían atender provocó que muchos normalistas dejaran sus horas de secundaria para regresar a primaria, mismas que fueron ocupadas por otros profesionistas. Evidentemente la dificultad de encontrar empleo que azota a profesionistas de carreras liberales de tiempo atrás, los llevó a buscar en la docencia un espacio laboral y en el DF, esta situación es fuerte. Esto no es bueno o malo en sí mismo, más bien sirve para considerar que trabajando como maestro de secundaria hay un *nuevo sujeto educador*; y esto debe tomarse en cuenta para cualquier proyecto dirigido a estos docentes, ya sea para su formación continua, actualización o para una reforma como la que ahora se propone, pues la transformación que puede tener la escuela secundaria recae en buena parte en estos sujetos.

No es posible afirmar contundentemente que el perfil profesional encontrado en las escuelas durante el desarrollo de la investigación se haya mantenido. El equipo de la SEP responsable de la RIES, con base en una encuesta nacional aplicada a los maestros de secundaria en agosto de 2003 en los Talleres Generales de Actualización, afirma:

Tres de cada cuatro profesores han cursado estudios en instituciones formadoras de docentes (normal básica o normal superior). Entre las entidades federativas se observan diferencias importantes; por ejemplo, mientras que en el Distrito Federal

poco más de la mitad (53%) de los docentes tiene formación normalista, en Nayarit, San Luis Potosí y Nuevo León, tal proporción supera el 90%. No se registran diferencias importantes entre modalidades página web: <http://ries.dgme.sep.gob.mx>.

Esta situación es también validada por la Administración Federal de Servicios Educativos para el DF que, en un estudio de la educación secundaria en el Distrito Federal (2005), afirma que hay un 50% de normalistas como maestros y que:

En su mayoría los profesores trabajan en una sola escuela (71%), sin embargo, importa resaltar que tres de cada diez profesores laboran en dos planteles diferentes, disminuyendo sensiblemente su posibilidad de arraigo y participación colectiva en alguna de ellas (p. 64).

No obstante estas cifras que consignan ambas instituciones, es necesario reconocer que en la secundaria conviven profesionistas con formación diversa que tienen características muy diferentes a las de los maestros que atienden los otros dos niveles de la educación básica (preescolar y primaria). Considerar sus particularidades para apoyar su desarrollo profesional permitiría fortalecer este nivel.

En relación con la formación inicial, es importante recordar, para no repetir el error, que la de maestros de secundaria siempre ha estado rezagada de las propuestas de modificación curricular. La reforma de 1972 cambió de asignaturas a áreas de conocimiento, pero la Escuela Normal Superior (ENS) siguió formando maestros por asignaturas hasta que, en 1983, se modificó el plan de estudios para formar maestros por áreas de especialidad; es decir, existió un rezago de 14 años para el egreso de la primera generación de maestros formados con la orientación de este nivel educativo. Para 1993 la reforma regresa a la enseñanza por asignaturas y la Escuela Normal Superior siguió formando por áreas hasta 1999, fecha en que se pone en marcha un nuevo plan de estudios por asignaturas; en este caso la primera generación egresó en 2003, lo que implica un rezago de diez años.

Si queremos realmente incidir en transformaciones en la escuela secundaria, un espacio importantísimo es el que corresponde a la formación de los futuros maestros que la atenderán y que actualmente se preparan con un plan de estudios que destina un amplio espacio a la práctica profesional

directamente en escuelas. Desafortunadamente, es común que los cambios curriculares en educación básica no consideren a las instituciones formadoras de maestros como interlocutoras.

Formación de directivos

La secundaria tiene como característica distintiva la centralidad del director. Si bien en todos los niveles educativos el director es una figura importante, en éste es relevante pues, dado el aislamiento y fragmentación del cuerpo docente, el director es quien consolida el prestigio del plantel. El trabajo que se desarrolla en cada escuela, las reglas que se privilegian, la orientación educativa que se imprime, depende en mucho de la visión del director.

El director tiene su propio proyecto de escuela que debe negociar con los diferentes sectores, sobre todo maestros y padres de familia. Sus funciones centrales son armar relaciones para el funcionamiento armónico y para el mejoramiento material del plantel, actividades en las que invierten casi todo el tiempo. En ese sentido es posible afirmar que los directores desarrollan más funciones administrativas, para mantener el funcionamiento de la escuela, que de gestión pedagógica para impulsar la mejora de la educación de los alumnos.

Por constituir una pieza clave para una buena organización de la escuela, un aspecto indispensable a considerar para una verdadera mejora de la secundaria es la formación de los directores (y, en general, de los directivos).

¿Qué hace buena a una buena escuela? El caso de una secundaria pública

Lograr una secundaria que brinde una educación integral, que sea de calidad y que forme a los adolescentes en conocimientos, valores y actitudes socialmente positivos, es una aspiración de toda la ciudadanía, pero muy particularmente de los padres de familia. Es innegable que queremos buenos maestros y un ambiente agradable en la escuela, de aprendizaje y de respeto. En síntesis, una buena escuela.

Y las buenas escuelas secundarias existen en México, y más aún hay buenas secundarias públicas, que se han consolidado como tales con el esfuerzo y la participación de muchos: directivos, maestros, padres de familia, trabajadores administrativos y de intendencia y a veces también con el apoyo de las autoridades. Es necesario aprender de ellas, analizar estas

buenas experiencias buscando caminos para el cambio y la mejora verdaderos que queremos para todas nuestras escuelas.

Por eso referiré el caso de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior (ESANS), considerada una de las mejores secundarias públicas del país. Muchos de sus egresados ocupan los primeros lugares en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1) de CENEVAL (para ingreso a preparatoria) y según un seguimiento de estudiantes, la mayoría se queda en la escuela de educación media de su elección.

Esta secundaria nació hace 51 años (febrero de 1955) como laboratorio pedagógico de la Escuela Normal Superior de México, es decir una escuela para la investigación y experimentación pedagógica, y si bien tiene características particulares por esta condición, también es cierto que en algunos aspectos no difiere mucho de la de otras secundarias:

Los maestros que trabajan ahí son egresados de las mismas escuelas que los del resto de secundarias (Normal Superior u otras), tienen el mismo sueldo y las mismas condiciones laborales que los demás (un alto número de alumnos, horas fragmentadas, etcétera). El 60% de los profesores son de tiempo completo y el resto tienen contratos por horas. Sus alumnos participan en el mismo examen de selección para ingreso que en otras escuelas y son niños de clases media y media baja. Cuenta con mil 100 estudiantes en sus dos turnos y el número de alumnos por grupo oscila entre 38 y 40.

Veamos ahora sus particularidades: Tiene asignado un presupuesto específico de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), muy bajo, pero del que carecen la mayoría de escuelas. Cuenta con algunas plazas propias para docentes y administrativos, mismas que han disminuido sensiblemente al paso de los años, de tal manera que ahora trabajan ahí maestros comisionados por el Sectorial de Secundarias (la totalidad de los de educación física y música, y también algunos de otras materias). Manejar sus plazas le permitió en su momento seleccionar al personal que trabajaría en la escuela, poniéndolos a prueba con interinatos antes de otorgar la base.

Como todas las secundarias con prestigio, ha tenido buenos directores que han durado muchos años en el cargo y que dirigen los dos turnos. Esta característica le llevó a que desde mediados de los años sesenta se convirtiera en escuela de tiempo completo y para atender al número de estudiantes, crearon un sistema de horario discontinuo. Así, los alumnos que son

del turno matutino cursan las asignaturas académicas en la mañana y por la tarde (a contraturno) las llamadas actividades de desarrollo. Los del vespertino exactamente al contrario. Pero, además de que cubren todo el plan de estudios oficial, han ampliado su oferta educativa:

Los estudiantes cursan dos talleres durante un ciclo escolar, uno fijo durante los tres grados (como indica el Plan 93) y otro que cada año pueden cambiar, de tal forma que al egresar han cursado hasta cuatro talleres. También llevan durante dos horas semanales la materia de informática y reciben una hora de asesoría y otra de orientación, todo ello con carácter obligatorio.

Existen actividades opcionales organizadas a través de clubes, a saber: ajedrez, danza, teatro, fútbol, basquetbol, ensambles de aliento, ensambles de cuerda, coro, inglés, francés y periodismo.

Las clases tienen una duración de 50 minutos y diez de descanso en cada una, más el descanso grande de 20 minutos. El número de horas semanales de clases obligatorias es de 40, a las que se agregan las de los clubes que, si bien son voluntarios, la mayoría de estudiantes toma.

Por iniciativa de una de sus directoras, experimentó en una propuesta innovadora de manejo de tecnología, el Proyecto Secundaria Siglo XXI (SEC XXI) que implicó para los profesores aprender a enseñar de manera diferente. La ESANS fue pionera de este proyecto que, posteriormente, se replicó en otras secundarias.

El proyecto SEC XXI pretende que las nuevas tecnologías no sean elementos de transmisión de información, sino herramientas de construcción de aprendizaje [...] El trabajo en este proyecto precisa una renovación en el saber del profesor, en sus estrategias de enseñanza, en la relación pedagógica y en las actitudes de aprendizaje de los alumnos (Directora de la ESANS).

Para realizar todo esto ha habido una apropiación del proyecto que es compartido por el cuerpo docente y la comunidad escolar en general; además de otras características que menciono brevemente: aparte de sus buenos directores, existe una organización que permite incluir a todos en las actividades y que tiene como eje el Consejo de Coordinadores, que son representantes por asignatura y mantienen una comunicación directa con los maestros para analizar los problemas de los estudiantes y del trabajo.

El coordinador puede pasar a observar las clases de sus maestros [...] Se analizan los cuadros de aprovechamiento por grupo y por materia, 5% de reprobación se considera aceptable, pero si se eleva, la coordinadora habla con el asesor y generalmente se crea un círculo de estudios para ayudar a los alumnos (Entrevista cuerpo directivo ESANS).

A ello se agrega el gusto y el orgullo por pertenecer a esta comunidad educativa que expresan tanto los maestros como los alumnos y, aunque éstos suelen externar quejas por el rigor disciplinario, reconocen que “Aquí sí se trabaja y se aprende”.

Los aspectos señalados nos empiezan a delinear los rasgos de un modelo educativo basado en una estructura organizativa particular de una buena escuela secundaria:

- *El alumno es el centro del proyecto educativo.* No es ocioso hacer este señalamiento, pues aunque el discurso educativo pone en primer plano siempre al estudiante y su formación, en la realidad se le relega a un papel de subordinado permanente. Si bien la ESANS no ha superado aún una concepción rígida de disciplina, desarrolla procesos de acompañamiento tendientes a apoyar a los muchachos. El departamento de orientación y los asesores de grupo trabajan estrechamente y, además del acercamiento que tienen con los grupos en la hora semanal asignada, hay un seguimiento del rendimiento académico del grupo en general y de cada alumno en particular. La intención es “brindar los apoyos que requieran para ayudarlos”.
- *Enriquecer los contenidos y ampliar la oferta de conocimientos.* Contrario al argumento de que la reprobación y bajo aprovechamiento tienen como causa la gran cantidad de materias que los estudiantes cursan en la secundaria, la ESANS opta por ofrecer una educación integral que abarca ciencia, arte, deporte, cultura y tecnología. Les interesa que los alumnos tengan una buena preparación y apuestan para ello a la capacidad y disposición que tienen para aprender cosas nuevas.
- *Impulsar proyectos innovadores.* Los proyectos de este tipo que se han desarrollado han buscado siempre mejorar las prácticas educativas. Algunos de ellos les han llevado a relacionarse con otras instituciones que los apoyen, tal es el caso del proyecto SEC XXI que tuvo la asistencia académica de la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto

Nacional de Comunicación Educativa (ILCE), o el intercambio académico de estudiantes que anualmente realizan con una secundaria francesa. Hay también proyectos más internos en los que se involucran los docentes y que buscan nuevas formas de enseñanza. Es importante señalar que es central el cuerpo directivo (en particular la dirección) para impulsar este tipo de iniciativas y la recuperación de la experiencia de los docentes que se da en muchas de ellas.

- *Actualización permanente con el trabajo como centro.* Renovar el saber del profesor y sus estrategias de enseñanza teniendo como eje los requerimientos de su trabajo docente, ha permitido superar la idea muy común de la actualización como algo impuesto y sin mucha utilidad. Por ejemplo, el proyecto SEC XXI ya mencionado, implicó un cambio en los saberes, concepciones y prácticas de los profesores que en su inicio puso en conflicto a muchos de ellos, sobre todo a los de mayor antigüedad en el servicio. Incluso algunos plantearon jubilarse, pues consideraban que esto era “formarse de nuevo como maestros”. Al paso del tiempo, han incorporado esta forma de trabajo exitosamente.
- *Trabajo en equipo.* Los colectivos docentes que en la propuesta de la RES se impulsan han sido una forma organizativa que de tiempo atrás se ha desarrollado en la ESANS. Las academias de especialidad y el Colegio de Coordinadores son el núcleo básico de esta organización que pone en el centro el trabajo docente y en donde se discuten los problemas de enseñanza y las iniciativas para mejorarla.
- *Margen de autonomía.* Tal vez por tener una dependencia administrativa distinta a la del resto de secundarias en el Distrito Federal,⁸ la ESANS se encuentra menos constreñida por las exigencias burocráticas y puede, por ello, desarrollar iniciativas propias. Esta situación, aunada a la posibilidad (ahora limitada pero todavía presente) de seleccionar al personal docente que ingresa, nos habla de la importancia de que la escuela tenga un cierto margen de autonomía para su funcionamiento.

A manera de cierre

Como se ve, transformar verdaderamente la escuela secundaria implica muchos más asuntos que un cambio curricular. Supone, en primer lugar, la existencia de un proyecto que ponga en el centro a los estudiantes pero, lo más importante, la apropiación de ese proyecto por los que van a desarrollarlo.

Asimismo, un programa serio de actualización a maestros en servicio y a directivos en el marco de este proyecto, que busque recuperar su experiencia y construir nuevas perspectivas sobre su labor.

La hipótesis en que se funda la RES, de que el mapa curricular y los programas de estudio son el detonador de una serie de transformaciones en la reorganización del modelo de gestión de la escuela y el reordenamiento de los recursos disponibles (Miranda y Reynoso, 2006), se vuelve una utopía si no existe el compromiso institucional de brindar recursos materiales, económicos y humanos. Dejar que cada escuela secundaria asuma la responsabilidad de su transformación sin este apoyo, significa reproducir la inequidad.

Recordemos que las transformaciones en general, las sociales pero, sobre todo, las educativas, nunca se hacen por decreto, ni se vuelven realidad en las aulas porque haya un nuevo plan de estudios, un cambio de programas, o porque se emita un acuerdo presidencial para que ahora todo sea distinto. Es un proceso lento que requiere la participación de los sujetos y la conjunción de múltiples voluntades.

Notas

¹ La investigación que fue publicada en el año 2000 como *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*, tenía como objetivo analizar la construcción cotidiana de este nivel a través de la participación de los sujetos en el ámbito escolar.

² Sandoval, 2000, contraportada.

³ Es interesante mencionar que al buscar para este artículo en el vocabulario controlado del IRESIE “Educación secundaria” encontré la indicación de “Véase educación media”.

⁴ Véase Meneses (1991:56).

⁵ Resoluciones de Chetumal, p. 16.

⁶ En pagweb RIES, apartado “Propuesta curricular” y en *Documento introductorio. Plan y programas de estudio para la educación secundaria*, 2005

⁷ Con la reforma al currículo de la educación secundaria en 1993, las actividades tecnológicas disminuyeron de seis a tres horas en las secundarias generales. La secundaria técnica mantuvo seis horas.

⁸ La ESANS depende directamente de la Escuela Normal Superior de México y de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Referencias bibliográficas

- Candela, A. (2006). “Comentarios a los programas de Ciencias I, II y III en el marco de la RES”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), vol. 11, núm. 31, pp. 1451-1462.
- Educación y Cambio, AC (2006). *Análisis de los programas de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)*, documento.
- Meneses, E., et al. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1974-1976*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.

- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). "La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate" *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), vol. 11, núm. 31, pp.1427-1450.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México.
- Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*, México: Plaza y Valdés-UPN.
- SEByN (2005). *Criterios para la asignación de las asignaturas y los talleres estatales*, tomado de <http://ries.dgme.sep.gob.mx> (12 septiembre 2005).
- SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación (1974). *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Planes de estudio, programas generales de estudio*. México: SEP-CNTE.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- SEP (2005a). *Plan y programas de estudio para la educación secundaria. Documento introductorio*. México: SEP.
- SEP (2005b). *Criterios para la selección de las Asignaturas y los Talleres Estatales*, documento, México: SEP.
- SEP-AFSEDF (2005). *Panorama de la educación secundaria en el Distrito Federal. Bases para la acción*, México: SEP-AFSEDF.

Artículo recibido: 2 de mayo de 2006
Dictamen: 12 de octubre de 2006
Segunda versión: 2 de noviembre de 2006
Aceptado: 15 de noviembre de 2006