

LOS DOCENTES ANTE LA REFORMA DEL BACHILLERATO

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA / GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO

Resumen:

En este artículo discutimos algunos hallazgos relativos a la opinión de 60 docentes de bachilleratos tecnológicos sobre la reforma de 2004, comentamos sus respuestas a cuatro preguntas abiertas que exploran sus opiniones sobre las bondades y retos que enfrentaron al momento de instrumentarla. Discutimos el impacto de medidas que introducen cambios significativos en el contenido curricular y en el modelo pedagógico (el constructivismo) sin habilitar a los docentes con los medios para lograrlo. A la luz de los cambios que recientemente introdujo la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la cual mantiene el enfoque pedagógico pero modifica sustancialmente los contenidos, los resultados de este estudio pueden servir para anticipar los retos de los docentes frente a la nueva reforma, y pensar críticamente en su diseño, planeación e instrumentación.

Abstract:

In this article we discuss findings relative to the opinions of sixty teachers at technological high schools on the reform of 2004. We comment on their answers to four open-ended questions, which explore their view of the benefits and challenges they faced on implementing the reform. We discuss the impact of measures that introduce significant changes in curriculum content and the pedagogical model (constructivism) without training teachers to manage them. In the light of changes recently introduced by the Integral Reform of High School Education, which retains a pedagogical focus but substantially modifies contents, the results of this study can serve to anticipate the challenges the new reform will represent for teachers. The results will also serve to promote critical consideration of the reform's design, planning, and implementation.

Palabras clave: educación media superior, reforma curricular, opiniones, profesores, constructivismo, México.

Keywords: high school education, curriculum reform, opinions, teachers, constructivism, Mexico.

Guadalupe López Bonilla es investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC), Km 103 carretera Tijuana-Ensenada, 22830, Ensenada, Baja California. CE: bonilla@uabc.mx

Guadalupe Tinajero Villavicencio es investigadora del IIDE-UABC. CE: tinajero@uabc.mx

Introducción

Los subsistemas más representativos de la educación media superior en México sufrieron reformas sustanciales durante los últimos cinco años: en 2003 dio inicio la reforma del bachillerato general en escuelas piloto y se instrumentó de lleno al año siguiente. Paralelamente, en 2004 entró en vigor una reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos que, si bien ya se anunciaba desde el *Programa Nacional de Educación 2000-2006*, tomó por sorpresa a la mayoría de los profesores. Otros subsistemas que iniciaron reformas importantes incluyen los colegios Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de Ciencias y Humanidades (CCH). Para los docentes, estas medidas implicaron asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar: la educación “basada en competencias”, por un lado, y un nuevo papel del docente como “facilitador”, por el otro, fueron parte de la nueva enciclopedia (Ziegler, 2003) o retórica oficial a la que los maestros debieron hacer frente y, de alguna manera, tratar de incorporar tanto en su discurso como en su práctica.

Con la puesta en marcha de la aún más reciente Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuya fase de capacitación inició en agosto de 2008, los docentes de este ciclo enfrentan nuevos desafíos entre los que sobresalen: instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas: “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias [y ubicarlos] en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” (SEP, s/f).

Siguiendo la tónica de las reformas que la preceden, en la RIEMS sobresalen dos ejes discursivos que privilegian, por un lado, prácticas educativas basadas en competencias y, por el otro, un enfoque pedagógico de corte constructivista. Los cambios no son menores, una reforma que adopta una perspectiva constructivista como modelo pedagógico requiere un mayor dominio del contenido disciplinar por parte de los docentes para lograr que se conviertan en verdaderos mediadores que faciliten el aprendizaje de los estudiantes mediante el desarrollo de auténticas oportunidades de aprendizaje (Tatto, 1999). Sin embargo, esta condición

difícilmente se cumple cuando los contenidos de la disciplina cambian simultáneamente. Tal es el caso de la eliminación de algunas asignaturas y la creación de otras nuevas como en la reforma de los bachilleratos tecnológicos o la introducción de competencias genéricas, disciplinares y profesionales en el marco curricular común de la RIEMS. Por ejemplo, en el momento de poner en marcha la reforma de los bachilleratos tecnológicos, los maestros tuvieron que intentar darle forma a una asignatura inédita hasta entonces en el contexto mexicano: Ciencia, tecnología, sociedad y valores; a la vez que debieron hacerlo tratando de incorporar los principios del modelo constructivista.¹ En estas condiciones, difícilmente se podría esperar que los profesores dominaran el contenido disciplinar de una asignatura desconocida para ellos y que, además, diseñaran experiencias de aprendizaje acordes con el modelo pedagógico que el discurso de la reforma introdujo. Este ejemplo muestra las paradojas que deben enfrentar los docentes en momentos de cambio, sobre todo cuando esos cambios se introducen sin tomar en cuenta la complejidad de las innovaciones propuestas. Si bien son los docentes los encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco sabemos sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios profesores.

En este artículo discutimos algunos hallazgos relativos a la opinión de docentes de bachilleratos tecnológicos sobre la reforma de 2004. El estudio reporta resultados de dos investigaciones paralelas: la primera siguió de cerca la enseñanza en los campos de lengua y sociales a lo largo de una generación en cinco bachilleratos públicos en el norte del país. Esa investigación inició en 2004, en el momento en el que recién se instrumentaba la reforma en los bachilleratos tanto tecnológicos como en el general.² Al momento de iniciar el trabajo de campo (agosto de 2004) fue evidente la incertidumbre de directivos y docentes ante la nueva propuesta pedagógica y las modificaciones curriculares que introdujo. Tal situación se hizo más patente en los bachilleratos tecnológicos, ya que sin preparación alguna los docentes se vieron obligados a poner en práctica una reforma que les exigió asumir un modelo pedagógico complejo y desconocido para muchos de ellos. Esta coincidencia nos permitió ser testigos privilegiados de las dificultades que enfrentaron los maestros ante una reforma de la que poco sabían, y los ajustes que, sobre la marcha, tuvieron que hacer en su práctica docente.

El segundo proyecto surgió precisamente de la necesidad de documentar lo que supuso para los maestros llevar a cabo esta reforma.³ En conjunto, realizamos observaciones en el aula a lo largo de tres años (la primera generación que egresó con el nuevo modelo curricular); entrevistas a maestros, administradores y estudiantes; y aplicamos dos cuestionarios de opinión para maestros sobre la reforma. De la información recabada durante el transcurso de las dos investigaciones, en este artículo presentamos el análisis de un subconjunto de datos que permiten un primer acercamiento hacia las inquietudes de los docentes frente a la reforma que tuvieron que poner en práctica a partir de agosto de 2004. En particular, comentamos las respuestas de 60 profesores de bachilleratos tecnológicos a cuatro preguntas abiertas que exploran sus opiniones sobre las bondades y retos que enfrentaron al momento de instrumentar la reforma. El formato de respuesta abierta permitió recoger comentarios importantes de los docentes sobre lo que ellos consideran cambios positivos a raíz de la reforma en el contexto escolar donde se desenvuelven, las debilidades y fortalezas de ésta, así como los cambios necesarios para lograr mejores resultados. Enmarcamos la discusión en el contexto más amplio del estudio, haciendo alusión a los resultados que obtuvimos de las observaciones en el aula y las entrevistas a los estudiantes.

Un aspecto central que discutimos es el impacto de medidas que introducen cambios significativos tanto en el contenido curricular como en el modelo pedagógico sin habilitar a los docentes con los medios necesarios para lograrlo, como parece ser el caso de la reforma del bachillerato tecnológico. La premura con la que se llevó a cabo la reforma, la escasa o nula participación de los docentes en el proceso, la naturaleza de los cambios realizados, la ausencia de materiales acordes con las nuevas demandas y la falta de capacitación adecuada son algunas de las preocupaciones expresadas por los participantes en el estudio. A la luz de los nuevos cambios que introduce la RIEMS, estos resultados pueden servir para anticipar los retos de los docentes frente a la nueva reforma y pensar críticamente en su diseño, planeación y fases de instrumentación.

Las reformas y los docentes

Datnow, Hubbard y Mehan (1998) señalan que cuando se trata de poner en marcha reformas, generalmente se concibe el proceso como una secuencia lineal de evaluación, adopción e institucionalización donde los docentes

son vistos como personas que responden pasivamente a los mandatos de los altos mandos burocráticos. Sin embargo, no se trata de un proceso de arriba hacia abajo, como señalan Datnow y colaboradores, ya que los educadores son agentes activos que pueden actuar de maneras diversas frente a los retos que representan las reformas: pueden impulsar los cambios, resistirlos o activamente subvertirlos.

Para Van den Berg (2002), la implementación de una reforma implica la confrontación de dos culturas: la de los diseñadores de los cambios y la de la práctica real de los docentes. Las políticas de cambio generan conflictos entre los maestros ya que se trata de imposiciones externas al contexto escolar y, por lo general, no corresponden a las opiniones de los maestros sobre la enseñanza. De hecho, este autor afirma que la instrumentación de cambios educativos suele provocar caos interno en los docentes y es influido por los patrones vigentes de cultura, poder y control.

Son varios los autores que han estudiado este proceso: Van den Berg destaca el trabajo de Apple (1986) y Hargreaves (1994), entre otros. Apple (1993) describe el proceso de intensificación que padecen los docentes a partir de las preocupaciones que les genera la imposición de expectativas ajenas a ellos; mientras que Hargreaves atribuye la intensificación laboral de los maestros a la redefinición a gran escala de estas expectativas. Como ejemplo de las nuevas expectativas que las reformas recientes imponen a los maestros, Van den Berg menciona los esfuerzos cada vez más frecuentes por ajustar la enseñanza y el aprendizaje a las diferencias y las necesidades individuales de los estudiantes y que, por las condiciones reales de trabajo, son difíciles –e incluso imposibles– de lograr. De tal modo, la intensificación laboral puede desembocar en la pérdida de competencia profesional, cambios en las concepciones de las tareas que deben realizarse y una ética profesional diferente. En breve, concluye este autor, la intensificación laboral reside tanto en las políticas educativas como en las condiciones laborales internas.

Los estudios que abordan el papel de los docentes en la instrumentación de reformas son enfáticos al señalar que los problemas que enfrentan son variados y complejos. Además de la intensificación laboral, muchos maestros ven afectada su identidad profesional. Sleegers y Kelchtermans (1999, citado en Van den Berg, 2002) definen la identidad profesional como “el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los maestros y el contexto social, cultural e institucional en el que se mueven

diariamente” (p. 579, en inglés el original). Un componente importante de las experiencias personales de los maestros son el cúmulo de creencias, actitudes, significados y supuestos a los que se adhieren y que son considerados como “verdades”. Los conocimientos y las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente y funcionan como filtros a través de los cuales aprehenden e interpretan nuevas prácticas de enseñanza (Borko y Putnam, 1996).

Richardson (1996) señala tres aspectos de la experiencia de los maestros, decisivos en el desarrollo de sus conocimientos y creencias sobre la enseñanza: su experiencia personal, su experiencia escolar y su experiencia con el conocimiento formal. La primera incluye los aspectos de su vida que les permiten formarse una visión general sobre el mundo; la segunda se refiere a su experiencia como estudiantes y las concepciones que se forman sobre el papel de los maestros y la enseñanza; y la tercera alude a los conocimientos que se adquieren y validan dentro de una comunidad de especialistas. Una reforma curricular produce inquietud en aquellos profesores que ven modificado el tipo de condiciones en las que se desempeñan, ya que los cambios pueden tratar de incidir de manera particular en “las mentalidades y prácticas” (Viñao, 2006:52).

Por su parte, Van den Berg señala que los maestros construyen sus opiniones y significados con base en su propio conocimiento de la práctica docente y pueden aceptar o no las opiniones de otros, por lo cual sus reacciones frente a expectativas impuestas desde el exterior y las condiciones cambiantes en el interior de las instituciones son generalmente “ambiguas, llenas de emoción e incluso contradictorias” (2002:580).

Todos estos autores coinciden en destacar como fracaso los cambios y reformas educativos cuando no toman en cuenta las opiniones, creencias y actitudes de los docentes. Un aspecto central lo constituye la identificación de los aspectos de las reformas que más les preocupan. La ambigüedad sobre las nuevas tareas que deben realizar, el número y frecuencia de cambios impuestos en poco tiempo, y la incertidumbre de poder cubrir las demandas son algunos de los elementos que generan inquietud y afectan la identidad de los docentes. Además, los programas de capacitación constituyen muchas veces esfuerzos fragmentados que carecen de oportunidades reales para que los maestros pongan en práctica los cambios esperados (Van den Berg, 2002). Por ejemplo, en ocasiones, al cambio de gobierno, se decide modificar lo instrumentado años atrás o incorporar

nuevos elementos a la propuesta inicial, lo cual produce nuevas oposiciones por parte de los actores involucrados, o bien una percepción que le resta importancia a los cambios introducidos con anterioridad. Tal es el caso de México, en donde los cambios en el ámbito educativo a veces obedecen a proyectos particulares del gobierno en turno.

En el contexto internacional, Van den Berg se refiere a la etapa actual de innovaciones educativas como un “contexto turbulento de reformas” marcado por la intensificación de la profesión de los docentes (Van den Berg y Vandenberghe, 1995; citados en Van den Berg, 2002). En este contexto de “turbulencia política”, aunado a políticas de rendición de cuentas cada vez más demandantes (evaluaciones internacionales y nacionales, niveles de logro y desempeño de los estudiantes), no queda claro para los maestros o las escuelas qué deben hacer para ser evaluados positivamente.

Ziegler (2003), por su parte, destaca que cuando las reformas se difunden a través de documentos impresos que carecen de prescripciones orientadoras sobre las prácticas, les toca a los docentes desentrañar el sentido de los documentos, lo cual puede desembocar en una interpretación y apropiación de la reforma a nivel discursivo como forma de legitimación profesional, pero no necesariamente en la puesta en práctica de los cambios esperados. Brown (1994) va más allá al afirmar que cuando se realizan reformas sin la participación activa de los docentes en la toma de decisiones, difícilmente se logran los cambios positivos a largo plazo.

Las reformas educativas en el contexto actual

Las políticas dirigidas a modificar en algún aspecto los sistemas educativos han sido recurrentes en la agenda política de las últimas dos décadas. No obstante, es posible diferenciar dos tipos de políticas que se han instrumentado en los sistemas: aquellas relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula, y las dirigidas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Corrales, 1999; Grindle, 2000; Navarro, 2006). Las reformas orientadas al acceso aumentan las oportunidades educativas (por ejemplo, el Plan de Once Años instrumentado durante el gobierno de López Mateos, 1958-1964), y en ese sentido, involucran inversiones para infraestructura, recursos humanos o materiales. En cambio, las que se orientan a la calidad tienen como propósito mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, tratando de reducir las tasas de deserción o de

reprobación, o bien, reformar currículos y promover cambios en los modelos pedagógicos.

Es necesario marcar que las políticas que impulsan la escolarización de los más jóvenes han sido las más socorridas por gobiernos interesados en reafirmar su compromiso social (Charlot, 1994). Esto obedece a que, además de ser políticas adaptables, el anuncio de que una mayor cantidad de niños o jóvenes ingresarán a las escuelas, difícilmente encuentra oposición y, por lo tanto, su pertinencia siempre está justificada. Eso se puede constatar en las acciones impulsadas para el nivel básico en nuestro país en décadas anteriores y, recientemente, en las acciones propuestas para el nivel medio superior en el Programa Nacional de Educación (SEP, 2007). En cambio, el segundo tipo de políticas, orientadas a mejorar la calidad educativa del sistema, postulan modificaciones a los contenidos, a las prácticas y procuran mejorar la eficacia de los recursos invertidos, lo cual en ocasiones se torna en el eje de la reforma en cuestión. Debido a que este tipo de políticas induce cambios en las tareas institucionales de directivos y maestros, éstas son señaladas como rígidas y de resultados difíciles de predecir (Navarro, 2006).

Según Carbonell (1996, citado por Silva, 2002), entre las razones que los gobiernos aducen para impulsar una reforma para el mejoramiento sobresalen: el divorcio general entre la escuela y su entorno, la necesidad de adecuar la instrucción y la educación escolar a las transformaciones de la economía, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje escolar y la experimentación o generalización de nuevos modelos pedagógicos. Es importante señalar que muchas de las razones que invocan los gobiernos se nutren de los discursos de nuevos actores en el ámbito educativo. En efecto, la publicación de diagnósticos en los cuales se destacan las prácticas exitosas, los modelos pedagógicos innovadores (Banco Mundial, 1995), o bien, los resultados sobre el logro educativo (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA; OCDE, 2000 y 2004) ha permitido otorgarle legitimidad a las reformas en círculos restringidos de discusión y toma de decisión política.

Las evaluaciones o las comparaciones entre países suelen proporcionar argumentos para la instrumentación de políticas que introducen cambios en la gestión de las instituciones o impulsan reformas en los modelos educativos que, afirman las autoridades, tienen como propósito mejorar la calidad de los servicios educativos. El gobierno mexicano ha insistido en

que los beneficios potenciales de las evaluaciones internacionales valen la pena, a pesar de los efectos negativos por los puntajes obtenidos (Vidal y Díaz, 2004); a la par, ha impulsado reformas que han incidido en diversos aspectos: currículo, gestión de instituciones, modelos pedagógicos y formación de maestros. Además, las autoridades señalan que los cambios introducidos pueden revertir indicadores de rezago educativo, tales como, baja eficiencia terminal, reprobación y deserción.

En el caso de las reformas para el mejoramiento de la calidad hay factores que, se ha comprobado, inciden en su instrumentación (Viñao, 2006). En primer lugar, una reforma que afecta de manera directa el trabajo de los maestros dependerá o estará condicionada por la aceptación de los directamente involucrados. En segundo lugar, el alcance de la reforma también estará condicionado por la manera en que haya sido instrumentada, así como el grado de participación alcanzado por los maestros en el proceso, esto es, el consenso de la reforma. El último factor, que puede o no presentarse, y eso dependerá del estatus de la reforma, es el que se relaciona con nuevas modificaciones o enmendaduras a las reformas emprendidas.

La literatura que aborda las reformas en los años noventa es vasta, pero el énfasis de los estudios se encuentra colocado en diferentes aspectos. Algunos autores se han dado a la tarea de indagar las condiciones para su aparición, su diseño en términos de políticas (Braslavsky y Cosse, 1996; Corrales, 1999; Grindle, 2000; Navarro, 2006), sus características y resultados (Gajardo, 1999) o su instrumentación e impacto en diversos contextos, países o regiones (Pedró y Puig, 1998; Tatto, 1999; Tyack y Cuban, 2001; Gimeno, 2006; Viñao, 2006).

Gimeno (2006) señala que las reformas pueden ser analizadas al ubicar el destino del cambio, los entornos de aprendizaje, los medios y recursos apropiados, los agentes afectados, el origen de fuerza para el cambio y el tipo de iniciativa. El destino del cambio involucra aspectos tales como la mentalidad social, las conductas o prácticas, la estructura del sistema, etcétera; los entornos de aprendizaje aluden a los contenidos, métodos, modos, clima escolar, espacios y tiempos; los medios y recursos apropiados se refieren al profesorado, recursos didácticos y normas; los agentes afectados, que pueden ser el estudiantado, el profesorado, los directivos y los aparatos de administración; el origen de fuerza para el cambio que descansa en las demandas sociales o un mandato político; y, finalmente, la consideración de si la iniciativa es autónoma, sugerida o impuesta.

La reforma del bachillerato tecnológico

En el caso de México, los cambios más drásticos de las reformas curriculares en los subsistemas con mayor demanda (bachillerato general y tecnológico) se observan en la modalidad bivalente (tecnológico).⁴ La reforma curricular de 2003 del bachillerato general no tuvo modificaciones en los componentes básicos de formación ni implicó cambios estructurales del currículum, aunque sí se promovió el enfoque constructivista como modelo pedagógico (Nava, 2008). La reforma del subsistema tecnológico, además del cambio en el modelo pedagógico, implicó también modificaciones sustanciales de contenidos así como estructurales.

El documento *Modelo de la educación media superior tecnológica* justificó en 2004 la entrada en vigor del nuevo planteamiento curricular, aduciendo que el plan de estudios vigente desde 1982 adolecía de una carga excesiva de contenidos, se privilegiaba la memorización sobre el aprendizaje y la comprensión y no existía congruencia entre los contenidos de las especialidades que se ofrecían y los requerimientos del ámbito laboral actual (COSNET, 2004). Además, otros argumentos importantes para la reforma señalaban la heterogeneidad y diversidad curricular, nula movilidad estudiantil y la rigidez del sistema.

Para ilustrar la diversidad curricular existente hasta 2004 se puede anotar que los programas para los centros de bachillerato tecnológico, a pesar de que compartían un modelo curricular similar, presentaban diferencias importantes en contenidos y, sobre todo, en la carga horaria: ésta fluctuaba entre 28 y 43 horas a la semana entre las instituciones pertenecientes a este sistema, lo cual daba una variación significativa entre el total de horas asignadas: de 3 mil 24 a 3 mil 808. A partir de la reforma, esta carga se redujo a 2 mil 880 horas para el conjunto de las instituciones e igualó, en teoría, el inicio de la formación profesional a partir del segundo semestre. En cuanto a las áreas de especialización, el currículo era totalmente diferente entre las instituciones y, en algunos casos, eran “paquetes cerrados” para los alumnos.

La propuesta de 2004 consistió en un plan único que postuló tres núcleos de formación: básico, propedéutico y profesional; se organizó la formación básica (anterior tronco común) en cuatro campos de estudio: matemáticas; ciencias naturales; comunicación; e historia, sociedad y tecnología. En esencia, se eliminó el área de metodología y se sustituyó la histórico-social por el campo de conocimiento “Historia, sociedad y tecnología” (COSNET, 2004), el cual consta de la materia *Ciencia, tecnología,*

sociedad y valores, que se imparte en los semestres nones con un total de 192 horas, a diferencia de las 256 incluidas para el área histórico-social en el plan de estudios anterior.

Las autoridades argumentaron que la propuesta curricular fortalecería la identidad del bachillerato tecnológico, además de que los cambios introducidos en los contenidos se articulaban con los planes de nivel básico y superior, en particular con la educación secundaria técnica; pero, sobre todo, que el nuevo modelo respondía “a los requerimientos del mundo laboral” (COSNET, 2004:2).

No hay duda de que la iniciativa afectó y promovió la modificación de los contenidos curriculares. En los documentos oficiales se establece, a nivel discursivo, que la orientación pedagógica del nuevo currículo se basa en el paradigma constructivista. Si bien este enfoque no aparece de manera explícita en el documento que introdujo el nuevo modelo para el bachillerato tecnológico, es posible encontrar en él un discurso que anticipa la propuesta constructivista que sí se explicita en los programas de las asignaturas. Enunciados como “[se] promueve la participación activa del estudiante y lo sitúa como el actor principal”, “coloca al profesor como facilitador del aprendizaje” (COSNET, 2004:32), derivan en lo que en los programas de las asignaturas se traduce en un incipiente intento de formular una propuesta constructivista que, a fin de cuentas, no se logra.

Por ejemplo, con el modelo educativo que introdujo la reforma de 2004 todas las asignaturas del bachillerato tecnológico se organizan en función de ejes fundamentales, conceptos subsidiarios, temas transversales y temas integradores. Los programas de todas las asignaturas inician con “reflexiones imprescindibles”, mediante las cuales se establece como necesaria “(u)na evaluación educativa desde un enfoque constructivista que permita establecer estrategias de evaluación del aprendizaje de los educandos, a partir del desarrollo de secuencias de actividades” (SEIT-SEP, 2004:15). A continuación, se procede a describir en qué consiste la evaluación según el enfoque constructivista pero, unas líneas más abajo, la “evaluación constructivista” pasa a ser una “evaluación constructiva” (p. 16), confusión que no se corrige en lo que resta del documento.

Por otro lado, es claro que los programas no constituyen propuestas congruentes con el enfoque y los objetivos que se pretenden lograr. Por ejemplo, en el caso de Lectura, expresión oral y escrita,⁵ la secuencia didáctica que se propuso como ejemplo tenía como tema integrador “El co-

razón”, para lo cual se proponía que por equipos y “con la indicación del docente [...] con base en el concepto ‘el corazón’, discuta y consense sobre la imagen que éste le genera” para elaborar una maqueta y un mensaje relacionado con la imagen (COSNET, 2004: 38). En el programa, éste fue el único ejemplo que se ofreció como secuencia didáctica para la asignatura, lo que deja en claro un diseño y planeación inacabados que necesariamente repercuten en el aula, ya que los materiales con los que cuentan los docentes no ofrecen propuestas adecuadas para abordar la especificidad de la asignatura, ni orientan la implementación del enfoque constructivista. Este ejemplo es una muestra clara de las inconsistencias en los cambios propuestos, lo cual sin lugar a dudas contribuye a la incertidumbre experimentada por los maestros.

Al respecto, vale la pena citar el trabajo de Tatto (1999), quien al analizar los retos de instrumentar un enfoque pedagógico constructivista en México, a principios de los noventa,⁶ encontró que a pesar de contar con materiales curriculares sólidos, la reforma en cuestión no logró que los maestros pusieran en práctica el enfoque por varias razones, entre las que destacan dos: no se logró capacitar a los docentes utilizando el mismo enfoque que se pretendía que aplicaran, por lo cual si bien podían entender el modelo en teoría, no pudieron experimentarlo en la práctica; y la utilización de programas de capacitación breves y en cascada, producto de las presiones de eficiencia y rendición de cuentas, impidieron llevar a cabo una capacitación más consistente y profunda, lo que derivó en una pobre comprensión del contenido disciplinar.

Tatto concluye que en México la urgencia de medidas de cambio masivas y rápidas en un sistema como el nuestro, con “una arraigada tradición de autoridad jerárquica y centralizada y un menosprecio por la complejidad de procesos de cambio educativo”, sólo puede resultar en cambios superficiales (1999:16). En el caso de la implementación del enfoque constructivista, concluye la autora, realizar los cambios bajo estas condiciones provocó que, en lugar de una comprensión real por parte de los docentes de las innovaciones propuestas, se llegara a la confusión y al relativismo.

Método

Iniciamos las observaciones en el aula en septiembre de 2004, a dos meses escasos de que los docentes recibieran información sobre la reforma. En 2005 entrevistamos a los maestros observados (22 profesores), y al finalizar el

ciclo 2006-2007 recogimos su opinión sobre la reforma a través de dos instrumentos. En este trabajo reportamos la respuesta a cuatro preguntas abiertas adaptadas del cuestionario *School Reform Opinionnaire* (Brown, 1994). Ese instrumento fue utilizado con maestros de escuelas públicas después de la instrumentación de una reforma educativa en la ciudad de Chicago para recabar sus opiniones sobre cuatro dimensiones de la reforma en cuestión: conocimiento general de la misma, efectos de la reforma en las mejoras educativas, obstáculos para mejorar la educación en el marco de la reforma e impacto general de la reforma en las escuelas (Brown, 1994). Utilizamos este instrumento por considerar que las dimensiones que abarca eran pertinentes para el contexto de nuestro estudio. No obstante, para adaptarlo a la presente investigación eliminamos 12 preguntas de respuesta cerrada que indagaban aspectos muy particulares al contexto de Chicago.

Para la adaptación del cuestionario hicimos la traducción al español y llevamos a cabo un estudio piloto con maestros de otros bachilleratos. Así, verificamos la claridad del lenguaje y la pertinencia del contenido de las preguntas al contexto particular de la investigación. La versión original del cuestionario consta de 43 preguntas de respuesta cerrada y tres abiertas. El cuestionario adaptado para nuestro estudio consta de 31 preguntas cerradas y cuatro abiertas. En este trabajo reportamos únicamente el análisis de las respuestas a las siguientes preguntas abiertas:

- 1) ¿Considera que la reforma escolar ha mejorado su escuela?
- 2) ¿Cuáles son las debilidades de la reforma?
- 3) ¿Cuáles son las fortalezas de la reforma?
- 4) ¿Qué cambios haría para mejorar la reforma?

Es decir, se trata de un subconjunto de datos que permiten un primer acercamiento hacia las inquietudes de los docentes frente a la reforma. Si bien el cuestionario es anónimo, incluimos una ficha con algunos datos laborales de los maestros.

Procedimiento para recabar los datos

En cada plantel contactamos a maestros de todas las áreas al final del ciclo académico 2006-2007, a casi tres años de haberse instrumentado la reforma. Repartimos un total de 100 cuestionarios entre las distintas instituciones, de los cuales pudimos recuperar 60. En el cuadro 1 se concentran

algunos indicadores de las instituciones encuestadas, las que presentan diferencias notables en la atención educativa, el número total de profesores que laboran, el número de maestros con carga docente, así como aquellos que cuentan con un título de educación superior.

CUADRO 1

Indicadores de las instituciones encuestadas, ciclo escolar 2006-2007

Número	CBTIS	CETIS	CETMAR	CBTA
Alumnos	1 320	875	1 001	619
Grupos	56	24	34	16
Grupos primer semestre	19	9	10	6
Grupos tercer semestre	19	8	13	6
Grupos quinto semestre	18	7	11	4
Alumnos desertores en el ciclo	184	183	3	142
% de ingreso a educación superior sobre el egreso de bachillerato, 2007	49	83	75	72
Profesores	105	56	69	30
Profesores tiempo completo	40	22	3	22
Profesores con carga docente	53	54	62	27
Profesores con título de educación superior	45	49	17	24

CBTIS: Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios; CETIS: Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios; CETMAR: Centro Tecnológico del Mar; CBTA: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.

Fuente: SEP/Sistemas de gestión escolar de la educación media superior, s/f.

Análisis de datos

Consideramos los textos como una representación de los rasgos del grupo que investigamos (Titsher, Meyer, Wodak y Vetter, 2000); es decir, como una manifestación de las opiniones de los maestros encuestados. Analizamos los textos a través de un análisis de contenido que nos permitió reducir los datos a categorías manejables según el modelo de Mayring (2000).

Todas las respuestas fueron codificadas siguiendo un procedimiento inductivo de elaboración de categorías. La unidad de análisis fueron los temas identificados en cada respuesta los que, a su vez, nos permitieron construir categorías para cada pregunta. En las respuestas a las preguntas

2 y 4 identificamos más de un tema, por lo cual los resultados a estas preguntas reflejan las frecuencias y no los porcentajes.

Resultados

La reforma en la opinión de los docentes

Aplicamos el cuestionario a 39 maestros de tiempo completo, 3 con 30 horas, 9 de medio tiempo y el resto contratados por horas. Las características de los docentes encuestados aparecen en el cuadro 2.

CUADRO 2

Descripción de los maestros encuestados

Escuela	Maestros con carga docente	Maestros encuestados	Género		Tipo de contrato				Aparece sin género	Aparece sin jornada de trabajo
			M	F	T.C	¾	M.T	Horas		
CBTIS	53	16	10	6	11		4	1		
CETMAR	62	9	6	3	6	1	2			
CBTA	27	20	11	8	14		3	2	1	1
CETIS	54	15	6	9	8			5		
TOTAL	196	60	33	26	39	1	9	8	1	1

De las respuestas a la primera pregunta obtuvimos un total de seis categorías: tres tipos de respuestas afirmativas (sin reservas, en algunos aspectos, en un aspecto) y las categorías no hay mejora, no sabe y no contestó. El mayor porcentaje de respuestas indica que, de acuerdo con los docentes, la reforma no ha mejorado las escuelas (46.6%), mientras que sólo 25% de ellos considera que sí han mejorado, aunque otro porcentaje menor indicó que han mejorado en uno o varios aspectos. Llama la atención las razones que dan los docentes para una y otra respuestas: los que consideran que la reforma no ha mejorado su escuela indican como causas una mayor confusión, grupos numerosos, falta de planeación, desconocimiento e incertidumbre, entre otras; mientras que los que respondieron positivamente aducen que la reforma promueve el trabajo en equipo, eleva la eficiencia terminal y cuentan con mejor infraestructura. Sin embargo, es importante destacar las interpretaciones diversas

e incluso opuestas de los docentes frente a la misma reforma: lo que para unos supone una mayor eficiencia terminal, para otros lo contrario, y algunos más destacan que la reforma contribuye a elevar la deserción y la reprobación de los estudiantes (tabla 1).

TABLA 1

Respuestas a la pregunta abierta ¿Considera que la reforma ha mejorado su escuela?

Categorías	Frecuencia	%	Temas
Sí (sin reservas)	15	25	Promueve el trabajo en equipo Es más dinámico Eleva eficiencia terminal Mayor participación de alumnos
En algunos aspectos	5	8.3	Mejor infraestructura Mayor eficiencia terminal
En un aspecto	4	6.6	Mejor infraestructura Mayor eficiencia terminal
No hay mejora	28	46.6	Mayor deserción Mayor reprobación Menor eficiencia terminal Desorden generalizado Desubicación de los estudiantes Mayor confusión Grupos numerosos Falta de planeación Menos aprendizaje Menor nivel académico Desconocimiento desde el inicio Genera incertidumbre
No sabe	5	8.3	
No contestó	3	5	

La segunda pregunta abierta cuestiona cuáles son las debilidades de la reforma. En algunas respuestas identificamos más de un tema, por lo cual reportamos frecuencias y no porcentajes. Para esta pregunta obtuvimos siete categorías: mala planeación e instrumentación, falta de información oportuna, falta de capacitación, infraestructura inadecuada, tamaño de los grupos, falta de preparación de los alumnos, y propicia la desmotivación de los alumnos (tabla 2). Para el caso de las dos primeras obtuvimos el mismo número de frecuencias (21). En menor número (13) algunos maestros señalaron la falta de ca-

pacitación; mientras que en tres categorías con igual número de frecuencias (6) mencionaron la infraestructura inadecuada, el tamaño de los grupos y la desmotivación de los alumnos. En 5 casos respondieron que la debilidad radica en la falta de preparación de los alumnos. De nueva cuenta, sobresalen las respuestas que aluden al proceso mismo de instrumentación de la reforma como su mayor debilidad, ya que la consideran una imposición asistemática, con una pobre planeación reflejada en los cambios constantes sobre la marcha, la falta de material adecuado, la eliminación de materias, la falta de objetivos claros y la consecuente incertidumbre y, sobre todo, la falta de tiempo e información para conocer los cambios, analizarlos y comprenderlos.

TABLA 2

Respuestas a la pregunta ¿Cuáles son las debilidades de la reforma?

Categorías	Frecuencia	Temas
Mala planeación e instrumentación	21	Es una imposición Es asistemática Cambios constantes Falta de material Eliminación de materias No es homogénea Improvisación Falta de objetivos claros Problemas con el modelo
Falta de información oportuna	21	Información incompleta y a destiempo No se dio suficiente tiempo para conocer el modelo, analizarlo y comprenderlo
Falta de capacitación	13	Cómo hacer secuencias Saber aplicar los instrumentos de evaluación Recursos didácticos No hay guías Como instrumentar la teoría
Infraestructura inadecuada	6	Equipo, laboratorios, bibliotecas
Tamaño de los grupos	6	Tratar de dar educación o atención "individualizada" a grupos numerosos
Falta de preparación por parte de los alumnos	5	No saben leer No saben investigar
Desmotiva a los alumnos	6	No asisten a clases No estudian No se hacen responsables de su propio aprendizaje Pasan fácilmente

Por otro lado, al ser cuestionados sobre las fortalezas de la reforma, los docentes respondieron que éstas radican en el: modelo (36%), trabajo en equipo (10%), planteamiento (8%), personal (6%), entre otras; mientras que 10% afirmó que la reforma carece de aspectos positivos o fortalezas. En este caso, es de notar que si bien el porcentaje más alto mencionó el modelo de autoaprendizaje como la mayor fortaleza, esta respuesta fue matizada por comentarios tales como “el alumno aprende por sí mismo, pero sólo algunos lo logran” (tabla 3).

TABLA 3

Respuestas a la pregunta ¿Cuáles son las fortalezas de la reforma?

Categorías	Frecuencia	%	Temas
El modelo	22	36.6	Autoaprendizaje Enseñanza más dinámica Aprender a investigar La corresponsabilidad de los alumnos Estudiantes más analíticos Aprender haciendo (por experiencia) Aprender a resolver problemas
El trabajo en equipo	6	10	Academias Docente-alumno Alumno-alumno
El planteamiento	5	8.3	A nivel discursivo Buenas bases (sólo en teoría)
El personal	4	6.6	Los maestros Los directivos Los padres de familia
No hay	6	10	
Mayor flexibilidad	2	3.3	En teoría, debe haber mayor flexibilidad
La intención	2	3.3	
No sabe	2	3.3	
No contestó	2	3.3	
Otra	9	15	Involucra a los padres de familia Aprender para la vida El manejo de nuevas tecnologías

Estas respuestas ponen en evidencia que la mayoría de los docentes no duda de los beneficios del enfoque pedagógico que la reforma introdujo; sin embargo, estos resultados deben ser analizados a la luz de sus otras respuestas: en principio, no cuestionan la pertinencia del modelo constructivista, pero sí consideran que los cambios no se llevaron a cabo de una manera adecuada debido a la falta de planeación, la ausencia de una participación más activa de los docentes en las distintas fases de la reforma, la premura de los cambios propuestos, la falta de información oportuna, la ausencia de materiales didácticos, las condiciones de enseñanza, y la falta de una capacitación adecuada.

Además, algunas respuestas expresan la paradoja que enfrentaron al tratar de diseñar los cursos según las necesidades de cada estudiante sin una reducción del número de estudiantes que cada docente debe atender por grupo. Así, no es de extrañar que las demandas más sensibles de los maestros fueran recibir mayor capacitación según los requerimientos y el diseño del modelo y contar con materiales adecuados, tal como se expresa en los resultados de la tabla 4.

TABLA 4

Respuestas a la pregunta ¿Qué cambios haría para mejorar la reforma?

Categorías	Frecuencia	Temas
Mayor capacitación	18	Cómo evaluar Cómo construir el conocimiento (constructivismo) Hacer viable la teoría en la práctica Uniformar los criterios de evaluación
Mayores recursos		
Equipo	9	Mejorar los laboratorios, equipo de cómputo, bibliotecas
Material de apoyo	5	Libros de texto, guías de evaluación, secuencias didácticas
Mobiliario	3	Tener sillas individuales para los estudiantes
Reducir el tamaño de los grupos	10	
Trabajo colegiado	10	Trabajar en equipo las secuencias didácticas y los instrumentos de evaluación Tomar en cuenta a los maestros Comités municipales de apoyo

(CONTINÚA)

TABLA 4 (CONTINUACIÓN)

Categorías	Frecuencia	Temas
Informar con tiempo	3	
Mayor concientización	2	
Mayor articulación con los niveles previos	2	
Otra	7	Formar calidad, no cantidad Volver al método tradicional Disminuir la carga administrativa del docente

En esta última pregunta indagamos los cambios que, según los docentes, consideraban necesarios para mejorar la reforma. Reportamos en este caso también frecuencias y no porcentajes ya que en algunas repuestas identificamos más de un tema. De las categorías obtenidas en las respuestas sobresale la de tener una mayor capacitación (18). Al respecto, los maestros son muy puntuales en señalar sus necesidades de capacitación: cómo evaluar, cómo aplicar el modelo constructivista –algo que en los documentos y contenidos programáticos se define muy vagamente– y, en general, cómo hacer viable la teoría y las demandas del programa en la práctica. Los maestros también requieren mayores recursos (equipo, material de apoyo y mobiliario), reducir el tamaño de los grupos y mayor trabajo colegiado (ver tabla 4).

Discusión

A pesar de lo señalado en los documentos oficiales con respecto a la necesidad de la reforma, es necesario destacar la pobre planeación e instrumentación de esta importante política educativa. La reforma fue anunciada como una política de mejoramiento de la calidad educativa, es evidente que por la escasa eficiencia en la planeación e instrumentación y la falta de conocimiento de los agentes encargados de llevarla a cabo –los docentes– ha sido percibida por ellos mismos como una imposición que, para los que participaron en nuestro estudio, no ha representado una mejora sustancial en su práctica cotidiana. Incluso, son los docentes los que destacan algunas de sus consecuencias: mayor deserción, reprobación y confusión, menor eficiencia terminal, desorden generalizado, desubicación de los estudiantes.

La desubicación de los estudiantes es algo que hemos podido constatar en nuestras entrevistas con ellos: quienes causaron baja por diversos motivos una vez implementada la reforma dieron como una de las causas de su fracaso el rechazo a la nueva propuesta y la confusión respecto de lo que se esperaba de ellos; mientras que los alumnos más exitosos, entrevistados al terminar el sexto semestre en 2007 –es decir, la primera generación bajo el nuevo modelo– insistieron en la poca pertinencia de un modelo donde el maestro, en su papel de “facilitador”, eliminó la instrucción explícita y dejó a los alumnos a merced de sus propios recursos para aprender los nuevos conocimientos.⁷ Vale la pena destacar que, en dos de las instituciones observadas (CETMAR y CBTA), la eficiencia terminal del ciclo 2005-2006 fue de 48 y 42%, respectivamente (CETMAR, 2007; CBTA, 2007).

A pesar de que muchos docentes consideran positivo el modelo constructivista como enfoque pedagógico, también es evidente el rechazo de un porcentaje significativo de ellos a los cambios impuestos. Podemos añadir que esta actitud puede ser consecuencia tanto de la magnitud de los cambios, como del número de innovaciones simultáneas (introducción de un nuevo y complejo enfoque pedagógico, eliminación de un campo de conocimiento disciplinar). Este hallazgo confirma las ideas expresadas por Van den Berg: por un lado se trata del choque entre dos culturas, la de los diseñadores de los cambios y la de los agentes que deben instrumentarlos; y por el otro, es claro que los cambios van muchas veces en contra de lo que los mismos docentes consideran que es necesario hacer para mejorar la educación. Además, una reforma que pretende la participación más activa del estudiante como constructor del conocimiento debe proporcionar a los docentes guías, materiales y recursos claros sobre cómo llevar a cabo una reforma de esta naturaleza y tomar en cuenta la proporción maestro-alumno. Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades e intereses de los estudiantes resulta una tarea imposible cuando cada maestro se enfrenta a grupos numerosos (50 o más alumnos) con necesidades y características heterogéneas.

Los resultados que aquí presentamos parecen confirmar los hallazgos de Tatto a finales de los noventa (1999), quien después de observar y analizar la aplicación del enfoque constructivista en un programa educativo en México concluyó que es imposible para los docentes desarrollar una

perspectiva constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje bajo presión para cambiar y con poco apoyo institucional.

Otro aspecto importante de nuestros resultados son las demandas específicas de capacitación que solicitan los maestros: conocer el modelo constructivista a profundidad –tarea que, creemos, es también necesaria para los diseñadores de estas políticas en general y del currículo en particular–, evaluar conforme a este modelo y, al desaparecer los contenidos de las materias, saber en qué consisten las secuencias didácticas y cómo elaborarlas. Además de las respuestas que obtuvimos en este tenor, durante nuestro trabajo de campo a lo largo de tres años pudimos constatar la ausencia de materiales didácticos, los cambios que se fueron instrumentando sobre la marcha, y la desmoralización, incertidumbre y confusión que estas condiciones produjeron en los docentes.

Por otro lado, estamos conscientes de que no es posible generalizar nuestros hallazgos a partir de un estudio con una población tan pequeña, que no pretende ser representativa. Sin embargo, trabajos realizados por la misma DGETI destacan resultados similares. De acuerdo con un estudio de evaluación realizado en 2006 (SEP-DGETI, 2006), para los docentes, los planteamientos generales de la propuesta curricular les son totalmente ajenos; esto es, no sólo los desconocen, sino que se sienten imposibilitados para trabajar los contenidos. Los profesores de este nivel piensan que tal situación es una consecuencia de la falta de responsabilidad por parte de las autoridades, ya que no proporcionaron, por ejemplo, los materiales educativos en forma y con oportunidad. Además, en el caso particular de la nueva asignatura (Ciencia, tecnología, sociedad y valores) opinan que no se consideró el perfil del docente para impartirla (SEP-DGETI, 2006).

De igual manera, los profesores enfatizan que la capacitación y la actualización que han recibido han sido insuficientes, lo cual se refleja en los resultados obtenidos. Finalmente, consideran que el número de alumnos por grupo que atienden (en algunas instituciones alrededor de 50) es un obstáculo para trabajar grupalmente las estrategias didácticas propuestas, así como alcanzar los propósitos de aprendizaje marcados en el programa.

El estudio de evaluación de la DGETI se propuso indagar, principalmente, los problemas que enfrentaron los docentes en relación con la estructura de contenidos propuesta. Las preguntas iban dirigidas a conocer cómo los maestros habían trabajado los conceptos fundamentales de la

asignatura, los temas integradores, las técnicas didácticas y las condiciones que han facilitado u obstaculizado la aplicación. El interés se centró en la operación del programa y no interrogaron sobre la significación del maestro acerca del “modelo constructivista”, un aspecto que, como hemos querido señalar, es fundamental para entender los problemas que enfrentan los docentes.

Consideraciones finales

En este artículo nos hemos centrado principalmente en los desafíos de implementar el modelo constructivista que la reforma de 2004 introdujo, ya que éste resultó ser un aspecto crucial en los comentarios de los docentes que participaron en el estudio. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que afectará a todos los subsistemas de bachillerato, retoma el enfoque constructivista como propuesta pedagógica y pone énfasis en el papel crucial que los docentes tendrán que desempeñar para que esta reforma se traduzca en los cambios esperados. El ambicioso perfil con el que todos los docentes deberán cumplir, según lo estipula la SEP (ver SEP, s/f), da cuenta de ello.

En esta última propuesta, todos los estudiantes de bachillerato deben poder realizar ciertos desempeños terminales expresados en competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Si bien en las reformas previas a la RIEMS ya se establecía la educación basada en competencias, éstas no se perfilaban todavía nítidamente, al menos en los documentos de las reformas de los bachilleratos general y tecnológico, a diferencia de lo que sucede con la RIEMS: el marco curricular común con base en competencias es el eje estructurante de esta última. Este aspecto debe ser visto con cautela y sin duda amerita un análisis cuidadoso de sus implicaciones académicas, políticas y sociales (Kent, 2008).

Un cambio importante en la instrumentación de la RIEMS es la participación de las universidades en el programa de capacitación docente, conocido como PROFORDEMS. Sin duda, lograr que las universidades se vinculen con las instituciones de educación media superior mediante programas de capacitación docente puede ser un acierto. No obstante, las condiciones en las que se ha instrumentado el PROFORDEMS, piedra angular de la RIEMS, distan de ser las idóneas para las necesidades del sistema.

Una breve reconstrucción de las etapas de la RIEMS permite aclarar este punto: en enero de 2008 se dio a conocer la propuesta de esta refor-

ma en su versión preliminar en un documento que ya detallaba las competencias genéricas. En ese mismo año se divulgaron, primero, las competencias disciplinares y, posteriormente, las profesionales. En mayo apareció la convocatoria para los programas de formación docente y en agosto iniciaron estos programas en las distintas instituciones de educación superior que cumplieron con ciertos requisitos establecidos por la SEP. En enero de 2009, a un año escaso de presentar el primer esbozo de la RIEMS, el subsecretario de educación media superior anunció que ya se había logrado capacitar a 20 mil docentes, y que en 2009 se espera capacitar a 60 mil más (Olivares, 2009).

Como en otras reformas del sistema educativo mexicano, la RIEMS parece estar avalada por especialistas académicos a los que se alude en los documentos que la dieron a conocer, además de contar, en este caso, con la participación de la Red de Bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Pero, la premura en instrumentar los programas de capacitación docente en una reforma de esta envergadura, cuando las competencias disciplinares y profesionales estaban aún en proceso de construcción, plantea ciertas incógnitas:

- 1) ¿Son las competencias identificadas por la SEP y sus asesores las adecuadas para el perfil del bachiller?
- 2) ¿Cuentan todas las instituciones de educación superior encargadas de la formación docente para la educación media superior, con cuadros de especialistas formados en la teoría y práctica del constructivismo, en la enseñanza de las distintas disciplinas, así como en la educación por competencias?
- 3) ¿Son estos grupos de especialistas suficientes para capacitar adecuadamente a 20 mil docentes de educación media superior por semestre?
- 4) ¿La duración de los programas de la PROFORDEMS es suficiente para la formación y actualización que tanto requieren los docentes de este nivel?
- 5) ¿Qué deben saber y saber hacer los docentes de bachillerato para lograr que sus estudiantes puedan enfrentar “las dificultades que se le presentan [y ser] conscientes de sus valores, fortalezas y debilidades” (competencia genérica); o bien, tomar “decisiones fundamentadas de manera crítica, creativa y responsable en los distintos ámbitos de la vida social” (competencia disciplinar de ciencias sociales)?
- 6) ¿Cómo serán evaluadas estas “competencias”?

Nuestro estudio confirmó que los docentes no rechazan necesariamente los cambios y las innovaciones; pero cuestionan seriamente la manera como estas propuestas se concretan. Sus demandas son puntuales y responden a las exigencias que las reformas les plantean.

En la opinión de los docentes consultados para este estudio, la reforma fue considerada más como una iniciativa impuesta por las autoridades que como una necesidad real, a pesar del reconocimiento por parte de los mismos docentes de la baja eficiencia y de los indicadores de desempeño de los estudiantes. Sostenemos que la discusión en torno a la reforma educativa en este ciclo debe enmarcarse en un contexto más amplio que el concedido hasta ahora a la educación; que los cambios deben ser el resultado de un análisis serio tanto de las necesidades académicas y formativas de los estudiantes, como de las condiciones reales en las que opera el sistema; y, sobre todo, que las autoridades y los gestores de las reformas deben tomar el tiempo necesario para madurar propuestas sólidas que realmente rindan los resultados esperados.

Notas

¹ En un trabajo previo abordamos el caso particular de la materia de Ciencia, tecnología, sociedad y valores (Ver Tinajero, López Bonilla, y Pérez Frago, 2007).

² Proyecto *Cómo leen los jóvenes mexicanos. Estudio comparativo de la enseñanza de historia y literatura en el Bachillerato*, con clave SEP-2003-CO2-45513, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

³ *Opiniones de maestros sobre la reforma curricular*, proyecto apoyado por la 10ª Convocatoria interna de la Universidad Autónoma de Baja California.

⁴ Nos referimos a las reformas previas a la RIEMS.

⁵ Nos referimos al programa que entró en vigor en 2004. Si bien el apartado de "Reflexiones

imprescindibles" permaneció sin cambios en la segunda versión del programa, este apartado desapareció en el documento de enero de 2009.

⁶ Se trata de la propuesta de formación docente bajo el Programa para Abatir el Rezago Educativo.

⁷ Para esta fase del estudio entrevistamos a los alumnos con los promedios más altos (= 9.3) de cada institución (25 en total). La queja más recurrente fue la ausencia de un maestro que los orientara o instruyera sobre los contenidos de la materia; en particular, resaltaron en algunos casos materias como química o matemáticas, donde la participación del profesor es crucial para la apropiación de los nuevos conocimientos.

Referencias

- Apple, Michael (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, Nueva York y Londres: Routledge.
- Banco Mundial (1995). *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington: BM.
- Borko, Hilda y Putnam, Ralph (1996). "Learning to teach", en P. Berliner y R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York: Macmillan, pp. 673-708.

- Braslavsky, Cecilia y Cosse Gustavo (1996). *Las actuales reformas educativas: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Buenos Aires: PREAL, disponible en http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos.
- Brown, Edna (1994). *Chicago public school teachers' opinions on school reform. Educational resources information center. Technical report 143* (microficha), disponible en www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocss2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/52/0d.pdf.
- CBTA (2007). *Plan académico de mejora continua, ciclo lectivo 2007-2008*, México: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, disponible en http://www.sistemadeevaluacion2.sems.gob.mx/sice/Archivos/Planacademico_1007_30-11-2007_144606.
- CBTIS (2007). *Plan académico de mejora continua, ciclo lectivo 2007-2008*, México: Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, disponible en http://www.sistemadeevaluacion2.sems.gob.mx/Archivos/Planacademico_5214_12-10-2007_221517.doc.
- CETMAR (2007). *Proyecto académico del Centro de Estudios Tecnológicos del Mar No. 11 para el turno matutino, ciclo escolar, 2007-2008*, México: Centro de Estudios Tecnológicos del Mar, disponible en http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/ArchivosSMC/PlanAcademico_1378_20-12-2007_150619.doc.
- Corrales, Javier (1999). *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*, Buenos Aires: PREAL, disponible en http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos.
- COSNET (2004). *Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica*, México: Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.
- Charlot, Bernard (1994). "El enfoque cualitativo de las políticas públicas", *Perfiles Educativos*, 63, enero-marzo, pp. 72-76.
- Datnow, Amanda; Hubbard, Lea y Mehan, Hugh (1998). *Educational reform implementation: A co-constructed process*, Research Report núm. 5, Santa Cruz, California: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Gajardo, Marcela (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Santiago de Chile: PREAL, disponible en <http://www.preal.cl/gajardo.pdf>.
- Gimeno Sacristán, José (2006). "De las reformas como política a las políticas de reforma", en J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid: Morata, pp. 23-42.
- Grindle, Merilee (2000). "La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance", en *Seminario Internacional Reformas Educativas y Políticas en América Latina*, Santiago de Chile 17-19 de enero, disponible en <http://www.preal.col>.
- Kent, Rollin (2008). "Las competencias: ¿una nueva ideología sociotécnica?", *Campus Milenio*, 281, 17 de junio de 2008.
- Mayring, Philipp (2000). "Qualitative content analysis", *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Navarro, Juan Carlos (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas*, disponible en http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos

- Nava, Tayde (2008). *Opiniones de los docentes del nivel medio superior sobre la reforma del año 2003*, tesis de maestría, México: UABC.
- Pedro, Francesc y Puig, Irene (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Buenos Aires: Paidós.
- Olivares, Emir (2009). “Emprenderá la SEP programa de formación docente”, *La Jornada*, 28 de enero de 2009.
- OCDE (2000). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen Ejecutivo*, París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world -First results from PISA 2003*, París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011*, disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/>.
- Richardson, Virginia (1996). “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”, en J. Sikula, T. J. Buttery, y E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York: Macmillan, pp. 102-119.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (s/f). *El perfil del docente en la educación media superior*, México: Secretaría de Educación Pública, disponible en http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/triptico_docente_alta_res_bueno.pdf.
- SEP-DGETI (2006). *Diagnóstico sobre la operación del programa de estudio de Ciencia, tecnología, sociedad y valores (2004-2005)*, México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, disponible en <http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=121&PHPSESSID=83ff450be6be7548f77af62d308b5688>.
- SEP/Sistemas de gestión escolar de la educación media superior (s/f). *Indicadores generales*, México: Secretaría de Educación Pública: disponible en <http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sice/index.php>.
- Silva, Mario (2002). *La práctica del discurso curricular*, Santiago de Chile: Ediciones Cerro Manquehue.
- SEIT-SEP (2004). *Reforma curricular del bachillerato tecnológico. Programa de estudios. Lectura, expresión oral y escrita*, México: SEP, disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/lecturaeoe.pdf>, México: Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas-Secretaría de Educación Pública.
- Tatto, María Teresa (1999). “Improving teacher education in rural Mexico: The challenges and tensions of constructivist reform”, *Teaching and teacher education*, 15, pp. 15-35.
- Tinajero, Guadalupe; López Bonilla, Guadalupe; Pérez, Carmen (2007). “Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: El caso de Ciencia, tecnología, sociedad y valores”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 15 (4).
- Titsher, Stefan; Meyer, Michael; Wodak, Ruth y Vetter, Eva (2000). *Methods of text and discourse analysis*, Londres: SAGE Publications.

- Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Van den Berg, Rudolf (2002). "Teachers' meanings regarding educational practice", *Review of Educational Research*, 72, pp. 577-625.
- Vidal, Rafael y Díaz, María Antonieta (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*, México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Viñao, Antonio (2006). "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitantes, posibilidades", en J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid: Morata, pp. 43-60.
- Ziegler, Sandra (2003). "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 653-677.

Artículo recibido: 30 de enero de 2009

Dictaminado: 20 de marzo de 2009

Segunda versión: 20 de abril de 2009

Aceptado: 21 de abril de 2009