UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

"Crítica al enfoque por competencias adoptado en la Reforma de la Educación Secundaria como continuación de la Modernización del país establecida en el ANMEB: voces de expertos y actores de la institución escolar."

T E S I S

Para obtener el título de:

Licenciado en Sociología de la Educación.

P R E S E N T A

Irbing Sánchez Cervantes

Asesora:

Dra. Alicia E. Pereda Alfonso

México, D. F., Julio 2011.

A g r a d e c i m i e n t o s.

A mi Mamá **Amparo Cervantes Bustamante**, hiciste de mí una persona que reconoce su pasado y aprende de las enseñanzas inculcadas en una vida llena de cariño y comprensión sabes que este logro es tuyo porque me apoyaste más de lo necesario.

A mi Papá **Felipe Sánchez González**, las lecciones que he aprendido al estar en tu compañía me han permitido reflexionar acerca de los caminos por los que debo andar para no cometer los mismos errores y ser un individuo que acepte su pasado.

A mi Novia **Elizabeth Ayala Campos**, el cariño, el apoyo, la comprensión, la ayuda, la paciencia y el amor fueron los ingredientes para conseguir terminar este proyecto y que ayudará a que nuestras vidas sean más cercanas. Deseo que todo lo hecho juntos siga siendo una muestra de la química y la gran amistad que tenemos. Gracias por todo.

A mi Hermano **Iván Sánchez Cervantes**, llenaste mi mente de interrogantes, me mostraste el camino hacia la sociología y tu manía por afrontar y superar las situaciones más adversas me ayudaron a concluir este proyecto.

A mi Hermano **César Sánchez Cervantes**, con tus perspicacias y ocurrencias me muestras diferentes formas de mirar las situaciones, y aunque no siempre estamos de acuerdo respeto tu punto de vista.

A mi Hermana **Morayma Sánchez Cervantes**, muchas de las herramientas que tengo para afrontar los problemas son gracias a ti y sé que no siempre hemos permanecido juntos pero el cariño y amistad perdurará.

A mi Hermano **Ibrahin Sánchez Cervantes**, con tu ayuda "técnica" he podido resolver problemas además de que me haces recordar y valorar la importancia que el primer contacto con el mundo tiene para la formación profesional.

A mi Asesora la **Dra. Alicia E. Pereda Alfonso**, su ayuda y constante motivación para seguir adelante me enseñó que muchas cosas son posibles cuando uno se propone realizarlas, y la forma en que lleva su vida es ejemplo de cómo debe desarrollarse el ser humano para alcanzar la plenitud.

A los catedráticos de la licenciatura de Sociología de la Educación, sus sesiones de clase, consejos, tropiezos, apoyos y sobre todo la base académica-profesional han ayudado a que tome el camino por el que ahora ando.

A los actores educativos de la Escuela Secundaria Diurna Delfina Huerta López No. 137, quienes me permitieron realizar el trabajo de campo en su espacio laboral y me brindaron su tiempo hasta concluir la investigación.

A la familia Ayala Campos, su apoyo fue fundamental para la consecución de este documento, con toda la ayuda que me otorgó logré articular y dar sentido a las ideas que me cruzaron por la mente.

A todas aquellas personas que me han dejado alguna enseñanza y han contribuido para que mi horizonte sociológico se amplíe para finalizar la presente investigación.

Í n d i c e.

	Pág.
Agradecimientos.	2
Introducción.	6
1. La educación secundaria en México.	12
2.1. La creación de la educación secundaria en México.	13
2.2. Historia de la educación secundaria mexicana.	15
2.3. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.	21
2. Reformas educativas a la educación secundaria en el Siglo XXI.	26
2.1. Compromiso Social por la Calidad de la Educación: Las justificaciones para reformar.	26
2.2. Reforma Integral de la Educación Secundaria: El plan piloto.	27
2.3. Reforma de la Educación Secundaria: La implementación nacional.	28
2.3.1. Concepciones e historia del enfoque por competencias.	32
2.3.2. Enfoque por competencias en la RES.	37
3. La continuidad del proyecto de Modernización Educativa: Las voces de los expertos.	42
3.1. Los cambios a la estructura del SEN y a la educación secundaria.	42
3.2. La asimetría de la educación secundaria.	45
3.3. Críticas a la Reforma de la Educación Secundaria.	47

Pág.

4. Las voces de los docentes: Estudio de caso. 55
4.1. Justificaciones teóricas. 55
4.2. Distintas formas de concebir los estudios de caso. 56
4.2.1. La generalización teórica a través de los estudios de caso. 56
4.2.2. El estudio de caso como herramienta metodológica. 59
4.2.3. El estudio de caso como fin en sí mismo. 61
4.3. Planteamiento del estudio de caso. 62
4.3.1. Elección del estudio de caso para esta investigación. 63

5. El escenario y sus protagonistas. 66
5.1. La escuela y los alumnos. 67
5.2. La planta docente. 69
5.3. Bases para analizar los datos. 71
5.3.1. Recolección y manejo de datos. 72
5.3.2. La interpretación de la entrevistas. 73
5.3.3. Ejes analíticos. 73
5.3.4. Los personajes significativos. 74

6. Las ambigüedades surgidas con la RES desde la perspectiva de los actores educativos. 78
6.1. Práctica. 78
6.2. Teoría de Sentido Común. 87
6.3. Deber Ser. 93
6.4. Crítica. 96
6.5. Propuesta. 102

Conclusiones. 106
Para cerrar. 121

Fuentes de información escrita. 125
Bibliografía. 125
Hemerografía. 127
Documentos electrónicos de la red. 129

Anexos. 130

1. Introducción.

El presente documento es resultado de una investigación crítica hacia el enfoque por competencias adoptado en la Reforma de la Educación Secundaria, RES, con apoyo de las voces de expertos en educación y actores educativos de una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa.

Para comenzar a abordar el tema es necesario plantear la pregunta de investigación, la cual está definida de la siguiente forma:

En el contexto de las Reformas educativas que modificaron la educación secundaria, planteadas a partir de la Modernización del país con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, los análisis de expertos y las vivencias de profesores frente a grupo, ¿Por qué el enfoque por competencias ha sido adoptado en la Reforma de la Educación Secundaria, como seguimiento a la Modernización educativa del país iniciada con el ANMEB?

Contemplando una variable independiente (Reformas educativas que modificaron la educación secundaria, como seguimiento de la Modernización del país a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal) y una variable dependiente (el enfoque por competencias adoptado en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria), se plantearon dos hipótesis que se pretenden poner a prueba a lo largo del documento, estas son:

- El enfoque por competencias se adoptó en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria, como seguimiento de la Modernización

Educativa a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, enfatizando los aspectos positivos pero a su vez, el mismo discurso minimiza y no toma en cuenta las críticas que ha recibido a este enfoque.

- La puesta en práctica del enfoque por competencias, en la RES, evidencia sus debilidades con la práctica educativa en la institución escolar y es donde se observan las consecuencias de su implementación de manera acrítica.

Como seguimiento a estas respuestas tentativas se han ubicado dos objetivos que se pretenden cumplir al finalizar la investigación, estos son:

- Responder críticamente, con los aportes de los análisis de expertos y vivencias de actores de la escuela secundaria, porqué el enfoque por competencias ha sido adoptado en la Reforma de la Educación Secundaria como seguimiento a la Modernización educativa del país iniciada con la firma del ANMEB.
- Comparar (a) las diez nuevas características de los Planes y Programas de Estudio de la Reforma de la Educación Secundaria, (b) las voces de actores educativos de la escuela secundaria donde se realizó el Estudio de caso y (c) las críticas teóricas de expertos en educación sobre la RES para localizar las debilidades que no toma en consideración el discurso y por el contrario insiste en los beneficios de esta reforma.

Con apoyo. de este esquema de trabajo se piensa pertinente este documento porque las críticas que se han hecho al enfoque por competencias de la RES basan sus conclusiones desde situaciones preestablecidas[1], es decir, no se reflexiona considerando las voces de actores educativos (exceptuando algunos casos), los caminos que están siguiendo las políticas educativas en que se encuentra México, que tienen como base la Modernización del país. Además, no son tomadas en cuenta las debilidades que provoca la escaza formación magisterial en el docente frente a grupo en cuanto al conocimiento, el manejo y la ejecución de este enfoque de enseñanza dentro del aula.

[1] Algunos de los documentos que son una crítica al enfoque por competencias de la RES se encuentran desarrollados ampliamente en un capítulo de este trabajo llamado “La continuidad del proyecto de Modernización Educativa: Las voces de los expertos.”, pero de manera general, los documentos acerca de esta Reforma se expresan desde cuatro posturas, a continuación se describen:
1) los problemas generados desde la puesta en marcha de esta reforma, como el desconocimiento por parte de alumnos, profesores e investigadores, falta de recursos, e inexistentes formas de evaluación;
2) hay quienes apoyan esta reforma por su propuesta para reforzar y ampliar los conocimientos que quedan desvinculados en teoría o práctica;
3) otros, hablan desde la práctica, de su falta de recursos para crear alumnos críticos y que consigan vincular los conocimientos adquiridos en el aula con su vida diaria; y
4) algunos más, a esta problemática de desvinculación, ofrecen soluciones desde la RES para terminar con la falta de herramientas que servirían para generar alumnos críticos y consciente del mundo que los rodea; etc.).

Esta investigación hace uso de la concepción que el docente tiene sobre la Reforma con la realización de entrevistas, como se mencionó, a algunos actores educativos de una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa para contrastar lo que afirma el discurso y lo que estos actores, con sus recursos, pueden realizar en el aula con base en el Plan y Programa de Estudios de la RES. Con ello, se pretende mostrar un terreno específico, lo cual no significa que se busque generalizar la forma en que se adoptó el enfoque por competencias, pues se trata de un estudio con apoyo de un caso particular para comparar la posición discursiva de la RES con lo que es posible realizar por un docente en México.

La elección de los expertos en educación está basada en aquellos textos que contienen información acerca de la historia, de las Reformas y el estado actual de la educación secundaria. De igual forma, se establecieron documentos que contuvieran las voces de expertos en educación a favor o en contra de la RES, la mayoría de estos expertos se encuentran familiarizados con la Reforma y su opinión es de suma importancia debido a las diferentes perspectivas que proporcionaron sobre la implementación de esta Reforma.

De esta forma, la presente investigación hizo uso del método de estudio de caso como herramienta metodológica, es decir, se utiliza buscando especificar los detalles del foco de interés, las relaciones que se establecen dentro de su contexto y la particularidad de los usos y costumbres que ahí se han desarrollado y son constantes. En ningún momento se pretende crear una generalización teórica a partir del estudio de caso ni es un objetivo el formular el estudio de caso.

Este estudio de caso como herramienta metodológica se llevó a cabo por medio de la observación de campo, la aplicación de la entrevista en profundidad y el cuestionario escrito en una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa. Esto como base para al final, realizar un análisis comparativo de las voces de los expertos consultados, la información recopilada de los actores educativos de la escuela secundaria observada, con base en el establecimiento de los ejes analíticos y los pronombres significativos, y los lineamientos que dan sustento a la RES.

Para realizar un abordaje riguroso y sistemático y hacer más comprensibles los temas analizados, se trabaja con un enfoque interpretativo a los efectos de indagar por los significados que tiene la Reforma para los docentes, así como para valorar el impacto del enfoque por competencias en sus prácticas.

La información obtenida se presenta en los siguientes capítulos:

1. La educación secundaria en México.

En un primer momento, se agrupan algunos hechos que han dado vida a este nivel de enseñanza para que el lector comprenda que este nivel no tuvo un enfoque de enseñanza y objetivos claros para su creación, ha pasado desde un enfoque socialista hasta su laicidad, gratuidad y obligatoriedad promovidas en el ANMEB.

Posteriormente, se abordan, en general, las Reformas que ha sufrido este nivel en el Siglo XX las cuales continúan sin tener un objetivo en común, pues de acuerdo a cada cambio de gobierno en México se implementaron nuevos Planes de Estudio nacionales de educación.

Al final de este capítulo se abordan los principales puntos del ANMEB, los cuales consideró esta investigación como fundamentales para la continuidad de la Modernización Educativa que se replantea en el discurso de la RES, esto permite comprender cuál es el camino que actualmente está tomando la educación mexicana.

2. Reformas educativas a la educación secundaria en el Siglo XXI.

Primero, se considera que la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación es la justificación para la RES porque en ella se establecieron las líneas por donde debía avanzar la educación secundaria para corregir las problemáticas que existen, por ejemplo: rezago educativo y educación descontextualizada; aparte de que es un documento donde se incluyen nuevos sujetos civiles que antes no podían decidir en el ámbito educativo.

Después se aborda el proyecto piloto llamado Reforma Integral de la Educación Secundaria, RIES, el cual se planteó en el mismo año que el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y se llevó a cabo en 2004 en sólo 126 escuelas secundarias; este proyecto piloto consideró que era necesario cambiar los planes de estudio de 1993 y pensarlos con base en las necesidades tecnológicas que los jóvenes del Siglo XXI tienen como prioritarias. Con el análisis de este documento se cree abrir el panorama acerca del cambio que comienza a gestarse en el Plan y los Programas de estudio de la educación secundaria.

Siguiendo el cambio empezado con el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, se estudia la RES porque pretende ser una Reforma que busca que la enseñanza secundaria ofrezca una educación nacional, intercultural, democrática, laica y obligatoria; y como lo menciona, considera el avance continuo de la sociedad y las necesidades de adaptación exigidas. En su texto, la RES asegura que el perfil de egreso del alumno debe contar con las competencias para la vida que se enuncian. Es decir, se introduce el enfoque por competencias porque lo cree asertivo para el aprendizaje de los estudiantes.

Para conocer a fondo lo que representa este nuevo enfoque de enseñanza, a continuación, en el mismo capítulo, se abordan algunas concepciones del enfoque por competencias y parte de la historia de cómo ha llegado a México. Esto, para posteriormente establecer cómo retoma este enfoque por competencias la RES y cuál es el objetivo de su puesta en marcha.

Al concluir este capítulo, se enuncian las diez nuevas características del Plan y los Programas de estudio para que el lector conozca cuáles son los objetivos generales de la Reforma de 2006 y cuáles son los caminos o recomendaciones por los que intentan conseguirlos. En esta adopción, el docente frente a grupo debe tomar la postura de facilitador del conocimiento apoyado del Plan, su Programa de estudios y el libro de texto.

3. La continuidad del proyecto de Modernización Educativa: Las voces de los expertos.

Este capítulo permite responder si la RES es una continuidad al proyecto de Modernización Educativa. Para este apartado es fundamental la recolección de información escrita hecha por expertos en educación.

Al comienzo, se abordan los análisis en cuanto los cambios sufridos por el Sistema Educativo Nacional, SEN, y la educación secundaria. Se exponen trabajos que encuentran diferentes salidas a los problemas educativos del país y se enuncian para conocer la posibilidad de mejorar la forma en que se brinda la educación en todos sus niveles actualmente.

Posteriormente, se abordan documentos que analizan, en particular, los caminos tomados por la educación secundaria a partir de la firma del ANMEB, y se pone en discusión qué condiciones debe tomar este nivel educativo para brindar a los estudiantes una educación acorde a sus necesidades.

Para concluir el apartado, se hace una revisión a las críticas de expertos hacia la RES. Aquí se agrupan puntos de vista que cada autor tiene sobre el enfoque por competencias y la RES, es decir, se establece su punto de vista y cómo piensan que debe ser retomada la Reforma para satisfacer las necesidades de alumnos y maestros que trabajan con base en el nuevo Plan y los Programas de Estudios. Al final, la recopilación es de utilidad para comparar estas voces con las de los actores educativos de la escuela secundaria donde se hace el estudio de caso.

4. Las voces de los docentes: Estudio de caso

El capítulo comienza con una justificación teórica y anuncia la adopción del estudio de caso como herramienta metodológica para abordar las voces de los actores educativos de una escuela secundaria. Porque es parte de las herramientas que la Sociología de la Educación puede utilizar para realizar un estudio comparativo entre expertos, actores educativos y la RES. Y se

especifica que una estrategia general de análisis es la base para comenzar el análisis a fondo.

5. El escenario y sus protagonistas.

En este capítulo se describe una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa, donde se realiza la investigación de campo, y los actores educativos que ahí convergen. Además, se habla de la forma en que se consiguió entrar a la institución y cómo se consigue adquirir la información necesaria para esta investigación.

Se especifica que la observación, las entrevistas en profundidad y la encuesta son las técnicas de investigación para sistematizar la información que se encuentra en la escuela secundaria estudiada.

Y como parte de la estrategia general de análisis y para interpretar las entrevistas se plantean uno ejes analíticos y unos personajes significativos. Esto, para continuar con la rigurosidad que la investigación requiere.

6. Las ambigüedades educativas surgidas con la RES desde la perspectiva de los docentes.

En este capítulo se agrupan las voces de los actores educativos entrevistados, con apoyo de los ejes analíticos y los personajes significativos se enuncian las prácticas, las teorías de sentido común, lo que piensan debe ser, las críticas y las propuestas hacia el papel de los docentes, los estudiantes, los familiares, las autoridades y la RES.

7. Conclusiones.

Aquí se establecen las conclusiones de la investigación, poniendo en relación “las diez nuevas características del Plan y los Programas de Estudio de la RES”, con las reflexiones de expertos en educación y con las percepciones de los actores educativos entrevistados.

De este modo se ponen a prueba las hipótesis planteadas y se busca cumplir los objetivos de la investigación. Y al final son planteadas algunas propuestas para Reformar a la educación secundaria sin olvidar todo el proceso que está llevándose a cabo con la RES.

2. La educación secundaria en México.

A lo largo de la historia mexicana, todos los niveles de la educación siempre han tenido un rezago en cuanto a su cobertura. Este rezago heredado de la Revolución Mexicana, aunque existía desde antes que el porfiriato, afectó no sólo a quienes no entraron a la escuela en el siglo XIX, sino que todavía no es posible que se incorporen todos los niños en edad escolar, a pesar de que ésta ha sido una prioridad a la cual le han dado diferente énfasis los gobernantes en más de setenta y cinco años de vida de la educación pública. Y esta situación sigue reproduciéndose debido muchas veces a las condiciones en que se reforman las políticas para mejorar el funcionamiento del sistema educativo. Cada vez que se inicia un nuevo periodo de gobierno existen pros y contras para enfrentar las problemáticas del país.[2]

En este capítulo se habla de la educación secundaria, sus reformas y su creación dentro de las condiciones históricas del México posrevolucionario que buscaba unificar y masificar el acceso a que tenían derecho los ciudadanos mexicanos, de acuerdo con los derechos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Porque a pesar de la expansión de la demanda de enseñanza secundaria, durante el periodo mencionado, la educación secundaria se mantuvo como un nivel de estudios altamente excluyente: no tenían acceso a este nivel de escolarización las mujeres, los habitantes de las zonas rurales, los sectores indígenas y las clases más desfavorecidas. Esta selectividad respondía a la incapacidad del

[2] Ornelas, Carlos. "La cobertura de la educación básica." En Latapí, Pablo. Un siglo de educación en México. Tomo II. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. Pág. 111.

Estado en materia educativa, de dar enseñanza a sus ciudadanos era casi nula y la demanda rebasaba las herramientas o bienes con que contaba para brindar sus servicios educativos.

En este punto, se contempla cómo se pasó de una enseñanza secundaria concebida como nivel de preparación para los estudios universitarios, como espacio de una élite social o intelectual y como una entidad propia de las congregaciones religiosas, hacia la escuela secundaria como nivel pos-primario, accesible a todos y controlado por el Estado. Esta transformación no fue un proceso lineal ni progresivo; fue la síntesis de un conjunto contradictorio y desigual de discursos y prácticas educativas que comenzó en el siglo XVIII y corrió junto con el siglo XIX hasta culminar con las reformas educativas del siglo XX.[3] No se habló durante ese periodo de masificar la enseñanza secundaria sino lo contrario: sólo la élite podía acceder. Y como esta investigación se enfoca sobre la masificación de la educación secundaria, por ser parte de los objetivos que se manejan en la Reforma de la Educación Secundaria del 2006, se optó por analizar el periodo posrevolucionario que contó con un programa de educación secundaria ya iniciado pero que se modificó con el periodo de gobierno de 1920 a 1924 para intentar ofrecer una educación primaria a toda la población mexicana.

2.1. La creación de la educación secundaria en México.

Durante la década de 1920, México sufrió un desajuste bilateral en su estructura social, uno externo y otro interno: el proveniente de la Primera Guerra Mundial y el producido por la Revolución Mexicana. Dentro de este marco histórico el gobierno de Álvaro Obregón, 1920-1924, aborda desde la más amplia base popular y como en ninguna otra etapa de su desarrollo, el problema de la reconstrucción nacional. Así, con los ingredientes de todas las corrientes revolucionarias, *retoma* la Constitución Política vigente y afronta completamente el problema de la educación para el pueblo al establecerse la Secretaría de Educación Pública, en 1921, para dar carácter nacional a la enseñanza.[4]

Desde la creación de la SEP, con el apoyo de José Vasconcelos, comenzó a gestarse el régimen priista con una idea de igualdad de oportunidades y

[3] Arredondo López, María Adelina. "Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México." En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2007. Vol. 12. No. 032. Págs. 37-62.

[4] El presidente Álvaro Obregón decretó el establecimiento de una Secretaría de Estado que se denominaría Secretaria de Educación Pública. Este decreto es publicado en el Diario Oficial de la Federación del 3 de octubre de 1921. Treviño C., José Luis. "Origen y evolución de la educación secundaria en México." En http://www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/ORIGEN%20Y%20EVOLUCION%20DE%20LA%20ESC%20SEC%20MEXICO.doc visitado 4 de mayo de 2009.

movilidad social ascendente para los ciudadanos. De esta forma, el priismo consiguió legitimar su poder no sólo en la educación, sino en todos los ámbitos legales y productivos. Aunque resultó benéfica para el Estado mexicano la idea de mayor movilidad ascendente de acuerdo con el nivel educativo, terminó por imponerse, entre otras razones, por los problemas de empleo que existieron en la década de los veinte, generados por la Gran Depresión de 1929 en Estados Unidos y otros países industrializados.

De acuerdo con los modelos pedagógicos de la escuela secundaria alemana y algunos de los postulados democráticos de la escuela estadounidense, ajustados ambos modelos a las necesidades y aspiraciones populares que vivía México, se fundó la escuela secundaria para ampliar la base piramidal del sistema educativo nacional creado por el nuevo orden social. La escuela secundaria nació, acorde con el sentido democrático, y se asentó en la doctrina de la Revolución cuya doctrina expresaba y difundía en todo el territorio nacional la escuela rural de México, el mejor de sus productos.[5]

De esta forma, la escuela secundaria se fundó sobre bases separadas de patrones universales, alejándose del escolasticismo colonial y apropiándose del positivismo y el racionalismo reformista. Y además de estas justificaciones para su creación, se encontraban los cambios producidos por la Revolución de 1910, que impulsaron la idea de una educación que se basara en cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar una familia y cómo gozar de la vida. Todo esto fue pensado para crear ese nivel faltante previo para los estudiantes de preparatoria, nivel que ya no respondía a las necesidades heredadas de la Revolución Mexicana.

En relación a lo anterior cabe señalar que los principios originarios que dan vida a la educación secundaria se agruparon en tres condiciones:

I) Preparar para la vida ciudadana.
II) Propiciar la participación en la producción y el disfrute de las riquezas. Y
III) Cultivar la personalidad independiente y libre.[6]

Hasta este momento se observan algunas de las características de los planes de estudio que ha adoptado la escuela secundaria y cómo fue que se consolidó la creación del nivel pos primario, pero a la par de su fundación han existido diferentes reformas. En el siguiente apartado se abordarán algunas particularidades de las reformas educativas más importantes que ha vivido este nivel.

[5] Ídem.
[6] Ídem.

2.2. Historia de las reformas a la educación secundaria mexicana.

De manera general, el total de reformas que ha tenido el nivel educativo de la escuela secundaria, han sido nueve:

1) 1926-1931. Creación de la escuela secundaria y la Dirección de Enseñanza Secundaria.
2) 1932-1935. Se modifica parcialmente el plan de estudios.
3) 1935-1940. Educación socialista del presidente Lázaro Cárdenas.
4) 1941-1944. Ley Orgánica de Educación Pública.
5) 1945-1946. Se reforma el artículo 3° constitucional: de educación socialista se pasa a una educación integral, científica y democrática.
6) 1947-1959. Reforma al artículo 3° constitucional: atención interna de necesidades e intereses de los educandos y requerimientos del país en su desenvolvimiento socioeconómico.
7) 1960-1974. Se retorna al modelo de trabajo basado en una estructura de enseñanza por asignaturas.
8) 1974-1993. Resoluciones de la Asamblea Nacional Plenaria del Congreso Nacional Técnico de la Educación
9) 1993-2004. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.[7]

En 1925, con el presidente Plutarco Elías Calles, se determinó que la doctrina democrática implicaba la mayor amplitud de oportunidad educativa para todos los niños y jóvenes del país, para lo cual debió extenderse el sistema escolar tan pronto como las necesidades sociales lo requerían y las condiciones económicas lo permitieron, a fin de llegar no solamente a los niveles mínimos de educación, representados por la Escuela Primaria, sino a aquellos que se alcanzan mediante escuelas secundarias. Es así que el 29 de agosto de 1925 con el apoyo de Moisés Sáenz, el presidente Calles decreta la creación de la Educación Secundaria para resolver un problema nacional que consistía en elevar el nivel medio de todas las clases sociales para hacer un régimen institucional, positivista y democrático. Cabe mencionar que para su creación fueron necesarios los principios de la Sociología y la Ciencia de la Educación sin perder de vista la idiosincrasia y particularidades de la nación mexicana.

A pesar de que la educación secundaria se creó como un nivel a ser corregido para mejorar y ajustar las necesidades de los alumnos con las necesidades sociales del contexto en que se encontraban, en la práctica el nivel de educación secundaria se creó bajo los planes de estudio de educación media superior caracterizados por su rigidez y uniformidad, y con ello se buscaba mayor ímpetu en el desarrollo de la ciencia que de los propios alumnos.

[7] Ídem.

Otro punto importante dentro de la historia de las reformas de la educación secundaria son los cambios efectuados durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. En este periodo se adaptaron sus programas y métodos, de acuerdo con los siguientes aspectos: preparación manual para la producción; no enciclopedismo; orientación socialista en la historia del proletariado; derecho revolucionario; geografía económica; higiene social; trabajo en los talleres, laboratorios, gabinetes, museos; cooperativas y organizaciones sociales. Al empezar las labores de 1935 el Secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, declaró que las escuelas secundarias oficiales se ocuparían de preparar técnicos y no estudiantes para las profesiones liberales, función principal que venían desempeñando.[8] Se considera que en este periodo comienza a distinguirse la idea que dio origen a la Reforma de la Educación Secundaria porque comenzó a hablarse de educación para el empleo, ya que se pretendía industrializar al país y se necesitaban tomar medidas de esta índole para hacer posible la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo a fin de competir en el mercado mundial. De este modo, la educación secundaria se torna en el medio para una migración social en el ámbito de trabajos manuales, y fue de carácter nacional.

Fue entre 1950 y 1980 cuando la educación secundaria dio saltos impresionantes como resultado de las políticas expansionistas y de crecimiento de la demanda en el contexto del Estado de Bienestar, el cual buscaba masificar la educación y encontró en la escuela secundaria el nivel que se necesitaba sustentar, más porque era el nivel con objetivos poco claros. Para la década de los años 60, se agotó esta igualdad de oportunidades porque la demanda de movilidad social se incrementó y el gobierno no pudo satisfacerla en toda su extensión[9], lo que provocó desigualdad social, lo que incrementó las exigencias para satisfacer las necesidades de todos los ciudadanos.[10] En el ámbito escolar fue notable en las condiciones del mobiliario e inmobiliario con que contaban las escuelas del país; muchas veces las escuelas debían hacer rendir el presupuesto otorgado para un número de alumnos que los rebasaban.

En 1958 fue implementado, durante la estancia de Torres Bodet en la SEP, el Plan Nacional para el Mejoramiento de la Educación Primaria, o mejor conocido como el Plan de Once Años. Aunque no de manera directa, este plan modificó la estructura de la secundaria al ampliar la matrícula porque representó mirar a los actores de cerca y atender sus necesidades educativas creando los medios para enfrentar el reto del crecimiento demográfico en el campo educativo, mientras que el presupuesto no se modificó en cifras paralelas.

[8] Ídem.
[9] Ornelas, Carlos. Óp. Cit. Págs. 123-128.
[10] Ornelas, Carlos, El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo. México. Fondo de Cultura Económica. 1995. Pág. 297.

Con la llegada de Fernando Solana a la SEP, entre 1979 y 1982, se adaptaron un conjunto de programas y metas del sector educativo que resultaron ser un plan de educación muy sólido (el Secretario de Educación Pública le nombró sólido porque consideraba los ámbitos que se pensaban prioritarios). A partir de 5 grandes objetivos se organizaron 52 programas, 12 de los cuales se definieron como prioritarios. Todos incluían metas cuantitativas, precisas y calendarizadas. Sus objetivos y programas totales y prioritarios se muestran a continuación.

Objetivos, programas totales y prioritarios del sector educativo, 1979-1982.

Programas	Total	Prioridad
1. Asegurar educación básica a toda la población	8	3
2. Vincular la educación terminal con el Sector productivo de bienes y servicios	13	2
3. Elevar la calidad de la educación	7	3
4. Mejorar la atmósfera cultural del país	9	1
5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo	15	3

El cuadro permite ver que las principales prioridades eran la vinculación de la educación con el sector productivo de bienes y servicios y la eficiencia del sistema educativo. En ese momento se buscaba crear los medios para impartir educación a toda la población. Aunque la meta de eficiencia terminal siguió sin poder alcanzarse, muchos otros retos comenzaron a ser vistos y atendidos por el gobierno para combatirlos y elevar, principalmente la calidad en la educación. Con el término de calidad de la educación, se aludía a completar y atender los aspectos prioritarios de la educación mexicana, y sobre todo de la educación básica. Algunos de estos aspectos son los enumerados en la tabla anterior.

A partir de los años 80 la educación secundaria comenzó a recibir mayor atención y financiamiento. Por un lado se diseñaron muchos programas, fuera del sector educativo, para abatir el atraso en que se encontraba el país; y por otro lado, el financiamiento a la educación se incrementó a causa de una mayor intervención de organismos internacionales, como el Banco Mundial.

Para 1989 se golpeó al corporativismo sindical (así se nombró al derrocamiento del grupo interno Vanguardia Revolucionaria, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE), elaborando nuevos Planes y Programas de Estudio y nuevos libros de texto gratuitos, se reformó la Constitución dos veces, se descentralizó la administración del sistema, se incrementó el financiamiento, se instrumentaron nuevos planes y se fortalecieron algunos preexistentes.[11] Todo este proceso de cambios se hizo durante la sustitución de Jongitud Barrios y la elección de Elba Esther Gordillo como Secretaria del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, lo que representó un cambio para los docentes que exigían mejores sueldos y mejores condiciones laborales.

Más adelante, durante 1989-1994, con el Programa para la Modernización de la Educación se enfatizó en la formación y actualización de los docentes, la educación para adultos, una evaluación constante, y otros puntos. Esto debido a que la educación, se basaban en un modelo keynesiano, que fue la base direccional de un gobierno fundado en la consumación de la Revolución Mexicana, lo que supuso atacaría los mecanismos, los vicios, las redes de relación y las formas de poder que condujeron al fracaso; pero en vez de eso, se centró en el adelgazamiento del Estado y en los cambios en la planta productiva, que permitieron una mayor "competitividad" con el exterior. De este modo, las soluciones propuestas no atacaron los problemas medulares del poder y el reparto de los beneficios lo que provocó que también el sector educativo buscara salidas para abatir los problemas desde su simplificación: justificándose en la "baja calidad" las restricciones financieras y los recortes en las dependencias burocráticas.[12]

Para 1993, tras la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, se modificó el artículo 3º de la Constitución, cuya redacción era todavía la de Torres Bodet, y se aprobó una nueva Ley General de Educación. Se modificó el concepto de educación básica y se hizo obligatoria la secundaria. Además se diferenciaron las relaciones entre Estado e iglesia, y se tomó en cuenta a la educación privada. Para comprender mejor las bases en que se dio este proceso, a continuación se transcribe una cita de un artículo de Silvia Schmelkes:

> Desde 1993, con la publicación de la Ley General de Educación, por educación básica se entiende el conjunto de los ciclos correspondientes a educación preescolar, primaria y secundaria el nivel más numeroso y sin duda el más importante para el país. Al menos desde 1988 de manera explícita, pero claramente en la mayor parte del siglo XX, uno de

[11] Schmelkes, Silvia. "La educación básica." En Latapí, Pablo (Coord.). Un siglo de educación en México. Tomo II. México. Fondo de Cultura Económica 2004. Pág. 134.
[12] Noriega Chávez, Margarita. "La crisis del modelo posrevolucionario y de su sistema educativo." En Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994. México. Plaza y Valdés editores. 2000. Págs. 67-96.

sus niveles constitutivos, la educación secundaria, ha sido objeto de atención prioritaria por parte del gobierno mexicano.[13]

Con la firma para la federalización de la educación básica, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, el 18 de Mayo de 1992, por el presidente Carlos Salinas de Gortari, todos los gobernantes estatales y el SNTE, se revirtió el proceso centralizador iniciado en 1921 con la creación de la SEP. De igual forma en que este acuerdo intenta delimitar la acción educativa a cada entidad, no opta por abandonar a los estados más pobres sino al contrario, cada estado obtendrá los recursos que necesite de acuerdo con sus necesidades más básicas en educación. Los primeros estados en recibir el apoyo fueron Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo.

Felipe Martínez Rizo mira este último paso de la federalización como parte de una transición de un sistema nacional de educación central a uno realmente descentralizado y que todavía no ha terminado, más si se piensa que después del paso de la federalización al estado, aún le falta el paso del estado al municipio. El total de la matrícula en el sistema educativo mexicano, en 1994, era de 24 millones de alumnos. De estos, 22.150,000 (92% del total) se encontraban inscritos en educación básica: 3 millones en preescolar, 14.5 millones en primaria y 4.5 millones en secundaria.

La década de los noventa se caracteriza por el tránsito institucional hacia una educación básica para toda la población que garantice la calidad y equidad en los aprendizajes; el cambio de una educación de seis años, obligatoria y gratuita, a una de nueve años y de manera simbólica, se incluye la educación preescolar de 2 años (en el discurso del ANMEB se hace mención a que los padres debían garantizar la educación preescolar a sus hijos o tutorados sin que la SEP creara un mecanismo para que fuese obligatoria), y la posibilidad de acercar las decisiones a los problemas y sus soluciones. Se va cobrando conciencia de que persisten los problemas de acceso a la escuela, de permanencia en ella, de aprendizajes relevantes para la vida presente y futura de los educandos y de egreso oportuno de cada nivel educativo, y se busca que el proceso de federalización no centralista sea una oportunidad para abatirlos. El camino del federalismo no significa la certidumbre en términos de que todos piensen las mismas cosas y actúen de igual manera.

Esta federalización comenzada en 1992, transformó paulatinamente la forma de ver el futuro de la educación básica en México, pues además de darles las herramientas para que el Sistema Educativo Mexicano se regularice por sí mismo, crea en el imaginario social la idea de poder seguir viendo a la educación como fuente de movilidad social. Porque cualquiera puede llegar a terminar la educación básica y conseguir un buen empleo en el mercado de

[13] Schmelkes, Silvia. Óp. Cit. Pág. 173.

trabajo Este discurso es el que sostiene la SEP dentro de todas las políticas, planes, programas y acuerdos que han proseguido a la firma del ANMEB.

Sin embargo, las condiciones demográficas del país obstaculizan el logro de las metas propuestas en el ANMEB, por ejemplo, la cobertura, la municipalización, etcétera. También existen factores internacionales que imponen las reglas de acuerdo a sus propios intereses. Un ejemplo, el Banco Mundial quien financió, y lo sigue haciendo, la educación media superior desde la década de los 70 pidiendo a cambio un manejo de la educación de acuerdo con las tendencias mundiales que establece el campo laboral, una relación de costo beneficio.[14] Este marco, de las tendencias hacia dónde va la educación en México, permite ver que ahora la educación es como una mercancía en vez de un derecho por nacimiento que tiene el hombre, para crecer como ser humano y desarrollar sus actitudes y aptitudes como ciudadano del mundo, como lo decía José Vasconcelos,. Se considera mercancía al objeto que en lugar de ser consumido por el que lo produce se destina al cambio, a ser vendido, es la forma elemental de la riqueza en la sociedades en que impera el régimen de producción capitalista.[15] Por esta razón, la educación en México y los educados que produce, se consideran simplemente una mercancía porque hace a los hombres especialistas en una rama de la producción para que puedan vender su mano de obra como mercancía humana, no se destina para su consumo sino para la venta de acuerdo a las tendencias del mercado mundial.

En la década del 2000, se comienzan a dar cambios, con base en la firma del ANMEB, en cuanto a las concepciones educativas en secundaria. Con el proyecto piloto de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, comenzada en 2004, se hace hincapié en la oportunidad de repensar el sentido del último tramo de escolaridad básica en un mundo donde las desigualdades sociales se agudizan y traducen en mayor marginación y violencia, donde la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso de entendimiento entre y al interior de las naciones, y donde el conocimiento científico y tecnológico se reestructura constantemente. Repensar el sentido de la secundaria no es tarea menor, pues significa preguntarse por la *contribución* que pueden hacer las escuelas a la solución de estos problemas; por el papel que han de jugar en la formación de las personas para la construcción de sociedades democráticas; ésta es la base histórico-actual para la conformación de la Reforma de la

[14] Rodríguez Gómez, Roberto y Alcántara Santuario, Armando. "La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales.". En Revista Española de Educación Comparada. Madrid. Red de Información Educativa. No. 6. 2000. Págs. 177-207.
[15] Marx, Carlos y Engels, Federico, El capital, México. Época. 1979. Págs. 33-34.

Educación Secundaria,[16] como se menciona en el documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria.

De esta manera se perfila la primera iniciativa, desde que se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal y la Ley General de Educación en 1992. Con base en este análisis es posible decir que la educación secundaria ha sufrido muchos procesos de cambio y reformas dentro de su historia, pero realmente no ha existido una postura clara sobre la finalidad de este nivel porque las diversas modificaciones no han sido para lograr objetivos con finalidades nacionales y contenidos que tengan continuidad, han sido herramientas legitimadoras de cada sexenio y plan nacional de educación que son reformados de acuerdo a los objetivos planteados por cada presidente o proyecto. Aunque el ANMEB marca una reforma continua hasta la actualidad en materia educativa, la realidad es que ese Acuerdo sirvió para legitimar el proceso neoliberal que la política mexicana adoptó en todos sus sectores como parte de los convenios establecidos con organismos internacionales desde la década de los 90, por ejemplo Acuerdos con el Banco Mundial o la firma del Tratado de Libre Comercio con los gobiernos de América del Norte (Estados Unidos y Canadá) en 1993.

Un ejemplo de este condicionamiento estatal a partir de la firma de convenios internacionales se encuentra en el capítulo XII del Tratado de Libre Comercio, analizado por Hugo Aboites, llamado "Comercio Transfronterizo de Servicios", donde no se plantea que el Estado deba abandonar la actividad educativa, pero sí se establece que la facultad del Estado para brindar educación está definida por el propio Tratado y no puede realizar alguna acción en oposición a lo dispuesto en el documento. Entre estas disposiciones cabe mencionar una de ellas, que el Estado mexicano tiene la obligación de tratar como nacionales a prestadores de servicios extranjeros y no puede dar preferencia a los prestadores de servicios nacionales, sino tratar a todos los prestadores como propios; en otras palabras, instituciones educativas de otros países que se encuentren en México ofreciendo sus servicios, deben tener las mismas oportunidades que instituciones nacionales. Este condicionante ha hecho que sea difícilmente regulada la creación y operación de instituciones, escuelas y centros de investigación, procedentes de Estados Unidos o Canadá.[17]

2.3. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.

[16] Secretaría de Educación Pública. Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria. En http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf visitado el 25 de abril de 2009.
[17] Aboites, Hugo. Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México. México. Plaza y Valdés Editores. 1999. Págs. 27-32.

Debido a que esta investigación considera que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) es la base de los cambios que sufrió el Sistema Educativo Nacional, se ha decidido dedicarle un apartado para detallar los puntos más específicos y que dan pie a la crítica del discurso basado en la Modernización del país, en este caso dentro del sector educativo.

El ANMEB conceptualiza a la Modernización Educativa como una:

> "…nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. La Modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea, habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y su organización gremial, como los padres de familia. … Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica."[18]

Se estableció que la educación básica comprendía los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, preparatorios para acceder a ciclos medios y superiores debido a que en estos ciclos se imparten los conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir para que en su edad adulta cuente con las herramientas. Se agregó la educación normal porque, se asegura, es el nivel que capacita y forma el personal docente de los ciclos de educación básica.

De este modo, se justifica la postura de reformar la educación básica con la evidencia histórica y las experiencias recientes (aunque no se especifica cuáles o en dónde fueron) pues, estas demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo tienen una correlación amplia. También, se afirma que la educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, porque contribuye contundentemente hacia:

a) Fortalecer la Unidad Nacional
b) Consolidar una cohesión social solidaria,

[18] Secretaría de Educación Pública. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. En http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/85996/1/07104.htm visitado el 30 de Abril de 2009.

c) Promover una más equitativa distribución del ingreso,
d) Fomentar hábitos más racionales de consumo,
e) Enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico.[19]

Esto muestra que la idea del gobierno de Salinas de Gortari de ampliar los niveles educativos en educación básica, se concretó impulsando un programa que buscaba la incorporación responsable tanto de padres de familia como de docentes porque eran ellos quienes tenían las herramientas para conseguir la calidad mencionada.

Con este Acuerdo se incorpora el nivel de educación secundaria a la educación básica. Dice el ANMEB que serviría porque las condiciones económicas, políticas y sociales del país requerían una renovación del Sistema Educativo (ya que la educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones) y éste se enfocaría a promover la educación como el pilar de la sociedad. Al recoger el compromiso del gobierno federal, de los gobiernos estatales de la república y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se propuso extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación; y además reorganizar el sistema educativo, reformular los contenidos y materiales educativos, y revalorar la función magisterial. Para conseguir estos objetivos, se necesitaba de la participación de todos los intervinientes en los procesos educativos: los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno.

En el sub apartado IV, *La reorganización del sistema educativo*, se mencionan dos procesos que necesitan de la participación de los actores mencionados en el párrafo anterior. Para comprenderlos mejor, se especifican por separado, como se hace en el documento oficial:

a) Federalismo educativo. Buscó afianzar la plena vigencia del espíritu y la norma constitucional. Buscaba corregir el centralismo y burocratismo mediante la delegación de responsabilidades a los gobiernos estatales que debían encargarse de la dirección de los establecimientos educativos en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos: los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y educación especial. En consecuencia, el Ejecutivo Federal traspasó y el respectivo gobierno estatal recibió, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el respectivo

[19] Ídem.

estado, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación hasta esa fecha. Y también los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal.[20]

b) La nueva participación social. Se refiere a que una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad ofrecería indudables ventajas. En primer lugar, la participación de la comunidad en las tareas educativas permitiría desplegar la energía social para un decidido enriquecimiento de la educación. En segundo lugar, eliminaría la intermediación burocrática entre todos los actores del proceso educativo; esto es, redundaría en una comunicación más directa y fluida entre alumno, maestro, escuela y comunidad. De igual manera, al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propiciaría una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico de que disponen sus maestros, y el cumplimiento de los Planes y Programas de Estudio. En consecuencia, se comprometieron las voluntades de los firmantes así como de sus representados, para fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las labores cotidianas de educación y en la reorganización del sistema escolar.[21]

Junto a estas modificaciones se agrega el papel clave que debe jugar el docente, quien debe ser el protagonista de la transformación educativa en México. Con este acuerdo y su consecuente reforma en planes de estudio y estructura del Sistema Educativo, el maestro tendría las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal.[22]

En el discurso se estableció un Programa Emergente de Actualización del Maestro y una Carrera Magisterial que fortalecerían, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y que coadyuvaría así a que desempeñaran mejor su función. Esta función medular del docente se pensaba en un contexto de los años 90 que todavía no contemplaba la incorporación de nuevas tecnologías y los grandes cambios que continuaron en la dinámica mundial en que México se encuentra actualmente.

[20] Ídem.
[21] Ídem.
[22] Ídem.

Analizando las disposiciones del ANMEB, que siguen vigentes actualmente, se observa que ha existido una continuidad en cuanto a la forma en que está organizado el Sistema Educativo (descentralizado), la responsabilidad de la participación social de padres, docentes y alumnos, y la Carrera Magisterial. Sin embargo, al revisar los lineamientos internacionales que fundamentan estos cambios se observa que el Estado mexicano debió asumir, dentro de su agenda, políticas neoliberales que buscaban la apertura y el mantenimiento del mercado con el argumento de Modernización del país. Estas políticas sí tuvieron continuidad, pero no crearon las condiciones necesarias para abatir las problemáticas que venía arrastrando la educación en México. Esto, porque cada sexenio se reformuló un Plan Nacional de Desarrollo y con él se intentó dar solución a los problemas sociales del país (vivienda, salud, educación, etc.). Existió continuidad en las políticas establecidas hacia el ámbito educativo porque intentaron subsanar las problemáticas que se iban rezagando cada año como la desigualdad y deserción; sin embargo, no se consiguió afrontarlas sino propiciar que se mostraran más problemáticas educativas.[23]

De este modo, se observa que la Reforma de la Educación Secundaria, sí retoma la idea de Modernización educativa y adopta nuevas necesidades, con lo cual se piensa en elevar la calidad de la educación. Pero la postura que toma la RES no satisface las necesidades y problemáticas del Sistema Educativo Nacional, por lo que su reformulación es una opción viable mientras sea realizada con base en los problemas vistos por los actores que se desempeñan dentro del nivel de la escuela secundaria.

La afirmación planteada en el párrafo anterior se observa en el Programa Nacional de Educación del sexenio de Vicente Fox Quezada, donde el secretario Reyes Tamez Guerra plantea un claro propósito de continuidad con la política de descentralización iniciada con el ANMEB y de avanzar en la misma dirección. Empero, si se hubiera cubierto este objetivo, las deficiencias en educación básica heredadas de sexenios pasados habrían sido subsanadas. Aunque la educación secundaria ahora es obligatoria y masiva, debe afrontar una nueva cultura intelectual de los jóvenes, para ello los maestros necesitan nuevas competencias didácticas, nuevos lenguajes y sensibilidad hacia los alumnos. Así se continúa enfatizando discursivamente el papel central que debe jugar el maestro para lograr la elevación de la calidad educativa en la escuela secundaria; una responsabilidad que no ha sido acompañada de los recursos necesarios para llevársela adelante. En un capítulo más adelante, se abordan las problemáticas con que debe luchar el profesor frente a grupo y todo actor educativo en contacto con la educación secundaria.

[23] Noriega Chávez, Margarita. Óp. Cit. Págs. 97-151.

3. Reformas educativas a la educación secundaria en el siglo XXI.

En este apartado se presentan las políticas educativas implementadas en el siglo XXI, sobre todo las que influyen en la educación secundaria. Primero, se aborda un documento firmado por diversos actores civiles que tenían influencia en las decisiones gubernamentales nacionales para conocer quiénes son aquellos que apuestan por realizar un cambio en la forma de enseñanza en todos los niveles educativos. Después, se analiza brevemente el plan piloto de reforma en el nivel secundaria llamado RIES, el cual se llevó a cabo sólo en algunas escuelas secundarias y su impacto no pudo medirse objetivamente. Posteriormente, se describe la reforma de manera nacional, la RES, y la forma en que se introdujo en todas las escuelas del país. Más adelante, se establece de manera general la historia del enfoque por competencias y la forma en que ingresó a México dentro de los Planes y Programas de Estudio, para consecuentemente establecer la definición de enfoque por competencias elegida para esta investigación hecha a partir del análisis de diversas concepciones que se han generado en diferentes momentos de la educación. Y por último, se detalla qué es el enfoque por competencias en la RES y la forma en que se adaptó en sus Planes y Programas de Estudio.

3.1. Compromiso Social por la Calidad de la Educación: Las justificaciones para reformar.

El 8 de agosto de 2002 se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, este documento estuvo refrendado por el presidente Vicente Fox, la

representante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo, la Secretaría de Educación Pública, representantes de asociaciones de padres de familia, intermediarios del sector empresarial y agentes de asociaciones religiosas. La firma de este Acuerdo se enmarcó con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual tuvo entre sus principios buscar consensos con la sociedad mexicana para lograr una educación equitativa y de mejor calidad.[24]

Con base en este documento, el gobierno federal y el SNTE justificaron la necesidad de transformar todos los niveles educativos en México. El punto crucial es que entre los firmantes, se incluyeron actores de la sociedad civil contra quienes se ha peleado el sector educativo para garantizar una educación laica, gratuita y obligatoria. De la visión en común de este Compromiso, es decir, la corresponsabilidad entre la sociedad y los distintos órdenes de gobierno hacia la educación como una función social, resulta que son visualizados los problemas educativos que existían y se pensó que era necesario adoptar una nueva educación, basada en las nuevas tecnologías y competencias laborales, para elevar la calidad educativa.

Este documento por sí solo daría pie para un análisis más detallado, pero debido a los objetivos de esta investigación no se profundizará más. Sin embargo, se observa que la participación de la sociedad en la tarea educativa es una concepción, al igual que la calidad educativa, ambigua y no queda claro su objetivo, cómo y quiénes serán los que lleven adelante este cambio educativo. En cambio, sí resulta evidente que el sector empresarial y religioso fueron determinantes para la consecución de este documento.

3.2. Reforma Integral de la Educación Secundaria: El plan piloto.

Prácticamente dos meses después de la firma de este Compromiso se redactó el documento base para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), la cual buscó resolver los problemas de un ciclo obligatorio que aun no ha logrado garantizar el derecho a una educación de calidad, “dentro de un mundo donde las desigualdades sociales se agudizan y traducen en mayor marginación y violencia, donde la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso de entendimiento entre y al interior de las naciones y donde el conocimiento científico y tecnológico se reestructura constantemente”.[25]

[24] Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Compromiso Social por la Calidad de la Educación. En www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos_base/comp_sce.doc visitado el 26 de marzo de 2009.
[25] Secretaría de Educación Pública. Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Óp. Cit.

Además de estas justificaciones, el documento base específica algunos resultados de pruebas nacionales y extranjeras estandarizadas donde se observó el bajo rendimiento académico de los alumnos evaluados. También se mencionaron los planes de estudio vigentes, desde 1993, los cuales resultaban inadecuados porque no proporcionaban el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los alumnos y para que estuvieran en condiciones de progresar socialmente y contribuir con el desarrollo del país.

Para terminar, en este documento base se afirmó que los nuevos dos objetivos de la educación secundaria serían: enseñar para comprender, enseñar a todos los estudiantes a comprender las ideas de manera profunda para operar con ellas de modo efectivo; y enseñar para la diversidad, enseñar de manera diversificada para que cada alumno encuentre su propia vía hacia el conocimiento, al tiempo que aprende a vivir junto a sus demás compañeros de modo constructivo.[26]

Para el ciclo escolar 2004, se implementó la RIES en 126 escuelas, llamadas piloto. Se le nombró a este lapso Primera Etapa de Implementación (PEI) y se trató de un conjunto de cambios en el plan de estudios de la educación secundaria que tenía como objetivo cambiar la modalidad con base en las necesidades que el siglo XXI va produciendo mundialmente.

3.3. Reforma de la Educación Secundaria: La implementación nacional.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), emitió en mayo de 2006 el Acuerdo secretarial número 384 donde fue establecido el nuevo plan y programas de estudios del nivel de educación secundaria. De la propuesta de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) se pasó a la Reforma de la Educación Secundaria (RES) que comenzó en el ciclo escolar 2006-2007.[27]

Los lineamientos establecidos en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, concretaron el compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación nacional, intercultural, democrática, laica y obligatoria que favoreciera el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la

[26] Ídem.
[27] En general, se ampliaron a nivel nacional los cambios en el plan de estudios, establecidos en el Acuerdo secretarial número 384, donde el peso cae en una educación basada en competencias y la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Secretarial número 384. México. 26 de mayo de 2006. En http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/ACUERDO384completo.pdf visitado el 20 de mayo de 2010.

conciencia de solidaridad internacional de los educandos. En dichos documentos se encuentran los propósitos generales y se describen las características de una educación básica considerada plataforma común para todos los mexicanos.[28]

En la RES se planteó que la transformación rápida de la demografía, la sociedad, la economía y la política necesitaban de una reforma en el ámbito educativo para cumplir con los objetivos. Es así, se afirmó en la RES, que los cambios educativos debían responder al avance continuo de la sociedad y a las necesidades de adaptación exigidas; en el caso nacional, era necesaria la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de la vida y era necesario que, el aprendizaje se relacione con la capacidad de reflexión y análisis crítico.

Esta Reforma aportó fundamentos a la formación propedéutica y profesional del alumno, se organizó en cuatro campos de conocimiento: Ciencias, Comunicación, Historia, Sociedad y Tecnología. Las asignaturas propuestas en el plan de estudios se abordan durante cada ciclo escolar de acuerdo al siguiente mapa curricular.

Primer grado	**Horas**	**Segundo grado**	**Horas**	**Tercer grado**	**Horas**
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación	2	Educación	2

[28] Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2006. En http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf visitado el 25 de abril de 2009.

		Física II		Física III	
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	**35**		**35**		**35**

En cuanto a los objetivos de su creación y puesta en marcha, la RES estableció puntualmente que sus significados, aparte de apoyar el desarrollo personal del alumno, apuntaban a crear seres con las facultades competitivas para incorporarse en el campo laboral. A continuación se rescatan, algunos de los puntos de la Reforma que resultan de interés para el análisis:

• Enfatizar el desarrollo de competencias intelectuales superiores como el análisis, la síntesis y la resolución de problemas.

• Contribuir a una menor fragmentación de la jornada escolar.

• Asegurar relevancia y pertinencia de contenidos, reconociendo la realidad de los adolescentes, su diversidad sociocultural y de estilos de aprendizaje.

• Contribuir a la articulación de la educación básica: entre niveles, modalidades y disciplinas.

• Actualizar los enfoques de enseñanza a la luz de los resultados de la investigación.

• Retomar el conocimiento acumulado durante más de 10 años de aplicación de la propuesta curricular vigente.

• Incorporar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como una poderosa herramienta a lo largo de todo el currículo.

• Incorporar un enfoque intercultural.[29]

[29] Secretaría de Educación Pública. Propuesta curricular para la educación secundaria 2005. Proceso de construcción. En http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/proc/proconstru.pdf visitado el 25 de abril de 2009.

Aquí se comienzan a detallar las problemáticas a que respondería esta reforma. Conviene considerar dos aspectos que son cruciales, innovadores y que continúan con el planteamiento de cambio de objetivos de la educación secundaria; estos aspectos son: a) el perfil de egreso del alumno que haya pasado por la educación secundaria, y b) el enfoque por competencias adoptado en el marco de la RES. Para la investigación, estos aspectos son de suma importancia, pero la base del análisis es el enfoque por competencias, por lo que a continuación se describe brevemente el perfil de egreso y en el siguiente apartado el enfoque por competencias.

En cuanto al perfil de egreso del alumno, en la RES, se enumeran algunas características con las que debe contar el estudiante al concluir el nivel de educación secundaria, a saber:

a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.

b) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

c) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

d) Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.

e) Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.[30]

Las características del perfil de egreso de los alumnos son el producto de una serie de competencias que deben desarrollar durante su estancia en la educación secundaria. De este modo, la RES propuso una articulación entre medios (las competencias) y fines (las características del perfil de egreso), que no se agota en ese nivel ya que, como se verá en el siguiente apartado, la RES propone 10 nuevas características de los Planes y Programas de Estudio a fin de crear un contexto educativo que permita desarrollar en los alumnos el enfoque por competencias.

[30] Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2006. Óp. Cit.

El apartado siguiente analiza los antecedentes y origen del enfoque por competencias.

3.3.1. Concepciones e historia del enfoque por competencias.

Siguiendo uno de los objetivos de la Reforma de la Educación Secundaria donde se menciona claramente que la educación básica debe contribuir a la formación de ciudadanos que se desarrollen plenamente con apoyo de las competencias, la definición de competencia utilizada en la Reforma dice:

> "Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado."[31]

Basando el análisis a partir del enfoque por competencias que se utiliza en la RES, este apartado contiene un poco de la historia y algunas concepciones del mencionado enfoque. Cabe decir que muchos de los conceptos resultan contrapuestos y su mención se realiza para que el lector tenga una base conceptual y contextual del término al que se hace mención en el apartado de análisis.

La palabra competencia proviene del griego *agon* y *agonistes*, que refiere a aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia. Con Pitágoras se resignifica la palabra competente a aquellos que son los mejores en el saber.

Más adelante, con la Revolución Industrial, las competencias significan la necesidad de construir teorías científicas y tecnológicas que busquen ordenar un mundo donde las relaciones económicas se fundamenten en la creación de un mercado para sus productos. Y ahora con la sociedad de la información, es necesario nombrar a los hombres y mujeres competentes cuando el ser humano comprende la necesidad de reflexionar sobre su persona y edificar su camino.[32]

A comienzos de la década de los 70, sobre todo en los países industrializados, en el ámbito de las empresas, surge el término <<competencia>> para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente y acabada. Poco tiempo más tarde, estas ideas son

[31] Ídem.
[32] Argudín, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México. Trillas. 2005. Pág. 11.

utilizadas en el sistema escolar, inicialmente en los estudios de formación profesional, para después extenderse de forma generalizada al resto de los niveles educativos. Como lo mencionan Antoni Zabala y Laia Arnau en su obra *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar en competencias*, donde intentaron identificar las competencias básicas de la enseñanza, se inician evaluaciones internacionales basadas en el dominio de competencias, en la universidad se elaboran estudios basados en competencias; y de manera generalizada, progresivamente se comenzó a rescribir los currículos oficiales de muchos países con base en el desarrollo de competencias.[33]

Y como lo reafirma Marissa Ramírez Apáez, la tendencia del enfoque por competencias en el ámbito productivo se inició por lo menos hace dos décadas. Esto se hizo en: Australia, Canadá, Nueva Zelandia, Estados Unidos y Gran Bretaña de manera principal. Este fue un proceso lento que se realizó a través de diversos proyectos e investigaciones propuestas por la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), y se continúan incorporando más países a esta tendencia.[34]

Por otro lado, Marissa afirma que el enfoque por competencias en educación secundaria está basado en dos vertientes psicopedagógicas:

1) La teoría conductista, que pretende homogeneizar y tener el control de grupo.
2) La teoría constructivista, que se enfoca más en los procedimientos que se siguen al realizar una actividad.

Cuando la SEP se apropia de estos criterios, les proporciona una tonalidad de acuerdo al contexto en México y les nombra competencias para la vida, las cuales son cuatro: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones y competencias para la convivencia y la vida en sociedad. Todo esto debe ser realizado por el docente quien es visto como facilitador y se convierte en el elemento clave para el proceso de aprendizaje de los jóvenes.[35]

En el caso de México, basado en recomendaciones del Banco Mundial, fue en 1994 que el gobierno creó el Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica como parte de las políticas del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, CONOCER. Este proyecto pensó elevar la calidad de la educación y capacitación basada en competencias para satisfacer, de modo flexible, las

[33] Zabala, Antoni y Arnau, Laia. 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar en competencias. México. Colofón. 2007. Págs. 19-20.
[34] Ramírez Apáez, Marissa; Molina Morales, Mónica; Ramírez Apáez, Adriana y; Orozco Pérez, Mariana. Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria. México. Trillas. 2007. Pág. 9.
[35] Ibíd. Pág. 12.

necesidades del sector productivo. Este primer acercamiento a las competencias se comenzó en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP. Cabe hacer mención, de que se trata de una institución que se fundó en 1979 para impartir educación técnica y terminal en el nivel medio superior.[36]

La "Modernización" de la capacitación y de la educación técnica se entendió como la introducción de programas basados en competencias en instituciones de educación técnica como seguimiento a los programas impulsados por la OCDE en otros países. El modelo introducido en México estuvo basado específicamente en el de Reino Unido donde se le consideró apropiado y con facilidad para ser puesto en marcha en otros países. Este proyecto de Modernización técnica fue impulsado por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaria del Trabajo y Previsión Social.[37] Al igual que la RES, existió un proyecto piloto durante 18 meses a partir de 1995, y limitado a algunas áreas dentro del plan de estudios de CONALEP.[38]

Un alumno de educación técnica podía considerarse competente cuando demostrara que poseía conocimientos, habilidades, estrategias y aptitudes. Estos rasgos estaban definidos por las normas técnicas de competencia en concordancia a la función productiva de eficiencia.[39] De este modo se observa que la puesta en marcha de las competencias en México, fue realizada en la época en que se firmó el ANMEB. Si bien se trató de una dirección técnica de la educación y como parte de la educación media superior, es un referente para comprender cómo se está concibiendo el enfoque por competencias en la educación secundaria.

Por otra parte y tomando en cuenta las concepciones agrupadas anteriormente, las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; en realidad son, más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

Continuando con las concepciones de competencias, Julián de Zubiría Samper afirma que las competencias son un conocimiento contextualizado y no un conocimiento formal, gramatical y abstracto como se había pensado

[36] Argüelles, Antonio. "Competency based education and training in Mexico 1995-2000. "The experience of the National College of Technical Professional Education, (CONALEP)". En Argüelles, Antonio y Gonczi, Andrew (Comp.). Competency based education and training: a world perspective. México. Grupo Noriega Editores. 2000. Págs. 41-60.
[37] Ídem.
[38] Por ejemplo: Administración, Tecnologías de la información, Construcción, Electrónica y Telecomunicaciones, Metalurgia, Turismo, etcétera.
[39] Argüelles, Antonio. Óp. Cit. Págs. 41-60.

anteriormente, sobre todo por Chomsky. Se trata de un saber hacer las cosas de acuerdo al contexto en que se encuentren las personas, afirma que "*no sabremos utilizar las armas sino las necesitamos*". Basándose en Wallon, establece una división de tres dimensiones:

a) Analítica o cognitiva, donde establece los modos en que el pensamiento del hombre se desarrolla hasta alcanzar un grado exacto, donde el pensamiento responda al contexto de manera correcta;

b) Socioafectiva, personal o valorativa, aquí se trata de pensar, sentir o percibir las emociones que produce el entorno al hombre y controlarlas y;

c) Práxica, que es la manera exacta de realizar una acción de acuerdo con lo aprendido en nuestro contexto, sin dejar de lado las competencias anteriores, se trata de un saber hacer como los demás lo realizan.[40]

Aunado a estas dimensiones, afirma de Zubiría, que deben complementarse con otras tantas porque van interconectadas y en conjunto apoyan en el desarrollo óptimo del ser humano; para reafirmar su posición utiliza una frase utilizada por Jean Piaget: "No hay amor sin conocimiento, ni conocimiento sin amor".[41]

Retomando algunas de las ideas de Marissa Ramírez Apáez, Sergio Tobón en su obra *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*, afirma que en la educación y en el mundo organizacional las competencias se vienen abordando desde diferentes enfoques: el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo. Al enfoque sistémico-complejo le da un mayor tratamiento porque considera da prioridad a formar seres humanos integrales que cuenten con compromiso ético, motivación para la autorrealización y herramientas para conseguir ser profesionales emprendedores e idóneos.[42] Lo que interesa a esta investigación de dicha obra es que establece una concepción propia sobre las competencias, tal definición es la siguiente:

> Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de

[40] De Zubiría Samper, Julián. "¿Qué son las competencias?" en Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 2006. Págs. 69-104.
[41] Ibíd. Pág. 104.
[42] Tobón, Sergio. La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Bogotá, 2008. Págs. 2-3. En http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf visitado el 31 de mayo 2010.

procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.[43]

Los elementos desde el enfoque complejo que rodean esta concepción de competencias son seis, a continuación se describen:

a) proceso, una acción articulada para alcanzar determinados objetivos mediante diversos recursos;

b) complejidad, a través de orden-desorden-reorganización;

c) desempeño, la actuación en la realidad, el análisis y resolución de problemas;

d) idoneidad, actuar de acuerdo a criterios establecidos;

e) contexto, entorno o ambiente en que se desenvuelve el ser humano;

f) y ética, la vivencia con base en valores, asumiendo la responsabilidad de los propios actos.[44]

Y debido a que esta investigación intenta desarrollar una concepción acerca del enfoque por competencias, se han establecido estas definiciones tomando en consideración los momentos sociohistóricos en que se han desarrollado y aplicado. A partir de este ejercicio, la investigación ha formulado un concepto propio de lo que es el enfoque por competencias.

El enfoque por competencias es una metodología de enseñanza basada en generar alumnos que cuenten con las herramientas, estrategias, capacidades, actitudes y aptitudes para hacer o resolver situaciones de manera acertada tomando en consideración el contexto donde se desarrolla; y al mismo tiempo, sabiendo ser una persona que se encuentra dentro de una sociedad dada que espera de él un resultado determinado.

En esta concepción se intenta englobar todas las definiciones y los momentos sociohistóricos donde se formularon, para tener en consideración que este enfoque por competencias va más allá de sólo crear alumnos autómatas sin juicio, pues se intenta hacer seres humanos que sean especialistas en la resolución de problemas donde sus capacidades estén más desarrolladas. Este concepto de enfoque por competencias es el utilizado por esta investigación para realizar el análisis de resultados de la investigación de campo. A continuación se hace mención a la concepción que la RES tiene acerca del

[43] Ibíd. Pág. 5.
[44] Ibíd. Págs. 6-7.

enfoque por competencias; esto se realiza para que el lector tenga en consideración cuál es la postura institucional hacia este enfoque de enseñanza.

3.3.2. Enfoque por competencias en la RES.

La RES, en cuanto al enfoque por competencias establecido desde comienzos de 1970 en las políticas educativas de Europa, específicamente en el sistema educativo de Francia, dice claramente en sus objetivos que pretende una educación básica que contribuya a la formación de ciudadanos con estas características, implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y permite visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva, montar un espectáculo, escribir un cuento o un poema, editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que se proponen, afirma la RES, contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos. Para reforzar la tenencia de habilidades y conocimientos que puedan ser aplicables, se enumeran cinco diferentes competencias con que deben contar los alumnos al egresar del nivel de educación secundaria.

a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
b) Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
e) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.[45]

Para crear un contexto educativo donde sea posible desarrollar las competencias esperadas, la Reforma propuso diez nuevas características del Plan y los Programas de Estudios; de manera general, estos son los cambios propuestos:

1) Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993. La atención en las ideas previas del estudiante, la búsqueda de reflexión, la

[45] Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2006. Óp. Cit.

comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa, son algunos de los postulados que se siguen manteniendo de la reforma del 93, o de la Modernización educativa.

2) Articulación con los niveles anteriores de educación básica. Discursivamente, se asegura que los campos de formación para preescolar y primaria son una plataforma esencial para las asignaturas de educación secundaria.
3) Reconocimiento de la realidad de los estudiantes. De modo heterogéneo, la escuela secundaria debe considerar los intereses y aprendizajes de los alumnos, y al mismo tiempo facilitar espacios donde con la práctica los alumnos crezcan académica y personalmente.
4) Interculturalidad. Los contenidos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística del país deben ser enseñados en todas las asignaturas para reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos.
5) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados. Con esto debe buscarse el propio aprendizaje del alumno de manera permanente y con independencia a los largo de su vida.
6) Profundización en el estudio de contenidos fundamentales. Debido al reconocimiento de que no es posible enseñarlo todo, debe buscarse la profundización en temas fundamentales de cada asignatura; por ello, es principal el objetivo de crear alumnos capaces de aprender en toda su vida.
7) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. Se trata de temas, en todas las asignaturas, donde los alumnos deben reconocer los compromisos y las responsabilidades que adquieren al ser parte de una sociedad; por ejemplo, educación ambiental, formación en valores o educación sexual y equidad de género.
8) Tecnologías de la información y la comunicación. Al considerar el objetivo de la educación secundaria de formar alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada, se debe inculcar un aprendizaje basado en estas tecnologías para aprovechar su utilidad.
9) Disminución del número de asignaturas que se cursan por grado. Para favorecer la comunicación entre docente y alumno, propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en el alumno, se redujo el número de asignaturas pero la carga horaria continúa siendo de 35 horas.
10) Mayor flexibilidad. El docente, nuevamente, cuenta con la responsabilidad de elegir los temas y materiales de apoyo que

consideren necesarios para lograr enseñar un conocimiento significativo en el alumno.[46]

Por último, en la sección *Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio* se justificó el cambio didáctico basado en nuevas opciones, este apartado está dirigido a los docentes frente agrupo y se les responsabilizó de: dar cumplimiento a los programas de estudio, promover diferentes formas de interacción dentro del aula, organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales; para lograr esto, se invitó a ser tomadas en cuenta las siguientes recomendaciones:

a) Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos. En la planificación de la enseñanza es indispensable que los docentes tomen en cuenta los interese, las motivaciones y los conocimientos previos de los alumnos.
b) Atender la diversidad. La diversidad étnica, lingüística y cultural constituyen una oportunidad para el intercambio de experiencias para un aprendizaje significativo.
c) Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento. Los alumnos deben aprender a participar en grupo de manera productiva y colaborativa; el trato que los alumnos reciban del maestro y sus compañeros constituirá un modelo de relación para vincularse con los demás.
d) Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos. El éxito del trabajo por proyectos requiere de una participación activa de los estudiantes en el planteamiento, el diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades, se convierten en los protagonistas que manifiestan su curiosidad y creatividad en el desarrollo de sus propias propuestas; para conseguirlo, este proceso implica la atención y actividad continua del docente.
e) Optimizar el uso del tiempo y del espacio. El uso óptimo del tiempo y el espacio físico del aula es una obligación del docente.
f) Seleccionar materiales adecuados. Es necesario valorar las ventajas y limitaciones de los materiales, si se eligen y utilizan de manera adecuada apoyan en el desarrollo de situaciones de aprendizaje significativas.
g) Impulsar la autonomía de los estudiantes. Se afirma que se busca la formación de individuos autónomos, capaces de aprender por cuenta propia.
h) Evaluación. Implica analizar tanto los procesos de resolución como los resultados de las situaciones que los alumnos resuelven o realizan, y es fundamental que esta responsabilidad no sea exclusivamente del

[46] Ídem.

maestro. Así la evaluación no se reduce a la aplicación periódica de pruebas.[47]

Para cerrar, las cinco competencias generales que se esperaba adquirieran los alumnos, discursivamente, debían estar fundamentadas en las diez nuevas características de los Planes y Programas de Estudio, donde la responsabilidad de llevar a cabo esto recae en la labor del docente frente a grupo. De manera general, el docente ha dejado de ser un agente transmisor de saberes para convertirse en un agente facilitador de conocimientos; y, al mismo tiempo, éste docente debe considerar como fundamentales las recomendaciones didácticas de la RES para cumplir con el objetivo de crear alumnos competentes en todas sus áreas de aprendizaje.

De este modo, resulta necesario hacer notar que el papel del docente y su labor facilitadora es fundamental para que las escuelas secundarias se apropien de los planteamientos de la RES. Apoyados del cambio en los Planes y Programas de Estudios, se dice en el discurso, la modernidad educativa sería una realidad y se observaría en la apropiación de competencias por parte de los alumnos.

Asimismo, teóricamente todos los cambios implementados en la secundaria con la RES son una excelente herramienta para crear alumnos que cuenten con conocimientos que les sean significativos pero aunque el análisis a los planteamientos y su enfoque por competencias es una parte fundamental de la investigación para concebir la forma en que se pensó esta última Reforma, fue necesario dar una mirada desde la práctica del docente para conocer la forma en que él hizo suyas estas recomendaciones.

Para mirar los cambios en la práctica docente, en los siguientes capítulos se hace mención a la forma en que se trabajó la investigación de campo, los resultados y su análisis. Esto para generar una investigación objetiva que llegue a dar respuesta a la interrogante de si fue acertada o no la forma en que se puso en marcha la RES y su enfoque por competencias.

[47] Ídem.

4. La continuidad del proyecto de Modernización Educativa: Las voces de los expertos.

Para conseguir fundamentar la afirmación de esta investigación de que la RES es parte de las modificaciones que continúan los Planes y Programas de Estudio de educación secundaria con la firma del ANMEB, es necesario analizar los puntos de vista de algunos expertos. Porque ello da respuesta a la interrogante de investigación sobre si existe continuidad o no al proyecto de Modernización al que está sujeto el nivel de educación secundaria. Este capítulo se enfoca a resolver esta pregunta de importancia para la presente investigación y sobre todo a observar las apreciaciones que distintos analistas tienen sobre la educación secundaria, de manera general.

4.1. Los cambios a la estructura del SEN y a la educación secundaria.

La Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Margarita Zorrilla Fierro[48], argumenta que las políticas educativas refieren al conjunto de acciones y decisiones hechas con la finalidad de cambiar los gastos, el desarrollo y los resultados del sistema educativo. En este mismo sentido, las reformas a políticas educativas refieren al conjunto de acciones realizadas para trasformar la forma del sistema educativo, esto a

[48] Zorrilla Fierro, Margarita. "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas." En Revista Mexicana de Investigación Educativa, México. Vol.4 No. 2. 2002. Consultado el 20 de mayo de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html

través de la elaboración de nuevos gastos, su desarrollo o los resultados, o dicho de otro modo se trata de un cambio de objetivos en cuanto al por qué de una política educativa

Estos cambios son generados por los actores que se encuentran en relación directa con el Sistema Educativo, es decir, los ciudadanos que retroalimentan y sostienen la democracia educativa. Estos individuos son pertenecientes a una colectividad y dependiendo de cómo se resuelvan los intereses entre este grupo de ciudadanos se llevarán con éxito las políticas educativas.

Y para considerar la resolución efectiva para todas las partes, argumenta la Maestra Zorrilla, es necesario que se tomen en consideración las tensiones que no han sido resueltas, y al mismo tiempo impiden el funcionamiento correcto de las propias políticas educativas. A continuación, algunas de las tensiones que vislumbra la autora:

a) Tensión entre lo local y lo nacional; entre lo federal, lo estatal y lo municipal. Como parte de las soluciones a este problema, el ANMEB promovió la federalización educativa pero no se consiguió descentralizar el plan y programa de estudio para toda la república. Esto ha provocado que algunos de los conocimientos que se enseñan en ciertos Estados no sean significantes para el alumno.
b) Tensión entre lo político, lo administrativo burocrático, lo técnico profesional y lo pedagógico. Estos aspectos del SEN no fueron descentralizados, sólo se desconcentraron las funciones burocráticas a cada Estado pero la dinámica continuó siendo centralista.
c) Tensión entre los propósitos de calidad con equidad y la eficiencia en el uso de los recursos. La distribución de los recursos no se ha realizado equitativamente; se ha repartido de acuerdo con los niveles de calidad que muestran las pruebas estandarizadas, no se consideran las diferentes necesidades que tiene cada Estado lo cual ha provocado que algunos Estados cuenten con mejores recursos para llevar adelante sus políticas educativas. [49]

Para resarcir estas tensiones, afirma la Maestra Zorrilla, es prudente contar con referentes irrefutables y con una gestión diferente de la educación y del sistema educativo. La especialista se enfoca en pasar de un organismo descentralizado a, nuevamente, un organismo centralizado para conseguir la ampliación con calidad de la cobertura educativa.

Esta idea, permite observar uno de los objetivos de la RES, el de cubrir todo el plan de estudios con base en el enfoque por competencias. Lo que en un principio parece ser el idóneo para solucionar el problema de desfasamiento del conocimiento pero esto, a su vez, lleva a la educación en manejarse

[49] Ídem.

completamente, no solamente en educación secundaria, con apoyo de las competencias y sus objetivos. Parece ser que se implantó un Plan y Programa de estudios que fuera homogéneo y que no considerará las particularidades de cada alumno y profesores en el aula.

En este sentido y por su parte, el especialista en Ciencias de la Educación por la Universidad de Hamburgo, Pablo Latapí, realizó en 2004 una investigación donde comprobó que existen ciertas políticas educativas derivadas del ANMEB que han tenido seguimiento por parte de la Secretaría de Educación Pública[50]. Los resultados son de interés para esta investigación porque se miran los ámbitos donde hay continuidad. En seguida se establecen cuatro problemáticas:

- La federalización de la educación básica. Progresivamente se logró que los equipos técnicos de cada Estado se fortalecieran y comprendieran que ellos mismos debían definir las características de su soberanía educativa; por otro lado, se reconoce que muchas de las metas que se propusieron en el ANMEB no han sido cumplidas en los pazos establecidos, lo que ha producido un incremento porcentual en cuanto a la cobertura y equidad educativa.
- La renovación curricular. Este aspecto se ha continuado hasta el presente y se ha enriquecido con los años y aunque no es fácil el camino que debe atravesar la educación, es básico que los programas y planes de estudio se estén transformando constantemente para que estén acorde con las necesidades de la sociedad mexicana actual.
- Políticas sobre el magisterio. En cuanto a la enseñanza Normal, se han seguido deteriorando los planteles y sus planes de estudio a consecuencia de que en un principio no se trabajó con profesores docentes que contaran con un perfil adecuado; la actualización del docente fue propuesta por el SNTE y la SEP y se ha mantenido con talleres generales, cursos nacionales, los Centros de Maestros, etcétera, pero a su vez, necesitan una reflexión crítica para ofrecer una opción alternativa que cambie los vicios creados y mantenidos; la carrera magisterial ha funcionado como un mecanismo de mejoramiento de los ingresos del magisterio, pero no como un sistema adecuado de evaluación y lo que ha provocado que el equilibrio entre lo que el Estado persigue con esta política y lo que el SNTE quisiera obtener sea frágil porque los docentes quedan sujetos a negociaciones; y la participación social de padres de familia, directores y maestros quedó regulada por el Consejo Nacional de Participación Social que si bien estableció el involucramiento de la sociedad hacia la escuela, no significó consagrar a

[50] Latapí, Pablo. "La política educativa del Estado Mexicano desde 2002." En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 6. No. 2. 2004. Consultado el 23 de mayo de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html

> la educación como derecho fundamental y se quedó en el plano concreto ignorando la complejidad histórica y cultural que condiciona el sector educativo.[51]

Después de este esbozo sobre las condiciones del Sistema Educativo y sus políticas educativas, Latapí afirma que en lo sustancial las políticas establecidas con el ANMEB se han continuado y de acuerdo a su propia problemática han evolucionado de manera diferente. Lo que queda claro es que se hicieron visibles las problemáticas y se intentó erradicarlas desde que se establecieron como parte del Acuerdo de 1992. Y es por ello que el ANMEB se señala como un punto de referencia obligado para esta investigación porque ha servido como punto de referencia de las políticas educativas para las negociaciones entre los principales actores del SEN.

Gracias al refrendo de federalización educativa hasta nuestros días, su irreversibilidad se ha fortalecido, pero no pasa con el punto de la participación social la cual continúa siendo una política poco definida. En este terreno, los conflictos de intereses entre algunos actores han debilitado su eficacia y generado otros problemas como las divisiones gremiales, marcadas por la resistencia a la participación social de agentes "externos". Y aunque no significa que continuarán de este modo las resistencias gremiales, es necesario un diálogo entre las autoridades educativas y la presidencia de la República.[52]

Con apoyo de estos textos, la investigación ha concluido que el ANMEB y sus reformas a las políticas educativas son un punto de inflexión en el Sistema Educativo Nacional sobre los rumbos de la educación básica en general. Más allá de que se trató de un Acuerdo que modificó los aspectos administrativos y académicos del SEN, produjo una serie de posicionamientos por parte de los actores involucrados hacia el rumbo de la educación, lo que propició que se generaran nuevas interacciones educativas con sus respectivas problemáticas, por ejemplo, la educación en las escuelas con apoyo de las nuevas tecnologías.

Y aunque se trató de fortalecer al SEN no todos los cambios fueron exitosos, lo importante fue que se hizo obligatoria la educación básica y se incluyó a la educación secundaria, lo que trajo un cambio en las concepciones y prioridades del gobierno mexicano. Y la conclusión que se llega tras esta pequeña revisión documental, es que existe continuidad entre lo planteado en el ANMEB y los proyectos actuales en la educación básica.

4.2. La asimetría de la educación secundaria.

[51] Ídem.
[52] Ídem.

La educación secundaria, como la conocemos actualmente, es producto de las decisiones tomadas en 1992 y sus Planes y Programas de Estudio continúan pensándose como parte de la políticas de Modernización Educativa. Sin embargo, esto no significa que los planes de estudio sean los más adecuados sino que son producto de esta concepción, más no los mejores. Hay que tener en cuenta la postura de la educación secundaria y por qué está empezando a manejarse con base en el enfoque por competencias. De este modo, es posible observar y reafirmar que la educación secundaria es un nivel educativo que no ha conseguido terminar de asentar un camino propio que forme alumnos para un fin común.

Porque en efecto, las grandes transformaciones de la sociedad mexicana del siglo XXI han puesto a la educación secundaria en la mira de los gobiernos nacionales y de las políticas educativas, al haberse convertido en el tramo más controvertido del sistema educativo y, contradictoriamente, al que más demandas y retos se le han asignado, La Doctora en Pedagogía por la UNAM, Patricia Ducoing, establece algunas de estas demandas:

- Sentido de la educación secundaria. Existe desencanto por ser producto de la confrontación de una cultura escolar arraigada en principios y valores "universales", lo cual debe ser cambiado para que la sociedad en su conjunto, al igual que los tomadores de decisiones y los docentes, desplieguen para atenderlos en sus intereses, en sus preocupaciones, en su proceso de identidad, en sus representaciones, en su imaginario, en sus perspectivas de vida y en su proyecto de vida.[53]
- Secundaria para adolescentes y jóvenes. Este nivel ha sido poco sensible a los procesos de la inevitable transición que los adolescentes viven al acceder al nivel porque representa un cambio importante de categoría en la vida de los jóvenes. Actualmente, los requerimientos y necesidades de los jóvenes deberían constituir el núcleo central de atención en la institución educativa.
- Heterogeneidad e inclusión. Desde la democracia, es necesario enfrentar la marginación a los grupos que no acceden y durante el tránsito de la educación secundaria. Es a partir del conocimiento de lo heterogéneo que se puede aspirar a la búsqueda de lo homogéneo.
- Democratización y equidad. Este nivel debe tender a buscar nuevos rumbos institucionales que a los jóvenes les abra las puertas adecuadas de los sectores sociales con sus particularidades étnicas lingüísticas, etarias, culturales.
- Currículum. Como lo propone la RES, el desafío supone el tránsito del currículum fragmentario y homogéneo a los modelos curriculares

[53] Ducoing Watty, Patricia. "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente." En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Año/vol. 12. No. 032. 2007. Págs. 7-36.

integradores donde los contenidos sólo constituyen un medio para la consecución de las competencias.[54]

Por tanto, la educación secundaria es un nivel educativo que actualmente debe tomar en cuenta, junto a sus corresponsables actores en la educación, a la sociedad del conocimiento, a las nuevas tecnologías, a las demandas de mano de obra más escolarizada y la nueva organización del trabajo para ofrecer un conocimiento significativo, optando por el trabajo colaborativo, la autonomía del profesorado y su responsabilidad en la promoción de las competencias.[55]

4.3. Críticas a la Reforma de la Educación Secundaria.

Como ya estableció, los análisis de expertos en educación tienden a mirar el estado de la educación secundaria y las posibles salidas a las problemáticas que se han acumulado desde su creación. Ahora bien, es conveniente abordar las reflexiones de algunos expertos sobre el impacto generado a raíz de la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria para conseguir mirar cuáles son las diferentes concepciones que tienen estos individuos sobre las nuevas interacciones educativas y sus problemáticas a partir del cambio en el plan de estudios.

Debido a que es un nivel que ha crecido en importancia tanto para la sociedad como para las propias políticas de Estado en materia de cobertura y de calidad, es necesario considerar que las reformas a las que es sometida, involucran a otros niveles educativos. El Doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de México, Francisco Miranda López, y la Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigación Educativa (CINVESTAV-IPN), aseguran que en la actualidad la secundaria emerge como un nivel estratégico para orientar el camino del Sistema Educativo Nacional, el cual está en concordancia a las necesidades de la población que deberá atender. Y ya que actualmente no existe un camino delimitado, como afirman los autores, la estructura de la educación secundaria se ha modificado con lentitud y no ha podido resolver las ambigüedades entre las tendencias orientadas hacia una formación comprehensiva, general y común para todos los estudiantes que los capacite como futuros ciudadanos, las orientadas a una preparación básica sólida y pertinente para una carrera profesional, y las que preconizan su orientación técnica y vocacional.[56]

Ahora bien, en cuanto a la apreciación de la RES, Miranda y Reynoso aseguran que la puesta en marcha de la RIES, el plan piloto, significó un

[54] Ídem.
[55] Ídem.
[56] Miranda López, Francisco y Reynoso Ángulo, Rebeca. "La Reforma de la Educación Secundaria en México: Elementos para el debate." En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Año/Vol. 11. No. 31. 2006. Págs. 1427-1450.

ejercicio con diferentes niveles de exigencias en los planos técnico, político, institucional y financiero porque requirió concertación y coordinación de diversos actores. Esto significó procesos conflictivos y tensos debidos al contexto de restricciones impuestas por el marco institucional, la resistencia de la cultura política institucional y los intereses político-educativos de diversos actores. Con esta Reforma se intentó resarcir algunos problemas en la educación secundaria, a saber:

- Problemas de atención a la demanda y rezago educativo.
- Bajo logro educativo e inequidad.
- Crisis del modelo educativo.[57]

Debido a que Francisco Miranda López fue el Coordinador Nacional de la RIES aseguró que no se trató de una imposición o una simulación. También afirmó, que aunque no fue un plan terminado, la propuesta tenía contenidos sólidos, trabajados por más de tres años, por lo que no se trató de un asunto ideológico para el cierre de una administración. Su objetivo era eliminar los rezagos en matrícula, la violencia dentro de la institución entre los diferentes actores que ahí convergen.[58]

Como se observa de manera general en el ANMEB y en la RIES, las problemáticas continúan siendo las mismas y se intentó que con tal Reforma se combatieran pero tuvo que realizarse a nivel nacional para intentar hacerlo en colaboración de todos los estados, municipios y comunidades. Fue en ese momento que se hicieron las primeras críticas a la RIES, las cuales rondaban alrededor de la reducción del programa de la asignatura de Historia (de tres cursos a sólo uno), aunque este programa continuaba en los mismos términos del programa del 93, así que se trató de una crítica infundada pero significó un atenuante para la credibilidad de la Reforma.

Otros académicos cuestionaron la compactación del programa en la asignatura de Cívica y Ética porque dejaba fuera la formación democrática y la consolidación de los valores de convivencia y civilidad. Al programa de Geografía se le cuestionó que diera mayor importancia a la enseñanza geográfica universal que a la nacional. Al área de Ciencias (Biología, Física y Química) se le cuestionó que se redujeran los cursos introductorios así como las horas en general, lo cual provocó una dificultad en la articulación del conocimiento con la educación tecnológica.

Por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, la crítica se volcó en que se trató de una Reforma unilateral por ser una propuesta de la SEP, es decir, que no fue consultada con los maestros. Además, el

[57] Ídem.
[58] Martínez, Nurit. "La reforma secundaria está en riesgo de politizarse". En El Universal. México. 29 de agosto de 2005. Visitado en http://www.eluniversal.com.mx el 12 de mayo de 2009.

Sindicato señaló que la RIES atentaba contra los derechos laborales de los trabajadores de la educación al trastocar la estructura de las cargas horarias por asignaturas y sobre todo hacia aquellos docentes que impartían la asignatura de Educación Tecnológica porque se encontraban en riesgo de ser despedidos pues se eliminó esta materia.[59]

Por su parte, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE, utilizó la coyuntura para criticar al gobierno y acusándolo de representar los intereses neoliberales y de impulsar una estrategia de "toyotización" de la educación para someter a la sociedad mexicana a los intereses económicos del mundo global.[60]

Para apagar estos desacuerdos, la SEP se acercó a las instituciones de educación superior más importantes del país, dedicadas a la enseñanza e investigación de la Historia; solicitó una revisión al conjunto de asignaturas de Ciencias a la Academia Mexicana de Ciencias, AMC; convocó a un grupo de instituciones relacionadas con el campo de la Geografía para revisar el programa de estudios; con el SNTE estableció un espacio de negociación: la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Y ya con estos *reajustes*, en 2004, se comenzó una fase experimental en algunas escuelas secundarias de México, esto para conocer los alcances y limitaciones de la propuesta en el terreno práctico.

A una semana de la implementación del plan piloto, la RIES, los docentes desconocían los cambios curriculares, de la organización escolar y de la gestión del Sistema Educativo. Fue por su implementación tan rápida que no consiguió ser aceptada por los docentes. Y del currículo basado en competencias no quedaron establecidos sus objetivos ni las estrategias para desarrollarlas.[61]

A las críticas de los cambios curriculares, se suma la voz de la Doctora en Ciencias en la especialidad Investigaciones Educativas por parte del DIE-CINVESTAV, Antonia Candela Martín, quien recopila algunas de las líneas generales de la RES para justificar su implementación, a saber:

---

[59] Aunque el SNTE afirmó que la RES atentaba en contra de los docentes, el Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional e Investigador del Instituto Mora, César Navarro Gallegos, asegura que las autoridades federales optaron por un "decretazo" para garantizar que la Reforma entrara en vigor sin importar el descontento de los docentes quienes reiteraron en diversas ocasiones su desacuerdo en los contenidos y mecanismos para su aprobación. Fue por esto que miles de maestros enfrentaron condiciones "adversas y de mucha incertidumbre" porque acudieron a las aulas sin un conocimiento mínimo de los contenidos y los objetivos académicos. En Poy Solano, Laura. "Albazo, acelerar la aplicación de la RES: investigadores de la UPN." En La Jornada. México. Miércoles 2 de agosto de 2006. Visitado en http://www.jornada.unam.mx/ el 12 de mayo de 2009.

[60] Miranda López, Francisco y Reynoso Ángulo, Rebeca. Óp. Cit.

[61] Del Valle, Sonia. "Ignoran maestros reforma." En Reforma. México. 15 de Agosto 2005. Nacional. Pág. 4A.

- La necesidad de responder a una enseñanza que se oriente hacia el desarrollo de competencias básicas.
- Mejorar la continuidad con los currículos de educación primaria.
- Disminuir la fragmentación del trabajo escolar, de once o doce materias por año a siete en promedio por año.
- Reducir la cantidad de contenidos para permitir una mayor profundización.
- Basar los contenidos en los intereses de los alumnos y en el enfoque intercultural.
- Incorporar proyectos de desarrollo al final de cada unidad para aplicar lo aprendido.[62]

El análisis de la autora Candela Martín se enfoca en afirmar que existe una falta de coherencia entre tales orientaciones generales y las características concretas de la mayor parte de los programas, esto porque la homogeneidad en cada asignatura se pierde por los diferentes enfoques didácticos que poseen. Por ejemplo, la asignatura de español se centra en las prácticas sociales del uso de la lengua y las asignaturas de Ciencias se enfocan a la lógica del contenido especializado.[63]

Candela afirma que la RES no parte de una evaluación de los programas más vigentes, lo cual perjudica al aprendizaje de los alumnos porque no se consideran los aspectos más positivos de la Reforma de los noventa, la formación de maestros ni las prácticas de enseñanza arraigadas en el trabajo cotidiano, pretendiendo que los maestros cambien por prescripción concepciones y saberes desarrollados históricamente.[64]

Otro de los problemas educativos surgidos con la implementación de la RES es que no hubo una reducción de los programas en Ciencias sino que fueron aumentados y complejizados porque se pide que el alumno trabaje con base en las competencias y eso requiere más tiempo. Sumado al aumento de contenidos, en cantidad y dificultad, está la reducción de un 20% en tiempo a estas asignaturas lo cual hace imposible impartir todos los contenidos del nuevo plan de estudio.

Además de esto, la estructura y orientación cientificista es contraria a las necesidades de los jóvenes y al enfoque constructivista que debe centrarse en el desarrollo de competencias. Por ejemplo, los programas de Química y Física son los más abstractos y cercanos a la manera de abordar las disciplinas en el nivel universitario, y continúan siendo programas positivistas al no considerar

[62] Candela Martín, Antonia. "Comentarios a los programas de Ciencias I, II y III en el marco de la RES." En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Año/Vol. 11. No. 31. 2006. Págs. 1451-1462.
[63] Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2006. Óp. Cit.
[64] Candela Martín, Antonia. Óp. Cit.

los riesgos, las limitaciones y los desarrollos alternativos que pudieran llevarse a cabo por los docentes frente a grupo.

Continuando con la desconexión de los programas hacia las necesidades de los jóvenes, en la asignatura de Biología los contenidos son más interesantes pero en Química y Física, muchos de los temas accesibles y de interés juvenil se han eliminado.[65] Este aspecto tiene gran relevancia para un currículo nacional porque la desigualdad en cuanto a la enseñanza intercultural no permite reconocer y valorar adecuadamente otras maneras en que los jóvenes puedan acercarse al conocimiento, es decir, estos programas apenas dan los primeros pasos para el establecimiento de un currículo con identidad nacional

Uno de los aspectos que no fue considerado por la Reforma es la formación de docentes. Porque tener que cubrir programas tan complejos y extensos obliga al docente a proporcionar la información al alumno sin siquiera reflexionar sobre ella, y esto termina siendo contradictorio y genera confusión. Es decir, está produciendo múltiples problemas en la operación didáctica y con el cambio en el número de horas asignadas por asignatura, desajustes laborales.

Por su parte, la Catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional y especialista en Sociología de la Educación, Tatiana Coll Lebedeff, alertó sobre los riesgos de continuar con modelos curriculares que no cambian completamente la forma de enseñar en el aula y que pretende llevar los niveles académicos de primaria a secundaria, y los de ese nivel educativo a preparatoria, efecto que termina resintiéndose en la educación superior cuando los jóvenes se presentan sin competencias básicas, por ejemplo, la competencia lectora. Afirmó que sólo se persiguió bajar los niveles de reprobación, mismos que son evaluados por las pruebas internacionales sin tomar en cuenta qué es lo que los niños aprenden.[66]

Volviendo al análisis de Miranda y Reynoso, se observa que estos autores están a favor de la implementación de la RES pues consideran que cuenta con los elementos para combatir los problemas de la educación secundaria pero afirman que es necesario movilizar otras variables económicas y sociales para que los resultados del cambio sean satisfactorios y visibles.[67] Junto a estas afirmaciones, Antonia Candela afirma que la cuestión de abordar los múltiples problemas que tiene la educación secundaria es pertinente y necesaria, sólo que la heterogeneidad entre los programas de las distintas asignaturas y la problemática de la operación de la Reforma, indican la falta de experiencia de

[65] Ídem.
[66] Galán, José y Poy, Laura. "La RES, con fines electorales y sin garantía de calidad: Octavio Paredes." En La Jornada. México. Domingo 28 de mayo de 2006. Visitado en http://www.jornada.unam.mx/ el 12 de mayo de 2009.
[67] Miranda López, Francisco y Reynoso Ángulo, Rebeca. Óp. Cit. Págs. 1427-1450.

los equipos de la SEP; y para resolver esta discrepancia de contenidos y formas es necesario escuchar más a sus actores y necesidades.[68]

A la necesidad de escuchar a los actores, se suman el Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Héctor Reyes Lara, y la Doctora en Ciencias por la Universidad Pedagógica Nacional, Lucila Parga Romero, quienes aseguran que es básico oír las diferentes voces de los actores involucrados en el proceso. Para ello, es forzosa la participación y organización de grupos académicos. De esta forma, se devolverá la voz a los docentes, no sólo como encuestados, sino como protagonistas y constructores de la propia Reforma.[69]

Antes de la implementación de la RES, Reyes Lara lamentó que en todo el proceso de Reforma, los maestros frente a grupo fueran los que menos oportunidades tuvieran de participar y proponer cambios, aseguró:

> "La reforma de secundaria se va a imponer, la consulta nacional sobre la RIES sólo va a legitimar un acuerdo cupular entre la SEP y el SNTE y los maestros tendrán pocas posibilidades de transformar la escuela secundaria"[70]

Lucila Parga en ese momento comentó que la formación de maestros siempre va cinco o diez años atrás de las Reformas a los Planes y Programas de Estudio en las escuelas, eso fue lo que pasó con el Acuerdo de 1992, la Normal cambió sus planes de estudio hasta 1999.[71]

Escuchando a los docentes, afirman Reyes Lara y Parga Romero, se observa que hay consenso en cuanto a la exigencia de una reforma a la secundaria que considere la diversidad y heterogeneidad de docentes en nivel secundaria[72], el conflicto es que la propuesta de la RES es vertical y autoritaria, por lo que hay una ausencia de formación y actualización del magisterio. La cuestión fundamental es cómo las escuelas reciben los programas de la Reforma y si su recepción sola es suficiente para transformar las prácticas vigentes en ellas. Por ello, si el SEN no asegura las condiciones para el aprendizaje de sus agentes, es difícil que haya condiciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos.[73]

---

[68] Ídem.
[69] Pavón Tadeo, Maira Fernanda. "Ante la Reforma de la Educación Secundaria, los docentes necesitan ser escuchados" En Educación 2001. México. Nueva época. Enero 2007. Año XIII. No. 152. Págs. 58-61.
[70] Del Valle, Sonia. "Cuestionan profesores programas de formación" En Reforma. México. 15 de Agosto 2005. Nacional. Pág. 4A.
[71] Ídem.
[72] Pavón Tadeo, Maira Fernanda. Óp. Cit. Págs. 58-61.
[73] Tapia García, Guillermo. "Lo que falta a la Reforma Educativa". En Educación 2001. México. Nueva época. Octubre, 2006. Año XIII. No. 137. Págs. 36-43.

Por su parte el Profesor-Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV), Rafael Quiroz Estrada, asegura que los libros de texto son de gran importancia para los profesores y deben contener la respuesta congruente al enfoque de desarrollo de competencias. En general, su postura se encamina hacia mejorar la enseñanza que imparte la escuela secundaria con base en realizar cambios en el funcionamiento de este nivel y que los docentes cuenten con trabajo colegiado para realizar generar un proyecto colectivo escolar por plantel.[74]

En cuanto a las condiciones institucionales y de gestión, Quiroz Estrada menciona, al igual que los especialistas citados con anterioridad, las condiciones laborales generales de los docentes hacen que todas sus horas de contrato sean destinadas para estar frente a grupo lo que les impide tener tiempo para realizar acciones básicas, como son: preparación de clase, calificación de exámenes, atención personal a los estudiantes, etcétera.[75] Esta problemática vislumbra la visión que muchos de los actores educativos tienen sobre el docente pues muchas veces lo piensan como falto de ética para cumplir con sus deberes, pero la SEP no le remunera las horas que debe invertir en casa para conseguir brindar la llamada "educación de calidad", es decir, que al egresar de la educación secundaria los alumnos cuenten con las competencias básicas que exige la RES.

Porque al haber sido implementado el plan de estudios de la Reforma sin contar con los requerimientos necesarios, aseguran algunos directivos de este nivel, se obtuvo un "generación perdida de secundaria" ya que el naufragio del currículum "fue total".[76] Las consecuencias que ha dejado ver la puesta en marcha de la RES vuelve a confirmar las ideas de los especialistas que aseguran no existe equidad en el SEN porque este cambio toma en cuenta las condiciones estándar en que puede ser llevada a cabo pero nunca se toma en consideración los casos específicos como lo son las Telesecundarias o las secundarias en zonas rurales; además no hay forma de evaluar sus resultados y la manera en que se realicen las condiciones necesarias para desarrollar las competencias básicas en el alumno.

Este problema se refleja en que la escuela secundaria no funciona como una unidad educativa en torno a un proyecto común de enseñanza en cada platel. Y si se agrega el número de alumnos por grupo, se hace imposible brindar una educación heterogénea que ayude a los educandos por igual. La complejidad

[74] Araujo, Leticia. "Obstáculos al avance de la escuela secundaria mexicana". En Educación 2001. México. Nueva época. Julio, 2007. Año XIII. No. 146. Págs. 52-55.
[75] Quiroz Estrada, Rafael. "Reforma de la educación secundaria: Problemas, implicaciones y perspectivas", en Educación 2001. México. Nueva época. Agosto, 2006. Año XIII. No. 135. Págs. 18-25.
[76] Avilés, Karina. "Efectos negativos de la RES: una generación perdida en secundaria". En La Jornada. México. Lunes 12 de febrero de 2007. Visitado en http://www.jornada.unam.mx/ el 12 de mayo de 2009.

de procesos que implica la RES remite a realizar cambios articulados porque cambiar solamente el currículum, no cambia los saberes y concepciones de los maestros, y si los maestros no los transforman es improbable un cambio de enseñanza.[77]

Hasta este punto se han agrupado las diferentes nociones, definiciones y críticas hechas por algunos especialistas en educación hacia la implementación de la RES y su enfoque por competencias. Por lo que es visible que muchas de las críticas están enfocadas hacia la importancia de las condiciones institucionales, los problemas de formación y actualización magisterial, los contenidos de planes y programas, los libros de texto. Sin embargo, el análisis a estas voces se realiza en el apartado de conclusiones pues es forzoso para la investigación establecer las voces de los docentes frente a grupo, quienes echan a andar diariamente la RES en sus escuelas secundaria y en los salones de clase. Para ejecutar el análisis comparativo y establecer los puntos en común entre especialistas, actores educativos y el Plan y los Programas de estudios de la RES.

[77] Quiroz Estrada, Rafael. Óp. Cit. Págs. 18-25.

5. Las voces de los docentes: Estudio de caso.

Este capítulo se concentra en describir los diferentes usos que puede tener el estudio de caso, y de esta manera se pretende que el lector los conozca y tenga en claro la forma en que se está utilizando el estudio de caso en la presente investigación. Es por ello que con ayuda de algunas justificaciones teóricas se establece la elección del estudio de caso y el único modo en que se utiliza.

5.1. Justificaciones teóricas.

La crítica al enfoque por competencias adoptado en el marco de la Reforma de Educación Secundaria se realiza utilizando la herramienta metodológica de los Estudios de caso, la cual ha sido utilizada por grandes teóricos de la Sociología.

Al respecto, Carlos Marx los utilizó para fundar su reflexión sobre el desarrollo y consecuencias del capitalismo, principalmente a partir del caso de Inglaterra, en su obra *El capital*; Por su parte, en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Max Weber explora la relación entre la ética protestante y el desarrollo del capitalismo en el occidente europeo centrándose en los adherentes al calvinismo; también, Émile Durkheim usó un caso extremo privilegiado de la religión australiana para desarrollar su teoría sobre la religión en su obra *Formas elementales de la vida religiosa* y; Lewis Henry Morgan, uno de los padres de la antropología moderna, se basó en el conocimiento de la sociedad iroquesa para crear su teoría sobre los sistemas de parentesco, la

organización social y la evolución de la cultura y la sociedad humana en su obra *La sociedad antigua*.[78]

Para comprender a qué refiere esta investigación cuando habla de estudio de caso se cita la propuesta/definición que es utilizada en la obra *Observar, escuchar y comprender* de la Doctora en sociología, María Luisa Tarrés:

"El origen del término "estudio de casos" se encuentra en la medicina y en la psicología… Nos circunscribimos a los estudios de caso con fines de investigación social. Quedan fuera de consideración los estudios de caso como recurso docente o el manejo de registros de información de casos en función de facilitar el trabajo profesional".[79]

De esta manera, la presente investigación retoma la noción de estudio de caso con fines de investigación social, desde una de las perspectivas metodológicas de la Sociología de la Educación: la investigación cualitativa.

5.2. Distintas formas de concebir los estudios de caso.

Los estudios de caso han sido concebidos desde diversas perspectivas. Entre ellas, hay concepciones contradictorias, por lo que este apartado se enfoca preferentemente a describirlos, en cuanto a su margen de acción y la forma en que han sido utilizados; se consideran, de manera general, tres tipos que se desarrollarán en los siguientes apartados.

5.2.1. La generalización teórica a través de Estudios de caso.

Existen varios problemas teóricos para el empleo de un Estudio de caso, que de acuerdo con Ragin, pueden presentarse bajo la modalidad de dicotomías. Al respecto, el autor plantea la posibilidad de reconocer dos ambigüedades a partir de las cuales se estructuran cuatro versiones de la noción de caso.

Como primera polaridad, el autor, se plantea el desconcierto sobre estudios de caso que implican unidades empíricas o estudios de caso como construcciones teóricas. La segunda remite a los casos como denominaciones particulares elaboradas en el curso de un proceso de investigación, o si se trata de unidades externas a tal proceso. El cruce de ambas dicotomías produce cuatro tipos:

---

[78] Gundermann Kröll, Hans. *El método de los estudios de caso"* en Tarrés, María Luisa (Coord.). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México. Miguel Ángel Porrúa. 2001. Pág. 252.
[79] Ibíd. Pág. 255.

a) casos entendidos como entidades empíricas específicas que se identifican y establecen como tales en el curso de la investigación;

b) casos concebidos también como entidades empíricas, pero generales, convencionales y anteriores respecto a una investigación particular;

c) casos que corresponden a construcciones teóricas específicas resultantes del intercambio entre teoría y evidencia en el curso de una investigación y, por último,

d) casos entendidos como construcciones teóricas. Pero ya establecidos y de carácter general, pues es el producto de la actividad de una comunidad científica."[80]

Los cuatro tipos resultantes de ambas dicotomías, han sido utilizados por los teóricos que se mencionaron en el apartado anterior. Cuando ellos propusieron respectivamente, el estudio de las clases sociales, el hecho social, la acción social y los sistemas de parentesco, utilizaron al estudio de caso para generalizar teorías (previas o generadas en el desarrollo de su investigación) y presentar a los lectores cómo sus teorías pueden ser aplicadas a otros contextos que cuenten con algunas similitudes.

Por otra parte, se encuentra la concepción sobre los estudios de caso del Doctor en ciencias sociales con especialidad en sociología, Hans Gundermann Kröll, quien sugiere lo siguiente:

> "Se considera que un caso es algo específico, tiene un funcionamiento específico; es un sistema integrado. Como tal sigue patrones de conducta, los cuales tienen consistencia y secuencialidad, aunque el sistema tiene límites. Su uso, sin embargo, no es privativo de una orientación de investigación. Se emplea tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa."[81]

De este modo, el autor afirma que los estudios de caso son procesos que funcionan específicamente, acordes con el contexto en que se desarrollan y que contienen características que se repiten secuencialmente; por lo que son utilizados para generalizar algunos conceptos o teorías a partir del desarrollo y análisis del Estudio de caso.

Además, dentro de los estudios de caso con fines de desarrollo conceptual se han creado tipologías diversificadas, aquí se presentan la propuesta de dos investigadores por considerar que cuentan con mayor amplitud y desarrollo

[80] Ibíd. Págs. 254-255.
[81] Ibíd. Pág. 253.

conceptual, además ambas propuestas permiten comprender en qué consiste la generalización teórica a partir de los casos.

El antropólogo inglés Gluckmann distingue entre ilustración, situación social y estudio de caso. La *ilustración* es la descripción de un evento u ocurrencia relativamente simple por la cual la operación de un principio general se ilustra claramente [El estudio de las Representaciones Sociales, por parte de Durkheim, es un ejemplo donde se utilizó un evento "simple" para generalizar las acciones sociales de los hombres en sociedad]. Las *situaciones sociales* son disposiciones de eventos que el analista es capaz de conectar entre sí y que tienen lugar en un espacio relativamente breve; su estudio hace ostensibles los principios generales de organización social [Por ejemplo, cuando Marx describe los diferentes niveles, a lo largo de la historia, de la división social en clases sociales, al comienzo del *Manifiesto del partido comunista*]. Y en el *estudio de casos prolongados* el aspecto procesal adquiere mayor importancia y trata de secuencias de eventos desplegados en el tiempo en los que los mismos actores están involucrados en situaciones donde sus posiciones estructurales van siendo reespecificadas (cambian, se confirman, etc.) [Ejemplo: investigaciones sobre embarazo temprano que siguen a un grupo de jóvenes durante varios años para conseguir observar los caminos que siguen y de qué manera se transforma su vida de adolescentes a padres o madres de familia]. En este método de estudio de casos es necesario el recurso a un supuesto de tipicalidad (en la idea de situación característica) y de condensación (la convergencia de principios de estructuración social).

Por su parte, Eckstein emplea un conjunto de cinco categorías de estudios de caso, ordenadas según un continuo de mayor a menor capacidad como instrumento de desarrollo teórico. Al respecto, el autor establece la siguiente clasificación:

1) *Estudios configurativo-ideográficos* en que el material es básicamente descriptivo y provee pistas acerca de las relaciones entre elementos, pero no guarda una relación directa o intencionada con planteamientos teóricos más generales.
2) *Estudios configurativo-ordenados* en que se busca interpretar patrones o configuraciones de elementos en términos de postulados teóricos generales. El esquema de evolución desde los datos hasta la teoría es similar al empleo del método comparativo.
3) *Estudios de casos heurísticos* que, al contrario de los anteriores, se escogen deliberadamente para el desarrollo de teoría. A diferencia de los ideográficos, se vinculan menos con las configuraciones concretas de elementos que con la construcción de teoría, y esta relación es más activa y premeditada que en el caso de los estudios de casos ordenados (donde la relación es más fortuita y pasiva).

4) *Pruebas de plausibilidad*. Éstas son estudios de casos en los que se busca someter a examen teorías que se han formulado previamente por vía de estudios de caso u otros medios. Constituyen estudios dirigidos a la expansión o desarrollo de un esquema interpretativo o planteamiento teórico relacionado con él o los fenómenos representados por el caso.
5) *Estudios de casos cruciales* que son situaciones en las que es posible rechazar una proposición teórica, incrementarla o reforzarla. Como señala el autor, un problema serio es reconocer un caso en el que previamente pueda establecerse su carácter con fines teóricos estratégicos[82].

Como puede apreciarse, tanto Gluckmann como Eckstein dan una concepción metodológica de cómo utilizar el estudio de caso como fórmula para generalizar teorías. Ambos caminos cuentan con una base científica, donde es posible evaluar la forma en que se está desarrollando una teoría a partir del estudio de caso. El desarrollo de un esquema teórico de trabajo es necesario para contemplar las vías por dónde seguir la investigación.

Como se observa, el estudio de caso se realiza con la finalidad de observar hechos particulares para dimensionar su inicio, desarrollo y alcance hacia una situación más general. Como lo hizo Weber, por ejemplo, en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* para generalizar su teoría sobre las consecuencias mercantiles de las sociedades con base en la adopción de una ética religiosa, y por ende un estilo de vida en los planos social, cultural y económica.

5.2.2. El estudio de caso como herramienta metodológica.

El uso de los estudios de caso como herramienta metodológica es otra forma de utilización de los mismos. Entre las justificaciones para su empleo, podemos recuperar la aportación de Gundermann Kröll[83], quien señala que las técnicas de recolección de información que se utilizan mayoritariamente en investigación cualitativa y en estudios de casos son dos: La observación y la entrevista en profundidad. La observación y la entrevista permiten, en grados comparativamente más altos, evitar la descontextualización de situaciones y las alteraciones en la espontaneidad de la acción y en el intercambio lingüístico. Proporcionan mejores recursos para disminuir algunas modificaciones que la acción del investigador genera en los detalles característicos del foco de interés, sus relaciones contextuales y la particularidad de los condicionamientos allí existentes. Gundermann también asegura que el tipo de información que se privilegia es aquella que pueda entregar una mayor

[82] Ibíd. Págs. 261-262.
[83] Ibíd. Págs. 276-277.

densidad de información pertinente o estratégica a la situación investigada. La lectura de textos (documentos de distinta índole portadores de información significativa), por último, materia de las técnicas de análisis de contenido, puede ser considerada una tercera modalidad de obtención de datos empleada ampliamente en las investigaciones cualitativas.

De lo anterior se desprende que la entrevista en profundidad, la observación y el análisis de contenido, son técnicas de investigación que deben ser utilizadas para la realización del análisis del caso, y posteriormente, conseguir mirarlo como una parte de un conjunto general donde se ha realizado el estudio. De este modo, disminuyen las modificaciones que pudiera hacer el investigador a la dinámica del caso estudiado, y las conclusiones generadas tienen como característica estar lo más apegadas a la realidad del caso dentro del contexto donde se desarrolla.

Al referirse al conocimiento construido con esta herramienta metodológica, Gundermann se pregunta de qué manera el material proveniente de uno o de pocos casos puede constituir la base para realizar inferencias sobre procesos más generales. Y para responderse esta interrogante, plantea que la respuesta se encuentra en la distinción entre inferencia estadística e inferencia lógica o generalización analítica.[84] Una inferencia se efectúa acerca de una población o universo sobre una base de la información empírica, extraída de alguna muestra. Además, el autor afirma que el estudio de caso como herramienta metodológica goza de amplio reconocimiento a partir de las maneras de determinar la confianza con que la generalización puede ser hecha, según el tamaño y la variación interna en el universo y muestra, pero también de la generalización a partir de los mismos experimentos.

La inferencia lógica o generalización lógica se adopta para proporcionar mayor confianza de la generalización donde está insertado el caso (por ejemplo, una población o una muestra). Con esta inferencia, el investigador puede desarrollar el análisis de su caso con base en la confianza del caso como representativo de una dinámica mayor. Este aspecto se utiliza para afirmar la seguridad con que cuenta el caso por su grado de generalización analítica.

Con respecto a la interrogante sobre si los casos son, o no unidades muestrales, Gundermann afirma que un caso o varios casos son seleccionados de la manera como se seleccionan las unidades en los experimentos. Que la inferencia se fundamenta en la plausibilidad o carácter lógico de los nexos entre los elementos del caso estudiado respecto a una matriz conceptual de referencia. De esta manera, el método de generalización es aquí la generalización analítica, en el cual una teoría elaborada previamente o un modelo explicativo que se desarrolla progresivamente en el curso de la investigación se emplean como una plantilla, molde o red conceptual con que

[84] Ibíd. Pág. 269.

se comparan los resultados empíricos del caso. Y si dos o más casos se conforman o ajustan a la teoría y no se ajustan a otra igualmente plausible, rival de la anterior, los resultados obtenidos son todavía de mayor importancia. En un esquema de desarrollo progresivo de la generalización, se arriba a un modelo teórico más comprensivo y de mayor complejidad que incorpora los más importantes tipos de casos componentes de la clase de entidad o fenómeno estudiado.[85]

De este modo, la generalización analítica no refiere a la búsqueda de trascender una nueva teoría basada en el análisis del estudio de caso. Refiere a la creación previa o durante el desarrollo de la investigación de una "plantilla", un "molde" o una "red conceptual" con la que puedan ser comparados los resultados empíricos del caso. De este modo, no se habla de una generalización teórica sino de un "molde" teórico que es desarrollado por el investigador porque lo cree el más adecuado y ajustado al estudio de caso realizado. Aunque pudiera convertirse esta "plantilla" en un "modelo teórico más comprensivo", la finalidad del estudio de caso como herramienta metodológica es apoyar durante la investigación para comprender ampliamente los resultados que arroja la propia investigación.

Otra manera de concebir el estudio de caso como una herramienta metodológica desplaza el uso del caso desde la idea de un fin en sí mismo, para mirarlo hacia la concepción de esta herramienta como un medio.

> "… la investigación social a través de casos como un medio y no como un objetivo del estudio. En este contexto, el estudio de una entidad particular se emprende para alcanzar una comprensión más desarrollada de algún problema más general o para desarrollar una teoría. El caso en sí mismo adquiere una importancia secundaria."[86]

Como lo afirma Gundermann en la cita anterior, la comprensión de un problema generalizado en una población o muestra es el objetivo del uso de los estudios de caso como herramienta metodológica. El caso se convierte en un medio y su valor está un grado menor a la comprensión de los hechos sociales generales observados a partir del propio estudio de caso.

5.2.3. El estudio de caso como fin en sí mismo.

En este apartado se concentran diversas concepciones que consideran al estudio de un caso como un objetivo de la investigación.

[85] Ídem.
[86] Ibíd. Pág. 256.

Existe una concepción, establecida en el texto de Gundermann, de los estudios de caso donde se señala que:

> "…lo que define al estudio de caso es su focalización en uno o cada caso singular. Se dice que no es el conjunto de procedimientos metodológicos seguidos, sino que es [redacción] la especificidad de un objeto de estudio de casos. En esta medida, el estudio de caso no es una elección metodológica de una estrategia de investigación, sino la elección de un objeto por ser estudiado… el estudio de caso es el estudio de lo particular."[87]

Aquí, el estudio de caso es convertido en una elección de un objeto de estudio por ser estudiado. Y las herramientas metodológicas son elegidas basándose en el caso en sí mismo. La particularidad del estudio de caso es lo que sustenta su confiabilidad, no se busca realizar una generalización teórica o la comparación con otros contextos donde se desarrolla; el estudio de caso es el estudio de lo particular. Como señala en su obra Gundermann:

> Cuando hay un interés puramente intrínseco en el estudio de casos la generalización no interesa y, por lo tanto, en la fase correspondiente no se ha efectuado un diseño de investigación dirigido a ese fin. El objetivo de la investigación ha sido desarrollar un aprendizaje de lo particular con énfasis en esa unicidad. En esta situación el investigador se dirige a la comprensión de lo que es importante acerca del caso en su propio mundo, con sus temas, contextos e interpretaciones[88].

De lo anterior podemos concluir que el caso como fin en sí mismo implica la ausencia de un diseño de investigación con fines de generalización o comparativos como en los tipos de estudios señalados en los apartados precedentes. El objetivo de la investigación basada en el estudio de caso es desarrollar el aprendizaje que proporciona el caso por sí mismo. No hay intención de buscar un "molde" o generalización analítica porque lo importante del caso en sí mismo, sus temas, contextos e interpretaciones, son las herramientas y objetivos del estudio de caso en esta modalidad.

5.3. Planteamiento del estudio de caso.

La presente investigación se planteó como un caso, entendiéndolo como una entidad empírica específica que se identificó y planteó como tal en el curso de la investigación, como lo afirma Ragin en el libro coordinado por María Luisa Tarrés.[89] La escuela secundaria donde se realizó la aplicación de entrevistas se

[87] Ídem.
[88] Ibíd. Págs. 269-271.
[89] Ibíd. Págs. 254-257.

convirtió en el entorno del estudio de caso, pero no se trata de una unidad muestral pues se eligió por medio de la inferencia, la cual se fundamenta en la integración o nexo lógico entre los elementos del caso estudiado con respecto a una matriz, en este caso con apoyo de la construcción de un plan general de análisis:

> "El análisis de datos en un estudio de casos consiste en el examen, categorización, tabulación y diversas "recombinaciones" de datos en función de las preguntas y proposiciones iniciales de un estudio. Es de importancia la definición de una estrategia general de análisis."[90]

Con base en la cita anterior, se ha creado una estrategia general de análisis la cual será explicitada progresivamente cuando se presente el caso estudiado.

5.3.1. Elección del Estudio de caso para esta Investigación.

Dadas las diferencias entre concepciones generales que se han agrupado en el apartado anterior, es necesario especificar la modalidad que adopta el estudio de caso para esta investigación. Como ya se planteó, hay tres concepciones y caminos en que pueden ser utilizados los estudios de caso (para generalizar concepciones teóricas, como herramienta metodológica o como objeto de estudio); de esta forma la presente investigación retoma el estudio de caso como herramienta metodológica, debido a que el caso no surgió como un camino hacia la generalización teórica ni como un objeto cuya singularidad justificaba el estudio, se trata de un caso como parte de toda una investigación enfocada a responder de qué manera la implementación del enfoque por competencias de la Reforma de la Educación Secundaria impacta en la práctica de los docentes de educación secundaria.

Desde el punto de vista metodológico, este caso permitió reunir material cualitativo (entrevistas en profundidad y observaciones) producidas en una misma escuela, las cuales permiten acercarse a las concepciones de los docentes que, ubicados en un mismo contexto social y laboral, comparten distintas perspectivas sobre la Reforma de la Educación Secundaria y la adopción del enfoque por competencias. Desde este punto de vista, el caso resulta valioso y viable como estrategia metodológica para conocer el proceso de formación e implementación de la Reforma, por parte de los docentes que comparten un mismo espacio laboral pero, a la vez, se encuentran vinculados por tramas de significados compartidos, lo que algunos autores como Pérez Gómez denominan la "cultura escolar". Esta refiere a la forma en que la escuela, todo el sistema educativo, se mira como una instancia donde se mezclan, culturalmente, los significados, sentimientos y conductas de todos

[90] Gundermann Kröll, Hans. Loc. Cit. Págs. 261-262.

aquellos que tienen relación con la institución escolar; esto hace que los docentes vivan en el ojo del huracán de la crisis social, económica, política y cultural que se está viviendo actualmente. Visto desde este punto, el docente parece carecer de iniciativa porque se encuentra enclaustrado por una presencia imperceptible de una cultura escolar que se encuentra amoldada a situaciones del pasado. Así es como lentamente la escuela va imponiendo un modo de vida, conductas, pensamientos y relaciones que se producen al interior de las instituciones escolares tanto a docentes como alumnos, lo que produce las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes; y a su vez, estos actores terminan replicando la acciones que genera la escuela para obtener la aceptación institucional.[91]

Sin embargo, surgió a partir de la investigación cualitativa que se empleó, utilizando tanto herramientas empíricas como herramientas teóricas para la construcción del mismo.

Así, este trabajo se realiza con apoyo del estudio de caso como herramienta metodológica, para conseguir una interpretación más compleja del problema investigado: el impacto del enfoque por competencias de la RES en la práctica de los profesores de educación secundaria. Por tanto, el estudio de caso posee una categoría secundaria y en ningún momento se convertirá en el objeto a ser estudiado; contrariamente a ello, su utilización servirá como herramienta para analizar parte de los conocimientos que ya existen sobre la RES y el enfoque por competencias en una escuela secundaria en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal.

La importancia de la realización de este estudio consiste en el desarrollo de un modelo de análisis que podría aportar a la comprensión de los saberes y percepciones de los propios docentes.

A manera de síntesis, se ha llegado a pensar al estudio de caso investigado como parte de las siguientes conclusiones-descripciones:

- Los Estudios de caso son procesos que funcionan específicamente, de acuerdo con el contexto en que se desarrollan, y cuentan con características que se repiten secuencialmente, para lograr encontrar la forma en que se manejan sus actores dentro del caso en sí.
- Los Estudios de caso han sido utilizados por teóricos reconocidos ampliamente en la Sociología y en otras disciplinas como la antropología. Y su desarrollo ha sido puesto en marcha para comprobar y desarrollar algunas de sus grandes teorías.
- Además, este Estudio de caso será un medio y no un objetivo del estudio. Tiene una jerarquía secundaria, y no será el punto a descubrir

[91] Pérez Gómez, Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. México. Ediciones Morata. 2004. Pág. 11.

sino que se utilizará para dar respuesta al problema general del enfoque por competencias de la Reforma de la Educación Secundaria.

- La elección del Estudio de caso elaborado se ha escogido por inferencia lógica a partir de los testimonios de algunos expertos en educación, no ha sido creado con alguna referencia empírica previa.
- Se realizó una estrategia general de análisis progresivamente durante la investigación, la cual sirve de molde para agrupar los resultados del Estudio de caso.

6. El escenario y sus protagonistas.

La realización de entrevistas en profundidad, observación de campo y encuestas a actores formadores de alumnos de una escuela secundaria fue con la finalidad de escuchar sus voces y apreciación con respecto al Enfoque por competencias establecido en la Reforma de la Educación Secundaria. Al tener contacto con una persona relacionada con una profesora frente a grupo, trabajadora de una escuela secundaria que no participó en el plan piloto de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, la investigación se fue definiendo para conocer más de cerca el caso, cuyas características se consideran representativas de la mayoría de escuelas secundarias en todo México, quienes debieron implementar las especificaciones pedidas por parte de las autoridades con el arranque de la RES.

Gracias al apoyo de la persona que fungió como portero de la escuela secundaria observada, el ingreso a la institución fue cordial y respetuoso. Al conversar con el Director del plantel se le hizo saber acerca del interés por realizar entrevistas en profundidad a profesores frente a grupo, y a cambio, facilitó él mismo, una entrevista sobre el enfoque por competencias y la RES, apoyado en la misma guía de entrevistas. El guión de entrevista fue realizado para ser un cuestionario abierto a otras interrogantes que fueran desarrollándose y planteadas durante la obtención de las entrevistas en profundidad a cada profesor.[92]

[92] El guión de entrevista se encuentra en los anexos.

Para ingresar al plantel se pidió, por parte del director, asistir a las 7:30 am a las instalaciones de dicha secundaria. Al llegar, el director aceptó la entrevista con apoyo del guión. Después de entrevistar al director del plantel, se obtuvo el permiso para acceder a las instalaciones de manera indefinida, hasta la realización del total de entrevistas. Durante tres semanas, aproximadamente, se entrevistó a profesores en sus tiempos libres, cuando contaban con "horas ahorcadas" o cuando terminaban de dar clases al día. Muchos profesores y profesoras, accedieron de inmediato cuando se les planteaba que era una entrevista donde se les preguntaría acerca de su opinión en torno a la RES y el enfoque por competencias.

La mayoría de sus argumentos, utilizados para describir la RES y el enfoque por competencias en un primer momento, fueron que no tenían completo manejo del tema porque creían que la RES no era productiva para su actividad laboral y personal, y a ello se les respondía que se trataba solamente de conocer lo que ellos podían observar desde el salón de clases o frente a grupo. Además de dejarles en claro que sus datos personales no eran necesarios y que sus nombres no serían revelados al presentar los resultados por no ser necesarios para esta investigación.

Durante la investigación de campo, se obtuvieron 16 entrevistas en total, grabadas con una cámara digital, que se almacenaron en la memoria de una computadora, dentro de las cuales se incluyeron dos actores entrevistados con perfil diferente a los docentes frente a grupo: una persona encargada de apoyar a los docentes en el área de cómputo cuando surge algún problema técnico con el manejo de equipo de cómputo, y el director del plantel, quien también ha sido profesor frente a grupo pero ahora se dedica a resolver y poner en funcionamiento tanto el sector administrativo como el académico de la institución. Todas las entrevistas variaron en tiempo y las respuestas eran difícilmente similares. Por ello fue necesario pensar en alguna herramienta metodológica para recibir todas las respuestas capturadas en las entrevistas realizadas, la cual ha quedado definida en el capítulo anterior como estudio de caso como herramienta metodológica.

En seguida, se han establecido las características generales de la escuela secundaria donde se realizó la investigación, esto, para permitir al lector comprender cuáles son las condiciones específicas del lugar observado.

6.1. La escuela y los alumnos

La investigación de campo fue realizada en una Escuela Secundaria Diurna ubicada en una Colonia de la delegación Iztapalapa del Distrito Federal. La institución se encuentra localizada entre las calles Gersayn Ugarte y Donato Bravo, ofrece sus servicios bajo la modalidad de secundaria general y se

sostiene con el presupuesto otorgado por el gobierno federal. Cuenta con seis talleres donde se busca que los alumnos desarrollen, a la par de las demás asignaturas, algunas de sus habilidades al momento de egresar de este nivel, los talleres son los siguientes:

a) Dibujo Técnico. Se les enseña a crear representaciones de diversos objetos para ser analizados y construidos con bases firmes. Por ejemplo, planos de alguna casa o edificio, planos de máquinas, etc.
b) Electrónica. Se les apoya en la reparación y creación de materiales y dispositivos como parte del diseño y construcción de circuitos electrónicos, Por ejemplo, amplificadores, transformadores, transistores, etc.
c) Electrotecnia. Se les guía para construir y reparar elementos que conducen electricidad, por ejemplo, electrodomésticos o circuitos paralelos y en serie.
d) Carpintería. A grandes rasgos se les muestra cómo construir muebles hechos con madera y también aprender a resanarlos y modificarlos; por ejemplo mesas, bates de beisbol, sillas, etc.
e) Productos Alimenticios. En este taller se les instruye a cocinar diferentes recetas, por ejemplo, pasteles, carnes, etc.
f) Corte y Confección. Se les explica cómo diseñar, trazar, cortar y confeccionar de manera creativa, sencilla y económica; se elaboran prendas, por ejemplo: almohadas, vestidos, blusas, etc.

Por otro lado, la implementación del enfoque por competencias en esta escuela secundaria comenzó a partir del 2006, a la par de la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria. No fue parte de las escuelas piloto donde se estableció la Reforma Integral de la Educación Secundaria; por eso, debió arrancar el ciclo escolar 2006-2009 sin una capacitación completa a la planta docente de la institución. También esta característica parece relacionarse con las condiciones con que deben laborar los actores educativos de la escuela secundaria, las cuales son similares a las de otras escuelas secundarias del país que, en su mayoría, no recibieron una formación ni capacitación previa a la puesta en marcha del enfoque de la RES.

Gracias a las opiniones de los actores entrevistados es posible decir que la escuela secundaria Delfina Huerta comenzó su relación con la RES sin tener sustento administrativo y académico para implementar el enfoque por competencias dentro del currículo de todas las asignaturas que ofrece a los alumnos, tuvo que aprender durante la práctica cómo manejar este nuevo enfoque.

Con respecto a los estudiantes que acuden a esta escuela, ellos cuentan con un perfil de ingreso semejante en lo que respecta a las siguientes características[93]:

- Bajo nivel socioeconómico (es decir, las familias de donde provienen poseen un nivel de ingresos bajo, la mayoría de los padres y madres de familia se dedican al comercio informal por cuenta propia o en relación de dependencia con otros);
- la mayoría de los alumnos eligieron esta escuela como su primera opción;
- la mayoría de los alumnos habitan en la colonia donde se encuentra la escuela;
- la mayor parte de los padres de familia no cuentan con estudios superiores al nivel secundario.

6.2. La planta docente.

Con respecto a las características de la planta docente, se trata de un grupo heterogéneo. Las particularidades que se describen a continuación, las cuales son las recopiladas de los actores educativos que fueron entrevistados; estos datos se obtuvieron con base en una encuesta que se aplicó a cada uno de los entrevistados.[94] En líneas generales, los resultados de esta encuesta permiten caracterizar al grupo de docentes de la siguiente forma:

- La edad promedio de los entrevistados es aproximadamente 43 años, lo cual hace pensar que son adultos que se encuentran en un nivel dentro de la carrera magisterial que les permite gozar de cierta estabilidad.
- Del mismo modo, el sexo es mayoritariamente masculino (9/16), es conveniente decir que no se trató de un estudio diseñado a partir del sexo de los actores.
- Siguiendo la línea, el estado civil fue mayoritariamente casado (a) {11/16}, lo que dice de los profesores y profesoras frente a grupo que su estabilidad está sentada en la idea de familia.
- La gran mayoría de docentes entrevistados (13/16) no viven en la misma colonia de la escuela secundaria donde se realizó el estudio de caso.
- La mayor parte de los entrevistados trabaja en otra escuela para conseguir cubrir sus necesidades.

Estos datos muestran que la planta académica entrevistada se encuentra en la madurez, comparten su vida en pareja y no viven en la misma colonia de la

[93] Estos datos fueron aportados por el director del plantel Miguel Ángel Flores Castillo, cuando se acudió a realizar encuestas, a los profesores entrevistados, para conocer su perfil docente.
[94] El formato de la encuesta que se aplicó a los actores educativos entrevistados previamente se encuentra en los anexos de esta investigación.

institución donde laboran; y la razón por la cual trabajan al mismo tiempo en otra escuela es para conseguir mejores recursos económicos porque el sueldo que perciben por parte de la institución es bajo y no alcanza para solventar sus gastos.

Con respecto al perfil de estudios con que cuenta cada entrevistado, la encuesta arrojó la siguiente información:

- Aunque mayoritariamente son docentes que cuentan con licenciatura o ingeniería terminada, estas licenciaturas están muy diversificadas y no definen un perfil para todos los maestros. Solamente hay dos que cuentan con maestría.[95]
- Las instituciones donde realizaron sus estudios también están diversificadas y se observa que son tanto instituciones formadoras de maestros como universidades.
- El promedio de años trabajando dentro del sistema educativo es de 16 años aproximadamente, pero hay un extremo de 3 hasta 24 años laborando.
- En cuanto a los años trabajando en la escuela donde se realizó el estudio, también son diversos los resultados porque hay un extremo inferior que lleva 4 años y un extremo superior que lleva 15 trabajando en la misma escuela.
- La labor de docente frente a grupo va de 0 a 21 años, y no todas las respuestas se ajustan a estos extremos debido a que existen diferentes tiempos de acuerdo a su antigüedad en el sistema educativo.
- Las asignaturas impartidas por los entrevistados varían casi completamente[96], aunque coinciden en algunas como Formación Cívica y Ética, Matemáticas o Inglés.
- Por último, al preguntar sobre los años que llevan trabajando dentro del sistema educativo pero sin ser docentes frente a grupo, aunque la mayoría respondió cero hay algunos que dieron respuestas de 9 o 10 años haciéndolo en cargos directivos y de supervisión.

[95] Las respuestas, de manera general a la pregunta sobre el grado de estudios fueron:
1) Cirujano Odontólogo; 2) Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria; 3) Licenciatura en Cívica y Ética; 4) Licenciatura en Lenguas Extranjeras; 5) Licenciatura en Educación Secundaria; 6) Maestría en Psicología Clínica; 7) Licenciatura en Pedagogía; 8) Licenciatura en Educación Física; 9) Ingeniería Química Industrial; 10) Cirujano Odontólogo; 11) Licenciatura en Lenguas Inglesas; 12) Licenciatura en Electrónica; 13) Licenciatura en Ciencias Químicas; 14) Maestría en Desarrollo Educativo; 15) Licenciatura en Pedagogía; 16) Licenciatura en Químico-Farmacéutico-Bióloga.

[96] En general:
1) Cultura de la legalidad; 2) Matemáticas; 3) Formación Cívica y Ética; 4) Lengua extranjera-Inglés; 5) Geografía e Historia; 6) Español; 7) Formación Cívica y Ética; 8) Educación Física; 9) Matemáticas; 10) No es docente frente a grupo y se encuentra de encargado de la Red Escolar; 11) Inglés; 12) Electrónica; 13) Ciencias I y II; 14) No da alguna asignatura porque es el director del plantel; 15) Formación Cívica y Ética; 16) Ciencias III.

De acuerdo con las respuestas brindadas por los actores entrevistados es posible afirmar que se trata de una planta docente diversificada a partir de su grado de estudios porque todos terminaron la licenciatura o ingeniería pero solamente hay dos casos que consiguieron terminar una maestría. Hablando de las instituciones donde realizaron sus estudios, también está muy diversificado aunque seis provienen de la Escuela Normal Superior de México, los otros estudiaron carreras que no estaban directamente relacionadas con la educación, por lo cual su perfil no era el de docente frente a grupo. Cuántos años llevaban trabajando dentro del sistema educativo, dentro de la escuela estudiada, como docente frente a grupo y sin serlo, se preguntó para conocer las diferencias laborales de los entrevistados y se observó que no todos cuentan con los mismos años en todos los aspectos, lo cual habla de la movilidad que han tenido dentro del sistema educativo para conseguir el puesto de docente frente a grupo con que cuentan actualmente y también dice sobre las diferencias de formación académica de cada uno porque se han formado bajo distintos modelos educativos. Y la casi total diferencia entre asignaturas ofrecidas actualmente responde a la cuestión de investigar las opiniones de actores educativos que imparten diferentes materias para conocer y comparar sus respuestas de manera más objetiva.

En el siguiente apartado se procede a iniciar con el análisis de resultados que arrojó el trabajo de campo.

6.3. Bases para analizar los datos.

Durante la transcripción de las entrevistas se comenzó a plantear la investigación del impacto del enfoque por competencias de la Reforma de la Educación Secundaria en la práctica de los docentes frente a grupo como un caso. Se pensó en él como una entidad empírica específica que se identificó y planteó como tal en el curso de la investigación, como lo afirma Ragin en el libro coordinado por Gundermann.[97] La escuela secundaria donde se realizó la aplicación de entrevista se convirtió en el entorno del estudio de caso, pero no se trata de una unidad muestral pues se eligió por medio de la deducción, la cual se fundamenta en el nexo lógico entre los elementos del caso estudiado (la escuela secundaria como entorno) con respecto a los efectos producidos con la implementación de la RES, en este caso con apoyo de una estrategia general de análisis, basada principalmente en la observación y la entrevista en profundidad a actores educativos de la escuela secundaria descrita previamente.

[97]Gundermann Kröll, Hans. Loc. Cit. Págs. 254-257.

6.3.1. Recolección y manejo de datos.

El manejo y recolección de los datos, supone el diseño de una estrategia general de análisis en los siguientes términos:

> El análisis de datos en un estudio de casos consiste en el examen, categorización, tabulación y diversas "recombinaciones" de datos en función de las preguntas y proposiciones iniciales de un estudio. Es de importancia la definición de una estrategia general de análisis.[98]

Como se señala anteriormente, para el análisis de datos fue necesario pensar en alguna estrategia que agrupara las respuestas obtenidas de las entrevistas. En un primer momento, se pensó en hacer dos cortes analíticos:

1) La distinción entre quienes valoran positivamente y negativamente a la RES y el enfoque por competencias debido a la relación que tienen con su aplicación. Esta relación se fundamenta en la forma en que ellos han debido aplicar el enfoque por competencias de la RES dentro de la institución escolar y durante su puesta en marcha;
2) La distinción temporal que plantea la implementación de la RES. Así, la aplicación de la RES y el enfoque por competencias ha creado un cambio, un antes y un después, porque los planes se realizaban de forma diferente y ahora deben ajustarse a este enfoque. Sobre este corte temporal se articulan muchas de las reflexiones de las y los entrevistados.

Además, para definir los ejes analíticos, se inició una segunda aproximación a los materiales empíricos que permitió identificar, como un rasgo distintivo de las entrevistas, el juego de distintos pronombres personales para identificar a los protagonistas de la implementación de la RES en relación con los "otros significativos". Se realizó entonces, una identificación de los personajes significativos que aparecen en las entrevistas.

Lo significativo de un personaje está fundamentado con base en la valoración que cada personaje atribuye a sus acciones, por ejemplo, como el "yo" orienta su propia acción, con respecto a las acciones que realizan los otros sujetos en el mismo contexto. O como lo define Max Weber en su obra *Economía y* sociedad:

> Debe entenderse por sociología…: una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La "acción social", por tanto, es una

[98] Ibíd. Págs. 261-262.

acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.[99]

En el siguiente apartado, se describen con amplitud cada uno de los ejes analíticos y los personajes significativos.

6.3.2. La interpretación de las entrevistas

Con apoyo de la estrategia general de análisis, fue posible interpretar las entrevistas de manera más "densa", en el sentido que propone Clifford Geertz. Parafraseándolo, la investigación cualitativa llega a ser una "descripción densa", cuyo principal componente son los significados y las interpretaciones dadas a un foco o nudo de interés; mediante el tratamiento de relatos, testimonios, etc.; de lo que se trata es de alcanzar una "interpretación de las interpretaciones".[100]

Ahora bien, como diría Mitchell: "inferimos que las características presentes en el estudio de caso pueden ser relacionadas a una población mayor no porque el caso sea representativo, sino porque nuestro análisis es irrebatible."[101] Como lo afirma el autor, no se trata de un estudio que esté por encima de otros sino que la metodología y los resultados obtenidos son cuestionables, pero no son rebatibles si se observan desde la propia lógica de esta investigación.

Así, se sustenta que la estrategia general de análisis planteada para la investigación, con las herramientas teóricas desarrolladas y utilizadas durante del trabajo de campo, son una indagación que no se ha realizado con anterioridad y por este hecho la validez de las conclusiones y la investigación en sí misma cuentan con un fundamento teórico-empírico sólido.

6.3.3. Ejes analíticos.

Se crearon diez ejes analíticos para realizar el análisis en profundidad de las entrevistas. Debe aclararse que los ejes se han creado con base en los datos obtenidos de las entrevistas, durante el transcurso de la investigación. En seguida, se procede a describir cada uno de los ejes analíticos:

1) Práctica. Abarca las acciones que realizan los actores dentro y fuera del ámbito escolar como parte del ejercicio de su profesión. Estas prácticas se establecen en función al manejo que tiene cada entrevistado y no corresponden a modificaciones hechas por la RES. Este rubro apoya

[99] Weber. Max. Economía y Sociedad. México. Volumen I. Fondo de Cultura Económica. 1979. Pág. 5.
[100] Gundermann Kröll, Hans. Loc. Cit. 276-277.
[101] Ídem.

para comprender qué acciones continúan realizando los docentes sin importar que haya existido una Reforma a todos los niveles de educación secundaria. Además se establecen los comentarios sobre las prácticas antes y después de la Reforma para realizar un análisis sobre la temporalidad y las modificaciones surgidas a la práctica de los interrogados, para posteriormente pensar en qué prácticas motivan mejor el aprendizaje de los alumnos.

2) Teoría de Sentido Común. Se agruparon los comentarios sin fundamentos teóricos de los entrevistados que refieren a las apreciaciones con que valoran la propia labor docente y la de sus compañeros de trabajo, esto dentro y fuera del ámbito escolar. Con apoyo de este eje se visualizan las concepciones que con los entrevistados se manejan cotidianamente; lo que a su vez, permite conocer qué tan apegados están al perfil docente que busca la RES.
3) Deber Ser. Se congregan los comentarios de los entrevistados acerca de lo que consideran ética profesional del actor educativo, es decir, lo que piensan debiera hacerse dentro del Sistema Educativo Nacional para resolver los problemas en la educación secundaria y qué ha aportado la RES para refrendar esta ética profesional. Con estos datos se puede observar qué piensan en cambiar para conseguir cubrir el perfil ético de su profesión.
4) Crítica. Aquí se han agrupado los juicios que los actores entrevistados comentan sobre cada uno de los personajes significativos, estos comentarios son surgidos de la práctica docente que realizan los interrogados dentro y fuera de la institución escolar. Se establecen los comentarios que abarcan las inconformidades o aprobaciones pero no llegan a proponer alguna solución, es decir, se quedan en el ámbito de señalar sin una resolución a la dinámica de los hechos comentados. Se estableció para comprender la afinidad o desacuerdo hacia la Reforma.
5) Propuesta. Se incluyen comentarios donde es rebasado el rubro de la mera valoración y se suman las posibles soluciones de los entrevistados a los problemas en educación secundaria, tomando en cuenta la práctica, el deber ser y las necesidades que debe cubrir México en el ámbito educativo. Con esta información, se busca comprender qué aspectos de la Reforma tienen que cambiarse porque no coinciden con las acciones que deben realizar los entrevistados.

Luego se procedió a conformar los personajes significativos que apoyarían para analizar las respuestas agrupadas en los ejes analíticos.

6.3.4. Los personajes significativos.

La identificación de los personajes significativos se concretó a través del uso de pronombres personales, tal como aparecen empleados por los actores en las entrevistas para referirse a sí mismos y a los demás a lo largo de sus intervenciones. Ahora se agrupan aquí los pronombres utilizados como "personajes significativos" y se describe cada uno:

- "Yo". Para referirse a los agentes educativos que por cuenta propia realizan acciones sin considerar su colectivo de colegas docentes; son agentes sociales que se presentan a sí mismos como profesores dentro de la institución escolar. Sus respuestas encierran una connotación propia, sus acciones llevan un sentido propio; por ejemplo, "Yo realizo", "yo hice", "dejé de hacer", etcétera.
- "Nosotros". Para referirse a los agentes sociales que actúan en comunidad, cada actor hace notar este pronombre a lo largo de su intervención; hablan acerca de lo realizado como gremio magisterial que cuenta con algunas prácticas que se repiten en muchos porque aprendieron a realizarlas en comunidad, gracias a los cursos tomados y en los que se han formado como actores educativos formadores de una escuela secundaria. Se enfatiza la consecución de actividades como colectivo y piensan en hacerlas como grupo que tiene poder para realizarlo; por ejemplo, "hacemos", "hicimos", "dejamos de hacer", etcétera.
- "Ellos Estudiantes". Este pronombre es empleado por los docentes para referirse a los alumnos tanto en el ámbito educativo como en su vida cotidiana. Esta mención de los alumnos se realizó con base en los comentarios que expresaron los entrevistados cuando se les cuestionó acerca de sus estudiantes. La existencia de alumnos en la escuela secundaria los hace mirarlos como aquellos para quienes están realizando muchas de sus acciones y además los piensan como actores que llevan o no a la práctica muchas de las acciones que se pretenden desde las reformas; utilizan expresiones como, "hacen", "hicieron", "dejaron de hacer", etcétera.
- "Ellos Autoridades". Para referirse a la forma en que los entrevistados perciben el modo en que las autoridades se posicionan con respecto a ellos. Dentro de estos personajes, la descripción del director del plantel sirvió para ver ambas perspectivas, de docentes y de una autoridad. Hablan sobre las personas que promueven los cambios o a quienes ven como actores con más facultades para realizar cambios en la institución, los piensan como personas que podrían ser injustas porque aprueban o no reformas sin pensar en las propias necesidades de cada escuela secundaria; utilizan por ejemplo, "dejan", "no piensan", "pretenden", "realizan", etcétera.
- "Ellos Familiares". Es el rubro donde se concentran las opiniones de los interrogados con respecto a las personas que tienen un vínculo familiar

con los alumnos. Hablan acerca de la posición de estos individuos hacia la educación de los alumnos y son ellos quienes motivan o no al pupilo para realizar una vida con base en una profesión y expectativas de vida apoyadas en las instituciones escolares a las que asisten. Nombran a los familiares desde diferentes adjetivos pero siempre desde la influencia que tienen sobre sus alumnos, por ejemplo, “permiten”, “apoyan”, “toleran”, etcétera.

- “Ellos Reforma de la Educación Secundaria”. Para referirse a la forma en que los entrevistados conciben y se relacionan con la RES, sus valoraciones varían en respuestas pero se encuentran en torno a la Reforma. Se hace mención a varios actores que han o están interviniendo en la puesta en marcha de esta reforma; para ello utilizan adjetivos de diferentes tonalidades, por ejemplo, “hacen”, “quieren”, “no toman en cuenta”, etcétera.

Con un nivel de mayor complejidad, se consiguió hacer de estos ejes analíticos y pronombres significativos, una herramienta teórica para la comprensión del estudio de caso desarrollado. Ajustando los ejes analíticos explicitados anteriormente al lado de los personajes significativos, se señala cuál es la estrategia general de análisis de la presente investigación. Se simplifica en el siguiente cuadro:

Ejes Analíticos	Pronombres Significativos
Práctica	“Yo Docente”
Teoría de Sentido Común	“Nosotros Docentes”
Deber Ser	“Ellos Estudiantes”
Crítica	“Ellos Familiares”
Propuesta	“Ellos Autoridades”
	“Ellos RES”

La relación entre los ejes analíticos y los personajes significativos utilizados para analizar las opiniones de las entrevistas se realiza para ubicar las respuestas dentro de las expectativas escolares que corresponden a la institución donde se realizó el estudio, es decir, son las actividades esperadas por la institución por parte de los docentes de acuerdo al rol de académicos que cumplen en la escuela secundaria.

Esta forma de análisis permite poner en relación el enfoque por competencias de la RES con las funciones que desempeñan los docentes dentro de la institución, es decir, solamente interesan las acciones de los entrevistados y las relaciones entre sus acciones cuando se vinculan con la aplicación del enfoque por competencias de la Reforma, la evaluación del enfoque por competencias, la propia concepción de la práctica docente y la valoración de la misma (el deber ser) desde ese enfoque por competencias.

Además, las acciones y las relaciones entre las acciones y la práctica docente están atravesadas por la temporalidad que marca un “antes” y un “después” de la implementación del enfoque por competencias de la RES. Por lo cual el análisis se fundamentó en esta estrategia sin dejar de considerar las acciones esperadas por parte de la institución, la temporalidad y el enfoque por competencias de la RES.

7. Las ambigüedades educativas surgidas con la RES desde la perspectiva de los actores educativos.

Retomando la estrategia general de análisis descrita en el apartado donde se presentó el caso, a continuación se realiza la interpretación de los testimonios de los actores educativos entrevistados tomando en consideración los ejes analíticos y los personajes significativos. Las concepciones u opiniones que los actores educativos entrevistados mencionaron a lo largo de su entrevista son la base para realizar este apartado, por lo cual sus ideas son retomadas y agrupadas en concordancia a la estructura del estudio. El capítulo está distribuido conforme a los ejes analíticos y los personajes significativos.

7.1. Práctica.

7.1.1. "Yo Docente".

En cuanto a la formación docente, hablando en primera persona, todos los entrevistados afirmaron que si tuvieran el tiempo suficiente, asistirían a los cursos talleres o pláticas sobre la Reforma, pero no cuentan con ello por lo que deben investigar qué se hizo en los cursos y cuáles son los acuerdos a que se llegaron en los tiempos dedicados a la formación docente basada en competencias. Porque a pesar de que la mayoría de los actores entrevistados recibieron algún curso, taller o plática sobre la RES, debieron revisar y ponerse al tanto además de pedir a otros actores externos a la institución apoyo para saber cómo es evaluar por competencias.

Para después, los actores de la escuela secundaria funden su práctica docente en lo que pide la Reforma con lo que en la realidad se puede implementar, aún si es necesario emplear modelos tradicionales. De este modo, justifican su práctica en que el aprendizaje de nuevos conocimientos por parte del alumno es la finalidad de la práctica docente. Esto demuestra, aseguraron, que los docentes se esfuerzan por aprender, investigar, preguntar, buscar alternativas para adoptar las Reformas y al mismo tiempo necesitan del apoyo por parte de sus autoridades. El problema radica en que ésta búsqueda es aislada y la mitad de los entrevistados cuentan con otro trabajo, ya sea en otra escuela o en alguna dependencia donde sea funcional su perfil profesional, lo que perjudica su atención hacia los alumnos.

Sobre los objetivos de la RES y su enfoque por competencias, mencionaron que estaba reducir las horas de trabajo de los docentes para que concluyeran los planes de estudio, este objetivo no se ha logrado y, por las voces de docentes frente a grupo, se ha incrementado debido a que los contenidos son muy extensos y las horas que deben emplear para la revisión de trabajos escolares se incrementó. Sumado a esto, el docente frente a grupo no puede obligar a un alumno a aprender, solamente lo apoya, conlleva e involucra dentro de cada asignatura para que el conocimiento mostrado se vuelva significativo en la vida del alumno, lo que provoca un mayor desgaste docente.

Pero los entrevistados que han tenido la oportunidad de trabajar con alumnos que cuentan con una estructura previa basada en el enfoque por competencias, aseguran que existe una mayor disposición a la resolución de problemas durante las sesiones de clase. Además es más fácilmente desarrollar la parte investigativa de los alumnos y aunque siguen sin lograr concluir el programa de estudios del año escolar, se avanza más.

Por otro lado, el antes y después de la Reforma no ha significado un cambio en cuanto a concluir un plan de estudios a lo largo del año escolar. Por ejemplo, algunos docentes afirman que deben recurrir a los planes de estudio del 93 para intentar cubrir los temas y aún así es difícil cumplir la meta de concluir el programa de estudio de las materias que imparte cada uno durante el año escolar.

7.1.2. “Nosotros Docentes”.

Anteriormente a la RES, aseguraron los entrevistados, durante las sesiones de clase se enseñaban todos los elementos de un tema para que posteriormente los alumnos aplicaran esos elementos en la resolución de un problema práctico, todo ello bajo la libertad de planificar las actividades a ser realizadas. Este tipo de acciones fueron enseñadas a los docentes con mayor

especificidad cuando se reformó la educación básica, en 1993, con el ANMEB; lo cual exhibe la poca capacitación que se empleó en 2006 con la RES.

Cuando comenzó la RES, los docentes frente a grupo no contaron con mayor capacitación y tuvieron que trabajar con base en las habilidades que tenían desarrolladas, las cuales podían perfeccionarse durante la experiencia de trabajar con el enfoque por competencias. Comenzaron a impartir sus asignaturas, en 2006, sin formación previa del enfoque por competencias debido a que la escuela secundaria observada en esta investigación no fue parte de las escuelas elegidas al azar para implementar el proyecto piloto, RIES, los docentes no recibieron una formación en competencias hasta la puesta en marcha de la Reforma de la Educación Secundaria. Supieron del proyecto y sus cambios cuando ya estaba en marcha.

Los cursos que reciben bimestralmente los maestros son cuatro al año, se imparten en el Centro de Actualización del Magisterio del Distrito Federal y tienen un costo que varía dependiendo el tema que se enseñe; pero estos curso no están enfocados en la implementación de la RES, comentaron casi todos los entrevistados, además de que el costo no piensan cubrirlo porque es una obligación de las autoridades.

Por otro lado, consideran que se necesita de la mano de los docentes para implementar las reformas porque son ellos quienes las llevan a cabo en el aula, y quienes están encargados de hacer ver a los alumnos qué camino elegir para la resolución de problemas que surgen en su vida cotidiana.

Pero no cuentan con una integración de la planta académica en cuanto al deber magisterial, no hay convivencia ni retroalimentación entre compañeros, todos trabajan por separado y sin interactuar con los demás. Solamente hay solidaridad basada en el conocimiento por asignaturas durante las juntas que se realizan por academia, pero de manera global no existe retroalimentación.

En cuanto al manejo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, existe disponibilidad para aprender a utilizarlas y en caso de ya emplearlas, apoyar a quienes todavía no. Esto demuestra que hay apoyo en cuanto a desarrollar competencias tanto en los alumnos como en sus colegas. No obstante, otros comentarios afirman que prefieren no usar las tecnologías de la información y de la comunicación para que los alumnos no noten su falta de manejo, porque comentan que muchas veces los alumnos manejan mejor estas tecnologías y los hacen quedar mal ante sus autoridades, lo cual puede perjudicar su bolsillo.

Además, los docentes frente a grupo continúan trabajando el ciclo escolar por objetivos sólo que ahora incluyen el enfoque por competencias, apoyándose en el libro de texto para planificar cada sesión; un ejemplo de ello es la actividad realizada por el director, quien planifica las funciones administrativas de los

docentes (comisiones, honores a la bandera, fechas como el día de la madre o día de muerto, etcétera) durante el ciclo escolar para mantener un control de la escuela y de los profesores.

7.1.3. "Ellos Estudiantes".

Los entrevistados han observado acciones que los alumnos realizan constantemente y se han convertido en acciones cotidianas dentro de la escuela secundaria, a continuación se mencionan:

° Son conformistas, aceptan recibir una calificación baja para no tener que hacer un trabajo más elaborado.

° No ven a futuro el beneficio que representará el conocimiento enseñado por los docentes.

° Muestran más sus habilidades dentro del salón de clase, al momento de aplicar lo que se les ha enseñado y realizando ejemplos basados en su vida diaria.

° Existen tres tipos de alumnos: el oral, el visual y el quinestésico.

° Sólo es posible observar las competencias con que cuentan los alumnos si los profesores están al tanto acerca de la forma en que los mismos expresan, trabajan y construyen su propio conocimiento.

° Los alumnos aprenden los conocimientos científicos que los docentes les enseñan, no hay forma de que aprendan más estando dentro de la institución escolar.

° Sus condiciones socioeconómicas influyen bastante para el proceso de enseñanza-aprendizaje porque durante las clases, muchos tienen sueño o están inquietos porque no cubren sus horas de descanso o no se alimentan correctamente.

° Estas competencias son las observadas por los docentes, de manera general, en sus alumnos: expresión con apoyo de la música, realización de trabajos manuales, exposición verbal de temas en clase, realización de trabajos en equipo y realización de proyectos anuales por asignatura.

° Continúan con la tendencia a memorizar, debido a que anteriormente, con el plan de estudios implementado con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, sólo debían asimilar los contenidos que los profesores les enseñaban.

Por otro lado, los comentarios acerca del rendimiento académico de los alumnos con la implementación de la Reforma se dividieron en dos grupos:

unos ponen énfasis en que no ha existido cambio significativo en el rendimiento académico de los alumnos, y otros aseguran que su rendimiento ha mejorado debido a que su participación en clases se ha incrementado.

Es decir, algunos alumnos sí están aplicando los conocimientos aprendidos en su vida diaria debido al sistema de trabajo por proyectos anuales, con el cual comienzan a socializar el conocimiento, aprenden a trabajar en equipo y empiezan a investigar; y se evalúa por medio de andamiajes (zona de desarrollo, zona de desarrollo proximal, etcétera) donde se observa que ese aprendizaje lo utilizan en su vida diaria, al final se convierte en significativo porque lo moviliza hacia su persona. Y al mismo tiempo, a los alumnos no les interesan las reformas y aunque gran parte de ellos ya tienen desarrolladas algunas competencias, necesitan de la guía de un docente para comprender qué tan hábiles son, pero es necesario el uso del libro de texto, sólo como base.

Además, los docentes frente a grupo tienen que recordar a los alumnos de nuevo ingreso conocimientos que debieron aprender en la escuela primaria, lo cual retrasa significativamente los programas de estudio. Un ejemplo de ello es la asignatura de Ciencias I, con énfasis en Biología, donde el profesor debe recordar muchos conceptos que necesitan conocer los alumnos para aprender lo enseñado y que son explicitados en la educación primaria pero no los recuerdan; por lo que el docente necesita instruir nuevamente los conocimientos para que los recuerden y se lleve a cabo el curso de Ciencias I basado en el enfoque por competencias.

7.1.4. "Ellos Familiares".

Muchas ocasiones el docente debe afrontar, como obstáculo, que los padres de familia no apoyan a sus hijos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto provoca que la educación y los conocimientos que se le brindan a los alumnos, no consigan verse como significativos porque los padres no se relacionan con sus hijos a partir de lo que viven en la escuela secundaria. Pero al mismo tiempo, los padres de familia exigen que el conocimiento aprendido por sus hijos sea el más reciente para poder aplicarlo cotidianamente.

7.1.5. "Ellos Autoridades".

Los cursos de la RES y el enfoque por competencias, ofrecidos por las autoridades, a los que asistieron los actores educativos que trabajan en la escuela secundaria observada, afirman los entrevistados, se enfocaron a cuestiones administrativas y no se contempló la parte académica y operativa de esta Reforma. Se trataron de cinco cursos por año escolar, uno cada bimestre.

Con esta situación, los maestros deben adaptarse y enfocarse a lo que son los programas de estudio implementados con la RES sin apoyo de la SEP ni de la institución donde laboran.

Con estos cursos, afirman casi todos los entrevistados, las autoridades intentaron manejar la escuela con base en los fundamentos de la RES pero no fue suficiente para abarcar los contenidos del programa escolar. Durante la asistencia de los docentes a tales cursos observaron que el personal que impartía las sesiones, tampoco conocía los cambios que representaba la RES, no conocían en profundidad la Reforma. Además, se trató de cursos introductorios basados en lo más básico (cómo observar las competencias en los alumnos) y no terminaron por especificar las funciones que debe realizar el docente frente a grupo. Es por ello, que muchos de ellos pagan cursos o talleres para conocer los cambios que deben efectuar en su práctica docente.

Por otro lado, las autoridades de la institución donde laboran no promueven la solidaridad entre todos los actores educativos porque solamente algunos buscan desarrollar competencias en los alumnos mientras otros continúan trabajando con modelos de enseñanza tradicional. Un ejemplo de la fragmentación en las relaciones laborales es la afirmación del director del plantel al decir que el tener una relación de amistad con algún profesor o alguna profesora, no le impide que pudiera reportarlos por faltar a su trabajo, de este modo aprenden qué pueden hacer y qué no, además de que afecta directamente sus bolsillos.

Por ello, la estructura administrativa y académica de la institución estudiada descansa en el director y los Servicios de Asistencia en el Plantel, integrados por trabajo social, orientación educativa y prefectura. Desde esta estructura, se arrancan las reformas y no se considera si algún aspecto, administrativo o académico hace falta, simplemente los actores de la institución secundaria deben obedecer lo que está suscrito en la RES.

Otra de las prácticas observadas es que la Secretaría de Educación Pública no sabe cuál necesidad cubrir de los estudiantes ya que cada sexenio se cambian los Planes y Programas de Estudio, lo que no permite que tenga continuidad algún proyecto para el sector educativo. Este proceso se ha venido realizando sin tener en consideración la palabra del docente frente a grupo y haciendo que los directivos en cada plantel, apliquen los planes reformados sin tener una formación sobre los cambios. Por ejemplo, con la firma del ANMEB, en 1993, las autoridades pidieron a los docentes no calificar a los alumnos de modo tradicional, es decir, no calificar la memorización o retención de conocimientos mediante exámenes bimestrales donde se preguntara cuál es o a qué se refiere tal concepto, lo cual sigue siendo parte de las prácticas educativas de docentes y alumnos.

7.1.6. "Ellos RES".

Aseguran los entrevistados que previamente a la RES existieron cambios significativos en el programa de estudios que sirvieron de base para la implementación del enfoque por competencias, algunos de los cambios mencionados se desglosan a continuación:

° Antes del ANMEB:

- El enfoque con que se manejaba la asignatura de Educación Física era morfológico-funcional: el programa contaba con objetivos generales y particulares, y traía especificadas las actividades a desarrollar en clases.

° Con la firma del ANMEB:

- Desaparece la asignatura Civismo de tercer año (se enseñaba Derecho laboral, agrario, garantías individuales, etcétera), se introduce Orientación Educativa como materia (enfocada al aspecto sexual y psicológico) y se les otorgan cinco horas semanales a Matemáticas y Español.
- El modo de enseñanza estaba basado en áreas y asignaturas por academia.
- Dentro del SNTE existieron controversias porque se quitaron horas al área de Ciencias Sociales.
- En Biología se dio mayor extensión al tema de Ecología y al tema de Salud.
- Los contenidos de la materia de inglés se redujeron, pero continuó impartiéndose durante los tres años.
- La asignatura de Educación Física tuvo mayor libertad en cuanto a la planeación pero se mantuvo un enfoque dinámico de integración motriz.
- Con la firma del ANMEB se creó la asignatura de Introducción a la física y a la química

Con el ANMEB, se cambió de una educación tradicionalista estructural que ponía énfasis en que los alumnos recopilaran conocimientos a una educación con enfoque comunicativo donde los alumnos mediante el lenguaje aprendieran a conocer su entorno.

Continuando con los cambios ocurridos en los programas de estudio, los entrevistados han observado algunos a partir de la implementación de la RES y el enfoque por competencias. En seguida se comentan las modificaciones en el plan de estudio y cómo eso ha afectado a la práctica docente de los actores de la institución observada:

- La asignatura de Geografía sólo se imparte durante el primer año, antes se impartía también en segundo año.

- La asignatura de Historia se daba los tres años, ahora sólo en segundo y tercer año.
- En la materia de inglés se vuelve a hacer énfasis en el enfoque comunicativo.
- Se creó el área de Ciencias donde se imparten las asignaturas de Biología, Física y Química, en ese orden y cada año; anteriormente, tenían más horas estas asignaturas.
- El programa de estudios es más concreto en cuanto a que los alumnos aprendan a hacer pero resulta ser muy extenso.
- Se pasó de 12 asignaturas del año escolar a 9, acompañada del taller obligatorio.
- Se hace más énfasis en el uso y manejo de otras opciones de aprendizaje, como el salón de computadoras.
- La asignatura de Formación cívica y ética busca desarrollar en los alumnos: el conocimiento sobre el cuerpo humano y conocer los métodos anticonceptivos y la forma de uso. Todo esto buscando ampliar el uso de una sexualidad responsable, practicando lo valores universales y sabiendo hacer toma de decisiones; se vincula mucho con la realidad en que viven los alumnos. El manejo del lenguaje oral y escrito y el manejo de las TIC deben ser aplicados por los alumnos para conseguir una educación integral.
- La materia de Historia busca que los estudiantes aprendan a analizar procesos históricos en cuestión de interpretar los avances en las condiciones de vida de los seres humanos, analizar procesos de producción y la construcción de las leyes del Estado, el análisis de información mediante cuadros sinópticos o mapas mentales. Se dejó de buscar una historia memorística de nombres y fechas, para dar paso al análisis, crítica y discriminación entre contenidos para un manejo óptimo del conocimiento.
- Historia Universal da mayor importancia al surgimiento del Capitalismo en el siglo XVI y poco abarca las culturas clásicas.
- La asignatura de español pasó de 5 horas semanales a 4 horas y 1 hora permanente, donde los alumnos realizan proyectos y trabajos que son su propia elección, el docente sólo debe supervisar su realización. Por ejemplo, alguna puesta en escena de una obra de teatro.
- En Educación Física, se incluyeron actividades de otros países, que por falta de capacitación, los maestros no saben cómo llevarlas a cabo.
- La competencia a desarrollar en los alumnos dentro de la asignatura de Educación Física, es: motivarlos a realizar actividades físicas para que conozcan el entorno social con su cuerpo y, por ende, conocerse a sí mismos.
- El director del plantel necesita presentar un Plan Emergente de Mejora Escolar; basado en el ámbito organizacional, en el aspecto comunitario y en la parte operativa.

- En general, la dinámica escolar en la escuela secundaria observada se basa en la elaboración de proyectos por parte de los alumnos, el enfoque por competencias y el manejo y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- En taller de Electrónica, las competencias que los alumnos deben manejar son: el manejo manual de las herramientas, el trabajar en equipo, el enriquecimiento del conocimiento compartiéndolo y buscar la forma de aplicar esos conocimientos a su vida diaria.

Asimismo, los puntos que promueve la RES para el desarrollo de la práctica docente son:

⇒ El docente deja de ser quien enseña los conocimientos al alumno para que este los aprenda y utilice cotidianamente, porque ahora su función es ser facilitador o guía del conocimiento.
⇒ La resolución de problemas por parte de los alumnos es utilizada para que el docente observe cuáles son las competencias que se están utilizando en cierto argumento resolutivo.
⇒ La evaluación se realiza observando si los alumnos manejan las diferentes competencias para representar los conocimientos que son expuestos por los docentes durante las clases, el examen bimestral se convierte en una parte de las competencias esperadas.
⇒ La planificación de los conocimientos a exponer a los alumnos por sesión de clase ya no debe realizarse porque los libros de texto y el plan de estudio ya ofrece a los docentes cómo llevar a cabo las actividades dentro del salón de clase y fuera de él (tareas).

Por otro lado, la opinión hacia los cambios en la dinámica educativa de la escuela por la implementación de la Reforma del 2006, afirman que no se ha beneficiado a todos los actores del Sistema Educativo Nacional porque cada plantel cuenta con situaciones ventajosas y desventajosas para realizar lo pedido por la RES. Y al ser muy extensos los programas de estudio, ya no hay un espacio para la reflexión y se han compactado los temas de manera general lo que estimula el desfase de pruebas estandarizadas con los conocimientos que se enseñan en el aula.

Los proyectos anuales por asignatura son una herramienta para incrementar la vinculación de los alumnos con el conocimiento porque en estos trabajos es necesario observar de qué manera resuelven lo pedido para, posteriormente, pedir a cada alumno un trabajo más detallado utilizando la competencia que más tienen desarrollada.

Además de estos puntos, se encuentra el enfoque por competencias, a continuación se establecen las afirmaciones de los interrogados:

- El enfoque por competencias de la RES busca desarrollar en el alumno la redacción, el trabajo colaborativo y en equipo y manejar las herramientas para ilustrar lo aprendido por medio de la inteligencias múltiples.
- El enfoque por competencias ya era utilizado desde antes del 2006, sólo que ahora los docentes deben enfocar el conocimiento a situaciones reales.
- El enfoque es parte de un modelo proveniente de España, y es utilizado para nombrar el desarrollo de actividades cognitivas y habilidades sociales en los alumnos.
- El enfoque por competencias es un factor positivo de la RES porque está basado en las nuevas diez competencias de Perrenoud, que contemplan: parte conceptual, parte procedimental y parte actitudinal.

7.2. Teoría de Sentido Común.

7.2.1. "Yo Docente".

Afirmó la mayoría de los entrevistados que el SEN no provee las condiciones laborales para que sean cubiertas las necesidades que tiene el docente como padre de familia, ciudadano, individuo, etcétera. El salario percibido por un profesor de educación secundaria es bajo en comparación con otros empleos, lo cual provoca que la atención al aprendizaje de los alumnos no sea una prioridad. Pero también, solamente dos de los interrogados mencionaron, representa tiempo, dinero y esfuerzo y a la par sacrificar a la familia, pero es un deber profesional que lo haga para no quedar desfasado de las estrategias de enseñanza que necesita emplear en el contexto actual de la educación.

Por otro lado, el docente frente a grupo es el responsable de cubrir o no los requerimientos de la RES porque el factor humano es el que decide si adoptar los objetivos o continuar enseñando de manera tradicionalista; por ejemplo, el logro de la interculturalidad de todas las asignaturas que son impartidas por la institución secundaria o, el desarrollar la parte humana y competente de los alumnos. Los docentes de mayor edad son los que ponen más resistencia a los cambios que propone la RES, debido a que piensan que sus métodos de enseñanza tienen mayor eficacia que lo propuesto ahora debido a que se pide que se les proporcionen más temas a los alumnos en el mismo o menor tiempo.

7.2.2. "Nosotros Docentes".

Los entrevistados reconocen que gran parte de las modificaciones que sugiere la RES y el enfoque por competencias están apoyando a los docentes para

proporcionar una amplia educación a los alumnos pero también muchos se reconocen como seres formados bajo una educación tradicionalista y aseguran que debe tomarse como base esta educación porque en ella se han creado grandes profesionistas. Porque al ser un trabajador público del gobierno federal, el docente está en la obligación de apoyar y servir a los intereses del gobierno pero siempre buscando enseñar conocimientos significativos a los estudiantes.

Del mismo modo, afirman que se mejora el manejo de los contenidos comentando sus avances con colegas, se incrementa su práctica docente porque el compartir apoya la retroalimentación de la planta docente de la institución. Piensan que de esta manera aprenderán a utilizar el enfoque por competencias completamente, sin embargo los conocimientos que pudieran generar colectivamente no serán un reflejo de la forma en que las autoridades fuera del plantel manejan, por lo que su apoyo no conseguirá rebasar la confusión y se necesitará un soporte externo para conocer las opciones con que cuentan para evaluar por competencias.

Aunque el profesor en sí mismo debe realizar otras acciones aparte de su profesión docente, creen los entrevistados que si todos los actores de la escuela secundaria trabajan de igual forma, gran parte de los cambios que propone la RES se llevarían a cabo y se modificaría sustancialmente la dinámica escolar.

Es por esta razón, que el manejo de las TIC está rebasando pedagógicamente a los docentes pues no cuentan con un manejo amplio y los alumnos notan este hecho. Por lo que en el momento del estudio, la RES en la escuela secundaria sigue estando en el proceso de aceptación por parte de los docentes frente a grupo pues además de enseñar a manejar las competencias a los alumnos, los docentes deben evaluar y ser evaluados con base en este enfoque. La mayoría de los docentes sabe que las TIC han sido utilizadas solamente por algunos maestros frente a grupo, debido al temor a ser criticados por los alumnos. Aún cuando saben que estas herramientas apoyan para la realización de las sesiones de clase.

De los comentarios vertidos por los actores en las entrevistas, se han creado tipos de docentes frente a grupo y con los cuales se lleva a cabo la RES:

1) Profesores que cuentan con control de grupo pero no racionalizan el tiempo de las sesiones para explicar los conocimientos.
2) Profesores que manejan los contenidos que deben impartir pero imparten las clases hacia el pizarrón sin verificar si los alumnos están aprendiendo lo que se les está enseñando.
3) Profesores apegados a su programa de estudio, que se convierten en facilitadores e instruyen al alumno para construir su propio conocimiento.

7.2.3. “Ellos Estudiantes”.

Aseguran los entrevistados que los alumnos tienen que adaptarse, a la par del docente, a los cambios implementados con la RES, pero los alumnos no han notado los cambios debido a que no saben sobre la existencia de la Reforma. En este sentido, son los maestros quienes consiguen observar estos cambios al estar en contacto con ellos en el salón de clase. Y aún con este cambio en los hábitos estudiantiles no se ha conseguido cumplir con los objetivos en el perfil de egreso de los alumnos. Por lo que el interés de los alumnos en las clases depende completamente del modo en que el docente la imparte y los recursos pedagógicos son de gran apoyo porque permiten que la atención de los alumnos sea constante y saliendo de la clase ellos tengan el interés de buscar más acerca del tema que se les es expuesto.

En el mismo sentido, el director del plantel hizo mención al menosprecio al que son sometidos los alumnos por parte de sus maestros, lo que provoca que se guarde en el alumno un resentimiento hacia la figura docente. Este hecho social estimula la falta de interés en el alumno para asistir a clases y termina afectando el futuro profesional de los alumnos. Por lo que ahora los jóvenes tienen mayor contacto con la violencia, y actividades ilegales como el narcotráfico, el robo o el secuestro pueden resultar interesantes y considerarlas con mejor remuneración que asistir a la escuela secundaria.

Por otro lado, el programa de estudios debe proveer a los alumnos de una base sólida de educación y valores tradicionales para que el objetivo de convertir al docente frente a grupo en guía o facilitador del conocimiento se alcance. En el momento de la investigación los estudiantes están involucrándose más con el conocimiento recibido en cada asignatura debido a que trabajan por proyectos anuales, donde deben ir investigando lo pedido por sus profesores.

Los hábitos de estudio de los alumnos que ya trabajaron apoyados en el enfoque por competencias han cambiado y se están apoyando en los proyectos por asignatura, este proceso se logra con los alumnos de tercer año pero los alumnos de los dos niveles anteriores no cuentan con ese perfil que permite desarrollar más completas las sesiones clases.

7.2.4. “Ellos Familiares”.

La educación familiar con la que crecen los estudiantes, aseguran los entrevistados, es la base para sus hábitos; posteriormente, la educación preescolar y primaria les asientan esos hábitos y por ello, cuando deben ingresar a la educación secundaria basada en el enfoque por competencias, es difícil cambiar la estructura de trabajo que han utilizado por más de seis años.

7.2.5. “Ellos Autoridades”.

Aseguran los entrevistados que la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación sin una capacitación para los docentes frente a grupo es que algunos salones contaron con Enciclomedia que, al no contar con los cuidados por parte de las autoridades terminaron por desconfigurarse las herramientas y ahora nadie las usa, además de que tampoco hubo una formación al comenzar a utilizar esta herramienta que pudo ser de gran utilidad. La RES siguió está lógica de implementarse sin una capacitación previa, aseguran los entrevistados, porque no se conoció la forma adecuada de empezar. Esto se debe, afirman los entrevistados, que los creadores de la RES (también son autoridades) están “sentados frente a un escritorio” pensando cómo implementarla sin considerar la realidad concreta en que se encuentran las autoridades, los docentes frente a grupo y los alumnos.

Por esto, la responsabilidad de que no se logre interculturalidad, multiculturalidad y los demás objetivos de la RES recae en cómo las autoridades conducen la Reforma dentro de la institución escolar. Pues muchas veces las autoridades no saben cómo aplicar el enfoque por competencias, es por ello que los cursos de actualización impartidos por la institución educativa son sólo por asignaturas y no se consigue la interculturalidad.

Por otro lado, las autoridades piensan que solamente con el libro basta para una mejora de la educación en México; sin embargo, no toman en consideración que deben mejorarse a la par las condiciones del currículum con las condiciones de infraestructura de las escuelas secundarias. En esta institución, los bienes muebles no son otorgados por las autoridades a los docentes frente a grupo para realizar tareas pedidas en los libros de texto, lo cual perjudica no solamente a algunos alumnos sino a generaciones completas que no aprenderán a utilizar los conocimientos que no son contextualizados, llegando al nivel medio superior con un extenso vacío de conocimientos.

El director afirma que con apoyo de la planeación pedagógica anual presentada por los docentes y el plan de gestión hecha por él, la implementación de la RES queda determinada y únicamente es necesario estar revisando constantemente, por parte de la dirección, que los profesores cumplan con las tareas asignadas en la planeación para que se cubran los objetivos de la Reforma. Del mismo modo, las autoridades quieren que los docentes preparen alumnos con suficientes herramientas para realizar funciones operativas, sin contar con la capacidad para reflexionar sobre el por qué de su condición económica, es decir, preparar obreros calificados enajenados al sistema económico mundial.

Además, esta es la razón de porque pretenden eliminar el turno vespertino debido a los resultados obtenidos en dicho turno; sin embargo, los alumnos que asisten en esta modalidad son aquellos que han sido rechazados por no contar con el perfil que pide la escuela secundaria (recursadores, mayores de 15 años, que sus familias no los apoyan, etcétera). Al final, aseguran, las autoridades terminan justificándose en el desempeño de docentes y alumnos para cerrar estos espacios vespertinos e invertir ese financiamiento a otras áreas que, argumentan ellos mismos, hacen notar como productivos.

Si quisieran, analizarían y resolverían los problemas educativos generados por problemas familiares y problemas alimenticios en los alumnos, el problema es que el sector educativo no es su prioridad. Los representantes de la SEP, que han estado desde antes de la firma del ANMEB (desde Ernesto Zedillo), están faltos de estrategias educativas para combatir las problemáticas educativas y cuentan solamente con estrategias administrativas, que si bien apoyan en resolver algunos conflictos, es necesario que cuenten con amplias estrategias para dar solución a los problemas en el momento en que se gestan.

Del mismo modo, se interpretó que la firma del ANMEB tuvo concordancia con el cambio de dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: fue removido de la dirección del sindicato Jongitud Barrios y el grupo llamado Vanguardia Revolucionaria, que en ese momento ya era visto como un cacicazgo; este hecho permitió que ascendiera a la Dirección General Elba Esther Gordillo y, al mismo tiempo, afianzara su alianza con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Con base en la correspondencia entre el ANMEB, el SNTE y el Salinismo, los entrevistados afirman que las escuelas secundarias en el país han contado con apoyo en cuanto a computadoras, pizarrones electrónicos, en general nuevas tecnologías, sin embargo, no se han insertado simultáneamente programas de capacitación para los formadores de alumnos por parte de las autoridades.

La Modernización del país, establecida desde la firma del ANMEB, no se ha conseguido porque no ha existido una continuidad entre las reformas que se han hecho desde el 93 hasta la RES y su enfoque por competencias.

Otro punto en común de todos los interrogados es que las pruebas como ENLACE y PISA, y las Reformas de las que es parte la RES tienen un sustento para su realización en los cambios económicos y políticos que ocurren a nivel mundial cuando el bajo rendimiento del alumnado se debe a que se han quitado horas a biología, física y química y el conocimiento ha dejado de ser significativo para los alumnos, lo cual se refleja en la subordinación de una carrera profesional como motor de movilidad social ascendente.. Los programas y reformas educativas son una cuestión política porque representan los intereses de una autoridad o grupo político, y si este es abatido, se transforma el rumbo de toda la educación en México. Esto permea el objetivo

de dar continuidad a las reformas y terminen sesgadas. Comentaron que cada presidente de México trae consigo un Plan Nacional de Desarrollo acompañado de un Plan Nacional de Educación, lo que provoca discontinuidad, cada sexenio, en las reformas y confusión con respecto al objetivo de la educación secundaria; no hay un objetivo definido.

Los entrevistados afirman que tanto el Estado como el gobierno no consideran a los docentes para el diseño e implementación de nuevas reformas, porque las establecen sin concordar con las problemáticas que los docentes en el aula observan, y muchas ves son participes de las mismas.

7.2.6. "Ellos RES".

No se ha conseguido una interdisciplinariedad en cuanto a la labor de los actores de la institución educativa. Algunos entrevistados testifican que su práctica docente actual es menor y no pueden realizar tareas en común[102] para los alumnos. Esto es reflejo de la reducción conceptual que acompañó la implementación de la RES, y no permite que el alumno conozca definiciones acerca de los conocimientos enseñados en clase; por ejemplo, los alumnos deben trabajar la fotosíntesis pero no conocen la definición de átomo o partícula, porque no viene incluido en los programas de estudio.

Pero algunos docentes frente a grupo que han trabajado con grupos de alumnos que ya manejan los contenidos de la RES y el enfoque por competencia, han constatado que el rendimiento académico mejoró por lo que piensan que si se les diera mayor formación a los docentes, la Reforma serviría para resolver algunos de los problemas de la educación secundaria en México. Porque los entrevistados afirman que el compañerismo no es una meta de la Reforma por lo cual no se promueve y esto deviene en que el conocimiento queda fragmentado y no se ha logrado una integración basada en el conocimiento.

Por otro lado, los entrevistados afirman que la RES posibilita el desarrollo de recursos pedagógicos en los docentes frente a grupo; empero, hay un retroceso en la planeación y sus objetivos porque nuevamente están determinados y fueron anexadas actividades complementarias pero el enfoque cambió hacia el autoconocimiento del alumno.

Asimismo, las teorías de sentido común en torno al enfoque por competencias, de manera general, son las siguientes:

[102] Tareas en común refiere, gracias a los comentarios de los entrevistados, a trabajos que en una asignatura son pedidos a los alumnos y pueden ser utilizados para otras materias.

- Este enfoque es una continuidad a la Reforma del 93 porque desde entonces se mencionó, en su discurso, que el alumno debía tener habilidades para ingresar al nivel medio superior.
- Aunque en un principio resultó inquietante la incorporación de este nuevo enfoque, la puesta en marcha adecuadamente de sus objetivos es conveniente para el desempeño de los alumnos.
- La mayor parte cree que las competencias significan adquirir ciertos conocimientos, habilidades, destrezas, etcétera.
- Piensan que competencias representa establecer una competencia estratégica entre diferentes escuelas secundarias para obtener beneficios económicos.
- Las competencias siempre se han aplicado con relación al aprendizaje, tanto en los programas tradicionalistas como en los más novedosos.
- En cuanto al enfoque por competencias, los investigados comentaron que el texto de Howard Gardner, sobre las inteligencias múltiples es su base y que es cuestión de desarrollarlas para que el alumno aprenda a utilizar su intelecto.

7.3. Deber Ser.

7.3.1. "Yo Docente".

La propia y constante actualización del docente es un deber para desarrollar el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación en el alumno, junto a los demás objetivos de la RES. Pero por cuenta propia, al mismo tiempo, el profesor debe mezclar algunas de sus prácticas tradicionalistas con algunas que sugiere la RES para proporcionar mayor y mejor conocimiento a los alumnos.

7.3.2. "Nosotros Docentes".

Afirmaron los entrevistados que es un deber de la práctica docente la investigación, esto para que al alumno se le expliquen los conocimientos contextualizándolos al entorno donde viven. Por lo que deben realizar planeaciones didácticas donde pondrán los aprendizajes esperados en los alumnos y las metas esperadas de los cursos.

La función actual del docente debe ser hacer saber a los estudiantes qué competencias manejan mejor para desarrollarlas más. Y apoyar a los que cuentan con las habilidades pero no con las herramientas para explotarlas.

El contar con herramientas y estrategias pedagógicas adecuadas para impartir clases es una obligación del docente, el brindar un conocimiento significativo al

alumno para que nunca pierda el interés en los temas expuestos. De modo interesante debe ser la explicación del docente para que el alumno aprenda.

El profesor debe impartir la clase a los alumnos manejando y analizando los conocimientos que se especifican en los libros de texto. Como lo mencionaron los entrevistados, los docentes deben fomentar que los alumnos sean más participativos estando en el aula para observar cuáles son las competencias más desarrolladas que tienen los alumnos y conseguir aumentar su manejo.

Los maestros deben observar que los alumnos cubran tres partes fundamentales: manejo conceptual, manejo procedimental y manejo actitudinal. Se trata de un proceso con mayores complicaciones de tiempo para el docente y que no es posible hacerlo sin la implicación y las condiciones adecuadas para lograrlo porque el desarrollo de competencias en cada alumno varía y sólo si hay interés en conocer de qué manera ampliarlas será un éxito.

El mostrar a los alumnos la importancia de todas las asignaturas y la relación que existe entre ellas es un deber del docente para hacerles ver que muchos de los conocimientos les serán significativos si consiguen relacionarlos entre sí y, por tanto los seguirán utilizando cotidianamente. Lo cual les será útil a los alumnos cuando pretendan ingresar a niveles educativos superiores.

Dejar como tarea ensayos, síntesis y resúmenes ya no es útil con la Reforma, ahora los docentes deben dejar como tareas mapas conceptuales, redes semánticas, cuadros sinópticos porque están en concordancia con el perfil de egreso que señala cada una de las asignaturas en la RES.

La evaluación debe ser un proceso más complejo que adjudicar una calificación al alumno. Debe abarcar un proceso donde los docentes expongan a los alumnos conocimientos ejemplificados en la vida cotidiana para posteriormente observar que los alumnos manejen estos conocimientos en diferentes ámbitos de su vida cotidiana. Es decir, es un deber que la evaluación a los alumnos esté basada en una suma de factores que se realizan dentro del aula, estos factores son la aprehensión de las competencias básicas.

7.3.3. “Ellos Estudiantes”.

Para la realización efectiva de las acciones pedidas por el enfoque basado en competencias, aseguran los entrevistados, los alumnos deben realizar lo que el profesor les pide. Al mismo tiempo, el alumno debe construir su conocimiento con apoyo del profesor; aunque estas dos acciones suenen contradictorias, afirman que, si se llevaran a cabo la Reforma tendría éxito.

7.3.4. “Ellos Familiares”.

Dicen los entrevistados que los padres deben ser los encargados de inculcar una primera educación a los estudiantes porque la salud de los docentes frente a grupo es perjudicada cuando tienen que corregir a los alumnos en cuanto a sus acciones dentro del plantel, al querer apoyarlos. Además, la familia tiene que estar presente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir que los alumnos cubran el perfil de egreso pedido por la RES.

7.3.5. “Ellos Autoridades”.

Afirmaron los interrogados que debe ser una obligación de la escuela secundaria y la SEP proveer cursos hacia docentes para el manejo de las TIC para que el conocimiento continúe siendo atractivo y funcional. Estos comentarios se hacen porque muchos de los docentes han debido tomar cursos fuera de su horario y área de trabajo, lo cual afecta sus demás actividades y perjudica el aprendizaje de los estudiantes. Porque es necesario que las autoridades cuenten con una formación basada en el enfoque por competencias para que tengan la capacidad de formar alumnos basándose en este mismo enfoque.

Así, la SEP debe dejar de incrustar reformas con base en modelos extranjeros y tomar en cuenta el contexto donde se implementará. Con esto, es necesario un cambio en los objetivos de la RES para que las autoridades aprendan a mediar, negociar, conciliar y concretar los cambios basándose en las voces de los docentes frente a grupo porque son ellos quienes la implementan en el salón de clases para que los alumnos aprendan a utilizar el enfoque por competencias.

Es un deber de las autoridades que crearon y pusieron en marcha la RES tomar en cuenta la voz de los docentes porque son ellos quienes conocen de cerca a los jóvenes y las problemáticas de la educación en México. De este modo, alzan la voz para pedir que dejen de enviarles más reformas si no están hechas con apoyo de los docentes frente a grupo.

El contar con tecnologías de la información y de la comunicación y con laboratorios equipados con los mínimos requerimientos como herramientas para la enseñanza, debe ser un objetivo de la Reforma para conseguir vincular el conocimiento con el contexto donde se desenvuelven los estudiantes.

Además de lograr un aprendizaje significativo para los alumnos, las autoridades de la escuela secundaria deben tener como objetivo el desarrollar y reafirmar los valores universales, contando con más tiempos y espacios para hacerlo.

7.3.6. "Ellos RES".

La interdisciplinariedad de las asignaturas no debe perderse, esta es la razón para prever los tiempos y contenidos que se asignan a cada asignatura. Y el énfasis en la proporción de horas a cada materia debe darse a todas y no con mayor acento a español y matemáticas.

Por ello, los cambios a las Reformas deben ser de acuerdo a la realidad educativa y deben ser benéficos para la sociedad. No puede pensarse en planes de estudio que beneficien solamente a algunos; por ejemplo, la incorporación de las TIC a la dinámica de la escuela secundaria debe notarse al existir una computadora por cada alumno para que aprenda el conocimiento que se le enseña de manera contextual.

7.4. Crítica.

7.4.1. "Yo Docente".

En general, los investigados consideran que:

° La capacitación individual es importante para conocer lo que deben enseñar.

° El modelo tradicionalista se continúa empleando porque con lo planteado en la RES, el docente no alcanza a cubrir los temas del plan de estudios.

° El área de cómputo permite a los docentes utilizar otras herramientas para impartir clases.

° El objetivo de la Reforma de que los alumnos impartan las clases no se consigue porque el maestro frente a grupo no cuenta con un manejo propio de los temas y se pierde tiempo en esa actividad; este hecho lo han confirmado en las reuniones de academia, donde los demás compañeros comentan sus dificultades de aplicación.

7.4.2. "Nosotros Docentes".

Afirman los entrevistados que los docentes deben financiar desde su bolsillo la asistencia a cursos en instituciones privadas y públicas fuera de su lugar y horario laboral; en instituciones donde se enseña ampliamente lo que significa la implementación de la RES, esto para mantenerse actualizados.

Una de las críticas que los actores hacen a los docentes como gremio es que cuando algún profesor cuenta con los conocimientos sobre los cambios que deben hacer en su labor frente a grupo, no comparte el conocimiento lo que genera desajustes en cuanto a la capacidad de aceptación de la propia reforma, argumentan que muchos de aspectos no han sido asimilados por los

profesores porque desconocen la forma en que se lleva a cabo y no han cambiado su forma de evaluación por los problemas didácticos que significan el seguir al pie de la letra los objetivos de la RES. Continúan calificando por examen bimestral, participaciones y tareas.

Por otro lado, no todos los maestros tomaron los cambios de la Reforma de igual forma pues hay algunos que se adaptan a ella, otros no aceptan el cambio y por lo mismo no consiguen adaptarse, y hay otros que mezclan su práctica docente que venían realizando anteriormente con algunos de los cambios propuestos en la RES. Estos comentarios dejan de lado los cambios provocados por la Reforma en la práctica docente de la planta académica, y en cierto modo, se responsabiliza a los docentes frente a grupo del avance o retroceso de la implementación del enfoque por competencias.

7.4.3. "Ellos Estudiantes".

En cuanto a la formación académica de los alumnos, los interrogados afirman que traen consigo una estructura de estudio basada en que se les proporcione todo el conocimiento y, posteriormente ellos desarrollen, mediante la investigación, la problematización del conocimiento enseñado en clases.

Esta problemática, aseguran todos los entrevistados, se ha convertido en un proceso resistente al cambio porque no se trata de algunos individuos sino de generaciones completas que difícilmente cambiarán de un momento a otro los hechos sociales que han reproducido porque se trata de prácticas mentadas y que no han sido cuestionadas anteriormente. Es decir, llegan a la educación secundaria acostumbrados a trabajar con base en una práctica tradicional, lo cual provoca que no sean absorbidos los nuevos hábitos de estudio pedidos por la RES.

Además de esta falta de adaptación estudiantil, el uso diario de las TIC como recreación ha propiciado que los alumnos conozcan menos su cuerpo porque la mayor parte de su tiempo la pasan sentados en vez de estar realizando alguna actividad deportiva que les permite mantener su cuerpo saludable. Este punto se refleja en las tasas de sobrepeso en jóvenes en México.

Los comentarios que se hicieron acerca de los hábitos estudiantiles, se enfocan en responsabilizar su bajo rendimiento escolar como tope para que la RES sea útil y repare las problemáticas de la educación secundaria. Porque son los alumnos y su rendimiento, aseguran, quienes pueden hacer triunfar o fracasar la Reforma.

7.4.4. "Ellos Familiares".

Los interrogados responsabilizan al medio familiar, como autoridad de los jóvenes, de ser quien educa al alumno antes de entrar a la educación secundaria. El que los jóvenes no encuentren sentido a su vida dentro de la escuela secundaria responde a la formación recibida en casa. Es decir, el medio social no prevé las condiciones adecuadas para que los jóvenes reciban una educación basada en competencias, la aspiración de los alumnos es ingresar a un trabajo suficientemente remunerado para cubrir sus necesidades básicas.

7.4.5. "Ellos Autoridades".

Aseguran los entrevistados que las autoridades no se han relacionado más de cerca con el personal de la escuela estudiada y sin en cambio enviaron la RES sin informar colectivamente de qué manera debían operarla. Es por este escaso apoyo de las autoridades a la formación del docente frente a grupo, que la educación que imparten es insuficiente y no está contextualizada, uno de las peticiones en la RES.

En cuanto a las autoridades encargadas de dirigir la educación en México, creen que son incompetentes porque cada año traen modalidades innovadoras del extranjero para corregir las problemáticas de la educación secundaria; sin embargo, no saben cuál es la problemática a resolver desde la base, lo que está agudizando problemas que existen desde antes de la firma del ANMEB. Otros consideran que a las autoridades no les interesa la educación y las personas de bajos recursos porque existen grandes cantidades de financiamiento que se destinan a otros sectores (por ejemplo, la milicia), lo cual no permiten resolver los problemas educativos sino solamente ocultarlos para que en el futuro se necesite volver a esconder los mismos problemas.

Además, el presupuesto entregado a la Secretaría de Educación Pública por parte del gobierno Federal no es suficiente para proporcionar educación a todos los mexicanos que quieren ser educados.

Por otro lado, consideran que al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el nuevo plan de estudios implementado por la RES, se ha producido malestar en la retención y socialización del conocimiento en los alumnos. Generaciones completas han sido educadas sin contar con un conocimiento amplio de los temas que anteriormente se explicaban con mayor detenimiento. Los problemas producidos por esta educación de baja calidad, argumentan la mayoría de los entrevistados, será el rechazo por parte de las instituciones de educación media superior hacia estos alumnos por no contar con los conocimientos exigidos en el examen de conocimientos general realizado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL; piensan que los alumnos serán excluidos del sistema educativo.

Y a partir de la Reforma y su enfoque por competencias, comentaron que las autoridades han creado toda una nueva problemática educativa. Ya que han aumentado los focos rojos existentes desde antes de la Reforma y se han creado nuevos, lo cual se nota en el rendimiento académico de alumnos y docentes en el aula. Uno de esos casos son las pruebas internacionales, por ejemplo, Pisa o ENLACE, aplicadas por autoridades educativas han arrojado datos en que la educación en México tiene bajo rendimiento académico pero no se reflexiona que estas evaluaciones no toman en cuenta las particularidades del país, lo cual contradice el objetivo de promover un aprendizaje significativo pues para obtener una calificación alta, en dichas pruebas, los alumnos deben memorizar las respuestas sin cuestionar si les servirán para su vida diaria.

Otra parte que ha sido cuestionada por los entrevistados es la educación basada en el rubro tecnológico, donde se pide al docente frente a grupo enseñar al alumno a desarrollar sus competencias mediante la práctica; este proceso debe realizarlo el estudiante sin cuestionar demasiado las órdenes. Lo cual es un entrenamiento por parte de las autoridades, comentaron los entrevistados, para realizar pruebas como ENLACE o PISA, donde es necesario que los alumnos aprendan, muchas veces de memoria, los conocimientos sin contextualizarlos para obtener una calificación elevada. Resulta de esto, que los alumnos pasando una semana ya no recuerdan los conocimientos utilizados para contestar las pruebas y no vuelven a saber de esos conocimientos: continúa la práctica de memorización.

Sin embargo, el plantel no cuenta con las herramientas y TIC necesarias para apoyarlos, solamente cuenta con el área llamada “Red Escolar”, para que los alumnos realicen actividades con apoyo de computadoras. Por ejemplo, una asignatura (taller) donde la prioridad recae en el desarrollo de competencias de tipo procedimental, no cuenta con equipamiento necesario para trabajar durante las sesiones y que se desarrollen estas competencias.

7.4.6. “Ellos RES”.

Afirma la mayoría de interrogados que dentro de las modificaciones que significó la RES no se estableció la obligatoriedad de que la escuela secundaria debiera financiar los cursos de actualización, pero en cambio sí pide que los docentes estén actualizados para que su movilidad sea ascendente dentro del sistema educativo. Esto se constata en que las reuniones semanales de docentes por asignaturas establecidas con la RES, no se han hecho realmente, no ha existido la integración de los actores educativos de la escuela secundaria.

Por otra parte, la escuela secundaria no cuenta con la infraestructura para llevar adelante lo que exige la Reforma, es necesario cambiar muchas

instalaciones, por ejemplo, salones electrónicos, remodelación de aulas, mayor material a los laboratorios y talleres, etcétera. Por esta razón, lograr que los alumnos aprendan a manejar las competencias esperadas y su rendimiento académico sea evaluado bajo este nuevo enfoque son uno de los compromisos de la mayoría de los entrevistados pero el problema se encuentra en que su carga de trabajo se incrementó porque la observación del manejo de competencias, por parte de los alumnos, requiere que haya una mayor cercanía, esto sumado a la carga administrativa que deben cubrir por ser parte de la planta académica de la escuela secundaria, hace que se cumpla difícilmente con lo planeado.

Algunos afirman que la RES es parte de los cambios económicos, políticos y sociales extranjeros y es por ello que no se piensa en beneficiar a los alumnos con el conocimiento; esto es observable en la forma tan exprés en que se implementó, porque fue sorpresiva para todos y no se han conseguido cubrir los contenidos pedidos por falta de tiempo para hacerlo. Pero al mismo tiempo, hay quienes aseguran que el enfoque por competencias es un aspecto positivo porque promueve el aprendizaje de los alumnos y permite visualizar en qué competencia son más hábiles para desarrollarlas aún más. Aunque el aprendizaje es el objetivo más importante de la educación secundaria, los modelos en que está basada la RES no corresponden a la realidad que viven los alumnos fuera de la institución, aseguraran los interrogados.

También, consideran que la enseñanza de valores universales[103] es más importante que elevar las competencias en los alumnos. Afirman que el desarrollo de competencias forma alumnos para hacer o mejorar una máquina o una herramienta, lo cual es productivo para el sector laboral. Y se critica la idea de educación secundaria mercantilista donde se busca formar una mano de obra calificada con la calidad mencionada en la RES.

Por otro lado, los docentes no supieron que había arrancado la RES hasta que los programas de estudio y libros de texto les fueron entregados, junto con una reseña improvisada durante la junta general que se realiza al comienzo de cada ciclo escolar. Se observa que las asignaturas y la forma novedosa en que debían impartirlas provocaron una desestabilidad académica a los docentes frente a grupo porque los mismos no contaban con el manejo de las competencias que pretendió ofrecer el nuevo enfoque de la Reforma del 2006.

La dificultad provocada por la RES, y que va más allá de esta Reforma, es que los docentes deben responder y manejar los cambios que sus autoridades les exigen con diferentes Reformas que han llegado a la educación secundaria lo cual provoca que su adaptación no se consiga completamente. Por lo que mencionan los entrevistados que el conjunto de reformas que se han intentado

[103] Estos valores son aquellos que el mundo occidental ha planteado como *naturales y* necesarios en el hombre para desarrollarse como ser humano en sociedad.

para educación secundaria no han tenido un seguimiento y que muchas veces se trata de reformas en comunión con cambios de sexenio. Esta problemática creada por la política educativa se refleja en el bajo rendimiento académico de los alumnos y el poco manejo de herramientas tecnológicas de los profesores.

Además, falta una base conceptual y los programas de estudio de la RES no promueven que los aprendan sino contrariamente, que aprendan a hacer sin tener una base teórica de por qué deben hacerlo de un modo u otro; es decir, la RES no promueve, que en la práctica los alumnos cuenten con capacidad de indagación, aunque en el discurso se diga constantemente; y al final de su educación secundaria, los alumnos salgan con carencia de conocimientos y al realizar exámenes para entrar al nivel medio superior educativo se observan las lagunas de conocimientos que la secundaria, al igual que la primaria y el preescolar, debió mostrarles. De este modo, con todas las Reformas que se han ido concretando dentro de la educación básica, los entrevistados no consiguen comprender cuál es el fin de la educación secundaria debido a que las diferentes reformas no han seguido un mismo camino.

Los programas de estudio no toman en cuenta los tiempos en que deben enseñarse todos los contenidos y, antes de la RES, algunas asignaturas si conseguían abarcar todos los contenidos y eran enseñados más conocimientos. Pero algunos entrevistados dicen comentarios inversos, afirmando que otras asignaturas y los conocimientos que se enseñan, con la RES, son realmente significativos para la vida diaria de los alumnos.

Por lo que la implementación a vapor de la Reforma está resultando en una educación que no se relaciona con la vida diaria en que viven los alumnos porque los cambios constantes en las estructuras sociales han propiciado el desarrollo de actividades económicas ilegales como el comercio informal y el narcotráfico; no se está cumpliendo el objetivo de contextualizar el conocimiento. Se están transformando las percepciones que tienen los alumnos sobre la educación como fuente de movilidad ascendente, ahora los narcotraficantes y los vendedores ambulantes son vistos como estereotipos con mejores oportunidades de ascender y que cuentan con mejores oportunidades que un profesionista para ganar dinero y obtener un estatus más elevado.

En cuanto a los libros de texto de la RES, la mayor parte de los entrevistados piensa que son útiles porque ya cuentan con todas las acciones a realizar en cada sesión frente a grupo (cuenta con los objetivos, la forma de alcanzarlos, los recursos didácticos a ser utilizados y las competencias a desarrollar en los alumnos en cada bloque). El problema surge cuando se cuestiona si la institución cuenta con las herramientas para desarrollar estas competencias, y ahí la mayoría dijo que no por lo que es difícilmente alcanzable el desarrollo de

habilidades en los alumnos, aun cuando ahora los temas van más enfocados al modo de vida que tienen los alumnos.

En cuanto al enfoque por competencias, a más de la mitad de los entrevistados les agrada que ahora el docente trabaje apoyado en esta herramienta pedagógica porque ahora puede observar y desarrollar más las habilidades con que cuenta el estudiante, pues la RES pide que se supervise con mayor detenimiento a cada alumno. Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados piensan que pasará más tiempo para que todos los actores de la escuela secundaria se adapten a los cambios provocados por la RES, aunque ya salió una generación de alumnos que trabajó con el enfoque por competencias. Aunque creen que los cambios son útiles, los docentes cuentan con la desventaja de no tener claro de qué manera se evalúan las competencias. Este problema surge por la rápida implementación de la RES y la falta de cursos, talleres y pláticas a toda la planta docente porque cuando se arrancó la Reforma sólo asistieron los docentes que ya estaban trabajando con la misma.

Los objetivos del enfoque son benéficos, el problema es la falta de capacitación para docentes frente a grupo, por lo que no saben cómo aplicarlo. Pues el enfoque sirve para preparar gente operadora que pueda cubrir las necesidades de México: el sector educativo no puede estar fuera del contexto mundial, debe estar actualizado. Es decir, el manejo de competencias básicas, en el futuro, será un determinante para la exclusión laboral y México tiene que estar a la vanguardia mundial para conseguir emplear a sus ciudadanos.

Acepta la mayoría de los actores que el enfoque por competencias permite conocer los gustos y capacidades de cada estudiante, lo que permite al docente encaminarlos para conseguir desarrollarse de manera plena, en comunión con sus aptitudes y capacidades. Pero se crea un problema cuando no es posible evaluar objetivamente el desempeño de cada alumno y provoca que las calificaciones dadas a cada alumno terminen siendo responsabilidad del docente y no del propio alumno.

7.5. Propuesta.

7.5.1. “Yo Docente”.

Los interrogados aseguran que por cuenta propia podrán cambiar muchos de los problemas educativos para que todos los actores educativos consigan mejores condiciones de vida, debido a que se encuentran en completa cercanía con los problemas que son necesarios modificar inmediatamente. Piensan que el cambio surge de un individuo y de ahí hacia la comunidad.

7.5.2. “Nosotros Docentes”.

Los docentes frente a grupo tienen que buscar la interdisciplinariedad con las demás asignaturas para que los alumnos consigan dar significado al conocimiento aprendido en la escuela y no se convierta en acumulativo sino en un modo de vida como investigador. Tal interdisciplinariedad debe estar acompañada de la enseñanza de valores universales como prioridad porque en la actualidad los familiares han dejado que la influencia del medio social en que crecen los jóvenes los rebase; esto ha producido que no basen su vida, por ejemplo, en el respeto, la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, etcétera.

Para conseguirlo, en un primer momento, son primordiales los cursos de capacitación docente sobre los contenidos de la RES y el enfoque por competencias porque los maestros son los encargados de realizar las reformas al sistema educativo con su práctica en el aula; y debe considerar la Reforma que la memorización, la reflexión y la aplicación del conocimiento en actividades diarias son las que debe ofrecer el docente a sus alumnos; esta mezcla de competencias tradicionalistas con las propuestas en la RES se debe a que no todos los alumnos reaccionan de la misma forma al momento de observar y evaluar las competencias pedidas formalmente. Por ésta razón, el docente frente a grupo debe ser considerado para la creación y modificación de las reformas.

7.5.3. "Ellos Estudiantes".

Gran parte de los entrevistados consideran que el programa de estudios de la RES debiera basarse en la realidad de los jóvenes en México; conociendo sus necesidades y aspiraciones como estudiantes con el objetivo de terminar sus estudios por lo menos hasta el nivel licenciatura.

7.5.4. "Ellos Familiares".

Los interrogados piensan que debe existir una estrategia para que los padres de familia se vinculen al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos que tenga como objetivo que los familiares conozcan y den soporte a las necesidades contextualizadas que los jóvenes necesitan cubrir. Esto permitiría al SEN realizar una nueva Reforma contemplando las necesidades de cada alumno, de acuerdo con las particularidades de cada familia. Y que, por supuesto, no se quede en el ámbito de reparación bienes muebles o inmuebles.

7.5.5. "Ellos Autoridades".

Consideró la mayoría de entrevistados la necesidad de cambiar el perfil de los Secretarios de Educación Pública, a la par de otras autoridades educativas, para resolver en conjunto los problemas educativos, tomando como base el enfoque por competencias propuesto en la RES. Pues piensan que si las autoridades educativas continúan ocultando los problemas llegará un momento en que no será posible resolver aquellos que en este momento pueden solucionarse con tareas sencillas como aumentar la matrícula de las universidades para que sean menos los jóvenes que no terminan sus estudios universitarios.

El Estado Mexicano y sus gobiernos deben comenzar a pensar en la necesidad de contar con más y mejores docentes frente a grupo porque la sociedad actual necesita que haya una educación contextualizada para no perder de vista las necesidades que debe cubrir el ser humano y dejar de ser simples operadores de procesos que se deciden fuera del país; por ejemplo, las bases teóricas de la RES. Una herramienta para estos maestros será a mejora en la infraestructura de las escuelas secundarias y materiales didácticos (bibliotecas, áreas de cómputo, salones electrónicos, bancas adecuadas, etcétera) porque debe ser una prioridad para las autoridades encargadas de implementar las Reformas.

Así, las personas que deben ejercer como autoridades son aquellas que luchen por los intereses del país, que cuenten con preparación educativa adecuada y que contengan un rasgo de docente frente a grupo para enfrentar y cambiar la problemática educativa en México. Con ello se mejorará la infraestructura para impartir clases y consiguientemente la educación a los alumnos será más adecuada a su vida diaria; es decir, haciéndose más interesante la escuela los alumnos aprenden a utilizar los conocimientos que les son enseñados y no se desvinculan de una vida dentro del sistema educativo.

7.5.6. “Ellos RES”.

Con base en la teoría y práctica que poseen los docentes, consideran deben ser tomados en cuenta para participar en la corrección de la Reforma y lograr crear una nueva que responda a todas las necesidades de los actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque el cambio resultante de la implementación de la RES fue abrupto y los actores educativos no fueron capaces de solucionar los problemas que se sucedieron; y piensa la mayoría de los actores, que las reformas educativas deben comenzar desde abajo, desde el preescolar, porque la Reforma del 2006 contiene cambios rentables pero los alumnos y docentes frente a grupo no cuentan con una estructura sólida basada en el enfoque por competencias. De este modo, se conseguiría que los alumnos desde niños vayan formándose con

base en el enfoque por competencias y cuando lleguen al nivel más alto de la educación básica, manejen las competencias y las apliquen.

Aunado a esto, la RES debe estar acompañada con la mejora de infraestructura y materiales didácticos aparte de los libros de texto, y modificar el objetivo del propio Sistema Educativo basándose en la realidad de los jóvenes. Porque discursivamente la intención de la RES es buscar y generar en el alumno un interés hacia el conocimiento, convertirlo en investigador y que sea creador de su propio conocimiento. Para conseguir este objetivo es necesario que los alumnos, sus padres y sus maestros se encuentren comprometidos.

En general, piensan que es imperativa una planeación coherente con la realidad educativa del país y dejar de basar las Reformas en modelos extranjeros que no consideran las necesidades del docente y alumno de educación secundaria. Porque los recursos económicos que son aportados por el gobierno federal, no son los adecuados para cubrir las necesidades básicas de la mayoría de los ciudadanos; por ejemplo, no todos cuentan con una computadora en casa para estudiar.

Por último, propusieron algunos que la creación de escuelas de tiempo completo concederá a los estudiantes un aprendizaje integral: desarrollar seres humanos y seres competentes que apliquen los conocimientos aprendidos a su vida diaria.

Conclusiones.

En este capítulo se confrontan las diez nuevas características del Plan y los Programas de Estudios propuestos por la Reforma[104] para crear un contexto educativo donde sea posible desarrollar las competencias esperadas, con los aportes de las y los expertos consultados[105] y los resultados del análisis del material obtenido en el campo[106], cuyas reflexiones se presentaron, en ese orden, en los capítulos **6** y **7** de esta investigación. Pero en general, se descubrieron muchas contradicciones entre las voces de los docentes y los expertos en torno a la RES y su proyecto de continuar con la Modernización Educativa.

A continuación, se presentan las voces de los expertos y los actores frente a grupo en torno a la RES y las 10 nuevas características de su Plan y Programas de Estudios, esto, para esquematizar el análisis y poner a prueba las hipótesis de la investigación.

- **Característica 1. Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993.** La atención en las ideas previas del estudiante, la búsqueda de reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa,

[104] Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2006. Óp. Cit.
[105] Están desarrollados en el capítulo de las voces de los expertos.
[106] Están desarrollados en el capítulo de las voces de los docentes.

son algunos de los postulados que se siguen manteniendo de la reforma del 93, o de la Modernización educativa.

En el interior de la escuela y en los demás ámbitos educativos, los actores entrevistados han cuestionado los procesos que ha significado la implementación del ANMEB. Estas contradicciones tienen diferentes causas y consecuencias que a continuación se analizan y ponen en evidencia.

Cuando el director del plantel estudiado piensa que su papel es el del capitán de un barco, y debe ordenar qué hacer a sus marineros, los maestros, pero si estos se sublevan, el barco termina hundiéndose, es parte de los principios de una organización burocrática, vertical y autoritaria, la cual constituye una herramienta para la concreción de las políticas neoliberales dictadas por los organismos internacionales como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Estos organismos "recomiendan", a los países que "ayudan económicamente" que siempre estén de acuerdo con sus políticas y no deben poner en tela de juicio lo que ellos recomiendan, los países "ayudados" deben operar y mantener una actitud positiva hacia las recomendaciones y realizarlas sin cuestionar los "efectos secundarios" que pudieran ocasionar. Lo cual provoca que se dejen de lado los objetivos de aumentar la matrícula, elevar la calidad, mayor formación magisterial, etcétera.

Es decir, sigue existiendo una continuidad al ANMEB con la RES porque las modificaciones que ha tenido la educación secundaria son parte de las modificaciones sugeridas en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, el cual se firmó en el año 2002 por el entonces presidente Vicente Fox, el SNTE, la SEP, representantes de asociaciones de padres de familia, intermediarios del sector empresarial y agentes de asociaciones religiosas.[107] Y en 1992, los firmantes del ANMEB fueron el presidente Carlos Salinas de Gortari, el Secretario de Gobernación, Fernando Gutiérrez Barrios, el Secretario de Hacienda y Crédito Público, Pedro Aspe, el Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León. Además de estos firmantes, en ambas Reformas fue importante la actuación de la ahora Presidenta Vitalicia del SNTE, Elba Esther Gordillo, quien ayudó a que el neoliberalismo entrara en el ámbito educativo en la década de los noventa.

Esta afirmación es apoyada por muchos de los comentarios de la investigación de campo y algunos análisis de los expertos, por ejemplo, César Navarro[108] y Tatiana Coll.[109] De esta forma, la continuidad a la que refiere la Modernización Educativa planteada en el ANMEB y continuada con la RES es estructural, es

[107] Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Óp. Cit.
[108] Poy Solano, Laura. Óp. Cit.
[109] Galán, José y Poy, Laura. Óp. Cit.

decir, la educación está tomando un rumbo marcado por las tendencias del mercado laboral porque las transformaciones sociales que produjo el Salinismo, al abrirle las puertas al mercado exterior con la firma del TLC, y sus socios cercanos como Gordillo, quienes prometieron hacer reformas en los sectores de la economía nacional, que si bien sirvieron para introducir nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, no fueron acompañadas de una preparación para aprender a utilizarlas: se continuó pensando en el mexicano simplemente como operador y no como creador de nuevas tecnologías.

Estas acciones atravesaron la estructura del ámbito educativo en donde se pidió formar alumnos con capacidades para operar sin crear nuevos paradigma, manteniendo la forma en que el Neoliberalismo se implantó en México; por ello, esta investigación afirma que la RES es una continuación del ANMEB, pues sigue sus lineamientos generales propuestos, agregando el enfoque por competencias como su base.

De esta forma queda en evidencia que la formación magisterial y los Planes y Programas de Estudio no han tenido un seguimiento en cuanto a un enfoque de enseñanza. El enfoque se ha ido transformando de acuerdo con las necesidades requeridas por las tendencias del mercado. Dicho de otra forma, los enfoques han sido implementados, al igual que el enfoque por competencias, en los momentos en que los Organismos Internacionales han "recomendado" que resultara pertinente implementarlos. Y en un primer momento las autoridades educativas apostaron que tendría un efecto positivo en la cultura escolar de todos los actores pero el problema comenzó cuando se implementaron las Reformas sin una formación magisterial para que sean llevados a cabo los planteamientos en el salón de clase.

Así, con el ANMEB se pensó en realizar los cambios propuestos en la RES, pero no se tomó en consideración que muchos de los problemas educativos no son resultado de un día a otro, sino todo un proceso en que se han desarrollado los paradigmas actuales; por ello, es difícilmente cambiarlos porque todos los actores han reproducidos estas estructuras estando dentro o fuera de la escuela y el pensar en un cambio modifica toda la visión que se tiene de la educación y su proceso de enseñanza.

Porque su puesta en marcha sin formación docente previa originó confusión y un manejo inadecuado de los contenidos porque tanto los alumnos, como docentes y directivos desconocían lo que debían realizar dentro del aula. De algún modo, esto responde la interrogante sobre el impacto de la implementación de la RES y el enfoque por competencias en la práctica docente; y como se observa, resultó un cambio imprevisto y confuso para los docentes porque no poseían los elementos básicos para el manejo de competencias.

Por ello, esta investigación plantea que los objetivos de la Reforma se cumplirán si los docentes frente a grupo se apegan al Programa de estudio, se convierten en facilitadores e instruyen al alumno para construir su propio conocimiento. Empero, las condiciones en que los docentes desarrollan sus actividades en el salón de clase depende de las condiciones contextuales en que se desenvuelven y con las que han aprendido. La Reforma continúa sin completar la formación de los docentes bajo la modalidad de competencias por lo que no es posible pensar que de un día a otro los docentes transformen el paradigma educativo en el cual se han desarrollado profesional y personalmente.

Por otro lado, tradicionalmente el docente debía preparar su plan sesión, ahora los planes de estudio de la RES ya contienen todo lo que se debe realizar durante el año escolar. En este aspecto, hay dos cuestiones a analizar: 1) Se está perdiendo la autonomía de la práctica docente al elaborar y planificar lo realizado durante las clases, hay profesores que están a favor y en contra pero no miran que están perdiendo uno de sus privilegios: la libertad de cátedra, y; 2) Parte de la planificación de contenidos, establecida con la RES, no es posible realizarse debido a que la Reforma olvida que la revisión de trabajos escolares aumenta aunque pareciera que se reducen los contenidos, de este modo sigue sin conseguirse la conclusión de los planes de estudio anuales.

En cuanto a la afirmación de mezclar las prácticas tradicionales con algunas que sugiere la RES para proporcionar mayor conocimiento a los alumnos, demuestra que parte de la metodología de la RES es útil para la educación de los alumnos, pero también se debe tomar en cuenta las debilidades que tiene esta Reforma por lo que esta mezcla de enfoques es necesaria para cubrir esas debilidades. Esto deja ver las consecuencias de arrancar una Reforma sin tomar en consideración las características de los actores que las ponen en marcha en el salón de clases.

De este modo, los docentes y sus autoridades deben tomar lo que crean funcional de la RES y mezclarlo con las herramientas metodológicas que trabajaban desde el ANMEB, para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Pensando la RES desde su lógica discursiva de que los cambios se realizan para mejorar o resolver algunos problemas, las estrategias de aprendizaje deben cambiarse progresivamente, no de manera brusca porque no se conseguirá dar continuidad a la Modernización Educativa, sino que se perderá esta Reforma como otras del pasado. Hasta el momento de las entrevistas, los cambios realizados en la educación secundaria con la Reforma no representan la realidad educativa del país y es por ello que continúa fracasando cuando se intenta reparar los errores que siguen perjudicando al SEN.

- **Característica 2. Articulación con los niveles anteriores de educación básica.** Discursivamente, se asegura que los campos de formación preescolar y educación primaria son una plataforma esencial para las asignaturas de educación secundaria.

Como lo menciona Antonia Candela, la RES debe ser una Reforma de toda la educación básica, para que al momento de llegar a la escuela secundaria con el enfoque por competencias asimilado, el alumno se adapte a los cambios que exige la RES. Por ejemplo, a las asignaturas de Ciencias se les redujo el tiempo de enseñanza, lo cual ha provocado que los alumnos no consigan articular los conocimientos aprendidos en educación primaria y a largo plazo repercute en toda la estructura de la educación secundaria.[110] Y esto es corroborado con los comentarios de los entrevistados, quienes creen que una de las consecuencias de no haberse llevado a la práctica la Reforma desde el principio en la educación preescolar, es que ya han pasado cuatro años y los docentes, autoridades y alumnos continúan teniendo dificultades en la impartición de clases y el manejo del enfoque por competencias.

Este proceso de implementación demuestra que las Reformas se han implementado de manera aislada y no fueron realizadas primeramente en el nivel preescolar para comenzar a formar estudiantes en competencias. Esto produce los fenómenos sociales educativos que coexisten en la institución estudiada, los cuales tienen diferentes causas y se pretende que se resuelvan con la Reforma del 2006. Esta investigación considera que es imposible solucionar los problemas del sector educativo si no se logra crear la interculturalidad para que todos los actores, y su papel dentro del sistema educativo, en conjunto los resuelvan progresivamente.

Porque en el momento de la observación de campo, la escuela secundaria tiene el papel de instruir a los alumnos, se ha convertido en una empresa que busca elevar su calidad por medio del rendimiento académico de sus alumnos, pero no está contextualizando sus herramientas para conseguirlo, se está enfocando en egresar alumnos sin importar que cuenten o no con los conocimientos básicos para ingresar al nivel medio superior. Es decir, no existe la articulación con niveles anteriores de educación básica, lo que está provocando otros problemas sobre los paradigmas y la formación actores educativos de la escuela secundaria.

- **Característica 3. Reconocimiento de la realidad de los estudiantes.** De modo heterogéneo, se afirma que la escuela secundaria debe considerar los intereses y aprendizajes de los alumnos, y al mismo

[110] Candela Martín, Antonia. Óp. Cit. Págs. 1451-1462.

tiempo facilitar espacios donde con la práctica los alumnos crezcan académica y personalmente.

La propuesta de basar los Programas de estudio en la realidad de los jóvenes es interesante por la visión que los entrevistados guardan de sus estudiantes pero las condiciones socioeconómicas con las que cuentan los alumnos, en la escuela estudiada, no permiten el desarrollo educativo esperado, debido a que la mayoría de ellos no cubre sus necesidades básicas completamente (vestimenta, alimento, vivienda, padres que los apoyen durante su proceso de aprendizaje, etcétera); a la par de estas necesidades básicas, la infraestructura de la escuela secundaria no es la adecuada para desarrollar todas las actividades que pide la Reforma. Estos inconvenientes materiales provocan la falta de disponibilidad hacia los estudios por parte de los alumnos, debido a que no están descansados y alimentados suficientemente. Este punto puede pensarse como un condicionante del fracaso de la RES.

Por su parte, como ya se estableció en el apartado de los expertos, Francisco Mirando y Rebeca Reynoso[111] afirman que el objetivo de la RES, cuando inició, era eliminar los rezagos en la matrícula y la violencia entre los diferentes actores de la institución escolar. Además, que se trató de una Reforma que consideraba las diferencias socioeconómicas y culturales de los alumnos.

No obstante, no existe una planeación institucional para promover la organización de clases con base en el enfoque por competencias. Aún cuando el directivo del plantel asegura que carece de personal capacitado para arrancar esta Reforma, los docentes frente a grupo aseguran que ellos pueden realizar los cambios porque son los que están en contacto directo con el problema de asimilación de contenidos por parte de los alumnos.

Asimismo, Otro conflicto generado en la práctica de la RES es que evalúa a los alumnos de manera uniforme, sin considerar que algunos alumnos viven en zonas rurales y otros en zonas urbanas, que es un determinante para poseer con las herramientas adecuadas para la enseñanza que pretende la Reforma. Dicho de otra forma, las evaluaciones internacionales como PISA o ENLACE no reconocen la realidad de los jóvenes, se trata de pruebas estandarizadas que sus resultados no demuestran ´la aprehensión del conocimiento en los estudiantes. Y se enfoca a calificar habilidades que no corresponden al conocimiento que un alumno debe obtener.

Pero también hay que tener en consideración que muchas veces los docentes son los actores educativos que más discriminan para mantener el control de grupo, ubicando en una fila u otra a “los más burros” o a “los más inteligentes”. Lo cual provoca que la relación profesor-alumno se vea fracturada y convertida en una relación de poder donde el docente ejerce influencia sobre el alumno

[111] Miranda López, Francisco y Reynoso Ángulo, Rebeca. Óp. Cit. Págs. 1427-1450.

para que realice lo que se le ordena, muchas veces sin cuestionar para qué le servirá aprender ese conocimiento, y se convierte en un ciclo que encapsula a los actores a obedecer y mandar sin pensar en lo que se está aprendiendo y enseñando.

De este modo, la investigación considera que la idea de incrementar, contextualmente, el rendimiento académico de los alumnos debe ser una prioridad para el sistema educativo en México pero los requerimientos de la RES hacen que haya una discrepancia entre los exigido a los docentes y lo que en realidad pueden efectuar, debido a que pertenecen a una sociedad marcadamente capitalista que exige la maximización de los fines, minimizando las formas en que el docente y su profesión lo consigan.

- **Característica 4. Interculturalidad.** Cada asignatura debe incorporar temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de México. Es decir, lograr el respeto por la diversidad, la solidaridad entre los seres humanos, el reconocimiento de que se habita en un mundo plural y esto es observable en la escuela, el comprometerse con los otros, respetar a los otros, valorar a los otros y entender que el yo también es otro para los otros

Aún cuando en el discurso, la Res pretende conseguir esta interculturalidad dentro de la institución escolar, la mirada de los entrevistados permite observar que la RES no ofrece las herramientas para cumplir con la interculturalidad. Los docentes no cuentan con mecanismos que promuevan esta meta, y por ello no han conseguido una solidaridad docente que les permita realizar sus funciones teniendo en cuenta a los demás actores de la institución. Por ejemplo, en las juntas de consejo técnico convocadas por las autoridades no se llega a conclusiones sobre las problemáticas o, a establecer metas como colectivo docente; por lo que su interés en asistir a estas juntas se ha reducido puesto que no las ven como actividades interculturales para el magisterio.

Como afirman Reyes Lara y Parga[112], los docentes deben ser escuchados y la Reforma debe considerar la heterogeneidad de los actores para formarlos y actualizarlos en competencias con base en la interculturalidad. De este modo, los entrevistados centran su perspectiva en la actualización pero no alcanzan a observar los cambios que produjeron en todas las asignaturas y la dinámica dentro de la escuela. Por ello, hay muchos comentarios que se contradicen pero en esta investigación se han considerado para pensar en la visión que los actores de la escuela secundaria tienen de sí mismos y sus demás compañeros de trabajo, para conseguir hacer este análisis y que el lector se dé cuente de la falta de mecanismos para conseguir la interculturalidad.

[112] Pavón Tadeo, Maira Fernanda. Óp. Cit. Págs. 58-61.

Interpretando las voces de la planta docente de la escuela secundaria observada, existe una contradicción cuando se afirma que ya no es manejable la evaluación por objetivos sino por realización de proyectos donde se evalúa el desempeño esperado de los estudiantes, pero en la parte administrativa no se ha cambiado la forma y sigue manteniéndose la agenda de actividades por medio de una planeación y programación anual, al iniciar el ciclo escolar.

En este nivel, cabe mencionar uno de los comentarios que hizo el director de la escuela secundaria. Definió su relación con la planta docente en perfectas condiciones y que ellos mismos lo hacen notar. Pero al mismo tiempo, las voces del resto de los entrevistados aseguran lo contrario: la relación es únicamente laboral. Nuevamente, se observa que no hay concordancia entre lo afirmado por la autoridad de la escuela y la planta docente, esto se traduce en la falta de comunicación y apoyo entre los actores educativos que a largo plazo afecta el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, reduciendo su efectividad y no produciendo instrumentos para combatir los problemas de la educación con la RES.

Todos los actores educativos entrevistados no han contado con cursos, pláticas o talleres por parte de la institución donde laboran, en donde se especifique ampliamente qué es y cómo llevar a cabo el nuevo Plan de Estudios basado en el enfoque por competencias. Afirman que los cursos y reuniones sobre la RES no fueron relevantes para la práctica docente, se trató simplemente reuniones donde no se definió cómo implementar los cambios propuestos. Por ello, la dinámica educativa en la escuela estaba permeada por la confusión de qué enseñar por el desconocimiento de los contenidos, y afectó a todos los docentes y sus asignaturas. Además, la parte discursiva de la RES no está considerando la ampliación de los contenidos por asignatura y es más difícil conseguir interrelacionar el conocimiento de todas las materias, de nueva cuenta se observa que la interculturalidad no se está implementando en la práctica lo que provoca la falta de entendimiento por parte de los docentes frente a grupo.

Interpretando estos comentarios, la interculturalidad de la RES no se ha cumplido debido a que entre los actores que la han puesto en marcha existe desconocimiento de muchos temas que plantea como prioritarios la Reforma. No se ha conseguido la interculturalidad en las asignaturas porque la mayoría de los conocimientos que enseñan los docentes no promueven el respeto por la diversidad y siguen manteniendo una estructura de trabajo vertical. Es decir, la institución secundaria apoyada en la Reforma no promueve el respeto y solidaridad de las autoridades, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, lo que resulta en un aprendizaje del conocimiento sin el compromiso, respeto, solidaridad y reconocimiento de los otros como seres humanos. Y aunque en algunos aspectos se ha comenzado a promover la interculturalidad, desde la estructura vertical del SEN se observa qué tan difícil es conseguir que

la escuela secundaria se convierta en un espacio donde converjan diferentes expresiones culturales.

- **Característica 5. Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados.** Con este enfoque de enseñanza debe buscarse el propio aprendizaje del alumno de manera permanente y con independencia a lo largo de su vida.

Muchos maestros entrevistados confunden el enfoque basado en competencias con el enfoque por objetivos; esto demuestra una debilidad de la formación que han recibido porque en los cursos, talleres o pláticas en torno a la RES no se ha mostrado las profundas diferencias existentes entre ambos enfoques. Por lo que se considera una causante del rumbo tomado con la implementación de la Reforma, que no está completamente claro para ninguno de los entrevistados.

Cabe aclarar que la diferencia entre el enfoque por objetivos o pedagogía por objetivos y el enfoque por competencias radica en que el primero consiste en un proceso de especificación de actuación y conlleva la identificación y desarrollo de instrumentos para medir la misma actuación: comparar el objetivo propuesto y la conducta final observada[113]; y el segundo, como ya se mencionó con anterioridad, es una metodología de enseñanza basada en generar alumnos que cuenten con las herramientas, estrategias, capacidades, actitudes y aptitudes para hacer o resolver situaciones de manera acertada tomando en consideración el contexto donde se desarrolla, y al mismo tiempo, sabiendo ser una persona que se encuentra dentro de una sociedad dada que espera de él o ella un resultado determinado.

Además de esta confusión metodológica por parte de los actores entrevistados, también confunden el enfoque por competencias con las inteligencias múltiples de Howard Gardner y el concepto de competitividad, los cuales han sido parte del sustento para la implementación de la RES pero no se siguen puntualmente porque se cambió su finalidad. Piensan que las inteligencias múltiples de Gardner son iguales al enfoque por competencia, lo cual evidencia su falta de formación en el tema que requiere la Reforma; comentaron los entrevistados que todo ser humano cuenta con las inteligencias múltiples para desarrollar el trabajo pedido en la escuela secundaria pero no se analiza que lo pedido por la RES incluye estas inteligencias pero en un sentido de desarrollar y aumentar los ámbitos donde el alumno sea más competente y que consiga vincular su educación con su vida diaria.

A saber, la teoría de las inteligencias múltiples del Doctor en Educación por la Universidad de Harvard, Howard Gardner, refiere a que los seres humanos

[113] Álvarez Méndez, Juan Manuel. Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Madrid. Miño y Dávila editores. 2000. Págs. 121-139.

contamos con 9 inteligencias, las cuales se desarrollan de acuerdo a la estructura biológica y la interacción del hombre con su medio, es decir, no todos tienen los mismos intereses y capacidades por lo que es necesario que el docente encuentre la inteligencia más desarrollada en sus alumnos para ofrecer una educación contextualizada.[114]

Como lo mencionan Héctor Reyes y Lucila Parga[115], es forzosa la participación y organización de grupos académicos para que sean ellos quienes diseñen una nueva Reforma de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, hasta el momento en que se realizaron las entrevistas en profundidad, la propia autoridad de la institución escolar continúa sin manejar completamente el enfoque por competencias, y sigue planteando las actividades administrativas desde la lógica de los objetivos.

Por ejemplo, afirmó más de un entrevistado, que para aplicar los exámenes extraordinarios las autoridades les han pedido evaluarlo basándose en el enfoque por competencias, pero esto no es posible pues la evaluación por competencias se trata de una evaluación continua que no puede ser observada desde un solo examen; la autoridades no están seguras de qué se busca con este enfoque y al igual que los docentes deben implementar la Reforma sin cuestionar el para qué. Lo cual provoca que los docentes, no estén al tanto de la forma en que el enfoque por competencias debe ser desarrollado en los salones de clase y, no consigan terminar de impartir los contenidos del Plan de Estudios porque deben cubrir, como desde antes, los objetivos administrativos pedidos por las autoridades escolares. Esta problemática refleja las carencias de formación en competencias que posee la planta académica de la institución donde se realizó el estudio, porque permite ver que no se ha terminado de componer una trabajo conjunto en torno al este novedoso enfoque de enseñanza.

Asimismo, hay entrevistados que están a favor o en contra del enfoque por competencias; empero, hay una percepción general de este enfoque que parece centrado en la dimensión de las actitudes pero no hay una relación clara con el aprendizaje, porque la forma de evaluación sigue siendo igual que antes. En realidad, de acuerdo a los comentarios vertidos por todos los actores entrevistados, la evaluación de las competencias en los alumnos es utilizada para redondear la calificaciones, porque si el alumno obtiene una baja calificación en un examen se toma en cuenta, por ejemplo, que tiene la competencia para realizar encuestas, y con ello se agregan puntos a la calificación final y no reprobar al alumno.

[114] De Luca, Silvia Luz. "El docente y las inteligencias múltiples." En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. Argentina, 2004. Consultado en http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF el 9 de diciembre de 2010.
[115] Pavón Tadeo, Maira Fernanda. Óp. Cit. Págs. 58-61.

De este modo, la educación basada en competencias permite lograr muchos de los objetivos de la RES, el problema es que los alumnos que no cuentan con los antecedentes académicos pedidos por la Reforma y no se adaptan al cambio porque la estructura de pensamiento engendrada por el sistema educativo en los años precedentes a la educación secundaria es otra: una concepción fragmentada del conocimiento en lo intelectual y en lo práctico, del trabajo docente y del trabajo estudiantil en equipo; es decir, no cuentan con una estructura académica intercultural por lo que no se puede cambiar tan rápido los usos y costumbres de estos receptores de conocimientos. Así, la incorporación del enfoque basado en competencias termina siendo parte de una Reforma que en la práctica no ha podido ser adoptada en la institución escolar debido a la estructura de enseñanza con que cuentan todos los actores educativos.

Para finalizar, cabe hacer particular mención a uno de los comentarios emitidos por el representante de la institución ante la sociedad y autoridades externas, el director de la escuela secundaria, quien describe a la escuela como una empresa, donde el docente frente a grupo debe aplicar estrategias de mercadotecnia (hacer atractivo el conocimiento, como producto, para los estudiantes) porque de lo contrario no habrá interés en el aprendizaje de esos conocimientos por pensárseles aburridos.

Para empezar, debido a que se trata de la persona que representa los intereses de la institución escolar hacia miembros externos a la misma, se considera un comentario clave para entender la percepción de los docentes frente a grupo, acerca de sí mismos y las funciones que deben cubrir dentro de la institución. Es necesario tener en consideración que muchos de los objetivos y el Plan de Estudios de la RES están basados en las competencias para la vida y que no hacen mención a buscar que la escuela secundaria se transforme en una empresa, como lo mencionó el director.

Por lo que la interpretación de esta investigación se enfoca hacia la forma en que los actores están implementando la Reforma, no se trata de lo buscado por la misma, sino que nuevamente los intereses y las formas de enseñanza utilizados por los actores son la mezcla de concepciones con que han venido trabajando. Ésta es una de las razones de por qué la Reforma no ha tenido los efectos esperados, pues los actores no han tenido una formación completa basada en competencias, lo cual provoca que las condiciones y proyectos no hayan tenido un impacto notable.

- **Característica 6. Profundización en el estudio de contenidos fundamentales.** Debido al reconocimiento de que no es posible enseñarlo todo, debe buscarse la profundización en temas

fundamentales de cada asignatura; por ello, es principal el objetivo de crear alumnos capaces de aprender en toda su vida.

Uno de los problema que significó la Reforma es que la participación de los alumnos se ha incrementado porque se pide en el nuevo Plan de Estudios pero la amplitud sobre un tema se ha reducido porque los docentes frente a grupo deben cubrir con Programas de estudio más extensos y que no se abarcan fácilmente en el año escolar; y por consiguiente, se está perdiendo información y conocimientos para los alumnos.

Aunque se han conseguido ampliar algunos contenidos, otros se han reducido; por ejemplo, en Ciencias no hay seguimiento a lo enseñado en cada año escolar porque lo aprendido de biología no es retomado en física. Es necesario cambiar este aspecto para mejorar los errores cometidos en cada asignatura por la propia estructura de la Reforma.

Como lo menciona Antonia Candela, la enseñanza debe dejar de basarse mayoritariamente en asignaturas como matemáticas y español porque las demás ciencias deben tener un espacio para desarrollarse ampliamente y la actual estructura de la RES ha reducido los alcances en cuanto a aportes conceptuales que con el ANMEB tenían todas las asignaturas: esta Reforma se está alejando de la interculturalidad que promueve.

- **Característica 7. Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.** Se trata de temas, en todas las asignaturas, donde los alumnos deben reconocer los compromisos y las responsabilidades que adquieren al ser parte de una sociedad; por ejemplo, educación ambiental, formación en valores o educación sexual y equidad de género.

Aseguran los entrevistados que muchos de los temas que deben ser retomados en las diferentes asignaturas, además de no profundizarse, quedan fragmentados y no consiguen ser significativos para los alumnos. Y aunque en el Plan de Estudios de la RES se afirma que esta práctica no debe ser desaprovechada como parte de la formación que se ofrece en el terreno educativo, los docentes no cuentan con una información confiable y actualizada en estos temas. La única asignatura donde se consideran, específicamente, la formación en valores, los temas de educación sexual y equidad de género, y educación ambiental es la Estatal, donde los alumnos conocen más a fondo las problemáticas en torno a estos temas.

El problema comienza, aseguran tanto los entrevistados como los expertos, cuando se pregunta a los demás actores de la institución su conocimiento acerca de estos temas. Es en ese momento que se vislumbra que la RES no

está promoviendo en la práctica la incorporación de temas en todas las asignaturas, sino que se trata de un conocimiento que no consigue profundizarse ni hacerlo parte de la formación de los alumnos. Es decir, muchos de los actores entrevistados no cuentan con el conocimiento suficiente sobre estos temas, lo cual provoca que sus alumnos no contemplen estos temas como necesarios por ser de lo más actuales.

Una vez más, como lo mencionaron muchos de los entrevistados, se trata de una práctica que es consecuencia de la poca formación magisterial porque al tener menores conocimientos los docentes que sus alumnos, en ciertos temas, terminan por no abordarlos para que no sean exhibidos y afectados en su salario.

- **Característica 8. Tecnologías de la información y la comunicación.** Al considerar el objetivo de la educación secundaria de formar alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada, se debe inculcar un aprendizaje basado en estas tecnologías para aprovechar su utilidad.

El que los docentes no utilicen las tecnologías de la información y de la comunicación que la Reforma promueve, demuestra que la RES no consiguió capacitar a toda la planta docente con base en competencias tecnológicas. Y aunque la RES pueda argumentar que este hecho debe ser cubierto por los propios profesores, la Reforma tiene la obligación de brindar los recursos y planes de estudio para que fuese adoptada sin contratiempos.

El problema es que los docentes no cuentan con la capacitación en nuevas tecnologías para que alumno y profesor se ayuden mutuamente a desarrollar la competencia del manejo de tecnologías para el conocimiento.

Por otro lado, el bajo financiamiento a la educación por parte del gobierno federal da respuesta a la falta de infraestructura y bienes muebles que las autoridades no proporcionan a los docentes frente a grupo, es así que no es completamente responsabilidad de las autoridades no proporcionar las herramientas adecuadas, porque ellos no cuentan con el presupuesto suficiente para cubrir los objetivos fijados en la Reforma.

Por esto, es necesario reflexionar sobre la capacidad que tiene el SEN, en conjunto, para llevar adelante la RES teniendo en cuenta las dificultades y cualidades que posee para diseñar una Reforma educativa en todos los niveles que existen dentro de la educación en México basada en la tecnología.

- **Característica 9. Disminución del número de asignaturas que se cursan por grado.** Para favorecer la comunicación entre docente y alumno, propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en el alumno.

Al hablar de su asignatura, todos los docentes frente a grupo ponen énfasis en la cantidad de tiempo de cátedra, que se amplió o redujo. El acento en criticar la cantidad de tiempo de cátedra hace ver que las y los docentes frente a grupo han centrado más su crítica en torno las horas asignadas sin tomar en cuenta las variaciones sistémicas que implica la RES y el enfoque por competencias. Además demuestra una de las debilidades de la propia Reforma: desconocimiento de la justificación que acompaña la implementación de la RES.

Junto a esta modificación está el que los docentes buscan cumplir los objetivos del Plan de estudios determinado de la RES pero las herramientas y tiempos en que se espera que los realicen están desfasados por lo que es necesario modificar los tiempos para cada tema porque no se ha alcanzado el objetivo de terminar el Programa de estudios del año escolar.

Y más allá de que esto es otro error de la Reforma, los actores están perdiendo de vista que los contenidos determinados son un hecho que está limitando su libertad de cátedra y los está convirtiendo en operadores de la Reforma. Es decir, ya no cuentan la libertad de cátedra para poder crear y modificar el plan sesión que desean llevar a cabo con sus alumnos, deben seguir lo que se aconseja en los libros de texto y además se les evalúa que lo hagan porque de lo contrario se les coacciona por medio de los puntos de carrera magisterial y su salario.

Aunado a que los salarios de la profesión docente son bajos, esto provoca que no haya una especial dedicación al aprendizaje de los alumnos. Lo que significa una dificultad de los maestros para dedicarse exclusivamente a la docencia, la imposibilidad de conseguirse recursos (computadoras, libros, etcétera) y la dificultad para continuar capacitándose.

- **Característica 10. Mayor flexibilidad.** Los docentes, nuevamente, cuenta con la responsabilidad de elegir los temas y materiales de apoyo que consideren necesarios para lograr enseñar un conocimiento significativo en el alumno.

En el Plan de Estudios de La RES se menciona que el maestro cuenta con la responsabilidad de elegir los temas y materiales de apoyo que consideren necesarios para lograr un conocimiento significativo, pero nunca se hace habla sobre los contenidos base, los cuales no pueden ser cambiados y ya están

determinados. Esta acción está modificando el rol de los docentes dentro de la institución escolar y dentro de la sociedad. En lugar de mantenerse como los actores que diseñan, ejecutan y evalúan situaciones de aprendizaje, ahora se han convertido en reproductores y replicadores de lo que se establece en los Planes de Estudio y los libros de texto gratuito. Se les ha dejado fuera del proceso de planeación de la Reforma por lo que muchos de los contenidos fueron diseñados por actores educativos que no se encuentran con la problemática de echarla a andar frente agrupo. Así, el rol de los docentes se transforma en operador de los conocimientos y formas que pide la Reforma, sin cuestionar si los maestros cuentan con las herramientas necesarias para cumplir con el manejo de competencias por parte de los alumnos.

Es por ello que muchos de los entrevistados definen su postura hacia la carrera docente desde la pérdida de reconocimiento debido a la falta de apoyo por parte de las autoridades para que continúe capacitándose y brindando una educación formativa y significativa.

Además de esto, el profesor debe cumplir con otros requerimientos fuera de la institución secundaria y el tiempo empleado para la revisión del manejo de competencias por parte de los alumnos y sus tareas, no es siempre posible. La RES hace pensar a la sociedad que el docente no está haciendo su labor, empero, no se está cuestionando que el tiempo para realizar esas labores lo rebasa, por lo que esta Reforma necesita reconsiderar, con base en la realidad educativa en México, qué metas es posible alcanzar y cuáles son necesarias modificar para que se consiga realizarlas.

El que el director de la institución observada reporte comportamientos inadecuados de los profesores es significativo debido a la coerción que aplica el director por medio del salario de los docentes, se observar que al igual que la relación profesor-alumno su autoridad ante los demás le provee condiciones para mantener subordinados a los docentes. El problema radica en que él no se da cuenta que hay otros actores que lo subordinan al mismo tiempo que él lo hace con los maestros.

También debe pensarse que no debe trata de responsabilizarse al alumno por ser flojo o no tener compromiso con la educación sino que el docente debe revalorar si sus métodos de enseñanza siguen apoyando a la educación actualmente o si deben cambiar algunas de sus prácticas basadas en el enfoque por competencias.

Y si se suma que, la actualización no se consigue porque el docente muchas veces tiene un trabajo extra y que los cursos de actualización representan un gasto que los obliga a no cubrir alguna de sus necesidades y, que actualmente las escuelas secundarias no cuentan con el personal docente necesario para realizar con éxito los objetivos de la Reforma, resulta que el SEN no está proporcionando las condiciones adecuadas para que su “principal actor”

consiga cumplir las obligaciones pedidas en la RES. Por ejemplo, dijo el director del plantel, que debió arrancar con el personal con que contaba y muchas veces utilizar maestros fuera de su perfil académico (utilizar docentes de química para impartir matemáticas), lo cual perjudica el rendimiento de todos los actores. Es necesario implementar la Reforma junto con capacitación para las autoridades de las instituciones.

Por último, muchos de los comentarios de los entrevistados se encuentran centrados en la educación tradicionalista porque ellos fueron educados con modalidades de estudio que no se utilizan actualmente y piensan que muchos conocimientos se abordaban con mayor detenimiento y la forma en que se enseñaban era más eficaz; sin embargo, no emiten sus comentarios considerando que los alumnos que hoy asisten a la escuela secundaria están envueltos por contextos y hechos sociales incomparables y que, sobretodo, el acceso a nuevas tecnologías apoyan en la resolución de algunos problemas con mayor facilidad, por lo que se han tenido que cambiar las formas de enseñanza, lo cual provoca que la educación tradicionalista no contribuya a resolver los problemas actuales sino que muchas veces provoca que se agudicen los mismos, por su falta de flexibilidad.

Para cerrar.

La presente investigación ha concluido satisfactoriamente sus objetivos al demostrar que las hipótesis, establecidas al comienzo, se han corroborado con apoyo del estudio de caso, la búsqueda de análisis de expertos y las afirmaciones de la RES.

En cuanto a la primera respuesta tentativa de la investigación, se concluye que la RES y su enfoque por competencias es una Reforma Educativa que da seguimiento al proyecto de Modernización Educativa iniciada con la firma del ANMEB, la cual enfatiza los aspectos positivos y minimiza las críticas que ha recibido este enfoque de enseñanza.

Al comienzo se consideró que no era así pero cuando se desarrolló el análisis de expertos se confirmó que es una Política Educativa establecida en el contexto del auge mundial del Neoliberalismo y que se observa en los lineamientos del ANMEB donde se busca elevar la calidad, la descentralización del SEN, la incorporación de los padres de familia a la escuela, las herramientas como los libros de texto y el aprecio a la profesión docente. Se afirma que es parte del Neoliberalismo porque tuvo concordancia con algunos de los lineamientos que establecieron los gobiernos de Estados Unidos y Canadá al gobierno Mexicano en el Tratado de Libre Comercio.[116] Es decir, se

[116] Aboites, Hugo. Óp. Cit. Págs. 27-32.

trató de un Acuerdo que tenía objetivos pertinentes hacia el libre mercado mundial.

En este Siglo XXI, la RES justifica su implementación en la búsqueda de Modernización Educativa con apoyo del enfoque por competencias. Y cuando se investigaron los análisis de expertos en educación y el discurso de la Reforma en sí mismo, se comprobó que muchas de los objetivos son una continuación a lo planteado en 1992. La diferencia es que ahora se considera necesario basar la enseñanza en este enfoque por competencias y las tecnologías de la información y de la comunicación para conseguir un perfil de egreso del estudiante que cuente con los conocimientos esperados para desarrollarse contextualmente en un mundo rodeado de avances tecnológicos.

Así, los problemas vistos en el ANMEB vuelven a ser identificados en la RES pero la dificultad para resolverlos radica en que el modelo de enseñanza y las herramientas prestadas al SEN con el Acuerdo por parte del Gobierno Federal fueron insuficientes y no se consiguieron remediar. Y ahora con la RES, vuelve a estar dentro de los objetivos el erradicar esas contrariedades, heredadas de un Siglo XX marcado por diferentes y contradictorios rumbos educativos en todos los niveles de educación, con base en el enfoque por competencias y un cambio en las Características del Plan y los Programas de Estudio. Sin embargo, la falta de herramientas por parte del Gobierno Mexicano persiste y no permite terminar con las problemáticas vislumbradas desde hace más de 20 años. Y es por ello que las Características del Plan y los Programas de Estudio no se han cubierto, pues en general no hay un apoyo constante del Estado Mexicano hacia la educación, lo que además está generando nuevos paradigmas llenos de ambigüedades y que los actores frente a grupo pretenden resolver por una sola vía cuando son multifactoriales.

Por otro lado, al tomar en consideración las voces de los docentes frente a grupo se comprobó la segunda suposición que afirma que la puesta en marcha del enfoque por competencias de la RES evidencia sus debilidades prácticas dentro de la institución escolar y, además, es donde se observan las consecuencias de su implementación de manera acrítica.

De esta forma se consideraron los comentarios vertidos en las entrevistas en profundidad de los actores de la escuela secundaria donde se realizó el Estudio de caso. El análisis a estos datos se describió en el capítulo metodológico y los resultados obtenidos permiten concluir con la validez de la investigación al comparar sus voces con las de expertos en educación para afirmar que la RES cuenta con diversas debilidades tanto pedagógicas como estructurales porque su discurso, en muchas ocasiones, no concuerda con la realidad educativa en que los actores involucrados se encuentran. Lo que no hace posible pensar esta última Reforma a la educación secundaria como la vía para dar solución a

los problemas educativos engendrados en el Siglo XX y reforzados durante esta primera década del Siglo XXI.

En este momento, si bien se han identificado numerosas críticas y contradicciones en torno a la implementación de la RES y el enfoque por competencias, tanto desde la voz de los expertos en educación como desde la perspectiva de los actores educativos, conviene reflexionar los aportes de las entrevistas en profundidad desde otro lugar, específicamente, desde la reflexividad de los actores educativos sobre sus propias prácticas y desde la reflexión sobre su papel profesional.

Aunque los docentes solamente cuentan con la asignatura Estatal y los proyectos anuales por asignatura para inculcar a los alumnos temas sobre convivencia y derechos humanos, en estos cursos se maneja la violencia de género, secuestros, robos, desarrollo sustentable, la estructura de la familia, etcétera, Más sin embargo, los docentes terminan responsabilizando a los alumnos sobre el avance o retroceso de la RES, y en especial sobre la dificultad que encuentran para cumplir con los programas. Pero no consideran la actuación que ellos, como docentes, deben desempeñar para cambiar el papel jugado por los alumnos ya que ha dejado de ser práctico, para posteriormente pensar en las formas en que cada actor se responsabilice por cuenta propia y haga lo necesario para eliminar los focos rojos existentes en la educación secundaria, dejando de responsabilizar a los demás y asumiendo el papel que juega el docente hacia la educación.

El problema real hacia la percepción de actividades informales e ilegales como estereotipos con mejores oportunidades de ascenso económico y social es que los docentes frente a grupo y los padres de familia de los alumnos están comenzando a creer estas lógicas incorporadas porque la labor del docente no es remunerada adecuadamente y ya no cuentan con el respeto por parte de la sociedad. Se está olvidando que los docentes pueden realizar acciones para cambiar esas concepciones. Los docentes y las autoridades, y sobre todo la institución escolar, también pueden realizar acciones para que los alumnos cambien este rol jugado actualmente, y en comunión puedan conseguir el cambio que a todos beneficiará.

Y considerando que los jóvenes no solamente conviven dentro de la escuela pues son parte de toda una sociedad con costumbres no enmarcadas por el aprecio a la educación, la preocupación docente debiera estar enfocada a comenzar acciones para convertir la noción de los jóvenes y piensen que la educación es un camino para conseguir un mejor desarrollo humano y laboral que las prácticas ilegales que observan todos los días fuera de la escuela secundaria y de este modo, los docentes dejen de mirar a los alumnos como aquellos actores que hacen que fracasen o no las reformas, en general. Así

tampoco se concreta la observación de diversos temas en las diferentes asignaturas.

Para concluir, la presente investigación plantea la necesidad de repensar una Reforma a la educación secundaria que sea hecha por actores de la misma institución y que, al mismo tiempo, tome en consideración el contexto mundial en donde se encuentra este nivel de enseñanza y las voces de las autoridades escolares, los docentes frente a grupo y los estudiantes y su familia para recabar información suficiente para crear una educación con base en las necesidades de los individuos y que sea significativa en todos los ámbitos a desempeñar por los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues se ha comprobado con este documento que las herramientas deben ir acompañadas de una formación para conseguir llevar adelante los cambios con éxito de acuerdo a los objetivos que se enmarquen desde un comienzo.

Fuentes de información escrita.

Bibliografía.

Aboites, Hugo. Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México. México. Plaza y Valdés Editores. 1997.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Madrid. Miño y Dávila editores. 2000.

Argudín, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México. Trillas. 2005.

Argüelles, Antonio. "Competency based education and training in Mexico 1995-2000. "The experience of the National College of Technical Professional Education, (CONALEP)". En Argüelles, Antonio y Gonczi, Andrew (Comp.). Competency based education and training: a world perspective. México. Grupo Noriega Editores. 2000.

De Zubiría Samper, Julián. Las competencias argumentativas: La visión desde la educación. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 2006.

Gundermann Kröll, Hans. El método de los estudios de caso" en Tarrés, María Luisa (Coord.). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México. Miguel Ángel Porrúa. 2001.

Marx, Carlos y Federico Engels, El capital, México. Época. 1979. 268 p.

Noriega Chávez, Margarita. “La crisis del modelo posrevolucionario y de su sistema educativo.” En Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994. México. Plaza y Valdés editores. 2000.

Ornelas, Carlos. “La cobertura de la educación básica.” En Latapí, Pablo (Coord.). Un siglo de educación en México. Tomo II. México. Fondo de Cultura Económica. 2004.

----------. El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo. México. Fondo de Cultura Económica. 1995.

Pérez Gómez, Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. México. Ediciones Morata. 2004.

Ramírez Apáez, Marissa; Molina Morales, Mónica; Ramírez Apáez, Adriana y; Orozco Pérez, Mariana. Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria. México. Trillas. 2007.

Schmelkes, Silvia, “La educación básica.” En Latapí, Pablo (Coord.). Un siglo de educación en México. Tomo II. México. Fondo de Cultura Económica 2004.

Weber. Max. Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva. Volumen I. México. Fondo de Cultura Económica. 1979.

Zabala, Antoni y Laia Arnau. 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar en competencias. México. Colofón. 2007.

Hemerografía.

Revistas.

Araujo, Leticia. “Obstáculos al avance de la escuela secundaria mexicana”. En Educación 2001. México. Nueva época. Julio, 2007. Año XIII. No. 146. Págs. 52-55.

Arredondo López, María Adelina. “Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México.” En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2007. Vol. 12. No. 032. Págs. 37-62.

Candela Martín, Antonia. “Comentarios a los programas de Ciencias I, II y III en el marco de la RES.” En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Año/Vol. 11. No. 31. 2006. Págs. 1451-1462.

De Luca, Silvia Luz. “El docente y las inteligencias múltiples.” En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. Argentina, 2004. Consultado en http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF el 9 de diciembre de 2010.

Ducoing Watty, Patricia. “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente.” En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Año/vol. 12. No. 032. 2007. Págs. 7-36.

Latapí, Pablo. “La política educativa del Estado Mexicano desde 2002.” En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 6. No. 2. 2004. Consultado el 23 de mayo de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html

Miranda López, Francisco y Reynoso Ángulo, Rebeca. “La Reforma de la Educación Secundaria en México: Elementos para el debate.” En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Año/Vol. 11. No. 31. 2006. Págs. 1427-1450.

Pavón Tadeo, Maira Fernanda. “Ante la Reforma de la Educación Secundaria, los docentes necesitan ser escuchados” En Educación 2001. México. Nueva época. Enero 2007. Año XIII. No. 152. Págs. 58-61.

Quiroz Estrada, Rafael. “Reforma de la educación secundaria: Problemas, implicaciones y perspectivas”, en Educación 2001. México. Nueva época. Agosto, 2006. Año XIII. No. 135. Págs. 18-25.

Rodríguez Gómez, Roberto y Alcántara Santuario, Armando. “La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales.” En Revista Española de Educación Compara. Madrid. Red de Información Educativa. No 6. 2000. Págs. 177-207.

Tapia García, Guillermo. “Lo que falta a la Reforma Educativa”. En Educación 2001. México. Nueva época. Octubre, 2006. Año XIII. No. 137. Págs. 36-43.

Zorrilla Fierro, Margarita. “Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas.” En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol.4 No. 2. 2002. Consultado el 20 de mayo de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html

Periódicos.

Avilés, Karina. “Efectos negativos de la RES: una generación perdida en secundaria”. En La Jornada. México. Lunes 12 de febrero de 2007. Visitado en http://www.jornada.unam.mx/ el 12 de mayo de 2009.

Del Valle, Sonia. “Cuestionan profesores programas de formación” en Reforma. México. 15 de Agosto 2005. Nacional. Pág. 4A.

----------. “Ignoran maestros reforma.” En Reforma. México. 15 de Agosto 2005. Nacional. Pág. 4A.

Galán, José y Poy, Laura. “La RES, con fines electorales y sin garantía de calidad: Octavio Paredes.” En La Jornada. México. Domingo 28 de mayo de 2006. Visitado en http://www.jornada.unam.mx/ el 12 de mayo de 2009.

Martínez, Nurit. “La reforma secundaria está en riesgo de politizarse”. En El Universal. México. 29 de agosto de 2005. Visitado en http://www.eluniversal.com.mx el 12 de mayo de 2009.

Poy Solano, Laura. “Albazo, acelerar la aplicación de la RES: investigadores de la UPN.” En La Jornada. México. Miércoles 2 de agosto de 2006. Visitado en http://www.jornada.unam.mx/ el 12 de mayo de 2009.

Documentos electrónicos de la red.

Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Secretarial número 384. México. 26 de mayo de 2006. En http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/ACUERDO384completo.pdf visitado el 20 de mayo de 2010.

Secretaría de Educación Pública. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. En http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/85996/1/07104.htm visitado el 30 de Abril de 2009.

Secretaría de Educación Pública. Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria. En http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/docbase.pdf visitado el 25 de abril de 2009.

Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2006. En http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf visitado el 25 de abril de 2009.

Secretaría de Educación Pública. Propuesta curricular para la educación secundaria 2005. Proceso de construcción. En http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/proc/proconstru.pdf visitado el 25 de abril de 2009.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Compromiso Social por la Calidad de la Educación. En www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos_base/comp_sce.doc visitado el 26 de marzo de 2009.

Tobón, Sergio. “La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo.” Bogotá, 2008. 30 p. En http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf visitado el 31 de mayo 2010.

Treviño C., José Luis. “Origen y evolución de la educación secundaria en México.” En http://www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/ORIGEN%20Y%20EVOLUCION%20DE%20LA%20ESC%20SEC%20MEXICO.doc visitado 4 de mayo de 2009.

Anexos.

Anexo I. Guión de entrevista en profundidad.

Guión de Entrevista.

Entrevistador: Irbing Sánchez Cervantes.

Lugar de procedencia: Universidad Pedagógica Nacional.

Preguntas:

° ¿Cuál es la labor o tarea que desempeña dentro de la institución escolar?

° ¿Usted ya se encontraba trabajando cuando se reformó el nivel básico con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari?

° ¿Cuántas Reformas se han hecho durante su estancia a la educación secundaria o a la educación básica?

° Hablando de la última Reforma a educación secundaria, en 2006, ¿hubo algún cambio en su trabajo?

° ¿Hubo algún cambio en los alumnos a partir de esta reforma?

° ¿Sobre su rendimiento a académico?

° ¿Hubo algún cambio en los docentes?

° ¿Sobre las relaciones con sus otros compañeros y autoridades?

° ¿Hubo algún cambio en la dinámica de la escuela?

° ¿Cuáles son los aspectos que usted considera positivos de la RES?

° ¿Cuáles son los puntos negativos que observa de la RES?

° Entonces, ¿cuál es su opinión acerca de las Reformas Educativas que le han tocado durante su estancia en el sector educativo?

° La RES, dice en su discurso, que es parte de la Modernización del país establecida desde la firma del ANMEB en 1993, donde se llevó a cabo la federalización de la educación básica, la renovación curricular y las políticas del magisterio se cambiaron; y ahora en 2006 se introdujo el enfoque por competencias siguiendo la Modernización Educativa del país. ¿Cuál es su opinión acerca de este conjunto de reformas? ¿Hubo un seguimiento, como lo enmarca el discurso de la RES? ¿Se han resuelto los problemas que pretendía solucionar, continúan o qué ha pasado?

Anexo II. Encuesta para académicos.

Irbing Sánchez Cervantes Sociología de la Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Encuesta Para Académicos de la Escuela Secundaria Diurna Delfina Huerta López No. 137 Col. Constitución de 1917. Iztapalapa México DF.

Por favor escriba los datos que se piden a continuación.

Edad: _____

Sexo: _____

Estado civil: ----------

¿Vive en la misma colonia donde está la escuela? _____

¿Trabaja en otra escuela?

Grado de estudio y carrera: _____

Institución donde lo realizó: _____

Años trabajando dentro del sistema educativo: _____

Años trabajando en esta escuela: _____

Años trabajando como docente frente a grupo en esta escuela: _____

Asignatura (s) que imparte actualmente: _____

Años trabajando dentro del sistema educativo pero sin ser docente frente a grupo: _____