

d e b a t e

Escuela secundaria y modernización educativa*

Etelvina Sandoval Flores

Considerada como parte de la educación básica, la secundaria ha sido objeto de una serie de cambios curriculares y administrativos, así como de un manejo político concretado en el reciente establecimiento de su obligatoriedad.

Sin embargo, más allá de las referencias que por tales consideraciones se han hecho de este nivel educativo, los problemas de fondo que lo afectan no han sido atendidos adecuadamente. Podríamos decir que para la institución y también para la investigación educativa, la escuela secundaria ha permanecido al margen de políticas educativas que conduzcan a cambios verdaderos y de estudios que fundamenten y orienten tales cambios.

Desde la institución se reconocen una serie de problemas que afectan al nivel, entre ellos que la absorción de egresados de primaria en secundaria descendió de 89% al 83% en los últimos años¹ debido a la crisis económica

que obliga a muchos estudiantes a interrumpir sus estudios y a la falta de oferta del servicio en localidades aisladas. En efecto, si bien en la actualidad la escuela secundaria atiende a 83 de cada cien niños que egresan de primaria, esta atención es diferencial entre estados y zonas e incluso entre los diferentes sistemas que atienden el servicio (secundarias generales, técnicas, telesecundarias). Los niveles de eficiencia son variables y la constante es una desigualdad en la calidad y la oferta educativa que afecta sensiblemente a los sectores marginados. Así, podemos encontrar que mientras en el D.F. la población con educación post-primaria es del 64.6%, en Chiapas y Oaxaca este porcentaje es de 22.8 y de 23.5%, respectivamente.² Por otro lado, la matrícula en secundaria tiende a reducirse y se prevé que para 1993 disminuirá en 3.1% con respecto a 1989.

En cuanto a proyectos educativos institucionales, hay también una gran ausencia. El más notable fue el de 1975, en el que se propuso pasar de la enseñanza por asignaturas a la de

* Ponencia presentada en el Segundo Simposio de Investigación Educativa del CIESAS, "Cultura en la escuela", febrero de 1993. La autora es investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ SEP. *Pograma para la Modernización Educativa*, México, 1989, pp. 37-38.

² Salinas de Gortari, Carlos. *Tercer informe de gobierno* (anexos), México, 1991.

áreas en concordancia con la reforma educativa impulsada en la primaria. Esto tuvo la oposición de la mayoría de los maestros que alegaban conflictos entre su formación y la nueva propuesta de trabajo, lo que condujo a la coexistencia de ambos enfoques. Si bien en un principio, la mayoría de escuelas optaron por continuar trabajando con asignaturas, las escuelas por *áreas* fueron aumentando paulatinamente en virtud de que se implantaba este sistema en todas las escuelas de nueva creación; así para el ciclo escolar 89-90 había un 25% de escuelas trabajando por asignaturas y un 75% por áreas.³ Ahora, se regresa nuevamente a las asignaturas con el argumento de que se da respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia...así sea dieciocho años más tarde.

Otro de los problemas en secundaria es la indefinición de sus objetivos: no se sabe si es propedéutica o terminal, así como tampoco se sabe cuál es la utilidad que de ella obtienen los alumnos. Ante esta falta de definición, persiste como un remanente histórico una tendencia al enciclopedismo en el contenido de las materias del mapa curricular (producto de la concepción con la que fue creada la educación secundaria) y una desvinculación entre las diferentes materias que se imparten.

Paradójicamente, esta situación persiste con la *nueva* orientación educativa que se plantea actualmente para la educación básica. Basta una revisión a los programas elaborados



Foto: Ricardo Domínguez

para el primer grado de secundaria en el ciclo 1992-93, para advertir cómo a pesar de la disminución de contenidos, éstos son abundantes y sin relación entre las distintas materias, aspecto este último, asumido explícitamente en la orientación de tales programas:

Los programas cubren un conjunto de diez asignaturas, y operan **independientemente** para estar en condiciones de profundizar en los enfoques y conocimientos de las distintas especialidades.⁴

También la investigación educativa se ha acercado poco a este nivel educativo. Si bien en los últimos 15 años, la escuela ha sido objeto de estudios

³ Guevara, Niebla G. (coord.). *El desafío educativo*, Centro de Investigación Cultural y Científica, A.C., México, 1988.

⁴ SEP. *Programas de estudio por asignaturas*, México, 1992, p. 7

que han permitido una conceptualización distinta de ella, estos esfuerzos se han centrado en la primaria, lo que parcialmente se ha reflejado en las propuestas educativas recientemente hechas. Así podemos encontrar que una buena parte de las modificaciones que se proponen para el nivel de primaria, tienen su antecedente en investigaciones previas sobre diversas temáticas escolares (lectoescritura, matemáticas, la práctica docente en la escuela primaria, etcétera), mientras que para secundaria este antecedente investigativo es casi nulo. De esta manera, se ha optado por extrapolar los hallazgos de la investigación en la escuela primaria a la escuela secundaria, como si ambas tuvieran las mismas características y los sujetos que las constituyen enfrentaran similares condiciones.

Mucho se ha hablado de la influencia que tienen las condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo docente (que incluyen tanto aspectos físicos de la escuela, como de organización escolar, aspectos laborales, etcétera) en la tarea educativa. Es sobre estas condiciones específicas a las que voy a referirme en este artículo, vinculándolas a algunos cambios que actualmente se desarrollan en la escuela secundaria en el marco de la modernización educativa.

Estas reflexiones son en parte producto de una investigación iniciada recientemente sobre la escuela secundaria,⁵ con trabajo de campo etnográfico en tres secundarias generales públicas del D.F. Las escuelas fueron



Foto: Ricardo Domínguez

seleccionadas bajo el criterio de "buena, regular y mala", con base en las apreciaciones de maestros y alumnos. Lo que presento son unas primeras reflexiones sobre algunos elementos constitutivos de la especificidad de la escuela secundaria y de sus maestros.

Los catedráticos de ayer

Los maestros de secundaria han visto descender su estatus de una manera acelerada en los últimos veinte años.

Ser profesor de ese nivel, significaba hasta la década de los sesenta, recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo.⁶

En efecto, la exigencia de más es-

⁵ "Escuela Secundaria: institución, relaciones y saberes". Proyecto de Investigación, UPN, 1992. Una parte de este proyecto referido al seguimiento de la modernización educativa está siendo desarrollado en equipo con los profesores Guadalupe Torres, Macario Molina, Noe Pacheco y Pablo Ceciliano, bajo la coordinación de E. Sandoval.

⁶ Del Campo, Martín, "De catedráticos a profes", en *Hojas*, No. 4, noviembre, México, 1990.

colaridad (cuatro años de Normal Superior, cursados después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaban plenamente el estatus superior con respecto al maestro de primaria. Esto se reflejaba en el salario que en algún momento llegó casi a duplicar el de primaria. En esas condiciones, muchos maestros que trabajaban en ambos niveles aspiraban a concentrarse en la secundaria e incluso cambiaban su plaza de primaria por doce horas en secundaria. Esta situación ya no existe pues en la actualidad, con la misma cantidad de horas de trabajo, el maestro de secundaria gana poco menos que su homólogo en primaria. Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones que como trabajadores padecen los maestros de este nivel: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

La escuela secundaria: condiciones y organización

La escuela secundaria, como la mayoría de las escuelas públicas, padece el abandono del apoyo gubernamental para su mantenimiento, los edificios escolares antiguos sufren deterioros, y los nuevos parecen estar diseñados para tener amontonados en pequeños espacios a un alto número de adolescentes, por lo que muy pronto también se deteriorarán. La falta de material para laboratorios, talleres y otras materias es una cons-

tante. Esta situación sin embargo, es diferencial dependiendo de la secundaria que se trate y, sobre todo, del director que tenga. Y aquí aparece una constante de las secundarias: la importancia del director para la vida de la escuela. Los directivos (sobre todo el director) imprimen a la escuela su sello particular. Sus concepciones sobre disciplina, trabajo, relaciones con los maestros, etcétera, son la base para la organización de la escuela. En nuestra investigación, la escuela considerada "buena", tiene como antecedente un director fundador:

ejemplar, trabajador, recto...era como militar...esta escuela llegó a ser la número uno en el D.F durante tres años consecutivos. (Entrevista con prefecto).

El criterio de los directivos se expresa incluso en el mantenimiento de la escuela. Por ejemplo, en otra de las escuelas del estudio, la anterior directora mandó poner láminas en lugar de vidrios en los salones de clase, con el argumento de que resisten más, esto hizo que los salones fueran muy oscuros, situación que el actual director quiso corregir mandando quitar las láminas, pero por falta de presupuesto la reposición por vidrios tardó varios meses.

Otro aspecto que compete a los directivos y a través del cual despliegan su influencia hacia los maestros es el de la distribución de horarios. Como la mayoría de maestros trabajan en otras escuelas, les es vital tener un horario que se adecue a sus necesidades. El director o subdirector hace la distribución de los tiempos de trabajo cada año y utiliza esto para favorecer o perjudicar a determinados maestros. La buena relación con el director se vuelve im-

portante para evitar *horas ahorcadas* (tiempo entre clase y clase), empalmamiento con el horario de la otra escuela o para conseguir más horas de servicio (horas sin grupo). Esta negociación se entabla cada año y sirve al director para imponer algunos de sus criterios sobre el funcionamiento de la escuela.

El aislamiento en que trabajan los maestros permite este amplio margen de acción de los directivos, los diversos horarios hacen prácticamente imposible que todo el personal de una escuela se reúna, situación que no sucede en la primaria en donde la hora de recreo es un posible espacio de confluencia. En la secundaria, las agrupaciones de maestros giran en torno a la materia a la que se pertenece y al número de horas que se tiene en esa secundaria (lo que marca la posibilidad de estar más o menos tiempo en la escuela). Hay in-

cluso una jerarquización que se expresa en la separación entre maestros de materias académicas y maestros de tecnológicas. Esto es, algunas de las condiciones específicas de trabajo del maestro de secundaria, tales como el número de horas de trabajo, los horarios discontinuos, la materia que imparten o la actividad que desempeñan, favorecen el aislamiento en que desarrolla su trabajo y otorga peculiaridades a la organización interna de la escuela.

Normalistas y universitarios

Todavía hacia la década de los sesentas, era común que los maestros de secundaria tuvieran una formación normalista, ya fuera que hubieran estudiado la normal básica y luego la superior, o que fueran directamente egresados de la normal. En la actualidad encontramos un



Foto: Ricardo Domínguez

alto porcentaje de universitarios, egresados del politécnico o de otras instituciones, dando clase en secundaria. En una de nuestras escuelas, de un total de 54 miembros del personal docente, sólo doce eran normalistas. Si consideramos solamente a los maestros de materias académicas (sin considerar a los maestros de taller, prefectos, orientadores, maestros de música y educación física), tenemos que de un total de 32 maestros, ocho son normalistas.

Si bien no hay claridad en la definición de normalismo, y éste puede tener -o más bien tiene- muchas connotaciones, el hecho es que la secundaria se ha convertido paulatinamente en un espacio ocupado por maestros que no fueron formados como tales, ¿qué repercusiones tiene esto en la formación de los alumnos?, ¿en la cultura escolar?, ¿en la cultura magisterial? Por lo pronto hay repercusiones laborales pues la mayoría de estos maestros no normalistas, ocupan interinatos o una combinación entre horas de base y horas de interinato, lo que además genera una permanente inseguridad en el empleo.

Al nivel de la escuela, la diferenciación entre normalistas y universitarios revive viejas discusiones que generalmente se daban en otros ámbitos. Los universitarios dicen: "tenemos más preparación", "atendemos materias para las que se necesita coco", "los universitarios tenemos más conocimientos de la materia, estás acostumbrada a informarte, claro que te faltan elementos pedagógicos, pero eso lo aprendes". Los normalistas se quejan de la invasión a su espacio con el siguiente argumento: "los universitarios no saben enseñar". El hecho es que una diferenciación adicional entre los docentes de secundaria la constituye el origen



Foto: Ricardo Domínguez

de su formación, aspecto sobre el que hace falta mayor indagación.

La modernización educativa en la escuela secundaria⁷

Los cambios que se han propuesto para este nivel son básicamente a planes y programas de estudio. Las orientaciones que guían tales cambios no son precisas e incluso, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se le dedica un solo párrafo al

⁷ En este apartado, se habla de algunos aspectos de la modernización educativa aplicados en la escuela secundaria en el año escolar 92-93. Actualmente las modificaciones curriculares abarcan hasta el segundo año de secundaria y los planes y programas fueron nuevamente modificados.

ciclo secundario, donde se señala el regreso a asignaturas, el refuerzo a español y matemáticas y el estudio de la historia, geografía y civismo. Los maestros señalan que el nuevo plan es en realidad un regreso al que estuvo vigente en los años sesentas y que además no tienen apoyos precisos sobre cómo trabajarlo. Los cursos de capacitación que se impartieron al inicio del ciclo escolar, tuvieron una duración de sólo cinco horas y básicamente sirvieron para que los docentes tuvieran una idea general de los cambios propuestos, pero no para discutir el enfoque o los contenidos. Cada maestro resuelve en lo individual sus dudas y su forma de trabajo.

En ese sentido, la modernización es vista por los docentes como administrativa, sobre todo ahora que lo más destacado de los cambios es la forma de evaluar: calificación por mes y no por trimestres como antes se hacía y utilización de la escala del 1 al 10, utilizando decimales. Esto lo único que logra es aumentar el trabajo del maestro que atiende un promedio de trecientos alumnos.

Otro aspecto es la falta de conocimiento sobre el proyecto de cambio curricular en su conjunto:

Ahora estamos trabajando en la nada, tienes primer año y no sabes qué sigue en el programa porque lo desconocemos. (Entrevista a maestro).

La coexistencia de dos programas en la misma escuela (el de áreas para segundos y terceros, y el de asignaturas para primeros) crea también problemas para adecuar los horarios, ya que los alumnos de primero deben tener un descanso de diez minutos entre clases, mientras que el resto de la escuela no lo tiene. En la práctica se han hecho adecuaciones para no alterar los hora-

rios de los maestros eliminando este descanso interclases.

Estas adecuaciones y otras más tuvieron que hacerse al principio del ciclo para darle una salida operativa a las exigencias institucionales. Por ejemplo, los maestros de física y química que quedaban con déficit de grupos por la desaparición de estas materias en primero, fueron enviados a dar clases de matemáticas. La falta de maestros para atender artes plásticas y la desocupación virtual de los maestros de música, así como la disminución de horas de talleres (que de seis horas pasaba a tres), llevó a los maestros a protestar incluso frente a la Dirección de Escuelas Secundarias. El resultado: vuelve a darse música y a impartirse seis horas de taller.

El diseño curricular se altera entonces y de treinta horas de clase, los alumnos reciben ahora treinta y tres.

La concepción atomizante del trabajo en secundaria se refleja también en las opiniones de los maestros sobre lo que debería ser el mapa curricular de secundaria: "aumentar horas de geografía", "dar física y química en primero y segundo también", "dar más horas de historia", etcétera, es decir, cada uno de ellos piensa en su materia particular más que en la orientación pedagógica que pudiera darse a este nivel escolar.

Hasta el momento, los maestros no han visto muy afectados sus intereses, porque las modificaciones sólo se han hecho en primer año y porque confían que internamente pueden solucionar los problemas que se presenten, además permanece en ellos su antiguo rechazo a la introducción del programa por áreas porque fueron formados por asignaturas, aunque muestran preocupación porque el regreso a

asignaturas significa el aumento de grupos para los maestros que antes daban ciencias naturales y sociales.

Algunas reflexiones

Podríamos decir que la modernización educativa en secundaria, hasta el momento no ha alterado sustancialmente la forma de operar de las escuelas y de los maestros. Probablemente porque entre las estrategias docentes una de las más desarrolladas es la de hacer frente a las modificaciones educativas que permanentemente se les exigen, reformulándolas de acuerdo a su experiencia.

Estas modificaciones como podemos ver no son sólo las que los maestros hacen al interior del salón de clase, incluyen las que se arman a nivel de toda una escuela (los horarios para primeros) o las que consiguen bajo presión colectiva (el aumento de horas de taller).

Seguramente que para lograr cambios de fondo, hace falta considerar las condiciones específicas del trabajo docente de este nivel y los significados que los maestros otorgan a su trabajo, para detectar los espacios donde es posible, e incluso necesario, introducir modificaciones. Ello requiere un trabajo serio sobre lo que es la escuela secundaria y sobre sus maestros.

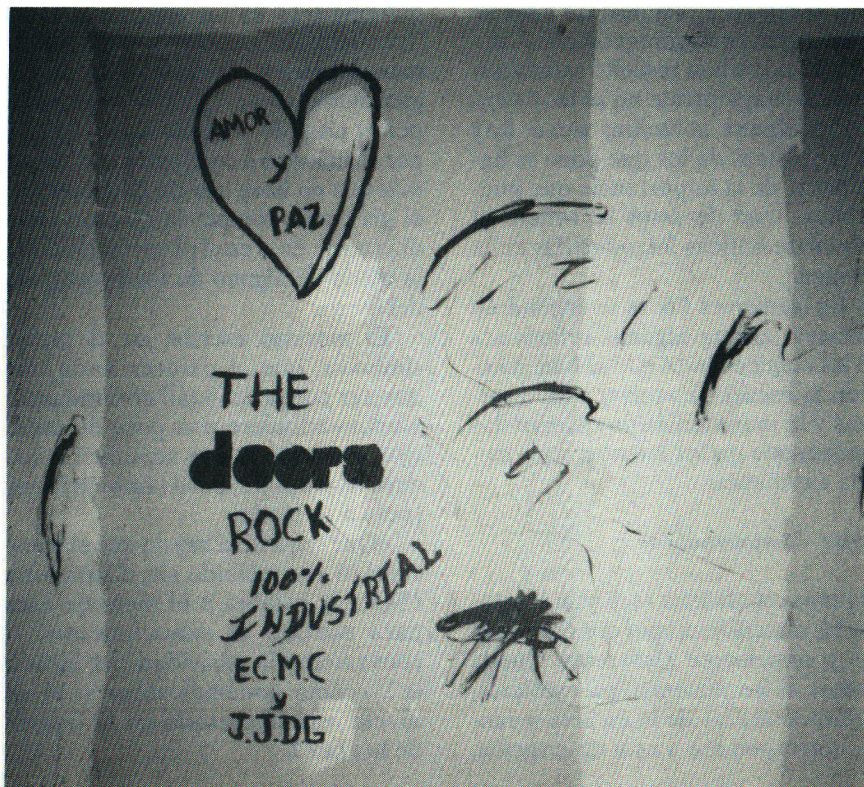


Foto: Ricardo Domínguez