debate

Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza

Rafael Quiroz*

En 1993 se hicieron públicos el plan y los programas de estudio para la educación secundaria (SEP 1993). Entre algunos de sus propósitos se plantea como indispensable una educación secundaria de mayor calidad formativa y se señala que el plan es un instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr el avance cualitativo.

El plan y los programas de estudio condicionan el desenlace de las prácticas escolares cotidianas, aunque es obvio que no las determinan totalmente; en algunos estudios parece olvidarse esta obviedad cuando se desarrolla el análisis, aun cuando se la reconozca en un plano discursivo abstracto. Lo que sucede diariamente en las aulas está condicionado por múltiples elementos de los cuales el plan y los programas de estudio son sólo algunos.

El objetivo central de este artículo es analizar cómo se articulan los criterios de pertinencia que los productores del currículum seleccionaron en cada momento de su elaboración y tratar de hacer algunas inferencias de lo que estas relaciones significan como condicionantes de las prácticas de enseñanza.

Lo que permite hacer las inferencias que aquí realizo tiene como referencia algunas investigaciones etnográficas de aula realizadas cuando operaban el plan y los programas de estudio vigentes hasta 1991 (Quiroz 1991, Quiroz 1992, Díaz 1995). Esas investigaciones establecen algunas relaciones entre ciertas características del plan de estudios anterior y las prácticas escolares cotidianas de esos momentos. Si se hace la comparación entre esas características del plan anterior con la nueva propuesta curricular es posible hacer inferencias válidas respecto a las prácticas de enseñanza que se pueden estar generando actualmente en las escuelas.

El referente empírico para el análisis es la reforma curricular de 1993 que se expresa en múltiples formas, desde los discursos más generales hasta las concre-

* Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

ciones más cercanas a los procesos de enseñanza. Se consideran el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* 1992 (ANMEB), el plan y los programas de estudio de 1993, los libros para el maestro editados por la Secretaría de Educación Pública y los libros de texto para los alumnos elaborados por las editoriales comerciales.

El análisis se estructura en dos grandes rubros: proceso curricular y prácticas de enseñanza.

1. Proceso curricular

Si se abre la noción de planes y programas de estudio hacia el concepto de proceso curricular al mismo tiempo se logra una apertura analítica. Se puede conceptualizar lo curricular como el proceso de mediaciones que tienen como referente la enseñanza escolar que van desde las intenciones y finalidades más generales que aparecen en los documentos de política educativa hasta su llegada mediante diversos medios (programas, libros de texto, acuerdos, etcétera) a los maestros singulares, que a su vez lo transforman en prácticas de enseñanza. Algunos autores han abierto el concepto de currículum abarcando inclusive las prácticas de enseñanza (Gimeno 1989, Stenhouse 1991).

Con esta conceptualización es posible identificar las fases de mediación del proceso curricular de la escuela secundaria. Al mismo tiempo es posible plantear la relación entre las diferentes fases en la intención de obtener inferencias sobre su desenlace como prácticas de enseñanza en las escuelas singulares. Las fases que identifico analíticamente son las siguientes:

a) Propósitos del plan de estudios;

b) Estructura del plan de estudios;

c) Enfoque y orientaciones didácticas y evaluativas de los programas de estudio;

d) Selección de contenidos de los programas de estudio;

e) Libros para el maestro;

f) Libros de texto.

El condicionamiento que cada fase ejerce sobre la siguiente es variable. En algunos casos hay concordancias y en otros rupturas. A continuación intento analizar cómo se presentan estas relaciones en el nuevo currículum de la escuela secundaria y de valorar su influencia sobre las prácticas de enseñanza.

Propósitos del plan de estudios

En el plan de estudios se plantea como propósito esencial:

> ...contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexi-

> va en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación (SEP 1993, 12).

Este discurso refiere a los principales ámbitos de la vida futura del estudiante: los estudios, el trabajo, la vida personal y lo político y cultural. Su concepto central es *necesidades básicas de aprendizaje*. El poder de influencia de estos planteamientos sobre las siguientes fases del proceso curricular es limitado, ya que, como se verá más adelante, hubo variadas y a veces divergentes interpretaciones en el momento de operativizar sus conceptos. En todo caso lo que llega de este discurso a las prácticas de enseñanza siempre estará mediado por las interpretaciones que se hicieron en cada una de las fases posteriores.

Estructura del plan de estudios

Antes del cambio curricular se daba la coexistencia de dos estructuras académicas: por asignaturas y por áreas. Con el nuevo plan se resuelve este problema optando por la estructura de asignaturas con el argumento de que existe:

> ...una opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes (SEP 93, 11).

El nuevo plan de estudios es muy parecido al anterior de asignaturas. Las diferencias son que se agrega una hora semanal a español y matemáticas; en biología se elimina el curso de tercer grado y se resta una hora en segundo grado; en física y química se fusionan los dos en uno introductorio en primer grado y se agrega una hora en cada materia en segundo y tercero; se elimina el curso de geografía de tercero; el curso de tercer grado de civismo se substituye por uno de orientación educativa de tres horas por semana y en tercer grado se agrega una asignatura opcional que se decidirá en cada entidad federativa. Esto da una carga semanal de 35 horas en lugar de las 32 del plan anterior. Las 34 materias que integran el plan quedan distribuidas con 11 para primero y tercer grados y 12 para segundo (ver cuadro de materias).

Lo importante de esta fase curricular es que conserva su poder de determinación sobre todas las fases posteriores hasta llegar a las prácticas de enseñanza. El hecho de que se establezca una estructura por asignaturas implica que necesariamente las prácticas de enseñanza en cada escuela se harán conforme a esta estructura académica con sus efectos sobre toda la vida escolar: distribución de tiempos, asignación de maestros a las materias, libros de texto, evaluaciones, etcétera

En un trabajo anterior (Quiroz 1991) analizo cómo algunas características de la estructura académica de asignaturas condicionan las prácticas de enseñanza. Interesa destacar dos de estas características: la fragmentación curricular y la inflexibilidad. El nuevo plan de estudios tiene estas mismas características por lo que es válido inferir que sus efectos sobre las prácticas de enseñanza serán similares a las del plan anterior.

La fragmentación curricular es determinante de la distribución del tiempo de los maestros. No es raro que un maestro, de los que imparten asignaturas de tres horas por semana, tengan que atender a 12 grupos y 600 alumnos para cubrir sus horas de nombramiento y en algunas ocasiones en varias escuelas.

En las escuelas que anteriormente trabajaban por asignaturas este problema permanecerá casi igual, salvo el caso de los maestros de español y matemáticas que al agregar una hora semanal por curso, quizá puedan concentrar sus horas en un número menor de grupos.

Para las escuelas que trabajaban por áreas el problema se agudizará ya que los maestros que antes impartían ciencias naturales y ciencias sociales ahora tendrán que distribuir su tiempo entre una mayor cantidad de grupos y alumnos. Vale señalar que, según Guevara (1992), en 1991 el

Cuadro de materias

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asignaturas académicas	**Español** *5 h semanales* **Matemáticas** *5 h semanales* **Historia Universal I** *3 h semanales* **Geografía General** *3 h semanales* **Civismo** *3 h semanales* **Biología** *3 h semanales* **Introducción a la Física y a la Química** *3 h semanales* **Lengua Extranjera** *3 h semanales*	**Español** *5 h semanales* **Matemáticas** *5 h semanales* **Historia Universal II** *3 h semanales* **Geografía de México** *2 h semanales* **Civismo** *2 h semanales* **Biología** *2 h semanales* **Física** *3 h semanales* **Química** *3 h semanales* **Lengua Extranjera** *3 h semanales*	**Español** *5 h semanales* **Matemáticas** *5 h semanales* **Historia de México** *3 h semanales* **Orientación Educativa** *3 h semanales* **Física** *3 h semanales* **Química** *3 h semanales* **Lengua Extranjera** *3 h semanales* **Asignatura opcional decidida en cada entidad** *3 h semanales*
Actividades de desarrollo	**Expresión y Apreciación Artísticas** *2 h semanales* **Educación Física** *2 h semanales* **Educación Tecnológica** *3 h semanales*	Expresión y Apreciación Artísticas *2 h semanales* **Educación Física** *2 h semanales* **Educación Tecnológica** *3 h semanales*	**Expresión y Apreciación Artísticas** *2 h semanales* **Educación Física** *2 h semanales* **Educación Tecnológica** *3 h semanales*
Totales	*35 h semanales*	*35 h semanales*	*35 h semanales*

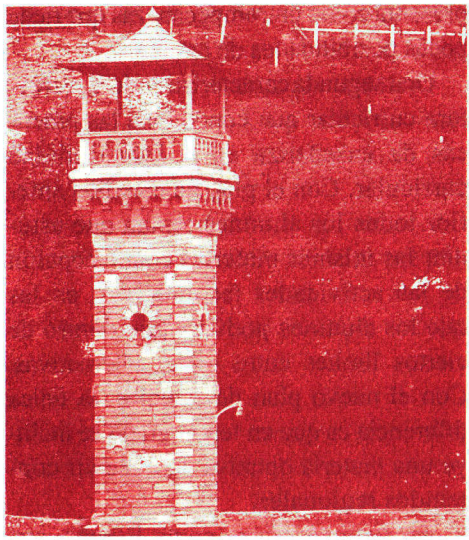
75% de las escuelas secundarias del país trabajaban con la estructura de áreas.

Esta segmentación del tiempo de los maestros, además de tener efectos sobre sus condiciones de vida, también tiene consecuencias académicas. Para un maestro cada grupo o cada alumno adicional implica agregar tareas con el consecuente detrimento de la dedicación que se puede poner en cada una. No es lo mismo atender 4 grupos, manejar cuatro listas y calificar 200 exámenes, que atender 12 grupos, manejar 12 listas y calificar 600 exámenes.

A lo anterior habría que agregar lo que significa atender a una cantidad elevada de alumnos. En una investigación sobre la escuela primaria se sostiene que "aunque es escaso el tiempo efectivo que los maestros pueden brindar a cada niño, la información que obtienen parece incorporarse gradualmente a un expediente personal, no escrito, de cada alumno" (Luna 1993). Se afirma que este conocimiento personal de los alumnos orienta las decisiones de los maestros respecto a sus prácticas de enseñanza.

En la secundaria la construcción de un *expediente* personal por alumno es casi imposible. Entre más alumnos tenga cada maestro el reconocimiento individual de los mismos se vuelve más difícil perdiéndose la oportunidad de que oriente sus prácticas de enseñanza de acuerdo a las características particulares de cada uno.

La fragmentación curricular también tiene sus efectos sobre el esfuerzo y la experiencia escolar de los alumnos. El hecho de enfrentar once asignaturas y once maestros por grado escolar origina una dispersión de la atención y una canalización del esfuerzo en términos principalmente adaptativos. Para los alumnos lo fundamental es la sobrevivencia en la escuela y ésta se complica cuando cada hora hay que pasar, por ejemplo, de las ecuaciones cuadráticas a la divina comedia, o de la simpatía de la maestra de biología a los regaños del maestro de historia. Esta situación frecuentemente genera que los estudiantes prioricen sus estrategias de adaptación a las cambiantes circunstancias, en detrimento de un mayor esfuerzo para la apropiación de conocimientos.



Guanajuato, Guanajuato

Un problema adicional para los alumnos es que la fragmentación curricular también implica dificultades para la integración de su experiencia escolar. No es raro que en una semana tengan que atender 35 o 40 temas no necesariamente relacionados o resolver 5 o 6 exámenes con diferentes orientaciones evaluativas. De esta manera la experiencia en la escuela se

presenta como un rompecabezas que tiene pocas posibilidades de armarse.

Una segunda característica de la estructura curricular que condiciona las prácticas de enseñanza es la inflexibilidad curricular. Con el plan de estudios anterior todos los alumnos tenían que estudiar las mismas materias con excepción de las actividades tecnológicas, en las que los alumnos podían optar dentro de ciertos límites entre varias alternativas. Con el nuevo plan de estudios, la única diferencia es que en tercer grado se incluye una materia optativa para incluir contenidos regionales.

En algunos países, como España, que han emprendido reformas curriculares para la secundaria, la optatividad se ha visto como algo necesario que se debe profundizar conforme se avanza en este ciclo escolar (Martín 1988). Se parte de reconocer la diversidad de intereses y expectativas de los adolescentes y se busca que la optatividad sea la respuesta para los mismos. El nuevo plan de estudios mexicano con su inflexibilidad no toma en consideración esa heterogeneidad de intereses, aptitudes y expectativas de los adolescentes.

Enfoque, orientaciones didácticas y evaluativas de los programas de estudio

Estos rubros aparecen en los programas de estudio (SEP 1993) y con un mayor desarrollo en los libros para el maestro (SEP 1994a, 1994b, 1994c y 1994d).

Respecto a los enfoques, se puede decir que en todos los casos, representan un cambio con relación a los programas anteriores. Esto representa un avance ya que se seleccionaron aquellos enfoques que hoy gozan de consenso en el desarrollo didáctico internacional; tales son los casos del enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua, del aprendizaje mediante experimentación en química, del enfoque de proporcionar elementos básicos de cultura científica en biología o del enfoque de resolución de problemas en matemáticas. En el siguiente apartado se abordarán con detalle los enfoques cuando se analice su relación con la selección de contenidos.

Las orientaciones didácticas de los programas refractan, en alguna medida, el desarrollo desigual de la investigación sobre didácticas específicas para este nivel. En matemáticas, por ejemplo, teniendo como referente el concepto de situación didáctica se enfatiza en su diseño y selección con relación a la enseñanza específica de la disciplina. Detrás de esto, seguramente está toda la investigación que se ha realizado sobre experimentación didáctica en la enseñanza de las matemáticas. En otras materias, dado el escaso desarrollo de investigación sobre la didáctica específica, las orientaciones didácticas son de carácter muy general.

Una mención especial merecen las orientaciones sobre evaluación. En este campo la perspectiva de todos los programas es consistente sobre todo en tres aspectos: considerarla como un proceso continuo para retroalimentar el trabajo de enseñanza, diferenciarla del acto de asignar calificaciones y dotarla de coherencia con los propósitos y el enfoque de la enseñanza. Un ejemplo particularmente interesan-

te sobre este aspecto aparece en el libro de español cuando se señala que "el propósito de la evaluación no es medir la cantidad de información que los alumnos dominan respecto a la lengua sino de verificar que sean capaces de comunicarse de manera oral y escrita" (SEP 1994a).

Para ponderar que impacto puede tener este discurso sobre las prácticas de enseñanza sería necesario considerar que algunas de las concepciones académicas del magisterio no corresponden a los enfoques y orientaciones didácticas de los libros para el maestro. En este sentido, para ejemplificar, habría que pensar lo que significa la identificación del maestro con el saber especializado de su disciplina (Quiroz 1987) contra la propuesta que establece que "ahora se prefiere profundizar en pocos temas, y al mismo tiempo proporcionar información sobre los descubrimientos y problemas actuales. No se busca perfilar un futuro químico, sino más bien un ciudadano que aprecie la química sin importar cual sea su profesión" (SEP 1994d).

Contradicciones como la anterior pueden desembocar en que los maestros se apropien de algunas propuestas en un plano meramente discursivo. Cuestiones como sostener en el discurso el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua, pero en las prácticas de enseñanza seguir enfatizando en el formalismo gramatical.

Las orientaciones didácticas propuestas encontrarán algunos obstáculos en las condiciones materiales y de organización escolar de la práctica. A manera de ejemplo, vale la pena pensar lo que puede hacer un maestro de matemáticas con 6 grupos y 300 alumnos (50 por grupo) con la orientación de que "una buena pedagogía de las matemáticas debe reconocer las diferencias que existen entre los alumnos y proponer actividades que resulten interesantes y de provecho para todos, *prestando atención al trabajo de cada alumno*, pero sin perder de vista las adquisiciones que deberán ser comunes" (SEP 1994b. Subrayado mío).

Con las propuestas de evaluación se presentarán problemas similares. Cómo podría un maestro de biología que tiene 12 grupos y 600 alumnos operacionalizar la propuesta del libro del maestro que sugiere "evaluar las preguntas o respuestas que proporcionan los alumnos a las situaciones planteadas durante el desarrollo de la clase" (SEP 1994c). En este terreno es probable que los maestros aun cuando transformen algunas de sus concepciones de evaluación, tendrán que seguir recurriendo a sus rutinas de exámenes estandarizados, ya que las mismas son las únicas posibles en las actuales condiciones de trabajo. Basta pensar en lo que significa tener que asentar 600 calificaciones cada dos meses en las listas correspondientes, para prever la inviabilidad de algunas de las estrategias de evaluación propuestas en las condiciones actuales de operación de los planteles.

Selección de contenidos de los programas de estudio

Entre el enfoque y la selección de contenidos de los programas de estudio se encuentra uno de los principales nudos

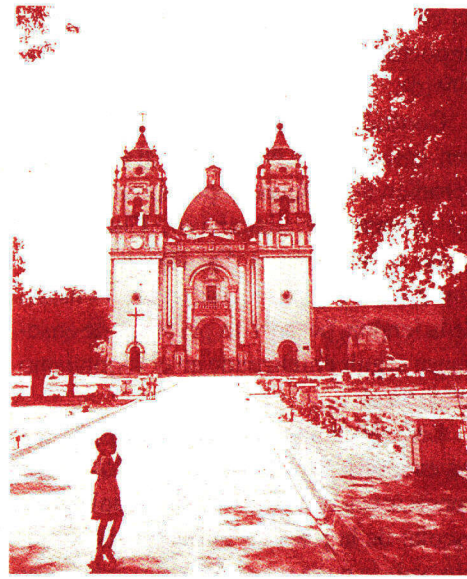
problemáticos del proceso curricular que analizo.

No pretendo hacer un análisis exhaustivo de los problemas de continuidad-ruptura entre enfoque y selección de contenidos de cada programa. Para ello se requeriría que un especialista por asignatura hiciera un examen detallado de cada caso. Por lo mismo sólo trataré de presentar el problema mediante algunas muestras ejemplares.

En los programas de historia se señala que los propósitos de los nuevos programas implican la reorientación del enfoque con el cual, tradicionalmente, se ha abordado la enseñanza de la historia. Se pueden sintetizar los propósitos con los siguientes términos: identificación de los rasgos principales de las grandes épocas, noción de proceso histórico en términos de causalidad y de la influencia de los sujetos y de las sociedades, importancia de las nociones de tiempo histórico y lugar histórico y el análisis de los procesos de cambio. Así mismo, se señala que el estudio de los eventos que tradicionalmente han formado parte de los programas es selectivo y tiene el propósito de suprimir la memorización de datos (nombres, fechas y lugares) que no tienen un carácter fundamental (SEP 1993, 101).

Si se compara esta selección de contenidos con los programas de historia anteriores existen diferencias. La primera es que en los programas anteriores la historia de México quedaba incluida en la historia universal y por consiguiente aparecía en los tres grados de acuerdo a las épocas históricas que se presentaban en cada grado. En los nuevos programas, la historia universal se presenta en primero y segundo grados y la historia de México se concentra en tercer grado. La segunda diferencia es que en el programa anterior de primer grado se presentaban exclusivamente temas de explicación histórica (importancia de la historia, interdependencia, medio físico, capitalismo-socialismo, etcétera) dejando para segundo y tercer grados la secuencia cronológica. En los nuevos programas todo el contenido se organiza teniendo como eje la secuencia cronológica, iniciando en primer grado con la prehistoria y terminando con las transformaciones de la época actual en la última unidad temática de segundo grado.

Más allá de estas diferencias existe una semejanza fundamental. Los temas referidos a la cronología histórica son semejantes en los dos programas, aunque con una secuencia curricular diferente. La selección de contenidos propuesta para los tres



Estado de México

grados se organiza en 23 unidades (8 en primero, 9 en segundo y 8 en tercero) y solamente la enunciación de los temas abarca el equivalente a 24 cuartillas. La saturación de contenidos y sus pautas de organización son similares a las de los programas anteriores. Esto es explicable porque son los temas de los historiadores, pero cabe cuestionar si es lo pertinente en términos del enfoque propuesto en los nuevos programas.

Un debate, para el que en este momento no existe un análisis suficiente, es si es posible cambiar el enfoque de enseñanza sin una transformación de fondo en la selección de contenidos. Trataré sin embargo, de hacer una primera aproximación a este problema tomando como ejemplo los nuevos programas de historia.

Tomar como eje de la organización temática la secuencia cronológica de la historia corresponde al enfoque de identificar los procesos sociales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, pero proponer tantos temas dentro de cada época diluye la intención de analizar procesos, causalidad, tiempo histórico, etcétera, ya que el énfasis se traslada a la singularidad de los acontecimientos históricos, que pueden ser relevantes para el historiador, pero no necesariamente importantes para los adolescentes en la comprensión del proceso histórico. Con ello, también se contradice la intención del enfoque de suprimir la memorización de datos que no tienen un carácter fundamental. Más adelante, cuando se aborde el problema de los libros de texto, se verá cuál es el desenlace de esta característica de los programas de historia.

En los nuevos programas, se propone para el español un enfoque comunicativo y funcional. En el libro para el maestro se señala que el parámetro para la evaluación "debe ser la *eficacia comunicativa*, la capacidad lograda en lo individual para servirse de la lengua oral y escrita en cualquier circunstancia" (SEP 1994a, 61). También se señala que:

> ...la tarea del maestro no es proporcionar a los alumnos una cantidad de información acerca del lenguaje sino propiciar que cada uno desarrolle su capacidad para usarlo en toda circunstancia. Por lo tanto, el propósito de la evaluación no es medir la cantidad de información que los alumnos dominan respecto de la lengua sino verificar que sean capaces de comunicarse de manera oral y escrita (SEP 1994a).

El texto anterior refleja la preocupación de los autores por una práctica reiterada de los maestros de español que se puede documentar con algunos de los registros de mi investigación etnográfica.[1] Me refiero al énfasis que los maestros de español ponen en el trabajo con las reglas gramaticales en términos de memorización y *aplicación del recetario*. De acuerdo con el nuevo enfoque la reflexión sobre la lengua debe tener como función central propiciar la eficacia comunicativa y no el conocimiento de las definiciones o reglas gramaticales en sí mismas.

[1] Me refiero al proyecto de investigación etnográfica que desarrollo desde hace varios años en el Departamento de Investigaciones Educativas titulado *La práctica escolar cotidiana en la escuela secundaria.*

Si se compara la selección de contenidos de los nuevos programas de español con los anteriores, se encuentra que las variaciones son mínimas. Los temas gramaticales son prácticamente los mismos de los programas anteriores y además se presentan como temas en sí. Una hipótesis es que para las etapas posteriores del proceso curricular (libros de texto y prácticas de enseñanza) la selección de contenidos de los nuevos programas se va a imponer al discurso del enfoque propuesto y la enseñanza del español en las aulas no se va a transformar. Sería necesario corroborar esta hipótesis con el análisis de los libros de texto y con una investigación de aula.

El caso de los nuevos programas de matemáticas es similar. Se propone como enfoque la resolución de problemas. En el libro para el maestro se sintetiza diciendo que:

> ...un aprendizaje significativo de las matemáticas no puede reducirse a la memorización de hechos, definiciones y teoremas, ni tampoco a la aplicación mecánica de ciertas técnicas y procedimientos. Por el contrario, es necesario que los alumnos aprendan a plantearse y resolver problemas en situaciones que tengan sentido para ellos y les permitan generar y comunicar conjeturas (SEP 1994b, 13).

Aquí también los autores muestran su preocupación por una tendencia en la enseñanza de las matemáticas en la secundaria. Díaz (1996), en una investigación sobre estrategias de enseñanza en la secundaria, señala que la resolución de ejercicios es la forma más utilizada por los maestros para la enseñanza de las matemáticas. Generalmente consiste en la aplicación de algún concepto, principio o algoritmo a casos específicos. No es raro que un ejercicio de una misma especie se repita múltiples veces como lo documenta otro estudio (Falcón et al. 1995).

Si se compara la selección de contenidos de los nuevos programas con los anteriores las variaciones son mínimas: se eliminan las unidades de lógica y conjuntos y los temas de probabilidad y estadística se reorientan en términos de presentación y tratamiento de la información. También se cambia la secuencia de los contenidos para conseguir una aproximación inicial menos abrupta al álgebra y para favorecer la enseñanza de la geometría durante todo el ciclo escolar (SEP 1993).

En este caso el debate, es también, si es posible que el enfoque propuesto se convierta en realidad de enseñanza cuando no existe un cambio de fondo en la selección de los contenidos. En los nuevos programas de matemáticas al igual que en los anteriores hay un predominio de la lógica de la disciplina por encima de la lógica del saber cotidiano de los estudiantes.

Para ejemplificar, me pregunto si contenidos como ecuaciones cuadráticas, productos notables o trigonometría son compatibles con el enfoque de "que los alumnos aprendan a plantearse y resolver problemas en situaciones que tengan sentido para ellos y les permitan generar y comunicar conjeturas" (SEP 1994b, 13). En todo caso tendría que plantearse como problemático si contenidos como los enunciados pueden corresponder a situaciones que tengan sentido para los adolescentes, o si

más bien esta índole de conceptos sólo encuentra sentidos en mundos especializados (actuaría, ingeniería, etcétera) alejados de la vida cotidiana de los adolescentes. Aun pensando en su vida futura es probable que esos contenidos sólo cobren sentido para la minoría que se ubique en esos mundos especializados. Para la mayoría, como hoy sucede con las generaciones anteriores que pasaron por la secundaria, esos contenidos sólo cobraron un sentido escolar en el momento en que tuvieron que aplicarlos para obtener su calificación aprobatoria, después quedaron borrados como apropiación significativa de conocimiento.

Los ejemplos de las tres asignaturas analizadas apuntarían a la tesis de que la correspondencia entre enfoque y selección de contenidos en los nuevos programas es una relación problemática, en términos de que no existe, en la mayoría de los casos, una continuidad lógica evidente.

Libros para el maestro

Al inicio del ciclo escolar 1994-1995 la Secretaría de Educación Pública (SEP) editó la serie de libros para los maestros de secundaria. No aparecieron los de algunas asignaturas como historia y civismo que se encuentran en proceso de elaboración. Este esfuerzo editorial merece especial atención porque es una de las respuestas a la necesidad de formación de maestros. Este rubro, que se plantea en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (SEP 1992), fue de los que menos atención recibieron en la pasada administración.

En el caso de los maestros de escuela secundaria resulta particularmente relevante. Basta recordar que una proporción importante de los docentes de este nivel no ha recibido una formación pedagógica para la práctica de la enseñanza; son maestros que realizan el trabajo a partir de su formación en alguna de las disciplinas que conforman el plan de estudios de la escuela secundaria: ingenieros que imparten matemáticas o física, médicos que imparten biología, etcétera. Son maestros, en consecuencia, que se han formado a partir del ejercicio de la práctica y, en algunos casos, con algunos cursos aislados de actualización.

En este contexto se vuelve importante una aproximación analítica a estos libros que permita valorar su posible impacto en la formación de los maestros y en la transformación de sus prácticas.

La SEP, en la presentación que hace dentro de los propios libros, señala que los mismos se entregan gratuitamente a todos los maestros y que:

> ...constituyen un primer esfuerzo de fortalecimiento del trabajo docente, al que seguirán otras acciones, tanto de producción de materiales didácticos, como de actualización y mejoramiento en la formación disciplinaria y metodológica del maestro (SEP 1994a).

Este planteamiento es importante para entender estos libros como un elemento más dentro de una estrategia global de formación de los maestros en servicio.

En esta presentación también se establece que:

> ...su propósito esencial es ofrecer al maestro múltiples alternativas prácticas para la enseñanza de los temas centrales de los nuevos programas, poniendo especial atención a los que presentan mayores y más frecuentes dificultades para los alumnos (SEP 1994a).

Es necesario tener en cuenta que estos libros se insertan en el contexto de un cambio curricular y que, en consecuencia, está enfrentando a los maestros a nuevos problemas en el ejercicio de su práctica.

Para la revisión de este rubro es pertinente una separación analítica en dos dimensiones: los libros como proyecto y el impacto probable de los libros en las prácticas de los maestros.

El análisis de los libros como proyecto implica una revisión de su estructura, sus contenidos, sus propuestas, su congruencia interna y su compatibilidad con los enfoques del plan de estudios de la escuela secundaria.

La estructura común que se adoptó para todos los libros dota de consistencia a la serie. Esta estructura contiene los elementos esenciales que cualquier maestro requiere para orientar su práctica: enfoque, programas de estudio, orientaciones didácticas y de evaluación y sugerencias de actividades de enseñanza. En términos generales, puede decirse que dentro de esta vía de lo general a lo particular (desde el enfoque hasta las actividades de enseñanza) existe en los libros un buen nivel de coherencia interna aunque con diferentes logros.

El enfoque, los programas de estudio, las orientaciones didácticas y los criterios para evaluación aparecían ya en el plan y los programas de estudio de 1993. Lo que se hace en estos libros es presentar un desarrollo más detallado de cada uno de los rubros. La coherencia entre los planteamientos de los programas y los de los libros es casi absoluta.

Lo que aparece como nuevo es el apartado que cada libro tiene sobre actividades de enseñanza; esto puede ser un elemento importante en la configuración de las prácticas docentes. En este plano, es importante lo que se señala en los propios libros, en el sentido de que "el libro no pretende señalar al maestro lo que debe hacer en cada una de sus clases" (SEP 1994a). La intención es ofrecer múltiples alternativas prácticas para la enseñanza que se combinen con otras, pero sobre todo, con la experiencia y la creatividad del maestro. Se plantea mejorar estos libros mediante las observaciones y propuestas de los maestros.

Es necesario reconocer el esfuerzo que representa la elaboración de fichas, proyectos y sugerencias, en aquello que toca más de cerca la práctica docente: el trabajo con los contenidos específicos de cada asignatura. Es difícil ponderar la eficacia que las actividades de enseñanza sugeridas puedan tener en la práctica. Esto implicaría un conocimiento de cada campo específico y una revisión detallada que no es posible realizar aquí.

Un intento por valorar el impacto que los libros para el maestro tendrán sobre la formación y las prácticas de los maestros de secundaria implica prever y calibrar qué articulaciones se van a generar entre la lectura de los libros por parte de los

maestros y las propias concepciones y prácticas de los profesores. Estas, en el caso de los maestros con mucha experiencia, suelen ser concepciones y prácticas largamente sedimentadas en el ejercicio de la docencia y, por lo mismo, con un alto grado de resistencia a las transformaciones.

Libros de texto

En varios trabajos se ha documentado la importancia que tienen los libros de texto en las prácticas de enseñanza en la secundaria (Quiroz 1991, Díaz 1995, Falcón et al. 1995). Se puede asegurar que la mayoría de los maestros utilizan algún libro de texto como el elemento fundamental para organizar su trabajo en el aula. En el entendido de que los libros de texto comerciales fueron aprobados por la Secretaría de Educación Pública porque corresponden al programa de estudios, la mayoría de los maestros recurre poco a los programas y en cambio un libro de texto está presente todos los días en su planeación y en el aula.

Si las prácticas de enseñanza tienen como condicionante central el libro de texto, esta fase curricular se convierte en la más importante para explicar lo que realmente pasa en las aulas. Suponiendo una continuidad perfecta en las fases anteriores que se quiebre en el momento de los libros de texto, sería esta ruptura la que tendría el mayor peso condicionante sobre las prácticas.

Normativamente para que un libro pueda ser usado en las escuelas requiere de la aprobación previa de la Secretaría de Educación Pública. A la fecha existen aprobados más de 400 libros de texto para la secundaria. Si los nuevos programas apenas están en su quinto año de operación se puede inferir que la aprobación de los libros se caracterizó por cierta laxitud, explicable, entre otras cosas, por la capacidad de presión de las editoriales.



Soyaltepec, Oaxaca

Con ello es muy probable que la aprobación de los libros se haya centrado en la correspondencia temática de los contenidos sin tomar en cuenta los otros planteamientos de los programas. Vale recordar que la correspondencia entre enfoque, orientaciones didácticas y evaluación con la selección de contenidos es un nudo problemático que ya se analizó en las fases curriculares anteriores.

No es posible hacer aquí una análisis de los libros de texto comerciales, pero vale la pena hacer algunas consideraciones y presentar alguna muestra. Si se revisa el catálogo de los libros anteriores contra los

nuevos se encuentra una alta correspondencia de autores. Si la selección de contenidos de los programas anteriores y los nuevos no muestra una variación importante, no es descabellada la hipótesis de que los nuevos libros sean parecidos a los anteriores en tanto que muchos autores se repiten en los dos momentos. Es probable también, que no se presenten variaciones importantes en cuanto a las formas de tratamiento de los contenidos, aunque sí una variación en cuanto al ordenamiento de los mismos.

Tomo como muestra uno de los libros de texto más utilizados en las secundarias mexicanas. Se trata del curso de historia universal de primer grado. A continuación se transcribe un fragmento del libro referido a la religión de los egipcios:

> Existían otros dioses importantes como *Seth*, señor de las tinieblas; *Neftis*, diosa de la muerte; *Anubis*, el dios con cabeza de chacal; el buey *Apis*; la diosa *Maat*, de la verdad y la justicia y, desde luego, el río Nilo, representado por el dios *Hapi*, que tenía atributos masculinos y femeninos (Rodríguez et al. 1993, 30).

Aquí el problema de ruptura entre el enfoque y la selección de contenidos específicos es profunda. El párrafo de muestra está en absoluta contradicción con la propuesta de que:

> ...el estudio de los eventos que tradicionalmente han formado parte de los programas es selectivo y tiene el propósito de suprimir la memorización de datos (nombres, fechas, lugares) que no tienen un carácter fundamental... (SEP 1993)

Esta muestra no es una excepción, sino la tónica de todo el libro. En otra página en un recuadro de un sexto de página aparecen los nombres de los últimos doce mandatarios del Imperio Romano de Occidente con las fechas de sus períodos de gobierno (Rodríguez et al. 1993, 114). El enciclopedismo de este libro hace evidente su incompatibilidad con el enfoque y las orientaciones didácticas propuestos en el programa.

Esta orientación del libro se refuerza con algunas de las actividades propuestas para evaluar el aprendizaje. La mayoría son cuestionarios que tienen que responder los alumnos. Contienen algunas preguntas abiertas, pero la mayoría son preguntas de respuesta unívoca en términos de datos o de correspondencia textual con lo que aparece en la lección. Buena parte de las respuestas que se piden no tienen ninguna relevancia para la comprensión del proceso histórico y es probable que casi ningún adulto letrado conozca esas respuestas. A continuación se presentan algunos ejemplos que corresponden al tema del Imperio Romano:

> ch) ¿Qué proceso histórico nuevo se inició durante el mandato de Alejandro Severo? Precisa la época.
> d) ¿Quién dividió al imperio en 101 provincias? (Rodríguez et al. 1993, 114).

Mayorga (1998) realizó un estudio que analiza los enfoques implícitos de cinco libros de texto de historia para secundaria.

De las conclusiones de esta investigación vale destacar que el autor señala que

la tendencia en los libros es hacia un discurso enciclopedista (que incluye un exceso de datos no fundamentales para la comprensión del proceso histórico) en detrimento de un discurso explicativo que tendría que enfatizar en la causalidad y en la acción social como fundamentos del devenir histórico.

En este estudio también se destaca que la tendencia en las actividades de enseñanza y evaluación propuestas en los libros de texto responde a este mismo enfoque enciclopedista, ya que la mayoría son actividades centradas en la reproducción de información no necesaria (fechas, lugares, nombres, etcétera), para la comprensión del proceso histórico. Lo anterior permite al autor formular la tesis de que, como tendencia, existe una distancia importante entre el enfoque de enseñanza explicitado en los programas oficiales y el enfoque implícito de los libros de texto.

Con la evidencia de la muestra presentada y las conclusiones del estudio de Mayorga (1998) no es descabellado suponer que buena parte de los libros de historia sigan patrones similares. En los que existían conforme a los programas anteriores esa era la línea dominante y como ya se mencionó muchos autores se repiten en los dos casos. Con ello, dado que el libro de texto es lo dominante en las prácticas de enseñanza, el enfoque y las orientaciones didácticas propuestas en el programa oficial tendrán pocas posibilidades de concretarse en las aulas.

En matemáticas también hay rupturas entre el enfoque propuesto y algunos libros de texto. A continuación se presenta un ejemplo de un libro de matemáticas de tercer grado cuyo tiraje fue de 180,000 ejemplares.

Para trabajar la mayoría de los temas se sigue la lógica de explicitar el algoritmo y ejemplificar con un caso en que se muestran los pasos secuenciales para resolverlo. Así son presentados todos los temas de polinomios, ecuaciones lineales, ecuaciones de segundo grado y trigonometría.

Un ejemplo de explicitación de un algoritmo es el siguiente:

> El producto de multiplicar dos polinomios se obtiene de la suma de los productos que resultan al multiplicar cada uno de los términos de uno de ellos por todos y cada uno de los términos del otro (Castrejón y García 1994).

Hay una evidente contradicción entre el enfoque de resolución de problemas propuesto por el programa y las orientaciones de este libro. Un problema que ya se planteó con anterioridad es si la contradicción no se genera en el momento mismo de la selección de los contenidos. Particularmente con los contenidos de matemáticas del tercer grado la correspondencia con el enfoque de resolución de problemas parece ser problemática. Resulta casi imposible encontrar referentes problemáticos de la vida cotidiana, que no correspondan a campos especializados, para trabajar temas como polinomios o ecuaciones de segundo grado.

No es posible aquí profundizar en el análisis de los libros de texto. Es un tema importante que requiere de un trabajo de investigación de largo alcance. Es posible suponer, en cambio, que en las otras asig-

naturas estén pasando cosas similares con los libros de texto, lo cual llevaría a la hipótesis de que las prácticas de enseñanza permanecen sin transformación a pesar de algunas de las buenas intenciones discursivas que aparecen en los programas de estudio.

2. *Prácticas de enseñanza*

En la configuración de las prácticas de enseñanza de la secundaria juegan un papel fundamental, cuando menos, tres elementos: las condiciones materiales e institucionales del trabajo escolar, las concepciones académicas de los maestros y el proceso curricular, tal como fue descrito en el apartado anterior. Una transformación de las prácticas de enseñanza implica cambios articulados de estos tres factores.

Ya se señaló que con el nuevo plan de estudios de 1993 hubo un cambio formal, pero con la descripción realizada del proceso curricular parece evidente que no se da una transformación de fondo en este campo. Las condiciones materiales e institucionales son hoy más desfavorables que antes del cambio del plan de estudios. Las concepciones académicas de los maestros no han sido impactadas, ya que lo poco que se ha hecho en términos de capacitación del magisterio ha sido guiado por las tradiciones anteriores al cambio; si acaso algunos de los libros para el maestro presentan intentos por impactar esas concepciones, pero una transformación real implica un proceso de largo plazo. En resumen los factores condicionantes de las prácticas de enseñanza permanecen sin cambio por lo que es razonable suponer que también las prácticas de enseñanza se conservan sin transformación.

Sería imposible en este trabajo una descripción de las prácticas de enseñanza. Algunas investigaciones etnográficas documentan con detalle las mismas (Díaz 1995, Falcón et al. 1995, Quiroz 1991). Aquí sólo pretendo puntualizar algunas características de esas prácticas que se relacionan con el proceso curricular.

La primera tiene que ver con una práctica que enfatiza el saber especializado de las disciplinas y pone al margen el *sentido que para la vida presente o futura de los estudiantes tienen los contenidos escolares.*

El subrayado tiene como finalidad enfatizar el significado. En algunos debates académicos este enunciado ha sido entendido como una posición totalmente pragmática. Entiendo el sentido como algo que puede ir más allá de la pura utilidad y que puede responder al interés o curiosidad de las personas, en lo que Heller (1977) llama un principio de actitud teorética. También el enunciado se ha interpretado en el sentido de atender exclusivamente los intereses presentes de los adolescentes, tampoco es mi posición. Lo que quiero enfatizar es que muchos de los contenidos escolares no cobran sentido para la mayoría de las personas que cursan la secundaria ya que su aplicación está siempre restringida a mundos especializados y su probabilidad de impactar la curiosidad es mínima para la mayoría de la gente. Un ejemplo son algunos de los contenidos de matemáticas: todos los que estudiaron secundaria pasaron por las ecuaciones cuadráticas, pero el tema no cobró sentido para la vida de casi

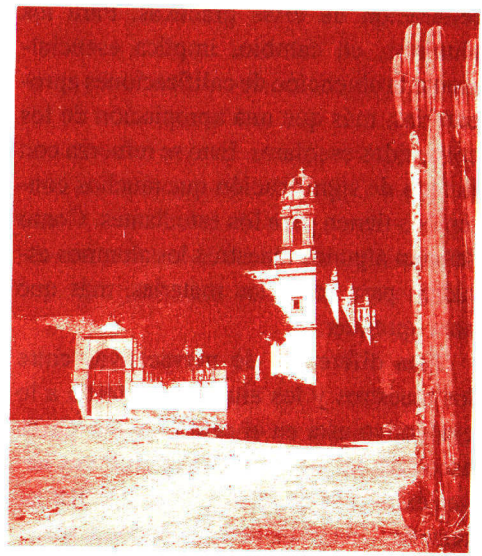
ningún adulto no especialista y se perdió en términos de apropiación significativa. La pregunta obvia que se desprende de lo anterior es por qué todos tenemos que estudiar ecuaciones cuadráticas en la secundaria, si no todos vamos a ser matemáticos, ingenieros o actuarios y ese contenido no va a cobrar sentido para la vida de la mayoría de los adultos y simplemente se va a olvidar. Estudiar este contenido en la secundaria parece un desperdicio de esfuerzo de los maestros y los alumnos.

Para generar este tipo de práctica se conjugan el alto grado de especialización de algunos contenidos de casi todas las asignaturas con la identificación que el maestro tiene con su disciplina (Quiroz 1987). Lo anterior deviene una sobrevaloración de los contenidos de cada materia que no es compartida por los alumnos, pero que origina que los mismos frecuentemente se apropien de la lógica de la actividad en lo inmediato, aunque ello no signifique necesariamente un aprendizaje significativo de los contenidos escolares (Quiroz 1991).

Como se señaló en el apartado anterior los cambios de contenido son insignificantes en los programas de 1993 y probablemente su tratamiento en los nuevos libros de texto será similar a su presentación en los anteriores. Se puede inferir que esta práctica que enfatiza el saber especializado prevalecerá a pesar del cambio de programas de estudio.

Otra característica de las prácticas de enseñanza es su énfasis en la evaluación. En una investigación realizada cuando estaba vigente el plan de estudios anterior, Díaz (1995) muestra como la mayoría de las estrategias de enseñanza empleadas se articulan en términos de un sentido evaluativo. Así, el interrogatorio a los alumnos, la resolución de ejercicios y cuestionarios, la exposición por parte de los alumnos, el dictado y sobre todo la aplicación de exámenes generalmente tienen como objetivo la asignación de una nota que cuenta para la calificación bimestral. Las formas son variadas: se asignan puntos por participación, se hacen competencias de velocidad (un punto a los diez primeros), se califica la limpieza y presentación de los cuadernos y otras más. De hecho los alumnos enfrentan cada día varios eventos que tienen que ver directamente con su calificación, aunque el momento fundamental, en la mayoría de los casos, es el examen.

Es frecuente que estos eventos evaluativos sean poco relevantes en términos de



San Rafael, Querétaro

la apropiación significativa de los contenidos escolares. En historia, por ejemplo, es una práctica recurrente la resolución de cuestionarios que implican la evocación de datos precisos que son irrelevantes para la comprensión del proceso histórico (Falcón et al. 1995). En matemáticas es frecuente la resolución de múltiples ejercicios de un mismo algoritmo; en una investigación realizada en dos secundarias de Tamaulipas se documentó la resolución de 38 ejercicios de un mismo algoritmo en una clase; cada alumno que pasaba al pizarrón y lo realizaba correctamente ganaba un punto para su calificación bimestral (Falcón et al. 1995).

El sentido evaluativo de muchas actividades es apropiado por los estudiantes la mayoría de las veces. Esta apropiación, sin embargo, no tiene las mismas connotaciones que tiene para el maestro. La creencia de que mediante la evaluación se logra un control efectivo del aprendizaje es la concepción que sustenta en los maestros la reiteración de estas prácticas. Para los alumnos, en cambio, implica esencialmente la obtención de calificaciones aprobatorias, más que una apropiación de los contenidos escolares. Esto se refuerza con la falta de significación que muchos contenidos tienen para los estudiantes. Como señalan algunos maestros los alumnos estudian para pasar las materias, más que para aprender.

Esta diferencia de perspectivas entre los maestros y los alumnos en torno a lo evaluativo está en el centro de los logros escolares formales. Algunos alumnos tienen éxito y alcanzan la meta de aprobar las materias, pero una parte importante fracasa en sus esfuerzos adaptativos a la evaluación y genera los altos índices de reprobación en la escuela secundaria.

Detrás de este énfasis evaluativo están las concepciones de los maestros y las rutinas de trabajo frecuentemente ligadas a las orientaciones de los libros de texto. Ya se señaló que es improbable un cambio de fondo en la mayoría de los libros de texto; también se enfatizó en la insuficiencia de las acciones que impacten las concepciones de los maestros. Es por tanto factible que las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria continúen sin transformación en este plano y que el sentido evaluativo siga siendo el centro de articulación de las formas de enseñanza con los efectos ya descritos.

Una conclusión que resume lo desarrollado en este artículo orienta hacia la calibración de los pesos de influencia relativa de cada fase en las prácticas de enseñanza. Se puede identificar que la expresión de los criterios de pertinencia asumen dos formas diferentes. En la fase de propósitos del plan de estudios y en la fase de enfoques y orientaciones didácticas, se puede identificar una forma esencialmente discursiva que para operativizarse tiene que pasar por una serie de mediaciones. En el caso del proceso curricular que se analiza, no hay continuidad entre estos discursos y su operacionalización en las fases siguientes. Por ello el poder de influencia de los criterios de pertinencia de estas fases sobre las prácticas de enseñanza es casi inexistente.

La otra forma de presentación de los criterios de pertinencia refiere a elementos concretos y cercanos a las prácticas de

enseñanza. Esta forma es posible identificarla en las fases de estructura del plan de estudios, selección de contenidos y libros de texto. Los juegos de articulación entre los criterios de pertinencia de estas fases es lo que finalmente llega a los maestros. Estos realizan la transposición didáctica definitiva, pero en ese proceso los libros de texto son los que tienen el mayor poder de determinación sobre las prácticas de enseñanza. Estos, como ya se indicó, no corresponden a los nuevos enfoques propuestos, si no más bien refuerzan las prácticas de enseñanza largamente sedimentadas entre los maestros de la escuela secundaria.

Bibliografía

Candela, A. (1991). "Argumentación y conocimiento científico escolar". *Revista Infancia y Aprendizaje* No. 55. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Castrejón, A. y García, E. (1994). *Matemáticas 3er. curso.* Educación secundaria. México: Santillana.

Díaz, M. (1995). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico.* México: DIE-CINVESTAV.

Falcón et al. (1995). *Condiciones en que se realiza la enseñanza secundaria. Dos estudios de caso.* Cd. Victoria, Tams.: Informe de investigación presentado a la SEP

Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Guevara, G. (1992). *La catástrofe silenciosa.* México: FCE.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Madrid: Península.

Luna, M. E. (1994). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del* trabajo en el aula. México: DIE-CINVESTAV.

Martín, E. (1988). "La educación secundaria obligatoria". *Cuadernos de Pedagogía* No. 164. Barcelona.

Mayorga, V. (1998). *Análisis de libros de texto de historia de México para la educación secundaria.* Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV.

Quiroz, R. (1987). *El maestro y el saber especializado.* México: DIE-CINVESTAV.

Quiroz, R. (1991). "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria". *Revista Infancia y Aprendizaje* No. 55. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Quiroz, R. (1992). "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria". *Revista Nueva Antropología* No. 42. México.

Rodríguez, A. et al. (1993). *Lecciones de historia. Del origen del hombre a la reforma religiosa.* Primer grado. México: Trillas.

SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* México: SEP.

_____ (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria.* México: SEP.

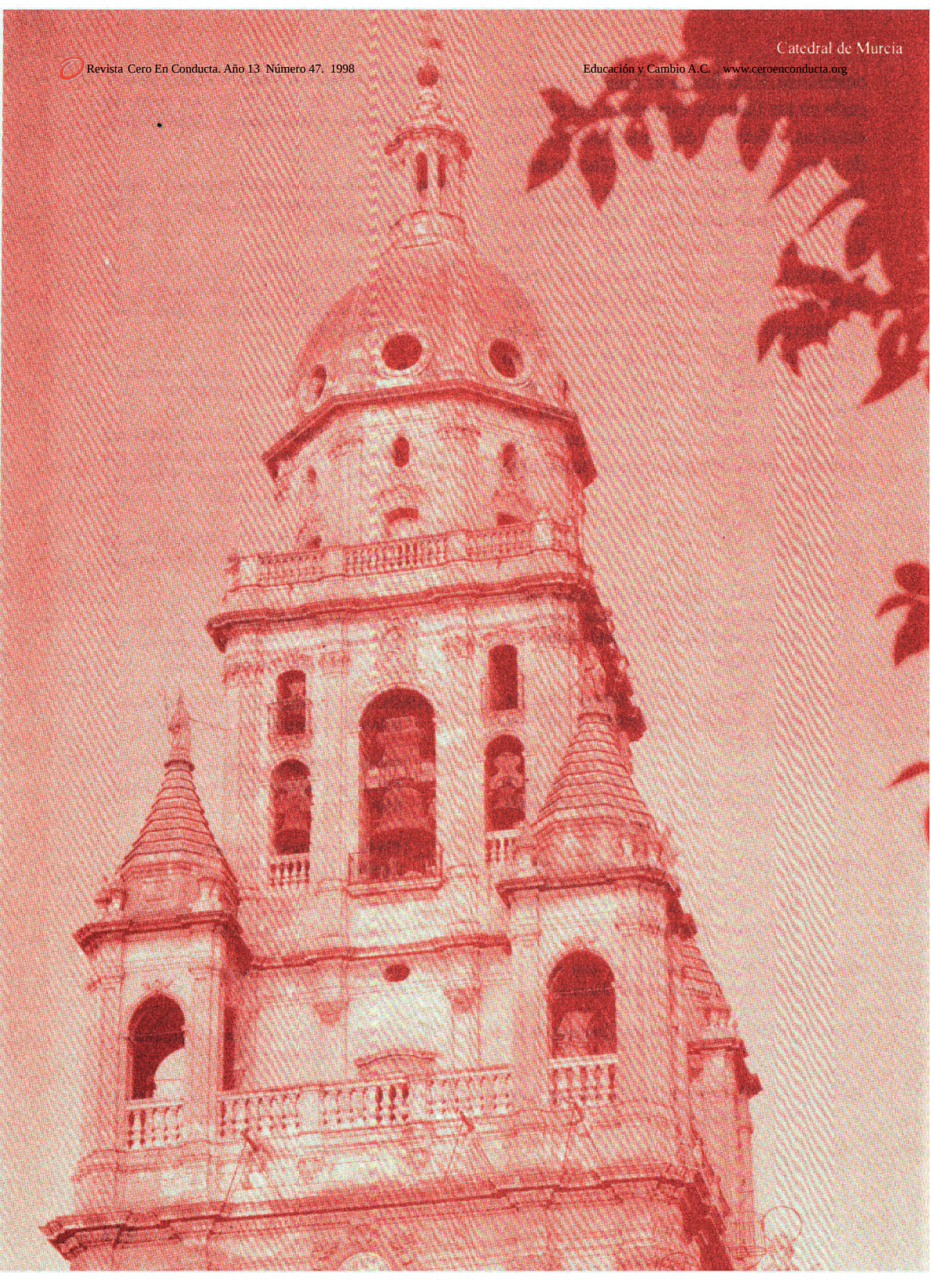
_____ (1994a). *Libro para el maestro. Secundaria. Español.* México: SEP.

_____ (1994b). *Libro para el maestro. Secundaria. Matemáticas.* México: SEP.

_____ (1994c). *Libro para el maestro. Secundaria. Biología.* México: SEP.

_____ (1994d). *Libro para el maestro. Secundaria. Química.* México: SEP.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.



Catedral de Murcia