

EDITORIAL

## La RIES: reestructuración superficial y sin sentido del currículo de la educación secundaria

En agosto de 2005, a unos cuantos días del inicio del ciclo escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó –a través de su página en la Internet– su nueva propuesta de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). Esta *nueva propuesta* –al igual que la presentada en Junio de 2004– elude los problemas de fondo de la educación secundaria y, sobre todo, reitera el sentido y los contenidos tradicionales de este nivel educativo.

Pese a su pomposa denominación, la RIES consiste solamente en una reestructuración superficial del plan de estudios: reacomoda las asignaturas tradicionales de la secundaria, pero –casi en todos los casos– mantiene y aumenta los contenidos informativos; se envuelve en un discurso pedagógico innovador, pero en los hechos –en razón de su propia formulación– implica reforzar prácticas de enseñanza que privilegian la transmisión de información, la memorización y una *evaluación* que consiste en cotejar lo que el alumno recuerda de *lo aprendido*, aunque ese *aprendizaje* sea efímero. Todo indica que en el diseño curricular privó la lógica del conocimiento disciplinario, mientras que el sentido y los propósitos educativos de la escuela secundaria quedaron simplemente al margen.

Enseguida apuntamos los argumentos que sustentan estas afirmaciones:

### La RIES no es integral

En la fase preparatoria de la reforma, la SEP promovió un diagnóstico de la educación secundaria con la participación de equipos técnicos de las entidades federativas. Esos equipos analizaron la cobertura y la eficiencia escolar, la situación laboral del personal docente, la organización y el funcionamiento de las escuelas en sus diversas modalidades (general, técnica,

telesecundaria y para trabajadores) y aun las opiniones de los estudiantes sobre sus clases, sus maestros y su escuela. Esta acción parecía apuntar hacia el diseño de una propuesta efectivamente integral de reforma; sin embargo, tras ese proceso que ocupó más de dos años, la SEP anunció una imaginativa y gran solución a los *diversos, complejos y multicausales* problemas detectados: ¡una reforma del plan y de los programas de estudio!

La RIES es una propuesta exclusivamente curricular. No incluye, ni siquiera enuncia, acciones para atender asuntos primordiales en cualquier intento serio de reforma educativa: ¿Por qué si la deserción escolar se consideró –acertadamente– un problema “grave y complejo” de la secundaria se sostiene, ahora, que una reforma curricular es la clave para su solución? ¿Cómo y por qué se olvidaron los problemas relativos a los mecanismos de acceso a los puestos docentes y directivos, o la permanencia en los mismos? ¿Qué política nacional pondrá en marcha esta administración –ya en su ocaso– para *cambiar integralmente* la gestión escolar e institucional, más allá de un documento con *sugerencias* para las autoridades educativas estatales? ¿Por qué si se reconoce –y las propias evaluaciones de la SEP demuestran– la insuficiencia y la escasa eficacia de las acciones de actualización hasta hoy realizadas, no se ofrecen más que ambiguas promesas al respecto?

### **La propuesta de reforma curricular es incongruente y contradictoria: los contenidos de los programas de estudio contradicen los objetivos y el discurso pedagógico del plan RIES**

La propuesta de la SEP reconoce los más importantes problemas pedagógicos de la educación secundaria. Para superar estos problemas adopta la idea de concentrar el trabajo educativo en el desarrollo de competencias y enuncia las que se deben lograr en el tramo final de la educación básica, la secundaria. Pero toda esa declaración tiene un papel ornamental, sin consecuencia alguna en el diseño curricular concreto: los programas de estudio –base de los libros de texto y de las clases– consisten en una larga enumeración de temas donde la idea de centrar el trabajo educativo en la formación de competencias está totalmente ausente.

Con excepción de uno o dos programas, la *nueva propuesta* exacerba *viejos problemas* de la secundaria: la obsesión por la transmisión de información, la saturación de los programas, su fragmentación y su

escasa relación con los intereses de los adolescentes; precisamente los problemas que supuestamente serían superados por esta innovadora propuesta de reforma. Véanse algunos ejemplos:

**HISTORIA.** El programa de Historia I incluye 226 “subtemas” que deberían ser tratados en 150 horas, ello significa que a cada uno le correspondería en promedio, y si todo el tiempo se empleara en la clase, 39 minutos. Estos “subtemas” incluyen en realidad varios temas: “El imperio otomano, el imperio mogul y China”, “Las civilizaciones prehispánicas y el orden colonial” o “La revolución francesa, el fin del antiguo régimen y el constitucionalismo”. Algo similar ocurre con Historia II, donde el programa tiene 289 subtemas del mismo calibre para 150 horas de clase.

**GEOGRAFÍA.** Este programa incluye 76 “subtemas” para un total de 175 horas de clase, lo que daría un promedio de dos horas con veinte minutos por cada “subtema”, cuya amplitud es muy similar a los de historia: “Proyecciones cartográficas. Características y componentes. Comparación e implicaciones ideológicas en la representación y distorsión de la superficie terrestre en las proyecciones de Mercator y Peters”, “Valoración del espacio vivido. Características geográficas de la localidad, el municipio y la entidad en relación con el contexto nacional” o “Flujos migratorios actuales. Lugares de atracción y expulsión; efectos socioeconómicos y culturales”

**FÍSICA (CIENCIA Y TECNOLOGÍA II).** El programa de esta asignatura incluye 100 “subtemas” en los cuatro bloques de *tratamiento obligatorio*, cuatro “proyectos de integración y aplicación” (uno por cada bloque), más 18 subtemas (bloque V) de tratamiento opcional. Además de que el número de temas crece (pues, al igual que en geografía, se optó por fusionar los temarios de los programas de 1993), se incluyeron algunos temas más complejos y abstractos: “Limitaciones del modelo de partículas para explicar la naturaleza de la materia” o “De las partículas indivisibles al átomo divisible: desarrollo histórico del modelo atómico de la materia”.

Ejemplos similares podrían tomarse de los programas de Matemáticas o Química (Ciencia y tecnología III). Así, aunque en el discurso se insista en proclamar el aprendizaje participativo y reflexivo para la comprensión y el desarrollo de competencias, se sugiera que los alum-



nos realicen actividades de experimentación e investigación en fuentes diversas, trabajen con conceptos clave y apliquen sus conocimientos..., la prioridad sigue siendo –realmente– la transmisión del máximo posible de información, el sello de origen de la educación secundaria.

### **En varias asignaturas los cambios son exclusivamente discursivos**

En Educación Física y en Educación Artística las cosas permanecen –en términos prácticos– como han estado desde hace varias décadas, con excepción del discurso pedagógico; más sencillo y realista antes. Además de su pretenciosa *fundamentación teórica*, la novedad en estas asignaturas es que vuelven a estar sujetas a la acreditación; en este aspecto la reforma es claramente regresiva.

Aunque se ha señalado demagógicamente que la reforma “introducirá las artes en la educación secundaria”, en realidad, “las escuelas

podrán optar por la o las disciplinas que les sea más factible implementar, con base en las condiciones y los recursos con los que cuenten”. Ello quiere decir, en lenguaje llano, que si una escuela tiene un maestro de música “optará” por impartir música, si el maestro fuera de artes plásticas se “optará” por impartir “artes visuales”, y así en lo que sigue.

El espacio curricular denominado “Asignaturas y talleres estatales” –presentado como *expresión del federalismo educativo*, además de sus atributos educativos– ha sido ocupado, a sugerencia de la propia SEP, para acomodar asignaturas y talleres ya existentes (horas laborales contratadas, en pocas palabras) que no tenían cabida en el *plan RIES*. Aquí, la *reforma integral* consiste en que “la escuela” argumente la inclusión de tal o cual asignatura o taller en función de “su contribución al logro de los rasgos del perfil de egreso” y que la formación del maestro “se corresponda o relacione con ese campo del conocimiento”; en algunas “escuelas piloto” –por cierto– eso ha significado un engorroso trabajo administrativo adicional, pero nada más; en otros casos la autoridad estatal decidió cuáles son las asignaturas pertinentes al perfil... laboral-administrativo disponible, claro.

A las cuestiones anteriores debe agregarse que la estructura de la mayor parte de los programas es innecesariamente complicada y con frecuencia confusa.

El reacomodo de las asignaturas, y la consecuente reducción del número de grupos y del total de estudiantes que atenderá cada maestro, es considerada como el cambio clave, casi mágico, que detonará los cambios pedagógicos necesarios e impulsará nuevas relaciones entre el personal docente. Es necesario señalar, al respecto, que ninguna medida se prevé para reducir el tamaño de los grupos, una condición indispensable aunque no suficiente para desarrollar en el aula actividades reflexivas, experimentales, de investigación, etcétera, que fomenten el desarrollo de competencias y la comprensión profunda de conceptos o procedimientos.

### **La reforma curricular fue diseñada sin la participación de los maestros**

La propuesta curricular de 2005 debería haber incluido modificaciones importantes con respecto a la presentada en junio de 2004, tal como lo anunció el titular de la SEP; bajo la presión de las críticas de gremios

profesionales, de dirigentes sindicales del magisterio y otros actores políticos, el secretario de educación anunció –en julio de 2004– ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados que se realizaría una amplia consulta, con el magisterio y con instituciones y grupos académicos, “hasta obtener una propuesta de consenso”. Ese compromiso no se cumplió.

Durante todo ese período (un ciclo escolar completo) no se informó, ni se promovió debate alguno entre el magisterio sobre el plan y los programas de estudio, salvo algunas reuniones con jefes de enseñanza. La SEP optó por consultar sólo a algunos gremios e instituciones especializadas en las disciplinas y a unos cuantos expertos en educación, cuyas opiniones fueron escuchadas pero no necesariamente tomadas en cuenta.

La SEP decidió ocultar la información sobre las escuelas que participan en la llamada “Primera Etapa de Implementación” (PEI) con el argumento de evitar la contaminación política del proceso. Pero los reportes obtenidos por distintos medios indican que el personal directivo y docente de las escuelas no sólo no tuvo oportunidad de opinar respecto a esta reforma curricular sino que también carece de información sobre sus contenidos concretos. Aun quienes participan en la PEI señalan haberse enterado de la misma “de la noche a la mañana” antes de aplicarla, su desconocimiento de los programas de estudio, la improvisación de las acciones de actualización, la falta de apoyo o asesoría y la carencia de materiales de orientación pedagógica. En efecto, en las “escuelas piloto” de la PEI, los maestros designados para atender grupos de primer grado en el ciclo escolar 2005-2006 se *capacitaron* –para lograr el cambio de su práctica docente– mediante un taller *exprés* acerca del enfoque y los contenidos de la asignatura que impartirían; todo eso en unas pocas horas. ¡Y así se pretende impulsar el cambio educativo profundo!

La PEI, supuestamente, permitiría “conocer los efectos que tendrá la puesta en marcha de la propuesta curricular 2005 en el primer grado de un número reducido de planteles de las modalidades general y técnica, así como *proveer de información suficiente para valorar la propuesta curricular misma* y los apoyos y condiciones que requieren las escuelas y aulas para su adecuada operación.” Sin embargo, los resultados de esta “etapa” no serán tomados en cuenta para corregir los múltiples equívocos de la propuesta de reforma: el titular de la SEP ha declarado que en Enero de 2006 –es decir, mucho antes de que se disponga de información elemental respecto a la aplicación de los pro-

gramas en un ciclo escolar— se tendrán los “primeros resultados” (¿?) y se entregarán los programas de estudio a las editoriales privadas para que, a su vez, elaboren los libros de texto; estas empresas han comenzado a adelantar su trabajo a sabiendas de que la decisión está tomada, independientemente de los resultados de la primera etapa de improvisación (PEI).

La expresión concreta del *plan RIES* (los programas de estudio) y sus consecuencias previsibles en las prácticas de enseñanza están muy lejos de sus objetivos declarados: despertar el interés por el estudio, promover el desarrollo de las competencias intelectuales de los alumnos adolescentes y, en suma, favorecer su desarrollo integral; por lo contrario, mantiene y profundiza las causas y motivos que tienden a provocarles aversión hacia la escuela y el estudio. Considerando la propuesta elaborada, ¡en más de tres años!, es necesario señalar que la reforma profunda de la educación secundaria requiere de mayor tiempo y de una firme voluntad política —además de una coordinación intelectual solvente— para lograr un diseño curricular aceptable, un proceso efectivo de actualización de los profesores y la atención de los problemas laborales y organizativos del subsistema y las escuelas.

El análisis del proceso de consulta y de las acciones previstas para la generalización de la reforma curricular indican que más que lograr una transformación real de las prácticas educativas —el *qué* y el *cómo* de la enseñanza y el aprendizaje— lo que les urge a los administradores de la SEP es alcanzar —sólo formalmente— una meta más, aunque esta se reduzca a la publicación de unos cuantos documentos curriculares. Si por *decisión de Estado*, la SEP consuma la aplicación de la RIES se habrá desperdiciado otra oportunidad para reformar *realmente* la educación secundaria, el nivel educativo en el que más urge una transformación de fondo para darle un sentido formativo a la altura de las exigencias sociales y las necesidades de los adolescentes.

Paradójicamente, la SEP alimenta, con esta acción, la desconfianza y la oposición conservadora que existe entre amplios sectores del magisterio (y también entre expertos en las disciplinas), quienes reciben con la RIES un refuerzo para consolidar sus actitudes de rechazo, no hacia un nuevo plan sino a la posibilidad de imaginar de manera seria, profunda y responsable la educación secundaria que necesitan los adolescentes mexicanos. Hoy, lo razonable sería corregir a fondo los programas elaborados con base en los indicios de su operación en las escuelas,



las implicaciones organizativas y laborales concretas del plan RIES, así como iniciar un programa simplemente serio de actualización del personal docente y directivo. Estas acciones requieren más tiempo que el del ocaso de la actual administración federal.

Por todas las razones expresadas antes, y pensando en los destinatarios del plan RIES –los estudiantes adolescentes– la generalización de la reforma curricular debe posponerse 

