

Límites de la reforma en educación media superior

Entrevista con Andrés Lozano Medina*

¿Considera que cambios como la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), los nuevos procedimientos de selección de personal directivo y docente o la evaluación aplicada a los estudiantes, entre otros, han contribuido realmente a mejorar el funcionamiento de este nivel educativo?

La reforma impulsada desde hace ya casi un lustro por la Secretaría de Educación Pública tenía, y no sé si aún tiene, la idea de que todas las escuelas se incorporen a su propuesta, y con ello conformar, al corto plazo, el Sistema Nacional de Bachillerato. Ello contaba con muchas intenciones: lograr la universalización del bachillerato, mejorar la calidad educativa mediante la aplicación de lo que llaman marco común curricular, y conseguir que los estudiantes puedan transitar entre instituciones, es decir, lograr la movilidad de los alumnos entre planteles, e incluso entre diferentes espacios geográficos. Otra pretensión, ahora para el caso de los profesores y de los directivos, es fortalecer su formación, capacitarlos y actualizarlos. También se proponía mejorar la infraestructura y promover el uso de la tecnología. Como se puede ver, la reforma aborda el asunto de la mejora y desarrollo del subsistema considerando las diversas aristas del problema, lo que sin duda tiene sentido, pero también genera muchas dificultades para su funcionamiento.

Por ello, para poder valorar el funcionamiento de este nivel educativo tenemos que considerar aspectos relevantes y establecer qué tanto aportan y cómo limitan el desarrollo de la educación media superior.

Un primer aspecto a considerar, me parece, es la desigual participación de las instituciones: las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública que están trabajando en las medidas propuestas en la RIEMS (los CONALEP, los CETIS, en fin, todos los bachilleratos reconocidos por esa instancia) de manera casi obligada tienen que incorporarse a la reforma. Los que no están en esa situación, como las instituciones que dependen, sea de manera directa o indirecta, de instancias autónomas o estatales, en cambio, no están obligadas a incorporarse a este modelo. En este caso tenemos, por ejemplo, a la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, los Colegios de Ciencias y Humanidades y los bachilleratos incorporados establecieron desde el principio, en 2008, que no se incorporarían a la reforma, y hasta ahora parece que no han cambiado de opinión.

Pero si vemos, por poner otro ejemplo, lo que pasa con la Universidad Autónoma de Sinaloa, que cuenta con 38 planteles de bachillerato distribuidos en el estado, encontramos que tiene 15 escuelas que ya cuentan con la certificación y se encuentran incorporadas en el Sistema Nacional de Bachillerato; los planteles que faltan se encuentran en proceso de ingresar, y de hecho pretenden certificar a todos sus planteles este mismo año. En este sentido podemos decir que mientras en el primer ejemplo no

* Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en temas de política educativa en educación media superior y superior.

hay, aparentemente, intención de participar en la reforma, la UAS está completamente convencida de sus bondades, cosa que puede constatarse en su página web institucional.

Ahora bien, el asunto no es solamente una cuestión de voluntad; no se reduce a si una institución decide participar o no en la reforma. La UAS decide que sí se incorpora y al parecer cuenta con los recursos humanos y financieros para implementarla de manera exitosa, es decir, se tienen claras las posibilidades reales de la institución para ello.

Un ejemplo donde es clara la voluntad, y reducida la posibilidad, es una preparatoria en la ciudad de León que impulsó la capacitación de su personal, pero los profesores que acudieron a los cursos fueron menos de la mitad, y de los que asistieron solamente se certificó 10 por ciento. Esto se debe, entre otras cosas, a que se trata de personal de asignatura que desarrolla diversas actividades laborales y no puede dedicar más allá del tiempo contratado por la institución, además de que ésta no da facilidades ni cuenta con un programa de seguimiento del proceso. Por eso, insisto, no basta con que se impulsen ideas desde la SEP; hay que operar esas propuestas, y para ello es necesario contar con los recursos necesarios.

Este tipo de situaciones dificulta la aplicación de otros ejes de la reforma, ya que si los profesores no se capacitan ni se certifican, la escuela no puede aplicar el modelo basado en competencias que se requiere para lograr una educación de calidad, aspectos que significarían que los egresados contarán con doble certificación. Mucho de lo que tiene que ver con la actualización de los docentes, la incorporación del modelo curricular basado en competencias, la certificación de los egresados, las modificaciones en la infraestructura, entre otras cosas, no impacta al subsistema en su conjunto, lo que hace que el desarrollo sea desigual, ya que depende de los recursos financieros y humanos disponibles, y de la voluntad institucional.

Por otro lado está el asunto de la participación en la elaboración de la propuesta misma. Aunque la Secretaría de Educación Pública afirma que hubo consultas para su elaboración, esto, al parecer, no es del todo correcto. Por ejemplo, las investigaciones que están realizando dos de mis estudiantes de doctorado, ambos de la Universidad Pedagógica Nacional, uno de la Unidad Ajusco y otro de la Unidad León, sobre la participación de los docentes en la reforma, muestran que la mayor parte de los profesores que fueron entrevistados no fueron consultados, y eso, como se sabe, genera resistencias para incorporarse a cualquier política y/o conduce a la muy conocida simulación en los procesos.

Por último, apunto algunas dificultades para valorar la contribución de la propuesta:

1. La reforma es muy reciente, por lo que es muy pronto para poder establecer resultados por tipo y número de instituciones, en términos de las formas de operar e implementar la participación de los profesores en los cursos de actualización y contar con mecanismos institucionales para que concluyan con la certificación correspondiente. Aún no tenemos suficientes generaciones de egresados que nos permitan valorar sus resultados.
2. Existe una gran cantidad de críticas a la propuesta, tanto de las instituciones como de los especialistas, los profesores y los estudiantes, que van desde las formas en que se pretende operar hasta el modelo de competencias que se impulsa; también se han cuestionado aspectos curriculares, por ejemplo, la

ausencia de la filosofía. Es claro que la reforma ha presentado varias dificultades para su arranque.

3. No existe suficiente información organizada y actualizada para contar con resultados claros y precisos, es decir, no sabemos cuántas instituciones están incorporadas en la reforma, cuántos profesores están participando en los cursos, cuántos se han certificado y cuáles son los mecanismos institucionales de seguimiento. Lo más cercano a ese tipo de información está en el informe elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, lo cual, sin embargo, es insuficiente.
4. La idea era que el modelo por competencias y el marco común curricular empezaran en 2009 con su primera generación, la cual está por concluir el ciclo de tres años. Las dudas están en si las instituciones y los profesores estaban en condiciones de atenderla, y tampoco sabemos cómo terminará y cómo se evaluará.

Todos estos factores, aunados, por supuesto, a la falta de evaluación de los procesos, limita las posibilidades de saber qué tan bien va la reforma y si ha mejorado el funcionamiento de la educación media superior.

¿Cuáles considera que son los tres principales problemas que afectan el desarrollo de la educación media superior?

Limitar el asunto a tres problemas que afecten el desarrollo de la educación media superior es bastante complicado, ya que al estudiar este nivel se vislumbran muchas aristas; una alternativa podría ser establecer los tres problemas principales de cada uno de los ejes que se proponen en la reforma. Así tenemos lo que corresponde a los profesores y directivos, a los estudiantes, a la infraestructura, y al modelo curricular impulsado. Pero la pregunta no va por ese camino, así que responderé de manera más o menos arbitraria.

El primer problema es la falta de formación de los profesores. Según la SEP, casi 40 por ciento no están titulados, y son profesores de asignatura, con lo que eso implica laboralmente y respecto de su posible participación en los cursos de actualización, ya sea los que ofrece la ANUIES o los de la Universidad Pedagógica Nacional. En segundo término, los profesores de educación media superior no tienen una formación específica y organizada para ser docentes; es decir, no existe una escuela normal con sus planes y programas dirigidos a instruir en la forma de enseñar en ese nivel. El problema, entonces, radica en que las características y condiciones del profesor limitan, de manera sustantiva, su incorporación a aprender las nuevas formas de hacer y obviamente su posterior aplicación en el aula, sobre todo si no tiene una clara idea de los modelos curriculares que ahora exige la reforma. Otra arista del problema es lo que se solicita en la reforma como perfil del docente: basta una somera revisión para constatar que lo que se plantea en este sentido difícilmente podrá cumplirse, dadas las condiciones actuales de los profesores. Por último hay que agregar que es indispensable contar con un cuerpo de profesores comprometidos con la docencia, suficientemente preparados y capacitados para desempeñar con calidad sus tareas, y por supuesto, adecuadamente remunerados.

Un segundo problema corresponde al modelo curricular que se impulsa. Desde mi punto de vista existe una confusión sobre lo que significa “modelo basado en competencias”, así como un desconocimiento muy serio de cómo puede aplicarse en el aula. Por ejemplo, durante el 2011 asesoré la tesis de dos estudiantes del Colegio de Pedagogía de la UNAM; ellas realizaron su trabajo de investigación haciendo un análisis del marco común curricular propuesto por la reforma y mostraron con toda precisión que el modelo mezcla al menos tres formas de comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, me parece que apostar a un modelo curricular que no es bien comprendido, por más que esté de moda no solucionará los problemas de reprobación que muestra el subsistema, sobre todo si no existe un adecuado diagnóstico de lo que este modelo puede ofrecer. De manera adicional percibo una ausencia de políticas que permitan establecer mecanismos para implementar el modelo, fundamentalmente en lo que respecta a los aspectos organizacionales y al seguimiento de los procesos.

El tercer problema tiene que ver con la ausencia de una política clara de implementación y operación de la propuesta, es decir, se indica lo que se quiere hacer, pero el mecanismo de aplicación se deja en manos de las instituciones, para que lo hagan con los recursos financieros y humanos que puedan y quieran aplicar, y sin tener a su disposición las formas de seguir y valorar lo realizado; es decir, se deja la implementación al criterio de la institución. Las políticas educativas requieren contar con procesos de planeación claros para su implementación, que incluyan análisis de las formas en que se organizan los actores involucrados en la reforma. Con esto lo que se pretende destacar es que la reforma impulsada es una propuesta incompleta, que si bien reconoce las diversidades y las desigualdades, al querer homogeneizar los procesos educativos en las diferentes modalidades del bachillerato deja de ser congruente con la oferta que existe y obliga a las instituciones a abandonar las prácticas desarrolladas tradicionalmente y a adoptar otras nuevas. La cuestión aquí es que la participación en la reforma no es del todo obligatoria, lo que indudablemente dificulta su operación.

No pueden dejarse de lado un par de aspectos más que son de gran relevancia, a saber: el asunto de la obligatoriedad de la educación media superior y la universalización que se pretende alcanzar.

La obligatoriedad de este nivel educativo implica que el Estado mexicano garantice un lugar a toda la población que culmine el nivel previo, y no sólo a quien demande el espacio; para ello se requieren planteles, recursos financieros y profesores; además, debe garantizar que todos los que ingresan terminen y, además, que aprendan. El asunto no es tener un espacio; lo relevante es tener acceso al conocimiento, al saber, a una forma distinta de pensar y de analizar la realidad. Parafraseando a un querido colega, no se trata de acceder a un pupitre, sino al conocimiento.

La universalización, por su parte, tiene que ver con la inclusión y la equidad. La idea es que lo más pronto posible, a mediano plazo, todos los jóvenes accedan a la educación media superior, lo que implica contar con la infraestructura, la formación de profesores y la oferta de becas que implica tal universalización. Sin embargo, hay un elemento de gran importancia y que no responde a este nivel: se requiere atender la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal en el nivel escolar previo. De esta manera, lograr la universalización en el bachillerato implica, necesariamente, la atención

a los niveles previos. Todo ello obliga a considerar a lo educativo como un proceso integral y amplio. Asunto que a veces se pierde de vista.

Desde la perspectiva de las políticas públicas para este nivel educativo ¿cuáles podrían ser los cambios más urgentes que se requiere realizar en educación media superior para solucionar los problemas que ha descrito?

Para el caso de los profesores, además de la formación y apoyo a la titulación, que ya existe, se necesita contar con un marco laboral diferente al actual que les permita contar con el tiempo que se requiere para incorporarse a la capacitación; definir y aplicar mecanismos que logren que el docente pueda concluir, hasta la certificación, el proceso de actualización; y lo que me parece más importante, verificar que lo aprendido efectivamente se aplica en el aula. Debe buscarse fortalecer el programa de becas para estudios de posgrado y titulación; esto implica contar con lo que para los profesores de educación básica es algo natural: la beca comisión. Y tener, asimismo, la posibilidad de disponer de periodos sabáticos.

Por otro lado, es necesario que los profesores de educación media superior tengan estabilidad laboral y acceso a prestaciones, como los programas de estímulos al desempeño; recordemos que muchos docentes son contratados por honorarios, en calidad de interinos o con plaza temporal. Esta situación los mantiene en una inadecuada condición laboral que, necesariamente, afecta su quehacer docente.

Comentamos antes que una de las causas que limitan la incorporación a los cursos de actualización es que, para buscar mejores condiciones de vida, los profesores se incorporan a otros espacios laborales y dividen su tiempo en actividades diversas, que en muchos casos no tienen que ver con la vida académica. Lo que quiero destacar con esto es la necesaria profesionalización que debe impulsarse en la planta docente de la educación media superior. Finalmente, deben construirse mecanismos claros para el seguimiento de la formación y de su correspondiente certificación, en caso de que la autoridad educativa quiera contar con profesores adecuadamente formados y capacitados en el modelo basado en competencias.

Otro grave problema es la propuesta curricular, que desde mi punto de vista debe cambiarse. Es un error haber dejado fuera a la filosofía y luego incluirla como un parche, que por cierto se cayó muy pronto; además, es una utopía suponer que un marco común curricular basado en diferentes tipos de competencias solucionará de manera automática los problemas de reprobación y deserción, y contribuirá a la formación de sujetos capaces de insertarse a una educación superior cada vez más limitada, o al mercado de trabajo, que se encuentra cada vez más contraído. El modelo curricular impulsado en la reforma es confuso; mezcla formas y estrategias de aprendizaje en su pretensión de que el egresado adquiera un perfil que le permita ser ciudadano responsable e integrarse a la llamada sociedad del conocimiento, pero no cuenta con los mecanismos para seguir el proceso en el aula. Todo ello hace que lo curricular se vuelva un lío completo y, a mi parecer, un fracaso anunciado. En síntesis, estoy convencido de que este modelo debe ser revisado y reelaborado por completo con el apoyo de especialistas en el tema. O, al menos, hacer una seria y profunda evaluación de las posibilidades formativas reales que este modelo proporciona.

Para terminar, si bien es importantísimo respetar la autonomía de las instituciones, hay que valorar diferentes situaciones que van desde los asuntos de financiamiento e infraestructura hasta las posibilidades de participación de los actores y la comprensión de los modelos curriculares, todo ello considerando, efectivamente, las diferencias. En otras palabras, me parece que deben llevarse a cabo estudios que consideren los diversos espacios en que se desenvuelve la educación media superior: la realidad es que ésta se desenvuelve en espacios variados y por ende cuenta con un abanico muy amplio de expectativas que tienen que ver con las condiciones geográficas, la infraestructura de las instituciones, las condiciones socioeconómicas de la población y de los actores educativos, la heterogeneidad de la formación de los docentes, y el financiamiento que se otorga, ya sea desde la federación, de los estados y municipios, o desde el sector privado. Esto, es claro, no lo conocemos, pero debemos saberlo; por ello me parece indispensable contar con un diagnóstico claro y preciso que permita valorar qué tanto la reforma propuesta es viable.

La RIEMS, por lo tanto, parece ser solamente una suma de buenos deseos, expresados de manera ordenada, pero sin sustentos claros, medibles, y, sobre todo, operables: ¿se conocen las condiciones de los estudiantes, sus expectativas, sus requerimientos?, y en caso de conocerse, ¿son atendidas y valoradas?, ¿el cuerpo docente se encuentra ya en posibilidades reales de incorporar a las medidas planteadas, en términos de su formación, su experiencia docente, sus condiciones laborales?, ¿las instituciones cuentan con la infraestructura y el equipamiento para dar respuesta a los requerimientos expresados en la reforma?, ¿existe el acuerdo y consenso de las partes involucradas para impulsarla? Estos asuntos están aún en espera de una respuesta, sin la cual su viabilidad estará, sin duda, en juego.

En síntesis, es claro que la reforma continuará a pesar del cambio sexenal; las autoridades encargadas de la política educativa mantendrán en el discurso y en las acciones el intento de cumplir con lo propuesto y, sin duda, declararán que va por buen camino y que se espera un estruendoso éxito. Se elaborarán, seguramente, estudios a modo, con poca crítica y nula autocrítica, dejando de lado, nuevamente, los estudios realizados por especialistas, lo que me parece es el camino equivocado.

Cabe insistir en que más allá de estar o no de acuerdo con la propuesta, la reforma será un fracaso más de nuestras autoridades en caso de no atender los problemas que presenta, y si no considera las condiciones reales de los diferentes actores y las diferencias geográficas, financieras, institucionales e, indudablemente, las políticas.