

La reforma a la secundaria

*Horizontes y tensiones
de un proyecto*



LUCILA PARGA ROMERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La reforma a la secundaria
Horizontes y tensiones de un proyecto

La reforma a la secundaria
Horizontes y tensiones de un proyecto

Lucila Parga Romero

La reforma a la secundaria
Horizontes y tensiones de un proyecto
Lucila Parga Romero
lparga@upn.mx

Primera edición electrónica, diciembre de 2014

© Derechos reservados por la autora Lucila Parga Romero
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-191-8

LB1607.53	
M6	Parga Romero, Lucila
P3.7	La reforma a la secundaria : horizontes y tensiones de un proyecto / Lucila Parga Romero. - - México : UPN, 2014 1 texto electrónico (136 p.) : 2.3 Mb ; archivo PDF ISBN 978-607-413-191-8
	1. Educación secundaria - México 2. Cambio educativo - México II. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

*Las reformas son como los huracanes, entran,
golpean y en muchos de los casos pasan sin afectar
significativamente el aula.*

Larry Cuban

AGRADECIMIENTOS

Este libro es el resultado de la investigación la Red del Observatorio de la Reforma a la Secundaria auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el marco de la convocatoria SEB-07-01.

El trabajo se llevó a cabo gracias al apoyo de distintas instituciones: en primer lugar, el financiamiento del Conacyt y la Subsecretaría de Educación Básica, la Universidad Pedagógica Nacional, mi centro de trabajo, que me brindó todas las facilidades laborales. De este modo, el andamiaje institucional permitió el arribo a buen puerto de este proyecto.

Agradezco el acompañamiento del doctor César Cisneros de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, los comentarios del doctor Prudenciano Moreno de la Universidad Pedagógica Nacional, y al equipo de alumnos de la Red del Observatorio de la Reforma a la Secundaria: Yolanda, Diana, Míriam, Diana, Berenice y Ramón, quienes se involucraron de manera entusiasta en los debates siempre en diálogo abierto.

Un reconocimiento de manera especial al personal directivo y docente de las escuelas que participaron en la indagación, de quienes aprendí acerca de la complejidad de la educación secundaria; el intercambio de experiencias coadyuvó a la reflexión de este tramo educativo.

Finalmente, quiero mencionar que esta investigación la realicé en un continuo tránsito entre la salud y la enfermedad, mi vida se encuentra en constante incertidumbre y aparente calma; por ello, aquí mi gratitud a mi madre y a Germán, mi hermano, siempre presentes.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	11
El punto de partida	11
El problema	12
Antecedentes y descripción del problema	13
Objetivos.....	17
El recorrido.....	17

CAPÍTULO I

LAS DIMENSIONES

TEÓRICO-METODOLÓGICAS	21
Horizontes conceptuales.....	21
El itinerario metodológico	32
Las dimensiones del trabajo empírico	35
La descripción analítica	37

CAPÍTULO 2

LA ESCUELA SECUNDARIA:

AVATARES DE LAS REFORMAS	41
Haciendo caminos: origen e institucionalización de la escuela secundaria	42

De la reforma socialista a la unidad nacional	48
El cambio de ruta: la reforma de los noventa y la reforma integral.....	54

CAPÍTULO 3

LA REFORMA Y EL PROFESORADO.

CRÓNICA DE UN DESENCUENTRO	63
La geografía de los espacios institucionales	64
Docentes: laberinto de identidades	66
Reforma y profesorado. Del discurso a la realidad.....	86
¿Aprendizaje por competencias?	96
Actualización: una asignatura pendiente.....	100

CAPÍTULO 4

HACIA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN 105 |

Una aproximación a la noción de formación	105
La formación docente. Compromiso ineludible	107
La red: una propuesta a debate.....	111

REFLEXIONES FINALES 117 |

Claroscurros de una reforma	117
La red: un reto y un desafío	120
Últimas palabras	121

REFERENCIAS..... 123 |

INTRODUCCIÓN

EL PUNTO DE PARTIDA

La educación es un asunto prioritario en el escenario internacional; los profundos cambios económicos, políticos y sociales apuntan a la necesidad de replantear transformaciones en los sistemas educativos. Así, las reformas a la educación se colocan como punto nodal en la agenda política nacional para afrontar los desafíos de orden mundial y local. La emergencia de nuevos problemas obliga a redefinir el papel de la educación y, en particular, el lugar de la escuela secundaria para reflexionar en torno a la reforma necesaria en este espacio educativo (Stromquist, 2002).

Una visión global de la educación quedó plasmada desde 1990 con el Programa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) Educación para todos (Conferencia de Jomtien); posteriormente, el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en 2000, y Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) trazaron el rumbo de las reformas educativas en el nivel de la macropolítica educativa. La década de los noventa fue un momento de grandes cambios en la educación secundaria en México. La irrupción de la obligatoriedad en este tramo proyectó nuevas

necesidades; la universalización implicó ampliación de la cobertura pero también una preocupación por la calidad de la enseñanza.

La escuela secundaria es un territorio de arenas movedizas que enfrenta grandes retos. Los indicadores de reprobación, deserción y los deficientes resultados en las pruebas nacionales e internacionales, son muestra del rompecabezas educativo. Bajo este contexto, las escuelas viven en permanente incertidumbre, la distancia entre los lineamientos institucionales y la experiencia escolar dan cuenta de la complejidad del problema.

En consecuencia, el propósito de esta investigación fue realizar un seguimiento y análisis de la reforma a la secundaria a partir de un estudio exploratorio de corte cualitativo. La finalidad fue identificar los nudos en el proceso de reforma, indagar y problematizar en torno a la participación del profesorado, apuntar claros oscuros en la agenda educativa y generar debates abiertos que conlleven a la construcción de una propuesta plural.

Preguntar cómo entender la reforma desde los saberes, las prácticas y los discursos de los docentes, implica a centrar la atención en la narrativa de los maestros como soporte empírico; reconocer rupturas y continuidades teniendo en la mira la construcción de alternativas para la mejora de la escuela secundaria.

EL PROBLEMA

La Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) se encuentra en la mesa de los debates; diferentes autores exponen cómo su origen e institucionalización ha sido muestra de un escenario complejo donde se entrecruzan las diversas tendencias tanto educativas y políticas como económicas. La emergencia de nuevos problemas obliga a redefinir el papel de la escuela con el fin de repensar la reforma necesaria en este nivel educativo.

La escuela secundaria vive una serie de tensiones heredadas de las tradiciones pasadas y otras producto de los grandes desafíos del

mundo global; existen líneas de continuidad ante una racionalidad que otorga un sentido distinto a los procesos institucionales, de gestión y de enseñanza-aprendizaje. Los avatares en la edificación y legitimación de la reforma muestran una infinidad de problemas que exigen el diseño de políticas educativas acordes a los nuevos tiempos.

El escenario es complejo. La interacción de múltiples actores conlleva a preguntarse ¿qué reforma para la escuela secundaria?, ¿desde dónde mirar la reforma?, ¿cómo pensar los dilemas políticos y su relación con *quienes participan*? Para orientar la atención, el trabajo se sitúa en uno de los protagonistas: los docentes. Las voces de estos actores traen a la escena las controversias discursivas y los mecanismos de interpelación a partir de los cuales reinscriben la experiencia cotidiana de la reforma educativa.

ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En el año 2005 se llevó a cabo el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Hermosillo Sonora; en esa ocasión se realizó, por parte de un equipo de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco, la I Conversación Educativa “La reforma a la escuela secundaria. La asignatura pendiente”. Ahí salió a la luz, por un lado, la gran necesidad de escucha de los profesores; y por otro lado, el desconocimiento, por múltiples razones, de la propuesta educativa. Esto da cuenta de las diversas tensiones en el entramado escolar en el momento de poner en marcha un proyecto educativo; una política necesita desplegar una serie de acciones que van más allá del diseño, requiere del consenso de uno de los protagonistas más importantes: los docentes, quienes son capaces de generar en buena medida el cambio educativo.

En mayo de 2006, la Secretaría de Educación Pública (SEP) pronunció el Acuerdo número 384 que estableció el nuevo plan y programas de estudio de la educación secundaria. De la propuesta

Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) pasó a Reforma de la Educación Secundaria (RES), hoy conocida como Reforma a la Secundaria (RS) que comenzó en el ciclo escolar 2006-2007.

Posteriormente, se continuó con el análisis de la RS en diferentes foros y en el marco del IX Congreso de Investigación en 2007, en Mérida, Yucatán, se organizó la II Conversación Educativa “De la RIES a la RES el mundo al revés”. En aquella ocasión se constató que la reforma era un problema no resuelto, de ahí la necesidad de continuar investigando y debatir en diferentes ámbitos esta problemática.

Una constante en los diferentes foros es que existe una ruptura simbólica y objetiva entre el profesorado y la reforma:

[...] el profesorado no se siente identificado con los esquemas de actuación que se le proponen, ni entiende los nuevos lenguajes, por lo cual tenderá a ignorarlos, o bien iniciará cambios que, al interrumpirse constantemente, originan frustración y prevención ante la reforma siguiente (Gimeno, 2006, p. 28).

Sin embargo, también se encontró la inquietud por parte de algunos docentes de construir una verdadera reforma a la escuela secundaria, que no se sustentara sólo en un cambio curricular porque el currículum por sí mismo no puede ser motor de cambio; toda reforma debe considerar al profesorado como agente de innovación e incorporar otros elementos que apunten hacia una reforma integral.

Clave en esta trama fue la denuncia constante de las estrategias de formación como aquello que continúa anclado en el pasado con prácticas anquilosadas que poco tienen que ver con las necesidades reales de los maestros; es preciso reconocer la diversidad y heterogeneidad de los docentes en este nivel (normalistas-profesionistas liberales), profundizar en las políticas de formación inicial y permanente, así como de actualización y profesionalización, como un proceso que perfile la nueva identidad ante las exigencias de

un mundo globalizado que demanda cada vez más un docente en constante transformación; pero *¿desde qué lugar abrir otros marcos de formación?*

Uno de los acuerdos tomados a partir de los resultados en ambos foros, consistió en realizar un desplazamiento en la lógica de formación que diera mayor relevancia a la cotidianidad escolar de los docentes; el discurso y el debate teórico se constituyen en la llave hacia la configuración de horizontes de significado a través de un proceso en el que el profesorado se encontrara reflejado, a partir de un trabajo colaborativo de los propios actores sociales. De ahí el interés por conformar una red como un espacio de discusión para edificar propuestas de innovación en la escuela secundaria desde las voces del profesorado, recuperar al sujeto docente, analizar las políticas de formación y dibujar el mapa de la identidad del profesor desde la pluralidad y diversidad en el escenario global.

Así, se propone la constitución de la Red del Observatorio de la Reforma a la Secundaria como un espacio de construcción e intercambio académico que coloca a los diferentes actores sociales en un proceso formativo a nivel horizontal. El diálogo permanente con los pares permite compartir inquietudes y socializar experiencias en el marco de la discusión teórica-metodológica para generar alternativas innovadoras dentro de la escuela secundaria. La red se concibe como un sitio abierto y plural donde se discuten los viejos y nuevos desafíos de la escuela secundaria, a los que es preciso responder con reflexiones y propuestas en el marco de una perspectiva integral. El interés radica en impulsar el debate informado, analizar las investigaciones y experiencias desarrolladas para contribuir a la definición colectiva de propuestas alternativas en la política educativa.

La intención fue presentar cómo el profesorado da significado a la reforma y reconocer las diferentes representaciones y contenidos que adquiere el currículum en relación con las prácticas discursivas. El objetivo fue compartir el tejido de historias a partir del debate de la propuesta educativa, para hilvanar un itinerario de forma-

ción con base en la reconstrucción de las experiencias vividas por el profesorado. El punto nodal radica en trazar otras perspectivas, apelar a una posición ética y humanística que conlleve hacia una concepción plural de horizontes abiertos de la escuela secundaria, con la finalidad de sentar las bases para emprender y contribuir al diseño de políticas públicas acordes con las necesidades de la sociedad actual.

En este contexto, la pregunta que orientó la búsqueda fue:

¿Cómo los docentes conciben la
puesta en marcha de la reforma?

Para mirar este aspecto del problema fue preciso plantearse otras interrogantes:

- ¿Hasta dónde el profesorado conoce la reforma a la secundaria?
- ¿Qué tensiones –formación y actualización– enfrenta el profesorado ante la reforma?

Desde estos cuestionamientos teóricos se desplegó el propósito de la investigación: explorar las configuraciones discursivas del profesorado como elemento clave en la construcción de las reformas educativas. El interés estribó en analizar el discurso de los docentes en relación con la reforma, abrir la caja de pandora; reconocer las tensiones en la arena política-educativa; incorporar diferentes lecturas de la reforma, para escuchar las palabras de los actores involucrados en el proceso; todo esto con el objetivo de establecer el diálogo como mecanismo indispensable para generar los cambios que se requieren.

La premisa de la cual se partió fue que, más allá de las políticas educativas, cada escuela tiene una dinámica propia que la constituye y le da identidad. La intención fue explicar las paradojas entre la teoría y la realidad.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Reconocer el contexto de la puesta en marcha de la RS en el marco de la política educativa para analizar los claroscuros de la reforma bajo la óptica de los docentes.

Objetivos específicos:

- Describir y analizar la implementación de la reforma a la secundaria.
- Realizar un seguimiento y análisis de la reforma a la secundaria a partir del discurso de los docentes.
- Reflexionar acerca de la formación docente como factor clave en todo cambio educativo.

En síntesis, la propuesta supone la construcción de una red como espacio de observación, discusión y análisis de la RS, con el fin de articular esfuerzos e impulsar alternativas de mejora.

EL RECORRIDO

Para abordar esta problemática el camino teórico-metodológico se sitúa en el capítulo 1. En este apartado se exploran las dimensiones analíticas teórico-metodológicas que dan sustento a este trabajo; éstas constituyen en sí la caja de herramientas que permiten construir la lógica interna de la investigación. La articulación de las propuestas de diferentes teóricos como Viñao (2002), Gimeno (2006), Torres (2000), conlleva a ubicar la reforma como eje vertebral para explicar la realidad. La identidad como categoría relacional atraviesa toda la investigación, se engarza con el currículum, para examinar cómo inciden las concepciones de los docentes en el entramado escolar.

Mirar al pasado, para repensar el presente y el futuro de la escuela secundaria es el objetivo del capítulo 2. Se traza el contexto histórico de este tramo educativo en el marco de la conformación del Estado-nación, las rupturas y continuidades en los diferentes proyectos. La revisión de la política educativa lleva a comprender cómo desde el Estado se construye el imaginario social de la reforma que cobra significado en las prácticas escolares. Esta revisión histórica dibuja un mapa en el que se entrecruzan las diferentes corrientes y se traza el cambio de ruta hacia la RIEB.

El capítulo 3 expone las múltiples situaciones que tuvieron lugar en las escuelas donde se llevó a cabo la investigación; se elaboró la versión analítica de los procesos de implementación de la reforma en los estudios de casos. La perspectiva cualitativa posibilitó realizar diferentes lecturas de la problemática para reconocer las múltiples aristas de la puesta en marcha de la propuesta. Las voces del profesorado conforman el eje de análisis: las biografías, el perfil profesional y las condiciones laborales mostraron las actitudes, normas y valores de los docentes en relación con la reforma.

En el capítulo 4 se explica la necesidad de incorporar otros modelos de formación y se revelan los múltiples espacios de interacción a través del trabajo en red. La formación docente desde esta lógica abre un debate profundo que merece ser valorado.

Para cerrar esta investigación, en el capítulo 5 se sintetizan algunos puntos acerca de la importancia de mirar los procesos de reforma desde uno de los protagonistas: el profesorado. La puesta en marcha de una propuesta es una tarea común que involucra a todos los actores sociales.

La realización de este documento pasó por el encuentro con los sujetos, el análisis documental y de los datos obtenidos; en esta lógica de investigación se cumplieron los objetivos propuestos, se despejó el problema planteado y se encontraron nuevas vías de acercamiento teórico-metodológico que se exponen en las reflexiones finales. Es importante mencionar que tal vez una de las limitaciones más fuerte que se presentaron fue el poder acceder a las

escuelas, hasta hoy todavía resulta muy complicado abrir las puertas de las escuelas a la comunidad.

Finalmente, el interés ha sido reflexionar en torno al discurso de los docentes y la implementación de la reforma en la escuela secundaria; revalorar lo que sucede cada día en las aulas; reconocer las tensiones y abrir horizontes de investigación a partir de esta experiencia. Cierro esta sección con un llamado a construir alianzas y generar consensos que hagan posible el diseño de políticas educativas acordes a los nuevos tiempos.

CAPÍTULO I

LAS DIMENSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Las reformas educativas han sido un asunto privilegiado en la agenda internacional por más de una década. Diversos organismos a nivel global, así como los gobiernos nacionales dedican esfuerzos y recursos para dar salida a dicha problemática. De cara a este tema, se discuten las claves teóricas que conforman el texto, se dialoga con diferentes posturas y se reconocen los aportes que enriquecen la discusión actual.

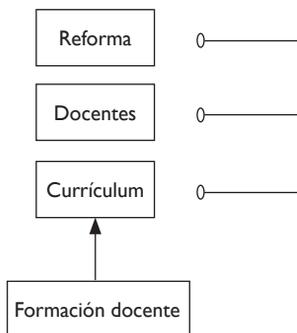
HORIZONTES CONCEPTUALES

El horizonte desde el cual se anuda este debate está conformado por la reflexión y el análisis de la noción de reforma, identidad y currículum como elementos que coexisten y configuran al sujeto que interpela con el mundo escolar, consigo mismo y con los otros. Se presenta *grosso modo* un planteamiento teórico interpretativo que conlleva a la comprensión de las identidades docentes para apuntar las tensiones entre la reforma y el profesorado

El proceso de elaboración de unidades de análisis se erige en la construcción de herramientas conceptuales que vinculan la teoría con la práctica en una controvertida relación dentro del entramado social.

Estas categorías atraviesan el espacio institucional y conforman diferentes miradas, que en sí mismas no agotan la complejidad del espacio escolar, pero constituyen factores explicativos de la investigación.

Figura 1.1



El marco analítico subraya la dimensión de la reforma como factor clave en el sistema educativo. Hablar de reforma conlleva a un campo polisémico que se mueve en diferentes direcciones –cambio, mejora, transformación, innovación–. Las reformas son acciones públicas que aparecen como elementos indispensables en el análisis de las políticas educativas; constituyen un terreno estratégico para impulsar los cambios hacia la mejora de la educación, pero también son un mecanismo de disonancia en el sistema educativo. Como bien advierte Gimeno “[...] las reformas aparecen y desaparecen como plasmación de los intentos ciclópeos que quisieran cambiar el sistema súbitamente” (Gimeno, 2006, p. 31).

Para situar algunos signos que orienten la discusión, primero se recupera la noción de reforma desde una visión amplia que permite reconocer la complejidad del tema: “Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo cambia de forma” (Gimeno, 2006, p. 31). Esta conceptualización admite la existencia de una pluralidad de perspectivas que desarrollan líneas de explicación e interpretación de la realidad social, que han dado como resultado importantes debates, así como la reformulación de teorías.

Pedró señala que: “[...] las reformas son expresiones privilegiadas de proyectos políticos [...], son una acción política y legislativa” (Pedró, 1999, p. 44).

Desde esta perspectiva, las reformas educativas son un desafío porque en sí mismas representan un terreno estratégico de las políticas que se inscriben en diferentes marcos teóricos y expresan las tensiones entre las distintas visiones.

El trabajo de Viñao plantea que: “las reformas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos. Los procesos de renovación e innovación [...] son promovidos y difundidos por determinados grupos de profesores desde los centros docentes” (2002, p. 84). De acuerdo con el autor la discusión se coloca en dos espacios: macro, que apela a las reformas desde la cúpula de gobierno; y micro, como innovación a partir de las necesidades de la propia escuela.

El debate alrededor de la noción de reforma lleva a ubicar este proceso como: “[...] las intervenciones macro, de arriba, abajo, que buscan introducir modificaciones en el sistema educativo a través de políticas y normativas” (Torres, 2000, p. 19). La innovación hace referencia a: “[...] procesos y experiencias localizados, espontáneos, realizados en condiciones reales, que surgen por la acción autónoma de diversos agentes educativos, dentro y fuera del sistema escolar” (Torres, 2000, p. 19).

Figura 1.2

Reforma	Innovación
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso gubernamental institucional • Estructura del sistema educativo • Marco legislativo • Normativa • Vertical arriba-abajo • Centralista • Autoritaria • Diseñada por técnicos expertos • Concepción tecnocrática 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en la escuela • Local-micro • Diálogo razonado • Responsabilidad social • Dentro → fuera

Fuente: elaboración propia a partir de Torres (2000), Viñao (2002).

Según Gimeno, las reformas se caracterizan por los siguientes aspectos:

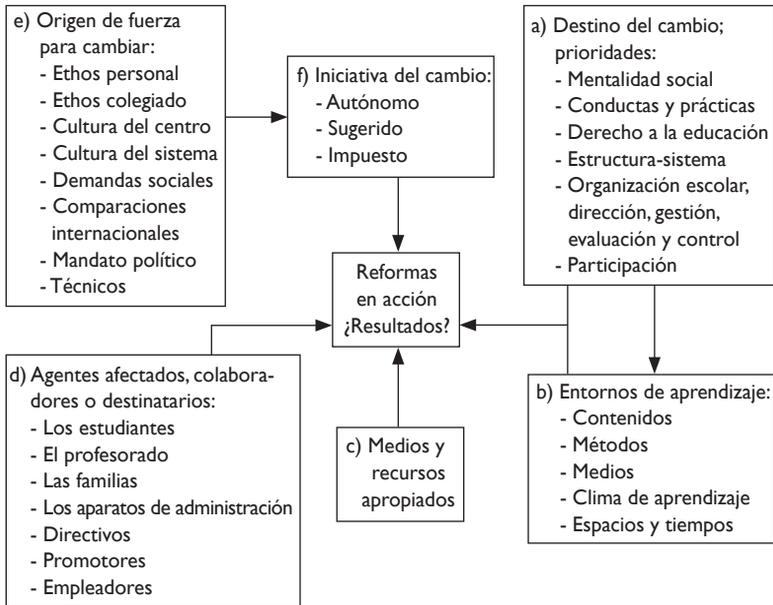
- a) Las reformas tienen un destino concreto, o deberían tenerlo; un destino de muy desigual amplitud: cambiar la mentalidad social, hacer realidad el derecho a la educación, etc.
- b) Cuando se refieren a la enseñanza tienen que abordar los campos que sean necesarios para transformar realmente los entornos en donde se desarrollan los aprendizajes, con la posibilidad de poder actuar sobre algunos de los elementos que lo constituyen: cambiar los contenidos, métodos, etc.
- c) Tener que contar con los medios disponibles, más o menos suficientes y adecuados: recursos didácticos, remoción de determinadas normativas, profesorado preparado, etc.
- d) El grado de las responsabilidades, cometidos y papeles de los agentes implicados: estudiantes, profesores, etc.
- e) Como cualquier acción humana, las reformas requieren una energía o fuerzas que las desencadenen y las sostengan. Las hay con mayores y con menores apoyos e impulsos.
- f) La sostenibilidad de las reformas depende de dónde emana la iniciativa del cambio, lo cual obviamente está en función del apartado a). Su origen es muy dispar (Gimeno, 2006, p. 33).

Las reformas se enmarcan en las regulaciones del Estado, emergen en el entramado de las relaciones de poder de los diferentes actores sociales; son un discurso y una práctica que adquieren múltiples significados que a su vez necesitan de una estrategia incluyente que promueva la participación e impulse consensos y acciones con el compromiso de los grupos implicados para avanzar en una agenda de reforma educativa.

La identidad es otro referente teórico que permite explicar los diversos procesos de identificación en la interacción grupal. Una forma de comprender los cambios identitarios dentro de la dinámica social es la perspectiva teórica de Dubar, quien señala que la identidad es un constructo sociohistórico en el que cada uno con-

figura su identidad desde distintos referentes, la identidad es múltiple y cambiante; es: “[...] el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2002, p. 109).

Figura 1.3. Semántica y dinámica de las reformas



Fuente: Gimeno (2006, p. 33).

La identidad se construye, transita, se mueve entre lo singular y lo plural, lo público y lo privado, el yo y el nosotros, lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo social; es un proceso de construcción y re-construcción del sujeto, es un diálogo consigo mismo y con los “otros”. La identidad supone la identificación y a su vez la diferenciación con el “otro”; es el reconocimiento de la dimensión personal y social que da vida y recrea a los sujetos en el entramado social.

De acuerdo con Dubar (2002), se reconoce la noción de identidad como un movimiento histórico de tránsito, un modo de identificación con el “otro”; es un proceso histórico tanto colectivo como

individual, que modifica, configura y define la identificación del ser humano con su entorno.

Berger y Luckmann señalan que la identidad:

[...] se forma por procesos sociales. Una vez que se cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada, por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social [...] las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas pero son hechas por hombres que poseen identidades específicas (Berger y Luckmann, 1996, p. 214).

La construcción de la identidad presenta una permanencia y una estabilidad, que a su vez resulta de un proceso permanente de interacciones con otros y un continuo acoplamiento de su formación. Por lo tanto, es considerada como un conjunto de apropiaciones que hace una persona con su entorno inmediato; “[...] las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Bolívar, 2005, p. 3).

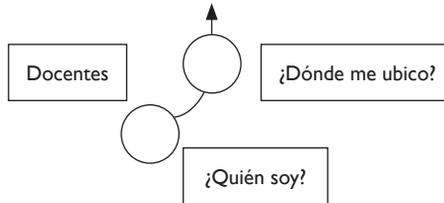
La identidad reside en un doble impulso de reconocimiento y desconocimiento, en el cual el sujeto se examina y se identifica en el discurso que sobre él vierten, en tal caso, las instituciones que le sirven de referencia identificadora, y también se imagina como productor de este discurso separado de la institución desconociéndola como matiz de símbolos significantes y normativos (Remedi, 1989).

Arcuri menciona que hoy en día para entender la complejidad de la identidad es preciso situarse en el espacio de manera distinta; la identidad:

[...] se la define por el lugar desde donde uno se ubica o lo ubican, podremos caracterizarla como una posición de sujeto, una posición dentro de un discurso sobre alguna especificidad, que nos permitirá pensar de

manera diferente y corrernos del esencialismo del *quien soy* para preguntarnos *dónde me ubico* (Arcuri, 2007, p. 125).

Figura 1.4



Desde esta perspectiva, el docente se desprende de la investidura de la disciplina y se despliegan una serie de elementos comunes en los sujetos que abren la posibilidad de re-configuración identitaria desde el lugar y el espacio. Es importante subrayar que esta postura implica, en un primer momento, el reconocimiento de la emergencia de una crisis identitaria que en muchos de los casos conlleva a generar resistencias y a la parálisis en el quehacer docente, porque significa una ruptura cognitiva por la que se deja de ser “ese” sujeto para convertirse en “otro.”

La identidad de género se introduce como aquello que enriquece el análisis desde la diferenciación de los grupos sociales, a partir del posicionamiento de ser hombre o ser mujer, desde el imaginario colectivo que establece comportamientos y formas de vida de acuerdo con el sexo de las personas.

La identidad de género se cifra en la subjetividad como elemento fundante que organiza, coordina y controla a los sujetos; surge cuando un ser sexuado se asume como perteneciente al grupo masculino o femenino, al internalizar sentimientos, actitudes y comportamientos propios. El contexto determina la manera como se simboliza e interpreta la diferencia sexual; lo cultural aparece como referente universal que da pie a la simbolización del género a través de situaciones relacionales que colocan los sujetos en un marco histórico, social, político, educativo y familiar.

La cultura representa un espacio simbólico que influye en la construcción de la identidad de género de cada persona, mediante

el establecimiento de normas o pautas acerca de lo que debe ser cada sexo en la sociedad bajo el sentimiento de pertenencia. La identidad femenina es “[...] por una parte, la autopercepción de alguien como perteneciente al genérico mujeres y, por otra, la interpretación social de lo que son las mujeres al plantear la idea de que es la traducción imaginaria de un ordenador simbólico” (Serrret, 2001, p. 31).

La identidad de género se construye paulatinamente a lo largo del desarrollo de la vida de mujeres y hombres, es el grado de identificación con los papeles asignados por una determinada sociedad y se fundamenta en la identidad sexual. El conjunto de condiciones históricas que la sociedad establece como dinámica de relaciones sociales –actitudes, roles, estereotipos, valores– son la base para el diálogo entre el individuo y la cultura, pero también el detonante de una serie de reinterpretaciones que el sujeto realiza al interactuar con la sociedad; el resultado de este proceso es una serie de identidades heterogéneas que adquieren diferentes significados de acuerdo con los propios contextos sociales y culturales.

La tercera clave de análisis es el estudio del campo curricular que apunta al debate de diversas posturas que ofrecen perspectivas diferentes y, en algunos casos, contradictorias. Las explicaciones en relación con la teoría curricular son amplias, cruzan por múltiples orientaciones; en este sentido Stenhouse afirma:

Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículo. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de las cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas (Stenhouse, 1987, p. 27).

Esta conceptualización sitúa al currículum más allá de un plan de estudios; es un proyecto político-educativo que orienta la configuración de un determinado tipo de ciudadano; es un lugar de en-

cuentros y des-encuentros, es el entrecruzamiento de prácticas y discursos que son la expresión de un *habitus*, que genera una forma de socialización particular, en la que convergen profesorado, autoridades y comunidad escolar en el entramado de las políticas educativas.

El currículum formal es el terreno donde se materializan los planes y programas de estudio; marca los elementos mínimos necesarios a tomar en cuenta para que el profesorado lleve a cabo su trabajo. Si bien el currículum incorpora planes, programas y contenidos, involucra también los factores socioculturales que inciden en la escuela. El tránsito del currículum formal al currículum real pasa entre otras cosas por el profesorado, que concretiza en el aula la propuesta educativa.

El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica. El currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes (Perrenoud, 2001, p. 208).

El currículum real forma parte del entramado escolar donde el docente y el alumnado se re-encuentran en un espacio y tiempo determinado; es la puesta en juego de habilidades, destrezas, conocimiento y capital cultural, entre otros, en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El currículum de la RS mantiene un enfoque basado en competencias; la inserción de esta noción en el ámbito educativo ha dado lugar a un intenso debate:

[...] para algunos consiste en agrupar varios objetivos específicos en competencias y evaluarlos como objetivos operativos. Para otros es el enfoque de “habilidades” aplicado al concepto de competencia. Para otros [...] es sinónimo de desarrollo de “habilidades sociales”; entendiendo por ello el desarrollo de la capacidad de las personas de ejercer activamente su rol de

ciudadanos, [...] para otros un medio para hacer que el aprendizaje esté más orientado a los fines, a la integración social y profesional, [...] para otros relacionado con la interdisciplinariedad, consistente en romper la estructura disciplinar del currículum escolar (Tardif, 2008, p. 3).

Lo anterior apunta a reconocer una multiplicidad de posturas que van desde el conductismo hasta una visión más amplia que reivindica una mirada socioformativa de las competencias; la discusión está abierta, hoy en día se construyen convergencias que invitan al diálogo con la posibilidad de establecer espacios de intercambio y generación de conocimiento.

El concepto de competencia encierra en sí mismo una polisemia de significados que se articulan en diversos espacios y teorías (Luengo Navas, Luzón Trujillo y Torres Sánchez, 2008). Algunos autores abren otras posibilidades, tal es el caso de Perrenoud (2005, p. 7), quien señala que la competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos”. Bolívar centra su atención en la perspectiva integradora: “La competencia es, pues, un concepto integrador de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se ejercen esas actividades” (2010, p. 46). Roegiers afirma que la competencia es “[...] un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (2008, p. 6).

En la versión oficial del currículum de la escuela secundaria:

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2006, p. 4).

El énfasis en el enfoque por competencias tiene como aspecto fundamental el desarrollo de las capacidades en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Las competencias comprenden el despliegue de conocimientos, se traducen en la aptitud para interpretar, relacionar, reconstruir e innovar ante todo tipo de situaciones.

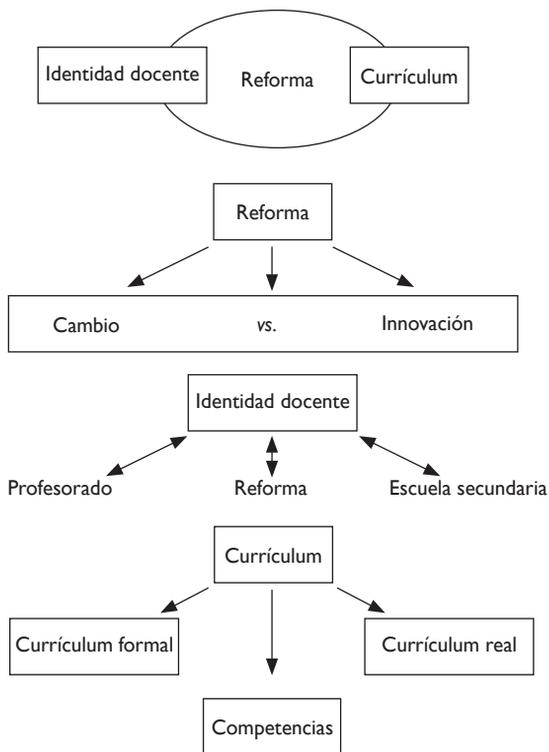
Es importante señalar que las competencias desde el paradigma de la complejidad, como señala Tobón, van más allá de una habilidad son:

Procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación aportando a la construcción y transformación de la realidad (Tobón, 2010, p. 93).

Las competencias comprenden el despliegue de conocimientos, se traducen en la capacidad de interpretar, relacionar, reconstruir e innovar ante todo tipo de situaciones; se espera que la reconfiguración de las operaciones mentales conduzca a un aprendizaje significativo; desde este planteamiento se estaría visualizando un cambio real en el proceso de aprendizaje, asunto pendiente en el sistema educativo mexicano.

Finalmente, importa subrayar que la orientación teórico-conceptual se dirigió hacia el análisis de las mediaciones entre las categorías de: reforma, identidad y currículo, para comprender e interpretar las subjetividades como parte de las complejas relaciones que se ponen en juego en el momento de instrumentar un cambio educativo. A partir de estos referentes, se atribuyó al profesorado un papel central en esta investigación, como sujeto particular, concreto e histórico que, al mismo tiempo que se apropia de la cultura institucional, también contribuye o no a la renovación de la escuela y en particular del aula.

Figura 1.5. Horizontes conceptuales



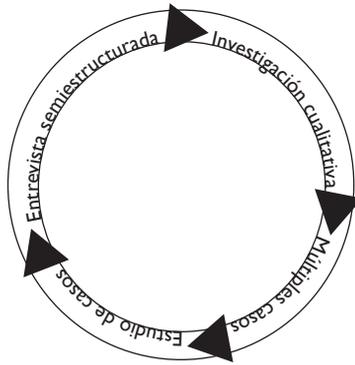
EL ITINERARIO METODOLÓGICO

La elección del método se vincula con la naturaleza de los fenómenos a investigar y con las formas particulares de desarrollo de la realidad. En la búsqueda metodológica, se optó por una investigación de corte cualitativo que postula el análisis interpretativo con el fin de documentar y dar significado al discurso del profesorado; la intención fue identificar tensiones en la puesta en marcha de la reforma y apuntar algunas estrategias hacia el diseño de políticas educativas.

La investigación cualitativa, dicen Denzin y Lincon (1994), es un campo amplio que atraviesa disciplinas, métodos y perspectivas

epistemológicas. Es un conjunto de prácticas interpretativas que no se encuentran ligadas con una determinada teoría o paradigma en particular, se vale de aproximaciones, métodos y técnicas de diversas disciplinas; lo que se busca es conocer y tratar de comprender esa realidad desde los actores mismos, reconociendo que la realidad social es un constructo y no algo natural o dado. Taylor (1987) menciona que no es la simple descripción, sino que implica la comprensión e interpretación de la realidad que se va estudiar.

Figura 1.6. Itinerario metodológico



[...] la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman [...] implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincon, 2011, p. 48).

La flexibilidad en el diseño de investigación cualitativa es uno de los principios más contundentes; tiene un carácter abierto y circular, permite rediseñar los objetivos, los supuestos, los métodos de análisis, la selección de sujetos y las estrategias que se emplean, se trata de construir y reconstruir los datos, dando ocasión a las oportunidades espontáneas de acceso e incluso de intuición sustentada.

La teoría fundamentada es una propuesta metodológica para generar conocimientos alrededor de un determinado tema; es:

[...] una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirán de ellos guardan estrecha relación entre sí (Strauss y Corbin, 2002, p. 13).

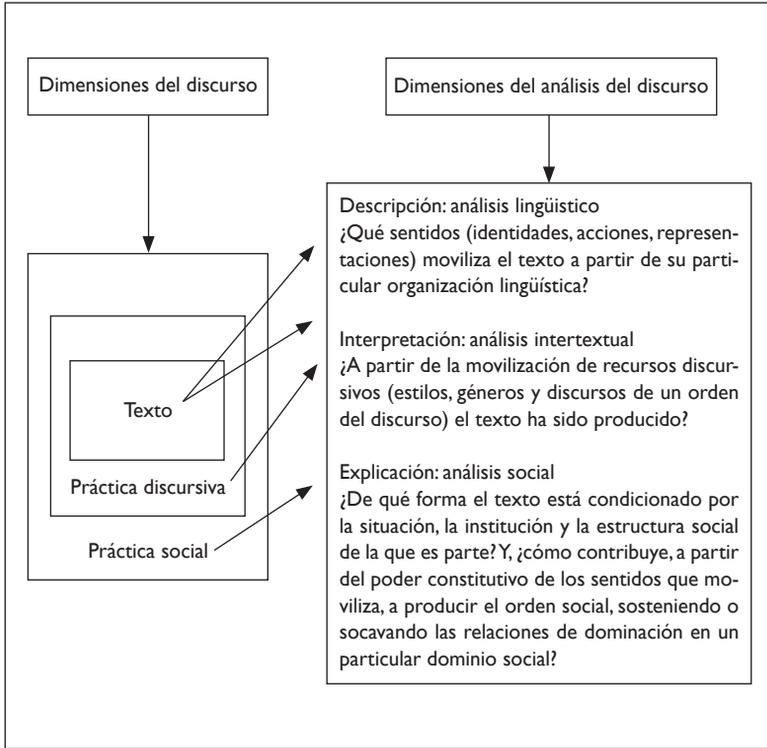
Esta teoría se articuló con el análisis del discurso, para diseñar una estrategia interpretativa que contribuyera a dar sentido a los datos cualitativos. El terreno conceptual del análisis del discurso es un asunto amplio y complejo que cruza diversas orientaciones teóricas y metodológicas, por tal razón este trabajo se inscribe en la teoría de Gee, quien apunta:

[...] los discursos son formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir. Los discursos son formas de ser “personas como nosotros”. Son formas de estar en el mundo, “son formas de vida”. Son, por tanto, siempre y en todas partes, sociales y productos de historias sociales (Gee, 2005, p. 10).

La lógica interpretativa examina el contenido concreto que asume el discurso institucional de la reforma en la cotidianidad escolar; concibe a este discurso como un modo de expresión de la estructura cognitiva y de los procesos sociales en los que los individuos se hallan insertos.

Desde esta perspectiva, se aporta información para acercarse a la comprensión de las experiencias del profesorado y resignificar los procesos de pensamiento individual en la escuela secundaria. Sumado a lo anterior, se obtuvo una gran fotografía de los procesos de reforma desde las distintas voces de los docentes a modo de dispositivos de reflexión plural, con el fin de construir las explicaciones respectivas, reconocer la multiplicidad de situaciones y dar cuenta de las tensiones en el terreno educativo.

Figura 1.7. Modelo tridimensional del discurso



Fuente: Fairclough (1989).

LAS DIMENSIONES DEL TRABAJO EMPÍRICO

La investigación se articuló bajo la lógica del estudio de casos porque permite sumergirse en la exploración de un fenómeno para dar significado e interpretar la realidad. Castillo dice “[...] un estudio de caso es un método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible” (2005, p. 79).

Se utilizó el modelo de múltiples casos, sustentado en un trabajo empírico en cinco escuelas secundarias en el Distrito Federal con la colaboración de 25 docentes; en el caso de los estados sólo par-

ticiparon Puebla, Sonora, Hidalgo y el Estado de México. Debido a cuestiones políticas no se consideró el contexto de las escuelas y se tomó en cuenta sólo a los docentes como unidades de análisis. Se reconoce que este recorte analítico es solamente una aproximación al problema; sin embargo, resulta muy útil para comprender y explicar los procesos de reforma a la luz de las voces de los profesores.

La selección de las unidades de análisis está fundamentada en las posibilidades de acceso. “El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible debemos escoger casos que se puedan abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (Stake, 1998, p. 17).

Tabla 1.1. Entrevistas Distrito Federal

Número de escuelas	Delegación	Número de entrevistas
1	Iztapalapa	6
1	Miguel Hidalgo	6
1	Xochimilco 1	3
1	Xochimilco 2	5
1	Tlalpan	5
5 escuelas	4 delegaciones	25 entrevistas

Tabla 1.2. Entrevistas Estados Participantes

Estado	Número de entrevistas
Puebla	2
Sonora	2
Estado de México	1
Hidalgo	2
Total	7 entrevistas

La selección de los participantes fue flexible y voluntaria, como menciona Stake: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras” (1988, p. 17).

Para recabar las voces del profesorado se optó por la entrevista semiestructurada. Kvale menciona que ésta consiste en: “[...] en-

tender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos” (2011, p. 34). Significa comprender el mundo cotidiano desde los propios actores; registrar todo acontecimiento; documentar y analizar desde los mismos contextos y estar en diálogo abierto para generar nuevas preguntas y ahondar en la indagación.

La intención es presentar algunos de los puntos de la narrativa del profesorado “desde los datos”, reconstruirlos para el análisis y hacer visibles los entramados simbólicos de los sujetos desde las categorías analíticas de la investigación. La construcción discursiva, los imaginarios y las representaciones, marcan la pluralidad y heterogeneidad de pensamientos y prácticas y redimensionan ese mundo que es la escuela.

En síntesis, el trabajo cualitativo muestra la diversidad de los actores, sus diferentes posiciones y discursos en relación con la instrumentación de la reforma; asimismo, visibiliza las tensiones y claroscuros en el escenario educativo. El objetivo consistió en capturar la mirada, registrar el discurso del profesorado, para comprender las múltiples situaciones por las cuales atraviesa la puesta en marcha de un proyecto educativo.

LA DESCRIPCIÓN ANALÍTICA

El proceso de descripción analítica estuvo conformado por aproximaciones sucesivas entre la teoría y la realidad; la sistematización y el registro de la problemática desde una mirada de la cotidianidad escolar, permitió visibilizar, entender y explicar la compleja trama de la instrumentación de la reforma. La investigación cualitativa no pretende establecer generalizaciones, intenta trazar las conclusiones teóricas a partir del análisis del discurso como una construcción simbólica y sociocultural en el escenario de la escuela secundaria.

El proceso de recopilación de información se dio por medio de las entrevistas, las cuales representaron una importante fuente de información; no obstante que se utilizó un guión de preguntas, se

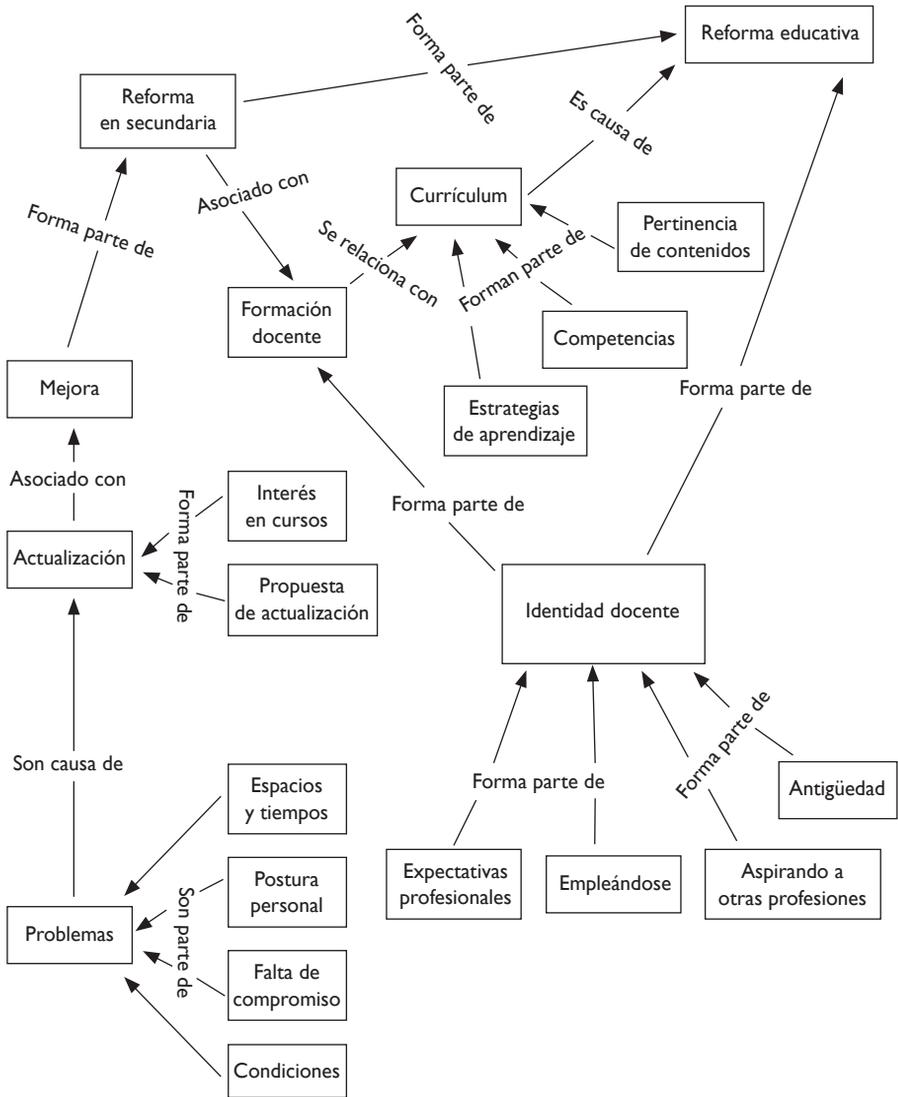
trató de que los participantes expresaran libremente sus impresiones y vivencias, explicando que no todo estaba predeterminado sino, como menciona Sancho “[...] el diseño es abierto, ‘emergente’, se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente por cuestiones logísticas” (1990, p. 42).

A pesar de que en la primera reunión no había objeción para llevar a cabo las entrevistas, hubo un sinnúmero de obstáculos: “que no tenían tiempo”, “que estaban ocupados”; en fin, no faltaban pretextos para evadirlas, no hubo posibilidades de apertura. Dadas estas limitaciones de tiempo, las entrevistas se realizaron en las horas de servicio de los docentes, en la biblioteca y en la sala de orientación educativa de las escuelas. Probablemente ésta fue una de las más grandes limitaciones, debido a que la información que se obtuvo está mediada por la institución, los tiempos y los espacios.

El análisis de las entrevistas se realizó a partir de la codificación axial que consiste en el proceso de relacionar las categorías con subcategorías, para formar una explicación más precisa sobre un fenómeno en el que la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Las categorías principales representan un fenómeno, y las subcategorías responden a las diferentes caracterizaciones. Tal como lo expresan Strauss y Corbin: “la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (2002, pp. 135-136).

En el proceso analítico se utilizó el Atlas ti, software para análisis cualitativo que facilita el proceso de recuperación de los datos necesarios para el reporte. El uso de esta herramienta coadyuvó a establecer una serie de códigos organizados por categorías. Un examen inicial de los datos codificados, llevó a la redefinición de la codificación y a dibujar las redes que trazaron las líneas a seguir hasta el final del trabajo.

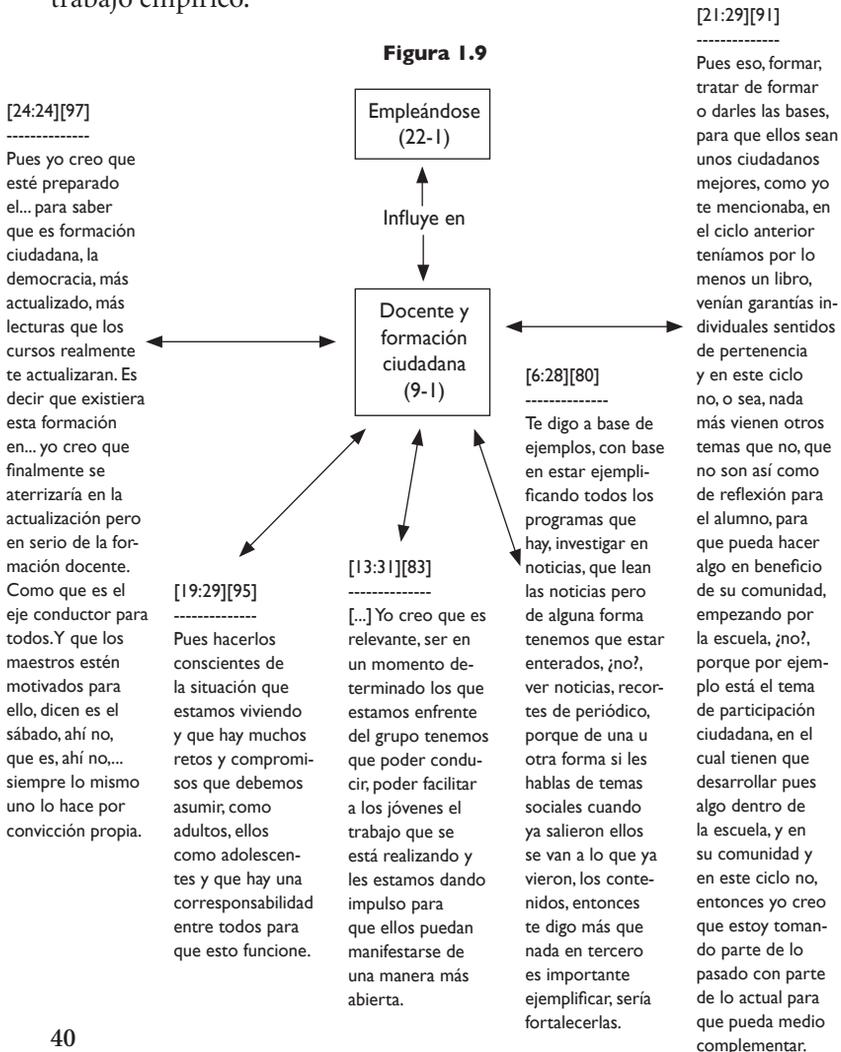
Figura 1.8



El Atlas ti enriquece el análisis en tanto facilita

[...] una serie de herramientas para “tejer” relaciones entre los más variados elementos de nuestros datos con objeto de hacer explícitas nuestras interpretaciones, y para poder en un momento determinado “llamar” a todos los elementos que conforman nuestro sistema de análisis (Andréu, 2007, p. 135).

Las redes conceptuales tejen una serie de interconexiones entre los diferentes códigos y abren otras vetas de indagación. Hasta aquí la reconstrucción metodológica que posibilitó la configuración del trabajo empírico.



CAPÍTULO 2

LA ESCUELA SECUNDARIA: AVATARES DE LAS REFORMAS

La institución escolar es un campo social cargado de normas y jerarquías, de tensiones y contradicciones que tiene entre sus funciones transmitir una serie de conocimientos, habilidades y valores tanto de manera explícita como implícita. Preguntarse por el lugar que ocupa la escuela y en particular la educación secundaria, exige considerar el conjunto de tradiciones que se materializan en diferentes propuestas pedagógicas; apelar a las prácticas es un punto central en la conformación del sistema educativo para sostener su identidad institucional acorde con el colectivo social, así la institución se erige como guardián (Giddens, 2010) de las tradiciones en que se inscribe la sociedad en general. El camino recorrido por los diferentes escenarios de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones por las que ha atravesado la escuela secundaria, da cuenta de la especificidad que toma en el devenir histórico.

En esta sección se dibuja una perspectiva histórica de la educación secundaria, con el fin de contextualizar las reformas en sus distintas dimensiones y reconocer la complejidad del objeto de estudio. Se traza a grandes rasgos el itinerario de las rupturas y continuidades; finalmente, se recuperan los elementos históricos que permiten analizar las dinámicas que configuran la escuela secunda-

ria (ES). La lógica de ordenamiento temporal parte de los orígenes de la ES en el entramado de la configuración del Estado y su papel como regulador de la educación pública; los debates teóricos van de la discusión de la estructura curricular centrada en la búsqueda de la identidad de este espacio escolar, hasta las posiciones políticas que adquieren relevancia en el andamiaje social que define su particularidad en el marco de la política educativa.

HACIENDO CAMINOS: ORIGEN E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La génesis histórica de la escuela secundaria hunde sus raíces en la época de la Colonia, periodo en el que no existía una clara diferenciación entre la enseñanza secundaria y la propiamente universitaria (Arredondo, 2003). Esta etapa se caracterizó por una educación confesional en la que la enseñanza estaba restringida a la elite eclesíástica. La herencia española devino en el posicionamiento del grupo conservador con una fuerte influencia de la Iglesia católica, proclive a la monarquía y al pensamiento dogmático. El tránsito a una sociedad independiente fue difícil, lleno de altibajos y conflictos. Los debates entre liberales y conservadores fueron intensos, implicaron pasar de una educación de elite a una educación que llegara a otros sectores sociales; de una educación religiosa al laicismo; así la búsqueda de la soberanía supuso, entre otras cosas, la paulatina institucionalización del sistema educativo por parte del Estado.¹

¹ La formación del nacionalismo mexicano está ligada al surgimiento y desarrollo de las luchas de los pueblos dominados por conquistar la soberanía nacional. El nacionalismo nace y se consolida como parte de la lucha en contra de la opresión extranjera, en el proceso de conformación del Estado-Nación. Este proceso se origina durante los tres siglos de dominación española. Véase Turner (1975), Brading (1988), Vázquez (1975).

[...] el laicismo se interpretó comúnmente como secularización (separación institucional Iglesias-Estado); pero también llegó a convertirse en su valor inverso: un dogma (antirreligioso). La radicalidad del laicismo mexicano se relaciona, sin duda, con el hecho histórico de que el poder de la Corona Española estaba firmemente unido al poder de la Iglesia Católica, de tal modo que la república liberal hubo de fundarse sobre la base de una doble emancipación: la primera, la liberación respecto de España, fue consumada en 1821; la segunda, la emancipación laica (Guevara, 2006, p. 52).

Las Cortes de Cádiz promulgaron en 1821 el Reglamento General de Instrucción Pública. En éste se señaló que la educación impartida por el Estado sería pública y uniforme, organizada en tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza. La primera o elemental comprendía los estudios de las primeras letras, operaciones básicas de aritmética y el catecismo. La segunda enseñanza, secundaria o primaria superior incluían estudios más profundos y solo estaban dirigidos para los hombres: latín, matemáticas, filosofía, cosmografía (este nivel variaba de tres a seis años); así se entendía la secundaria o preparatoria. La tercera enseñanza se impartió en las universidades, que solo eran dos: una en la Ciudad de México y otra en Guadalajara (Meneses, 1986, pp. 83-90).

En 1833, una vez establecido el gobierno liberal, Gómez Farías lanzó lo que se conoce como la primera reforma basada en tres puntos:

a) la reforma eclesiástica que subordinaba el clero al gobierno; la secularización de algunos bienes de la Iglesia; la supresión de la coacción civil para el cumplimiento de votos religiosos y para el pago de diezmos, y la admisión de los principios del Real Patronato que gozaba España para sujetar la Iglesia al Estado; b) la reforma militar que sustituía al ejército por una Guardia Nacional y c) la reforma educativa (Vázquez, 1975, pp. 30-31).

Estas reformas se materializaron en las Leyes y Reglamentos para el Arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal en 1834.

Con esto, la educación quedó en manos del Estado; la segunda enseñanza se reformó para profundizar conocimientos adquiridos en el primer nivel, asimismo, abrió la posibilidad de estudios terminales o preparatorios; discusión que se llevó a los distintos proyectos educativos.

En la segunda etapa de la República centralizada de Santa Anna, fue nombrado ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel Baranda, quien intentó realizar un proyecto de sistema nacional de enseñanza. En 1843 se decretó el Plan General de Estudios que tuvo el carácter de obligatorio, así como de homogeneidad para todo el país. Las instituciones de educación secundaria quedaban con carácter nacional y dependían del presidente de la República; la búsqueda de la integración y homogeneidad fueron puntos fundamentales para consolidar la centralización a partir del incipiente sistema educativo.

A finales de 1854 se decretó el Plan General de Estudios que reguló la educación primaria, la secundaria de seis años, los estudios especiales y la educación superior. El Reglamento General estableció que “la secundaria o preparatoria duraría seis años y serviría de base a los estudios superiores” (Meneses, 1986, p. 163). Los contenidos de los tres primeros años se orientaron cada vez más hacia una formación general básica de carácter enciclopédico; la educación secundaria correspondería a formar trabajadores con ciertas habilidades superiores a la educación primaria necesarias para la división social del trabajo, elemento fundamental en la gestación de la naciente sociedad capitalista de esos momentos; y la preparatoria como antecedente de la universidad, principio distintivo tanto académica como socialmente.

Bolaños plantea que los antecedentes de la escuela secundaria se encuentran en la Ley de Instrucción Pública de 1865.

En el título III, la Ley de Instrucción de 1865 se refiere a la educación secundaria, que fue organizada al estilo de los liceos franceses de esa época: se detallaba el plan de estudios que debería cubrirse en siete u ocho años y, al

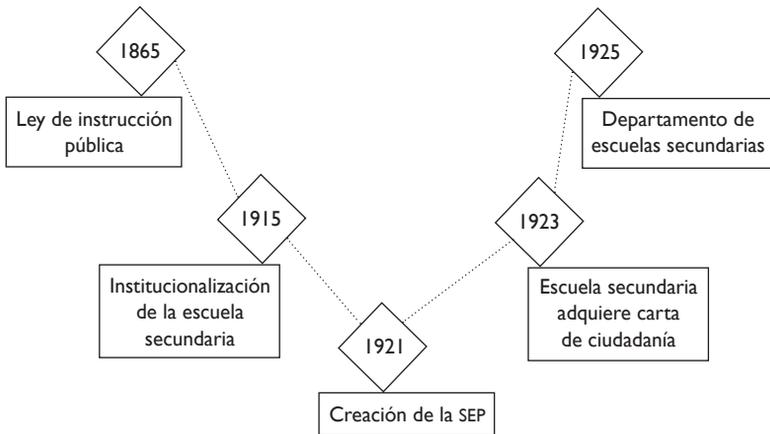
igual que en la instrucción primaria, se establecía el control del Estado en este nivel educativo como indican los artículos 11 y 15 (Bolaños,1981, p. 28).

Al respecto Meneses afirma:

[...] el decreto determina su finalidad: sirve de preparación para los estudios mayores en los términos establecidos por la ley. Sólo pueden recibirla los alumnos que acrediten, por medio de un examen o certificado expedido por persona legalmente autorizada, estar bien instruidos en todos los ramos de la instrucción primaria (Meneses,1986, p. 190).

La génesis de la educación secundaria es producto de un proceso largo y complejo que se inscribe en las políticas educativas del incipiente México independiente. La configuración de la estructura dual del sistema educativo marcó una enseñanza primaria para la mayoría de la población y una enseñanza media dirigida a un grupo específico con finalidad propedéutica-académica. La búsqueda de identidad propia de este nivel conlleva posteriormente a una serie de reformas, que se materializaron en la bifurcación de la enseñanza media.

Figura 2.1. Origen e institucionalización de la escuela secundaria



La efervescencia política en la consolidación del México independiente se plasmó en los proyectos educativos: los avances y retrocesos imprimieron un sello particular en las batallas entre liberales y conservadores, la disputa anticlerical atraviesa cada uno de los momentos históricos.

En 1910 la Revolución Mexicana irrumpió el escenario político-económico; movimiento crucial que generó una serie de iniciativas las cuales orientaron el futuro de la educación nacional. El contexto social de la Revolución abrió las puertas para la legitimación del naciente sistema educativo; así, la educación fue concebida como un proceso activo fundamental para la cohesión social y la unidad nacional; se convirtió en un área prioritaria de intervención del Estado como instrumento clave para la integración nacional, como política de igualdad y la construcción de una cultura nacional (De la Peña, 1988; Taboada, 1985; Solana, 1981).

La escuela secundaria fue creada oficialmente en 1915, “[...] la Ley de Educación popular del Estado –fruto del Congreso Pedagógico de Veracruz, Jalapa, celebrado en 1915– normaba la educación secundaria y la desligaba de la preparatoria destinada a estudios profesionales” (Santos, 2000, p. 20). No es hasta 1923 cuando se da luz verde a la iniciativa y, a propuesta de Bernardo Gastélum, subsecretario de Educación, se reorganiza la escuela secundaria como extensión de la primaria y marca la separación con la preparatoria; con esta medida se pretendía romper con la tradición europea de la especialización y el enciclopedismo; así, se abre la puerta a un sentido propio de la secundaria.

Meneses menciona que los propósitos de la secundaria eran:

- 1) realizar la obra correctiva de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; 2) vigorizar, en cada uno, la conciencia de la solidaridad con los demás; 3) formar hábitos de cohesión y cooperación social; y 4) ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (Meneses, 1986, p. 408).

Estas metas fueron congruentes con la ideología de la Revolución cuyos principios establecían el eje rector de la escuela rural que pretendía, ante todo, restar poder a la Iglesia. El sistema educativo se estableció como un aparato capaz de lograr la homogeneidad cultural y la unidad nacional bajo la atmósfera de una revolución institucionalizada. La escuela secundaria se ancló como elemento fundamental en la construcción de la identidad de los adolescentes; futuros ciudadanos comprometidos con la nación, exalta la patria, los héroes, y genera una serie de valores y normas que configuraron la identidad nacional bajo los principios de la disciplina y autoritarismo del sistema político mexicano.² “La escuela secundaria nace, pues, acorde con el sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución cuya doctrina expresa y difunde en todo el territorio nacional la escuela rural de México” (Mejía, 1981, p. 225).

En 1925 Moisés Sáenz creó el Departamento de Escuelas Secundarias, con esta medida, de facto, se marcó la separación entre la preparatoria y la secundaria:

[...] era una institución con métodos apropiados al período de la adolescencia, 13-16 años; ofrecía diferentes métodos, es decir, variedad en sus posibilidades educativas, flexible en sus sistemas; y proporcionaba diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura (Meneses, 1986, p. 479).

La contribución de Sáenz a la escuela secundaria fue por demás invaluable, la influencia que tuvo de John Dewey lo llevó a poner énfasis en la orientación moral desde la lógica del Estado, que permite la formación de individuos libres y capaces de pensar. Sáenz sostenía que la secundaria vendría a ser un elemento fundamental en la solución a los conflictos sociales; sería el vehículo para difundir la cultura, la solidaridad, los valores sociales y la construcción

² Los gobiernos posrevolucionarios adoptaron como versión oficial y programa de acción la reconstrucción nacional. En el gobierno de Obregón, se creó la Secretaría de Educación Pública en 1921 y como secretario de la misma estuvo José Vasconcelos quien creó la mística cultural de redención de la patria.

de un régimen democrático. En ese entonces, la escuela secundaria se planteaba como un nivel flexible, diferenciado, cuyo objetivo era brindar salidas hacia el futuro (Meneses, 1986).

En 1928 la SEP convocó a la Asamblea General de Estudios y Problemas de la Educación Secundaria tanto de escuelas públicas como privadas. Las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

[...] 1) los planes y programas deben ajustarse de maneras útiles y aplicables dentro de lo posible; 2) deben escucharse las opiniones de maestros, padres, delegados estudiantiles y gremios para realizar las modificaciones al plan de estudios; 3) para responder a las particularidades individuales y atender las necesidades de la mayoría, el plan de estudios debe estar conformado por materias comunes, optativas y electivas; 4) la secundaria debería introducir en sus programas contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funciona cada escuela, de forma que se establezca conexión entre este nivel educativo y la enseñanza técnica (Santos, 2000, p. 229).

Las respuestas no se hicieron esperar: entre algunas de las críticas que se manifestaron estaban que el programa no era flexible y no tomaba en cuenta a los estudiantes. No obstante esta serie de problemas, la demanda a la secundaria siguió creciendo y en 1928 se establecieron criterios de ingreso como certificado de primaria, cuota de inscripción de 20 pesos, examen médico y presentación de prueba psicopedagógica (Meneses, 1986).

DE LA REFORMA SOCIALISTA A LA UNIDAD NACIONAL

La década de 1930 marcó otra reforma. El fantasma del socialismo recorría el mundo y la recesión económica a escala mundial impactó las decisiones políticas y educativas en México (Sotelo, 1981; Ornelas, 1995; Guevara, 1985). Los debates en torno a la educación socialista surgieron; el giro a la política de Vasconcelos no se hizo

esperar. Bassols propuso la educación técnica, antesala de la reforma socialista, y en 1932 se reformularon los planes y programas de la escuela secundaria con el propósito de vincularlos con los de la escuela primaria.

Los objetivos de la secundaria fueron:

[...] 1) hacer que los conocimientos no tuvieran como único fin el específico de los conocimientos, sino que se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando; 2) encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 3) formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicio; 4) cultivar el sentimiento de responsabilidad; 5) despertar en los alumnos la conciencia social con el fin de que dentro de una emotividad mexicana se creara un amplio generoso espíritu de nacionalismo; 6) hacer que los programas respondieran a las exigencias sociales (Meneses, 1986, p. 602).

La escuela secundaria recibió un impulso a través de la reformulación de planes y programas orientados hacia el alumnado. El “espíritu nacionalista” fue el eje sobre el cual se construyó la política educativa. Bassols buscó contrarrestar el empuje intelectual, moral y espiritual de las políticas de Vasconcelos con un enfoque más práctico dirigido hacia el desarrollo (Ornelas, 1984, citado por Levinson, 2002). En 1939 el discurso oficial ratificó que la escuela secundaria era: “[...] una institución puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes” (Meneses, 1986, p. 603).

El artículo 3º fue reformado con el fin de decretar la educación pública socialista. Entre 1939 y 1940 se creó lo que se conoce como escuela secundaria única de tres años. Esta época dio muestras de serios problemas como fueron los grupos numerosos, deserción y reprobación; que dicho por los maestros esto se debía a que los libros estaban dirigidos a otros niveles educativos (Meneses, 1986).

La educación socialista tuvo como principal preocupación difundir la teoría marxista, a partir del materialismo dialéctico y la con-

ciencia de clase, se pretendía formar un ciudadano identificado con la cultura proletaria, con un fuerte sentido nacionalista y popular; para lograr este objetivo se estimuló la educación técnica orientada al trabajo (Peña, 1998). Según Ornelas “[...] la educación socialista contribuyó de manera fundamental al afianzamiento del Estado corporativo y heredó al sistema educativo dos tendencias: la utilitarista y la igualitaria” (Ornelas, 1998, p. 120).

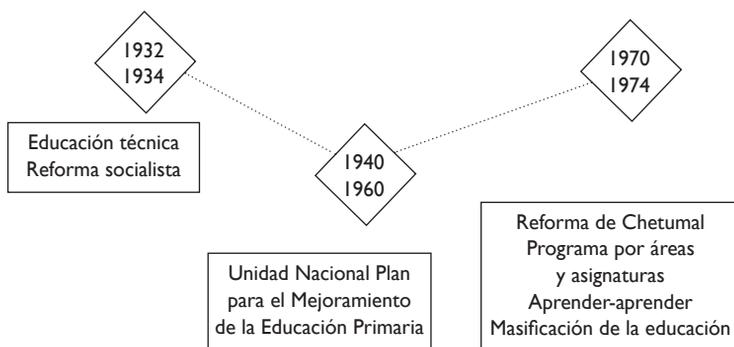
Una vez que Ávila Camacho tomó el poder se dejó de lado el discurso socialista; se establecieron alianzas con los diferentes grupos empresariales, tanto nacionales como extranjeros en busca del desarrollo; la educación regresa a la escena y las reformas no se hicieron esperar.³ En esa etapa, el Estado educador tomó la bandera de la unidad nacional como principio articulador del proyecto político-educativo, la escuela jugó un papel prioritario en la construcción de la homogeneidad nacional como base para el desarrollo. La educación era el medio fundamental para formar a las próximas generaciones bajo la lógica de la industrialización y la unidad (Vázquez, 1975). “En 1942, con la promulgación de la Ley Orgánica, el Instituto de Preparación de Profesorado cambió su nombre por el de Escuela Normal Superior” (Santos, 2000, p. 30).

La educación secundaria vuelve a la arena política. “La SEP sustentaba la tesis de que la unidad nacional exigía un ciclo secundario unificado, práctico y amplio” (Meneses, 1988, p. 282). Según Vázquez “[...] la secundaria tenía que hacerse menos verbalista y más experimental y práctica, lo que redundaría en beneficio particular de aquellos que abandonaran su educación en aquel nivel” (1975, p. 230). La ampliación de la matrícula obligó a aumentar el número de planteles educativos; producto en parte del crecimiento de la cla-

³ La modernidad, la unidad nacional y el desarrollo capitalista aparecieron como una prioridad para lograr el desarrollo, en tanto que la educación es la base de la unidad nacional, bajo la cobija de un gobierno paternalista y autoritario. La unidad nacional implicó la anulación de la pluralidad sociocultural, lo importante era la Patria, se exaltaba el patriotismo cultural, lo genuinamente mexicano (Pacheco, 1976).

se media urbana que demandaba mayor acceso a la educación bajo la concepción de movilidad social y mejores condiciones de vida.

Figura 2.2. De la reforma socialista a la unidad nacional



La reforma tuvo como objetivos:

[...] eliminar los métodos didácticos de tipo memorístico; sustituir las tareas a domicilio por el estudio dirigido en la escuela; crear grupos móviles para evitar que los alumnos con menor capacidad se retrasaran y que aquellos más inteligentes frenaran su desempeño; fortalecer la enseñanza del civismo y de la historia patria (Meneses, 1988, p. 283).

Finalmente, en 1946 se modificó el artículo 3º constitucional al eliminar todo aquello que se relacionara con el socialismo. El propósito de la reforma fue precisar una doctrina educativa que promoviera la paz, la justicia y la unidad para el desarrollo de un proyecto nacional; puso énfasis en el alumno adolescente, pero dejó en el aire una definición al respecto y su articulación con los planes de estudio. El rumbo de la escuela secundaria a lo largo de estas décadas estuvo marcado por la lógica nacionalista.

Durante el periodo de Miguel Alemán, en 1950, se

[...] convocó a maestros y especialistas a participar en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza con el fin de efectuar una revisión integral

del sistema. Los trabajos de la Conferencia se dividieron en tres etapas: de investigación, de planeamiento y de experimentación. En la última fase se procedió a reformar los 215 programas existentes para adaptarlos a las necesidades del futuro inmediato, se creó la Oficina de Orientación Vocacional y se comisionó al Instituto Nacional de Pedagogía para que determinara el perfil del estudiante de segunda enseñanza (Santos, 2000, p. 31).

En la administración de Ruiz Cortines, las voces críticas señalaron que la escuela secundaria mantenía una desarticulación pedagógica y científica con la primaria, no existía un ordenamiento racional y metódico de las asignaturas; no cumplía con ser continuación de la secundaria ni antesala de los estudios superiores (Meneses, 1988).

El sexenio de López Mateos estuvo sellado por el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México; la educación secundaria se ubicó como educación media y se plantearon una serie de reformas:

Se redujo la carga académica al disminuir el número de materias de carácter netamente intelectual que se calificaban según el procedimiento tradicional, y se limitaba el tiempo que se les asignaba a no más de 22 horas por semana. Las actividades, que ocuparían el 36 por ciento del tiempo total, serían obligatorias, pero no serían evaluadas de acuerdo con una escala numérica y por medio de exámenes. En total, asignaturas y actividades sumaban 33 horas por semana (Caballero y Medrano, 1981, p. 380).

Durante el sexenio de Díaz Ordaz se implementó un cambio curricular. La introducción del método Aprender produciendo consistía en adquirir las destrezas necesarias para el manejo de instrumentos y equipos, se pensaba que era ineludible que el alumnado contara con las habilidades y destrezas mínimas para la producción. Según Fuentes Molinar (1978), esta reforma fue marginal y no incidió en el carácter propedéutico de la secundaria. Asimismo, se mantuvo la estructura dual en términos de la posibilidad de acceder al mercado laboral.

En la década de 1970, Luis Echeverría, presidente de México (1970-1976), buscó la reconciliación con la sociedad y el acercamiento con los sectores populares después de la represión del 68. Echeverría instrumentó una reforma educativa bajo el supuesto de que la educación no respondía a las demandas sociales.

La enseñanza media básica quedó reformada [...] Como objetivos [...] se propusieron: proseguir la labor de la educación primaria, estimular el conocimiento de la realidad del país para que los educandos puedan participar en su transformación, lograr una sólida formación humanística, científica, técnica, artística y moral, desarrollar la capacidad de aprender a aprender y propiciar una educación sexual orientada a la paternidad responsable y la planeación familiar. También se mencionaba ofrecer los fundamentos de una formación general de pre-ingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior, estableciendo así el principio de bivalencia en la enseñanza media básica (Latapí, 1980, p. 73).

La Reforma de Chetumal (1974) tuvo como uno de sus principales acuerdos la organización por áreas tanto para la secundaria como para la primaria. Olac Fuentes (1978) consideró que los resultados de esta reforma fueron producto de la negociación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en la que se privilegió lo político antes que lo pedagógico, y las dos estructuras programáticas coexistieron. Guevara señala que entre los problemas que se presentaron estaban la formación de docentes, formación por asignaturas *vs.* práctica docente por áreas; así como, la ausencia de una evaluación que diera cuenta de las fortalezas y debilidades del plan curricular,

[...] las áreas han significado una ampliación desmesurada de las cargas informativas que hacen virtualmente imposible un estudio en profundidad de los temas tratados, los contenidos preservan un alto grado de disociación, [...] el plan de estudios de la educación secundaria continúa basado en una pedagogía abstracta, de información, irrelevante para la

vida real de los estudiantes; se transmiten contenidos desvinculados del entorno social específico en donde se realiza la práctica educativa (Guevara, 1992, p. 45).

Finalmente, no se logró elevar la calidad de la educación, la propuesta se redujo a una reforma curricular que fue vigente hasta principios de la década de 1990. La escuela secundaria continuó moviéndose bajo dos aguas: por un lado, se consideró el paso necesario para incorporarse a los estudios universitarios –vía la escuela preparatoria– y lograr movilidad social; por otro lado, la ES era el puente para insertarse al mundo laboral.

EL CAMBIO DE RUTA: LA REFORMA DE LOS NOVENTA Y LA REFORMA INTEGRAL

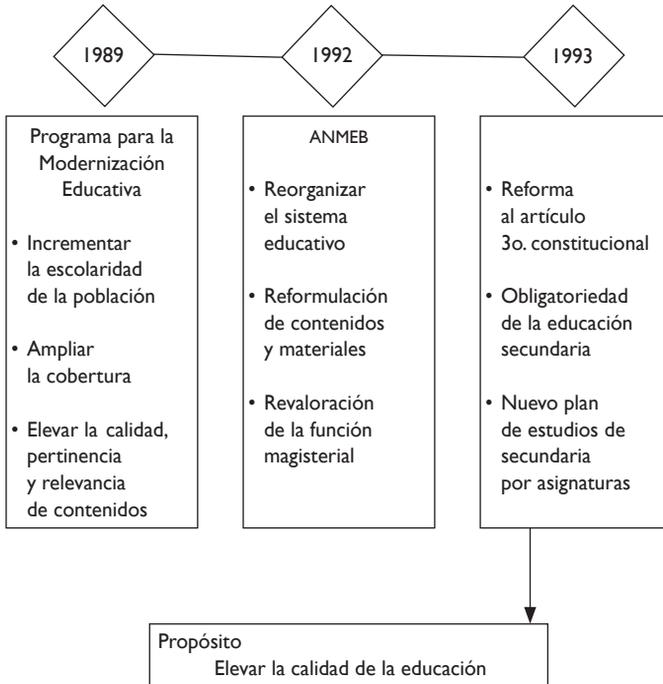
Las políticas de reforma de los años noventa en educación básica, dibujan el mapa de los cambios de la época actual. El recorrido de las iniciativas globales en materia de educación se inscriben en el marco del programa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) Educación para todos (Conferencia de Jomtien, 1990), en el que quedó plasmada una nueva visión de la educación. Posteriormente el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), asume los compromisos planteados en Educación para todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000).

A la luz de estos foros, México delineó planes y programas de acción, entre los retos que se plantearon están: la universalización de la educación básica, elevar la calidad, fomentar la construcción de una cultura democrática que dibuje un nuevo escenario de la formación de valores en un mundo global.

El itinerario se sitúa a partir del Programa para la Modernización Educativa (PME) (1989-1994) y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (1992), como par-

teguas en la instrumentación de las reformas de los años noventa. El objetivo en esta sección es recuperar algunos elementos del andamiaje social que permitan analizar las dinámicas que configuran las políticas en la educación secundaria en México en esta etapa.

Figura 2.3.



La administración salinista (1988-1994) fue antesala de los cambios. En este periodo se estableció el PME. El diagnóstico de la educación secundaria fue que:

[...] respecto de la cobertura, afirmaba que la absorción de egresados de primaria, mostraba una tendencia descendente provocada por la severidad de la crisis económica y por la carencia de oferta educativa. Calculaba la eficiencia terminal del nivel en 75%, la deserción en 9% y la reprobación en 26%. Sobre los planes de estudio, [...] el predominio de contenidos

informativos, y la organización escolar era inapropiada para responder a las necesidades de los estudiantes (Santos, 1999, p. 43).

La agenda de la modernización educativa fijó como objetivos elevar la calidad: pertinencia y relevancia de los contenidos; incrementar la escolaridad de la población; ampliar la cobertura; descentralizar la educación; fortalecer la participación de la sociedad en el ámbito educativo; revalorar al docente.

El 18 de mayo de 1992, la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE, en presencia del presidente Salinas, firmaron como resultado de una serie de negociaciones el ANMEB, cuyo objetivo fundamental consistía en elevar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales: 1) reorganización del sistema educativo; 2) reformulación de contenidos y materiales; y 3) revaloración social de la función magisterial.

La reorganización del sistema educativo se diseñó y se puso en marcha a partir de lo que se conoce en México como la federalización-descentralización.

El Acuerdo y los convenios que firmaron el gobierno federal, los 31 gobiernos de los estados y el SNTE, significa una transferencia de recursos y responsabilidades [...] el gobierno desmembró un aparato septuagenario y transfirió a los estados: el patrimonio, la responsabilidad de administrar el servicio educativo, las plazas de los maestros, los puestos de los empleados administrativos y se comprometió a canalizar recursos financieros crecientes a la educación nacional (Ornelas, 1995, p. 307).

Con estas medidas, si bien es cierto que se inició una nueva etapa en la relación Estado-educación, aún falta mucho por hacer en virtud de que el gobierno federal mantiene la rectoría general, normatividad, diseño de planes y programas e instaura las normas de evaluación, en palabras de Ornelas: se centraliza el poder.

En 1993, se estableció la obligatoriedad del nivel secundaria, la educación básica de nueve años de escolaridad significó la univer-

salización de la enseñanza, incrementar el acceso y brindar posibilidades de justicia social. La inserción de la escuela secundaria en la educación básica exige la redefinición profunda de su identidad, con base en nuevos elementos (Bonilla, 2000). Esto representa como aspiración política ampliar las oportunidades en términos de la cobertura, así como la búsqueda de la calidad educativa y equidad regional, permanencia, eficiencia terminal, rezago, gestión y formación docente en este tramo educativo.

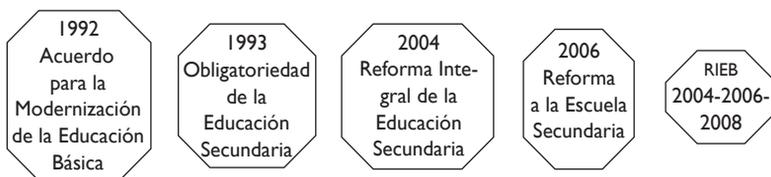
En el plan curricular se reformularon contenidos y materiales educativos, se incorporó el concepto necesidades básicas del aprendizaje que pretendía transitar del énfasis de los conocimientos hacia las habilidades, de este modo se aprueba el plan de estudios por asignatura. Un aspecto importante fue desagregar el área de ciencias sociales y definir el estudio por asignaturas de historia, geografía y civismo, así como sumar en el tercer grado orientación educativa. El área de ciencias naturales también se dividió en los cursos de biología, física y química. Como menciona Quiroz (2001), si bien es cierto que existe un cambio de enfoque en casi todas las asignaturas, en relación con los contenidos escolares se mantiene la misma carga académica, prevalece el contenido disciplinario y fragmentario que caracterizó a las anteriores reformas.

El plan de estudios quedó conformado por 11 o 12 materias, dependiendo del grado, esto constituyó una sobrecarga de asignaturas y contenidos con una visión disciplinaria, impartidos, además, por profesores especialistas. La fragmentación del plan tiene consecuencias en el tipo de formación de los estudiantes, se construyen estrategias de permanencia en la institución y no se logran aprendizajes significativos (Quiroz, 2001). Los grandes ausentes en este rediseño son los destinatarios: estos jóvenes adolescentes a quienes no se mira en la construcción de las propuestas de cambio.

En 2003, una vez que transcurrieron 10 años de la puesta en marcha de la reforma de 1993, los resultados no fueron los esperados, la obligatoriedad no se cumplió, la universalización de la secundaria quedó pendiente, se mantuvo un currículum fragmentado y enci-

clopédico, tuvieron lugar problemáticas como aislamiento de los docentes, deserción y reprobación del alumnado, rezago, ausencia de condiciones de trabajo para el profesorado, falta de infraestructura, resultados muy bajos en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, por sus siglas en inglés), y las necesidades de los adolescentes se diluyeron. En síntesis, buscar la obligatoriedad y la universalización de la educación secundaria pasa, entre otras cosas, por mirar la educación básica, articular los tres niveles en un todo –preescolar, primaria y secundaria–, no como suma de las partes, sino en una integración real, para redefinir la educación básica y construir una visión holística de la educación.

Figura 2.4



Ante este panorama por demás desolador, la SEP anunció en junio de 2004 un nuevo proyecto: la Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) que planteó cambios en tres ámbitos: curricular, organización escolar y gestión.

El proyecto de la RIES era ambicioso, apuntaba hacia varias aristas, entre otras, colocaba al alumnado en el centro de los aprendizajes, la escuela secundaria se articulaba con otros niveles tanto en el ámbito de la gestión como en el curricular, se pretendía fortalecer el trabajo colegiado de los docentes y disminuir el número de horas frente a grupo; con esto se buscaba no solo lograr la obligatoriedad y universalidad de la secundaria, sino poner el acento en la formación de competencias, abatir la deserción, la reprobación y elevar la calidad de la educación.

La falta de sensibilidad política por parte de las autoridades para construir consensos y la negativa del SNTE –en un principio–

para llevar a cabo la reforma, generó desconcierto, incertidumbre; la arena política cobró fuerza y dio cuenta de las tensiones entre los diferentes actores, donde sus voces, en ocasiones encontradas, cerraron la posibilidad de diálogo. Algunos de los puntos que oscurecieron el panorama fueron: cómo se iba a instrumentar la reforma, cómo operar el currículum, cómo promover el cambio en la organización escolar más allá de lo curricular, cómo trastocar las prácticas cotidianas y romper con las inercias; estas interrogantes abonaron al ambiente conflictivo en los meses siguientes.

Probablemente el aspecto que más revuelo causó fue la propuesta de reducción de horas y contenidos en diferentes asignaturas, particularmente en historia y geografía; algunos grupos de académicos se pronunciaron en contra de la RIES y en defensa de las disciplinas. Asunto cuestionable, porque siguiendo a Hargreaves:

[...] las fronteras disciplinares de la escuela han sido definidas arbitrariamente. Lo que se entiende como asignatura y como contenido válido para esa misma asignatura es algo que cambia con el tiempo, a medida que las diferentes comunidades y tradiciones luchan por conseguir influencia. Los cambios no sólo amenazan la identidad de los profesores, sino también sus intereses (Hargreaves, 2000, p. 144).

Por su parte, Quiroz señala:

[...] la reforma de la SEP es coherente con la idea de enseñar menos contenidos en secundaria, pero tiene varios problemas para su instrumentación, como el poco tiempo para la elaboración y autorización de los libros de texto, la enorme carga de trabajo para los docentes y la insuficiente preparación de éstos para manejar el nuevo enfoque (*La Jornada*, 18 de junio, 2004).

Los tiempos de revueltas continuaron y la RIES estuvo en los debates tanto políticos como académicos. En julio de 2005, la SEP, con el aval del SNTE, lanzó la Consulta Nacional sobre la RIES bajo

tres temáticas: Los adolescentes y la escuela, Enseñar es trabajo de equipo y Para mejorar la secundaria. La forma cómo se operó la consulta fue cuestionada; se justificó el papel de las autoridades y representantes sindicales como mediadores, punto que finalmente restó credibilidad al proceso. En agosto del mismo año se echó andar la primera fase de la reforma mediante un plan piloto en 135 escuelas en todo el país.

En el transcurso de 2006 –último año del sexenio de Fox–, las disputas continuaron, los ánimos políticos enardecieron los reclamos y el desgaste político-social llevó a la SEP a pronunciar en mayo de 2006 el Acuerdo número 384, que establece el nuevo plan y programas de estudio de la educación secundaria. De Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) pasó a Reforma de la Educación Secundaria (RES) que comenzó en el ciclo escolar 2006-2007.

La reforma por “acuerdo” no podrá romper con las tradiciones heredadas del pasado, menos aún después de ser un proyecto integral que terminó en una más de las reformas curriculares a lo largo de la historia. Los cuestionamientos por parte de algunas organizaciones de maestros, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y grupos de académicos son diversos; la RES será combatida, pero la imposición está consagrada.

La RES mantiene un enfoque basado en competencias para la vida, asunto que ha sido por demás polémico. Asimismo, la propuesta curricular es única y nacional, lo que significa que mantiene una estructura rígida, inflexible; da muy poco margen de acción a los estados (en el mapa curricular solo aparece una asignatura estatal); desconoce el mosaico cultural del país, esto es, las diferencias y desigualdades regionales; mantiene, como dice Ornelas (2008), el centralismo burocrático. El acuerdo solo menciona que para operar el currículum basta con “ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos”; no es cuestión de voluntad, ni de habilidad en el uso de estrategias didácticas, sino de generar las condiciones propicias para materializar un proyecto político-educativo.

La Academia de Ciencias ha cuestionado que se agrupen las asignaturas de biología, química y física en lo que se denomina Ciencias, bajo el argumento de que ya se probó que eso no funciona; por otra parte, mencionan que en algunos casos hay ausencia de contenidos que consideran fundamentales. Siguiendo a Hargreaves “[...] el currículum basado en asignaturas tiende a propiciar clases más centradas en el contenido que en el proceso, dirigidas a enseñar asignaturas, no a enseñar a los estudiantes” (Hargreaves, 2000, p. 145). Si se mantiene la misma estructura por asignaturas sobrecargadas de contenidos, es posible que se repitan los mismos errores del pasado; la escuela secundaria continuará aburrida y de poco interés para el estudiantado.

El trabajo colegiado es ineludible y urgente:

[...] se transforma en un espacio necesario para compartir experiencias centradas en procesos enseñanza y aprendizaje. Para una óptima operación de la propuesta curricular, los maestros requieren intercambiar información al interior de las academias específicas, acordar con maestros de otras asignaturas y compartir ayuda y apoyo para el logro de metas comunes (SEP, 2006).

Es necesario que la RES descifre este hacer y que-hacer docente, el trabajo colegiado requiere entre otras cosas una reflexión teórica y práctica, en lo individual y en lo colectivo, espacios abiertos de discusión y análisis para posteriormente generar propuestas alternativas de trabajo (Shon, 1992; Rivas, 2000; Hernández, 1993). Establecer las condiciones laborales para generar el trabajo colectivo implica profundizar en las políticas de formación inicial y permanente, así como de actualización docente, no como dádiva sindical que premia a unos y castiga a otros, sino como un proceso que perfile hacia la identidad del profesor de secundaria, que rompa con el modelo tradicional centrado en los contenidos académicos, que busque no solo desplegar habilidades y destrezas en los educandos sino llegar a la construcción de aprendizajes significativos, para

acabar con el corporativismo que ha minado tanto a los docentes y a la educación pública.

El 15 de mayo de 2008 se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), suscrita por el gobierno federal y el SNTE. El acuerdo tiene como sustento: “Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial” (ACE, 2008, p. 22). La ACE es un pacto político que pretende dentro del discurso oficial una reforma profunda encaminada a elevar la calidad de la educación.

Hoy la RS se inscribe en el marco de la RIEB que tiene como objetivo articular los niveles: de preescolar, primaria y secundaria en un escenario en el que la ruta del cambio se desdibuja en el acontecer cotidiano de la vida en las aulas. El panorama generado por la alianza ha sido poco alentador, está muy lejos de lo que prometía; se trata de una rigidez burocrática de la SEP y el SNTE, que devela la ausencia de una auténtica política de reforma a la educación básica.

No se trata de responsabilizar a los docentes de los problemas educativos, sino de reconocer la opacidad de las políticas y del vacío en las estrategias. La alianza ignora el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales, desconoce los supuestos compartidos de los profesores, desecha la cultura magisterial y es el detonante del movimiento magisterial, por el hartazgo hacia una cúpula sindical corrupta que condiciona la cultura política y educativa.

El mapa de las tensiones de las reformas a la escuela secundaria marca la crónica de un desencuentro porque no se trata de pequeñas diferencias, existen grandes vacíos que dan cuenta de los límites y contradicciones de esta propuesta. En este marco de acción, la emergencia de nuevos problemas obliga a redefinir el papel de la escuela secundaria y reflexionar en torno a la reforma necesaria en este espacio educativo.

CAPÍTULO 3

LA REFORMA Y EL PROFESORADO. CRÓNICA DE UN DESENCUENTRO

Las instituciones educativas juegan un papel fundamental en la implementación de las reformas; en particular, la escuela es el escenario donde se materializan las propuestas, es ahí, en el acontecer de la vida cotidiana en las aulas, donde cobran vida los éxitos y fracasos de la política educativa. La reforma interpela con el profesorado, que es uno de los actores más importantes en todo proceso de reformulación; por tal razón, en este apartado se presenta el trabajo empírico llevado a cabo con este agente educativo, con el fin de conocer la experiencia vivida e identificar tensiones y continuidades en el entramado escolar. El objetivo fue mostrar la disonancia entre el discurso institucional y las voces de los docentes.¹

¹ La revisión de la literatura en torno al tema muestra cómo hoy en día cobran relevancia los estudios en torno a la formulación de políticas y su implementación desde las voces de los diferentes actores. Véase Green, Camilli y Elmore (2006).

LA GEOGRAFÍA DE LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES

Los escenarios de la investigación estuvieron conformados por cinco escuelas secundarias del Distrito Federal (DF) ubicadas en las delegaciones Tlalpan, Iztapalapa, Miguel Hidalgo y Xochimilco. Esta entidad federativa presenta los estándares educativos más elevados del país, el promedio de escolaridad es de 10.2 años (INEGI, 2005). Los niveles de escolaridad están entre los más altos de la población adulta, lo que indica una alta concentración de la infraestructura educativa en México. Los grandes contrastes económicos han generado diversos patrones de convivencia que muestran desfases y tensiones entre la población en un mar de contradicciones en una sociedad multicultural.

Figura 3.1. Escuelas participantes en el Distrito Federal



Un panorama general del escenario donde se realizó la mayor parte del trabajo de campo, muestra que el DF es la entidad con el porcentaje más alto de alfabetización en todo el país: 94.83% de los habitantes saben leer y escribir; mientras que la media nacional es de 90.69% (INEGI, 2010). El porcentaje de niños entre 8 y 14 años de edad que

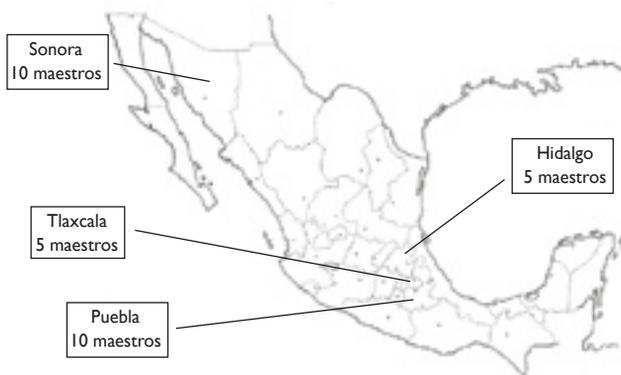
no saben leer ni escribir es de 1.3%,² la mayoría de ellos son niños en extrema pobreza o en condición de calle.

Según el INEGI (2010), en el DF existen 9,089 escuelas de educación básica y media superior. De éstas 3,593 son de nivel preescolar; 3,361 son primarias y 1,407 secundarias. Existen 620 planteles de bachillerato y 108 de profesional técnico. El promedio de escolaridad de personas mayores de 15 años en el DF es de 10.5, mientras que a nivel nacional es de 8.6; esto quiere decir que el promedio general de la población cuenta con estudios de escuela secundaria.

La Secretaría de Educación del DF señala que 80% de la población escolar asiste a una escuela pública, mientras que 20% acude a una privada. En el ciclo escolar 2008-2009, el profesorado estaba conformado por 76,107 docentes. 2.71% de niños entre 6 y 14 años en edad escolar no asisten a la escuela. Mientras que 28.28% de la población mayor a 15 años no cuenta con educación básica completa.

Por otra parte, el estudio incluye también la participación de docentes en algunos estados, quienes se ubican en las entidades federativas de Puebla, Estado de México, Hidalgo y Sonora.

Figura 3.2. Escuelas participantes en los estados



² Según la clasificación del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), se considera a un infante como una persona menor de 6 años; niños a las personas de 6 a 11 años de edad, y adolescentes a las personas de 12 a 17 años.

Los referentes empíricos son resultado del trabajo de campo realizado en el ciclo escolar 2008-2009 y 2009-2010. Los conceptos de tiempo y espacio en la escuela secundaria cobran significado, marcan normas y reglas institucionales que atraviesan el entramado escolar.

Tabla 3.1. Total de entrevistas

Entidades	Número de entrevistas
Distrito Federal	25
4 estados	7
Total	32 entrevistas

En síntesis, se indagó en el espacio escolar el discurso de los docentes en el marco de la reforma educativa como el lugar en el que confluyen múltiples experiencias bajo la lógica de la reflexividad, a través de la cual el individuo tiene la posibilidad de descifrar desde diferentes lecturas las prácticas educativas.

DOCENTES: LABERINTO DE IDENTIDADES

Un actor de especial relevancia dentro de las instituciones escolares es el profesorado, que se mueve en diferentes direcciones; por tal razón, en este trabajo se incorpora la noción de laberinto como aquello que supone un recorrido, un camino por transitar, un desplazamiento que, como tal, no está exento de altibajos, por el contrario, dibuja el mapa de las contradicciones en el entramado escolar.

La idea de laberinto se sitúa en un espacio donde emergen, convergen y divergen las identidades; en este caso se trata de colocar el trabajo en el despliegue de configuraciones identitarias para acercarse a la comprensión del ser docente desde la complejidad misma de la vida institucional.

La imagen del profesorado revela las estrategias de identificación que explican el ser docente y su posicionamiento frente a la

reforma educativa. El mapeo está marcado por un total de 32 entrevistas, situadas en el escenario de las escuelas secundarias.

Tabla 3.2. Entrevistas en el Distrito Federal

Número de escuelas	Delegación	Número de entrevistas
1	Iztapalapa	6
1	Miguel Hidalgo	6
1	Xochimilco 1	3
1	Xochimilco 2	5
1	Tlalpan	5
5 escuelas	4 delegaciones	25 entrevistas

Tabla 3.3. Entrevistas en otras entidades federativas

Estado	Número de entrevistas
Puebla	2
Sonora	2
Estado de México	1
Hidalgo	2
Total	7 entrevistas

¿Quiénes son los docentes? ¿Cómo se configuran las identidades del profesorado de educación secundaria?

Indagar acerca de la reconfiguración identitaria de estos actores sociales, permite reconocer ciertas peculiaridades que los coloca en un lugar distinto dentro de la educación básica; asimismo, requiere de una aproximación sistemáticas a las diferentes aristas que atraviesan la identidad profesional.

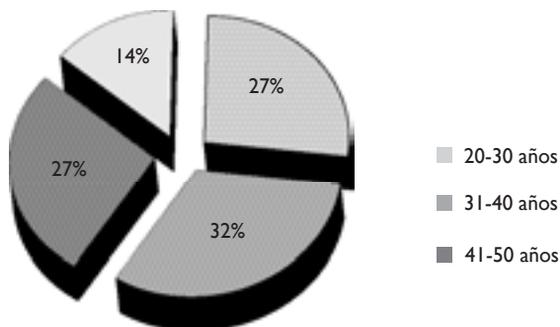
Las personas construyen su identidad en un juego de cruces que va del pasado al presente, recrean el aquí y el ahora; se mueven, transitan, entre lo singular-plural, lo público-privado, el yo-nosotros, lo objetivo-subjetivo, lo individual-social; adoptan diversos

posicionamientos dependiendo de la dimensión social en que se encuentren; en esta trama se teje la configuración identitaria que da vida y recrean los sujetos.

La institución escolar es un espacio donde se representan de diferentes formas las identidades profesionales. El profesorado es un actor histórico-social de gran relevancia al interior de las escuelas y dentro del sistema educativo nacional; es facilitador y mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La identidad de los docentes toca y moldea la vida en la escuela, el repertorio de los discursos es diverso y en ocasiones contradictorio; la heterogeneidad de identidades se recrea en la interacción con los “otros” y redimensiona ese mundo que es la escuela.

El primer punto que se considera en la configuración identitaria del profesorado es la edad, como elemento que hace posible dar cuenta de las formas discursivas de la biografía personal y de cómo éstas se articulan a la propia existencia. El promedio general de edad de los informantes fue de 39 años (las edades de los entrevistados van de los 23 hasta los 57 años).

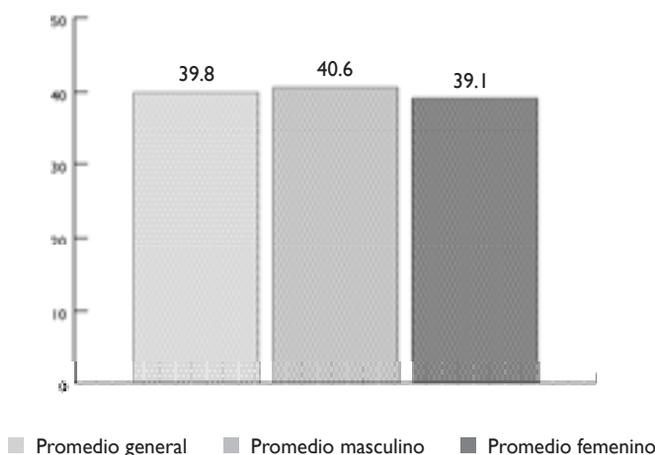
Figura 3.3. Edad de los docentes entrevistados



Para el caso de las mujeres, la edad promedio es de 39 años y para los hombres 40.6; esto muestra que en general el profesorado se encuentra entre los 40 años. Estos docentes se circunscriben a un

grupo que comparte determinado ciclo de vida en el que se conjugan el reloj biológico y social dentro del entramado de la narrativa profesional. Según Bolívar “los ciclos de vida, individuales o generacionales, se mueven entre considerar la edad en el ejercicio profesional como factor explicativo de los cambios ocurridos y la necesidad de conjugarlo con otros factores sociales y contextuales” (1999, p. 23).

Figura 3.4. Promedio de edad por género



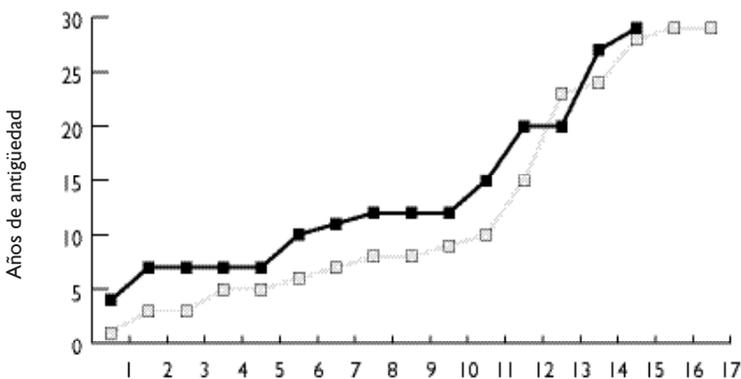
De acuerdo con los estadios que señala Sikes (1985), el profesorado transita entre el tercer periodo de estabilización y compromiso (30-40 años de edad), y la cuarta fase (40-55 años), en la que se presenta en cierta medida un conflicto al confrontar las expectativas de vida con los logros alcanzados (“crisis a la mitad de la carrera”), lo que en muchos casos se traduce en un repliegue que se denomina “estancamiento profesional”. En el caso de los docentes de secundaria, el ciclo de vida profesional observa características peculiares debido a la diversidad de circunstancias que atraviesa la inserción a la docencia en este nivel educativo.

La antigüedad es un indicador de su trayectoria y experiencia laboral que entrecruza la gama de relaciones y significados que se

construyen en torno al ser docente. La antigüedad promedio es de 12 años, esto significa que, a excepción de dos maestras, el profesorado tiene por lo menos 10 años al frente de un grupo. La experiencia en el trabajo es lo que constituye el escenario de formación del profesorado; tener determinado número de años como docentes permite haber adquirido ciertos discursos, prácticas y tradiciones magisteriales que constituyen el ser docente (los “años de servicio” validan el “saber docente”).

El rango de antigüedad va de uno hasta los 29 años; dentro de éste el promedio en hombres es de 13.3 años, y en el caso de las mujeres de 12.5 años. El promedio general de la muestra es de 12.9 años de experiencia.

Figura 3.5. Antigüedad



Antigüedad hombres	■	4	7	7	7	10	11	12	12	12	15	20	20	27	29			
Antigüedad mujeres	□	1	3	3	5	5	6	7	8	8	9	10	15	23	24	28	29	29

La antigüedad también puede ser motivo de cansancio, decepción o jubilación, sobre todo en el caso de las mujeres, que se pueden retirar profesionalmente a los 28 años de trabajo.

Los profesores dicen:

En este momento ya sólo quiero terminar mis años de servicio para jubilarme y a lo mejor después trabajar en otras escuelas.

Se requiere mucha paciencia, mucho desgaste físico y mental, yo quiero buscar otra alternativa, yo atiendo nueve grupos de 50 alumnos cada grupo. Y es muy pesado.

Yo ya estoy a poco tiempo para poderme jubilar, entonces cuando se llegue mi tiempo voy hacer mi trámite de jubilación porque ya tengo 26 años de servicio y ya sería un absurdo dejar el trabajo con la antigüedad que tengo.

El agotamiento y el cansancio aparecen como consecuencia de lo que Esteve llama el “malestar docente”. Las tensiones laborales producto de las condiciones de trabajo, el contexto social y las situaciones personales, devienen en una práctica docente desgastada. Este fenómeno se refiere “[...] al conjunto de consecuencias negativas que afectarían al profesor a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994, p. 58).

El llamado *malestar educativo* tiene igualmente amplia conexión con el denominado *círculo perverso* de la escuela: inconformidad permanente con los padres de familia, que acusan a los profesores de los males escolares, éstos que incriminan a los alumnos a que a su vez denuncian como incapaces a los docentes, los cuales remiten a las autoridades medias y superiores; dando desarrollo a un círculo interminable de localización de culpables (Moreno, 2006, p. 23).

Perfil profesional

Un punto importante para comprender el proceso de configuración identitaria del profesorado, es incursionar en su biografía institucional para establecer las conexiones entre lo personal y lo colectivo como elementos que entrecruzan la formación y el que-hacer docente.

La interrogante que se plantea es: ¿cómo el escenario institucional configura al sujeto? La dicotomía normalista-universitaria tiene diversas implicaciones:

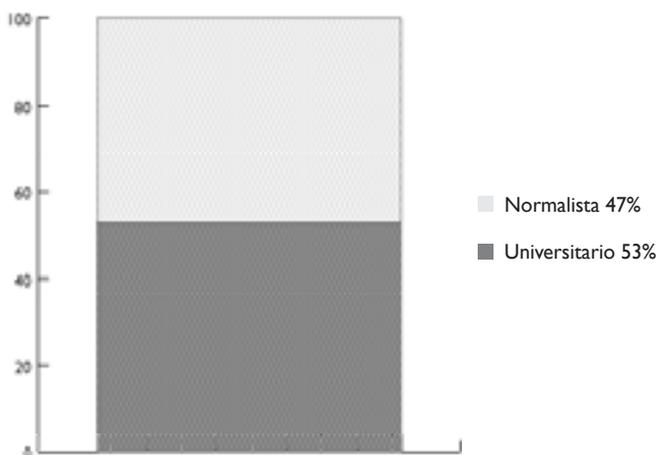
- a) Rastrear históricamente las funciones que se otorgaron a las instituciones, como menciona Elizondo:

Los puntos de diferenciación con el sistema universitario, se articularon alrededor de cuatro aspectos: 1. La educación normal definió su objeto de trabajo como metodologías de enseñanza y actividades económico-productivas, la universidad se dedicaba a la producción y difusión de la ciencia y la cultura; 2. La educación normal será siempre de carácter popular y democrático, oponiéndose al carácter elitista de la educación universitaria; 3. La Universidad sería autónoma, la educación normal fungiría como representante del Estado; 4. Finalmente la enseñanza normal sería eminentemente práctica, rompiendo con el carácter abstracto y teórico de las universidades (Elizondo, 1988, p. 41).

- b) El hecho de ser universitarios no significa homogeneidad, por el contrario, conlleva diferentes cruces como el origen institucional y profesional; esto se traduce en una determinada práctica e identidad laboral.
- c) La procedencia universitaria supone también lo que Fernández (1990) llama “fuga de origen”, es el caso de los profesionistas que se dedican a la docencia por no tener otra alternativa.

La formación profesional adquiere diversos matices de acuerdo con la posición y el estatus de la institución de origen. En el proceso se interiorizan normas y valores que dejan huellas, marcan tensiones entre teoría- práctica, entre conocimiento disciplinar y pedagógico, lo cual tiene gran influencia en el quehacer docente. Así, las prácticas profesionales se inscriben en el mapa institucional y marcan las fronteras según el lugar que ocupan las diferentes instancias académicas.

Figura 3.6. Perfil profesional



Los datos empíricos muestran que 47% del profesorado tiene una formación normalista, lo que imprime a su quehacer profesional un sello particular. Las escuelas normales son un campo de prácticas culturales que responden al paradigma positivista, tradicional de la modernidad, bajo la tutela del Estado; son consideradas por excelencia como la identidad fundante del magisterio que ha caracterizado a los maestros de educación básica hasta hoy en día. Por otra parte, la procedencia universitaria y las implicaciones en la ausencia de una formación pedagógica acorde con las necesidades de la educación básica, se traducen en una determinada práctica, en la que la socialización y la interiorización de la cultura escolar actúan como dispositivos de formación; los sujetos se “van haciendo docentes” en el día a día, en el cara a cara, en el acontecer cotidiano en el cual

el entramado de la formación coloca a la escuela como uno de los sitios donde se configuran los sujetos en la vida habitual escolar.

El profesorado de secundaria procede de diferentes instituciones, de una amplia gama de especialidades y cuenta con una preparación heterogénea. La escuela secundaria es uno de los espacios donde se entrecruzan diferentes profesiones, se construyen distintas identidades profesionales o, como menciona Medina, son los docentes híbridos: “aquellos que su formación profesional pertenece al ámbito universitario y se desarrollan profesionalmente en espacios legitimados como ‘propios’ para normalistas” (2000, p. 282).

Las preguntas que surgen ahora son *¿por qué son maestros?, ¿cómo se insertaron en la docencia?*

Inserción a la docencia

El proceso de inserción a la docencia admite comprender e interpretar las subjetividades como parte de las complejas relaciones que se ponen en juego en el momento de incursionar en la enseñanza con el fin de caracterizar a los actores educativos.

La línea trazada alrededor del debate de la iniciación a la docencia, ha llevado a concluir que es un proceso imbricado por múltiples factores, concebido como: “[...] los años en los cuales han de realizar la transición de estudiantes a profesores [...] es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos” (Marcelo, 1999, p. 3). Este trabajo parte de conceptualizar la inserción a la docencia en la educación secundaria como la trama donde cohabitan normalistas y universitarios con formaciones y prácticas diversas dentro de la institución educativa.

Las formas de inserción se enmarcan en las regulaciones del Estado, que establece normas y reglas que imprimen los límites y posibilidades de acceso. Así, el proceso de iniciación atraviesa lo institucional y lo educativo, emerge en el campo de interacción de los docentes, trastoca las identidades y configura a los sujetos desde distintos lu-

gares; esto plantea considerar la inserción como un discurso y una práctica que adquiere múltiples significados en el ámbito educativo.

Las rutas para incorporarse a la docencia en la escuela secundaria en México hoy en día son cuatro. De acuerdo con Montaña (2005), los lineamientos normativos para entrar a la docencia marcan en principio:

- Asignación de plaza inicial. Los egresados de la Escuela Normal Superior (ENS) obtienen generalmente un nombramiento con 19 horas frente a grupo. La ENS es la institución encargada de la formación inicial, a partir del plan de estudios 1999 expide el título de licenciado en Educación Secundaria; esto significa que en el último año de la carrera los alumnos realizan prácticas profesionales con el objeto de aproximarse al campo laboral. En la escuela normal se aprende a ser maestro de secundaria, se interiorizan normas y valores que dan sentido a la cultura magisterial, los sistemas de significación dan cuerpo a ciertos modos del ser docente en la escuela secundaria.
- Selección libre de los servidores públicos. Se refiere a las propuestas por parte de la autoridad para acceder a horas frente a grupo. Generalmente va dirigida a todos aquellos profesionistas egresados de instituciones de educación superior.
- Propuesta del SNTE.

Hasta el año 2008, las modalidades de inserción a la docencia en el nivel secundaria se circunscribían a las tres anteriormente mencionadas; sin embargo, en la actualidad las políticas orientadas a la inserción laboral también incluyen:

- El examen único, como una forma de ingresar a la docencia. Se pretende establecer una ruptura con las formas tradicionales de inserción laboral, no obstante, los resultados del examen permiten evidenciar grandes vacíos en las formas de operar,

pues aparece como un mecanismo rígido, burocratizado que poco tiene que ver con un proceso serio de evaluación.

Las rutas de selección libre y la propuesta del SNTE solicitan como único requisito para la contratación ser pasante o licenciado en cualquier área del conocimiento.³

Los profesores dicen:

Marco:

Yo estaba estudiando en la ENAH y ahí un compañero era director de secundaria y me ofreció horas y le dije que yo lo podía apoyar, llegué por seis meses y llevo tres años. Dedicarme a la docencia ha sido accidental, por accidentes del destino, yo no esperaba quedarme tanto, ni estudié para esto.

Andrea:

Yo soy bióloga, ahora estoy dando unas clascitas.

Julián:

Yo soy abogado y también trabajo en un despacho.

Los datos señalan que la identidad docente se desdibuja, existen fuertes tensiones entre la profesión de origen y la configuración identitaria del ser docente; esto se traduce en un factor negativo que permea a lo largo de su trayectoria profesional. Desde esta perspectiva, se presentan una serie de tensiones que trastocan la identidad profesional conceptualizada como una entidad social e individual construida en relación con un espacio de trabajo y un grupo profesional de referencia. “Las identidades profesionales son para los

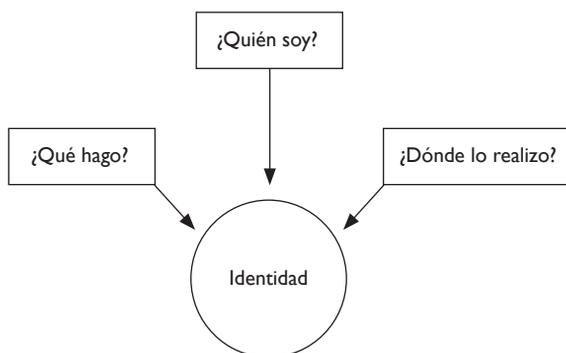
³ Es importante mencionar que el 3 de septiembre de 2013, la Cámara de Senadores aprobó en lo general el dictamen de la Ley del Servicio Profesional Docente, el cual establece un nuevo ordenamiento de regulación de ingreso, reconocimiento y promoción.

individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002, p. 113).

Estos puntos muestran contradicciones entre la formación y la profesión, debido a que la imagen y la función del profesor han transitado por distintos roles en los que se desdibuja el oficio del ser docente. Existen cuestiones eminentemente de formación profesional y otras de tipo psicológico personal; los docentes se identifican con la disciplina y no con la labor que realizan, como menciona Esteve (1994), esto es indicador del malestar docente, de una desvalorización del trabajo, y consecuentemente trae consigo una crisis de identidad profesional.

Martínez (1998) introduce al debate lo que llama *identidad estructural* como aquello que apela al rol profesional normado por el lugar de trabajo. La pregunta *¿quién soy?*, da paso al cuestionamiento *¿qué hago?*, *¿dónde lo realizo?* para replantear la configuración identitaria del profesorado. La crisis de identidad se ubica como la serie de tensiones que surgen entre el *¿quién soy?*, el lugar de trabajo *¿dónde?*, y *¿qué actividades realizo?*

Figura 3.7. Identidad



Fuente: elaboración propia a partir de Martínez (1998).

Esta noción lleva al sujeto a moverse de lugar y colocarse en una situación distinta de la que originalmente siente y piensa, transita

de la disciplina de formación a la ubicación espacial al lugar de trabajo, y consecuentemente lo sitúa en la institución escolar. Trabajar con los docentes desde esta perspectiva posibilita una reconfiguración identitaria y abre una ventana de oportunidades.

En cuanto a los cursos de inducción o de acompañamiento, éstos son prácticamente nulos, se parte del supuesto de ser obligatorios para todos aquellos que deseen ingresar a la docencia y tengan una procedencia distinta a la normal superior; sin embargo, se aplica un criterio discrecional y depende de la autoridad en turno. Es posible señalar que, más allá del perfil profesional y de las necesidades del sistema, existe por parte de las autoridades y el sindicato una contratación “discrecional” que se vincula con el tipo de relación que se establece en los diferentes niveles.

Los profesores dicen:

Alma:

Yo tomé un curso de nivelación pedagógica que exige la SEP para poder dar clases en secundaria y fue un año.

Jorge:

Yo sólo fui al sindicato y ahí me dijeron que me presentara en la Dirección General para que me indicaran mi adscripción.

Los cursos de inducción se desdibujan y pierden su esencia; como menciona Marcelo (1999), los programas de iniciación responden a la lógica de la formación permanente del profesorado, van más allá de un curso y una periodicidad, son un elemento clave que configuran al docente. Vistos de esta manera, para el caso de México, los cursos de inducción son el eslabón perdido,

[...] la configuración de la enseñanza como fenómeno reclama la necesidad de unos conocimientos y unas actitudes específicas para responder

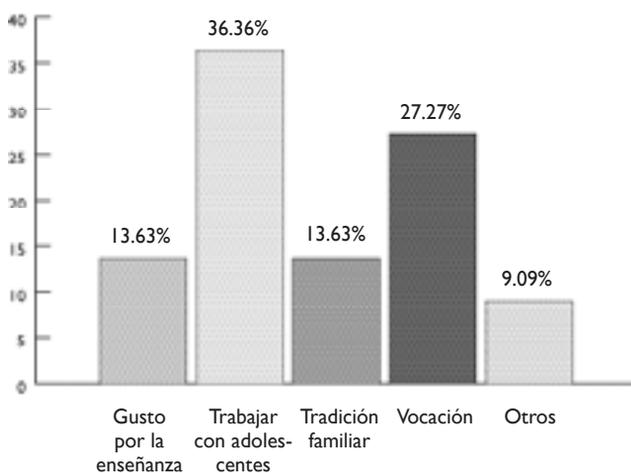
adecuadamente a la complejidad de su tarea, la cual va más allá de los saberes de una materia o de una asignatura (Hernández, 1993, p. 27).

En síntesis, existe una estrategia muy débil o, mejor dicho, nula de acompañamiento al proceso de inserción, realmente es a partir de la socialización y la interiorización de la cultura escolar como se “van haciendo docentes”.

Insertarse en la docencia y formar parte del grupo de profesores principiantes, viene acompañado de una serie de tensiones que Veenman (1984) ha denominado “choque con la realidad”: los ritos de iniciación generan ansiedad, angustia, frustración; en muchos de los casos lo único que importa es implementar estrategias de sobrevivencia frente a la vida institucional.

Las rutas de inserción a la docencia representan un indicador de la trayectoria y experiencia laboral que permite entretejer la gama de relaciones y significados que se construyen en torno al ser docente. En este contexto emergen una serie de prácticas y normas simbólicas de lo que implica trabajar en un grupo y en una escuela en el marco de una cultura escolar. Otra clave para el análisis es la pregunta ¿por qué soy docente?

Figura 3.8. ¿Por qué soy docente?



Cuando los maestros traen a la discusión los motivos que tuvieron para elegir “el ser docentes a nivel secundaria”, frecuentemente asocian la profesión con el gusto de trabajar con los adolescentes, tratan de establecer vínculos y relaciones con el estudiantado. El trabajo en la escuela secundaria se sitúa dentro del marco motivacional personal, lejos de un actuar profesional.

Los profesores dicen:

Me gusta más trabajar con los adolescentes; cómo piensan los adolescentes, cómo participan, cómo opinan.

Me gusta trabajar con chicos de secundaria porque tienen mucha capacidad.

Me gusta trabajar con los muchachos de secundaria.

Las expresiones de los docentes se anclan en una concepción tradicional de servicio; en este caso, el énfasis está puesto en las cuestiones afectivas, se deja de lado cualquier formación, no se mencionó en ningún momento los saberes, prácticas y conocimientos que se requieren para trabajar en este nivel educativo.

La docencia conceptualizada como “ayuda” implica un desplazamiento hacia una visión asistencialista, de servicio, de atención y cuidado del otro; se desdobra en una descalificación y semiprofesión (Apple, 1989) que tiene implicaciones tanto laborales como sociales. El asistencialismo desvirtúa el trabajo docente, descoloca a los maestros de su función social como profesionales de la educación. “Entender la actividad del docente como trabajo nos remite a las condiciones laborales y de producción en que tiene lugar [...] se trata de realizar una actividad, con una supuesta cualificación a cambio de un salario” (Rivas, 2000, p. 145). La docencia se caracteriza por un alto contenido emocional, lo que deja de lado los conocimientos específicos necesarios para realizar un trabajo.

Los profesores dicen:

Yo creo que se nace con esa vocación, yo estaba en el Politécnico y decidí dejar mi carrera por entrar a la normal superior.

Yo creo que todos tenemos un objetivo en la vida y creo que el mío es estar aquí en la escuela.

Yo de hecho soy músico, pero decidí enfocar mi carrera un poco más a la educación, fue por vocación.

Ser docente en escuela secundaria se traduce en estar en contacto con adolescentes de 12 a 15 años, aproximadamente, en clases de 50 minutos en horarios distintos durante 200 días al año, con grupos que van de 30 a 50 alumnos. Entonces es necesario pensar que el trabajo docente requiere de una preparación teórica en relación con los adolescentes, no basta con reconocer el gusto ni con saber la asignatura, es necesaria una formación específica,

[...] como posibilitar que el alumnado adquiriera instrumentos y técnicas de trabajo, favorecer su proceso de aprendizaje y el ejercicio del pensamiento crítico y contribuir a la interpretación y comprensión de un mundo caracterizado por la existencia de múltiples estímulos informativos (Hernández, 1993, p. 22).

El proceso de incorporación a la enseñanza pasa por diferentes circunstancias, entre otras, por la falta de oportunidades laborales que se traducen en una necesidad económica de sobrevivencia. Aunado a esto, las condiciones laborales y el tema salarial trascienden puntos como el proceso enseñanza-aprendizaje, identidad, organización y gestión escolar, que van más allá de la vocación y la formación.

Los profesores dicen:

Me quedé sin empleo y decidí que toda esa experiencia que tenía la podía transmitir a las nuevas generaciones y en particular a los jóvenes de secundaria.

Realmente a mí me interesaba mucho el área penal, era lo que realmente me interesaba; pero por la problemática de encontrar empleo fue más fácil, bueno más fácil entre comillas, porque también tardé un tiempo para ingresar a la SEP, pero fue por cuestiones de ser más fácil.

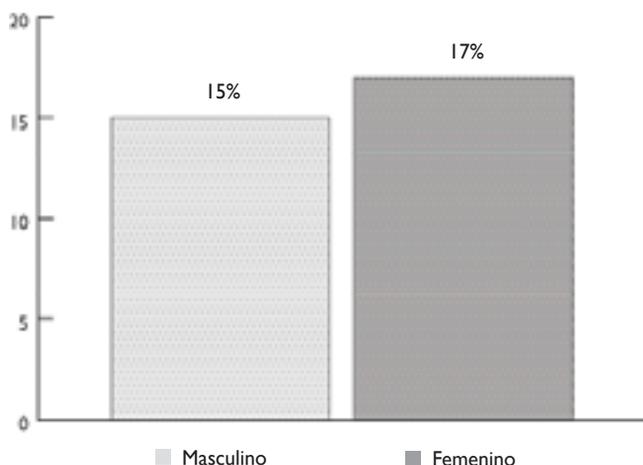
Me dedico a otra actividad: tengo un negocio de peluquería, a eso me dedico en mis tardes libres... Todos los días, sí. Todos los días, de lunes a lunes. Porque el salario es muy bajo.

Las circunstancias que rodean la elección de la profesión como la docencia están atravesadas por: gustos, intereses, representaciones sociales, cuestiones económicas, la influencia de alguna figura importante como amigos, padres o maestros, los cuales no determinan pero inciden y trastocan el ser docente.

Feminización docente

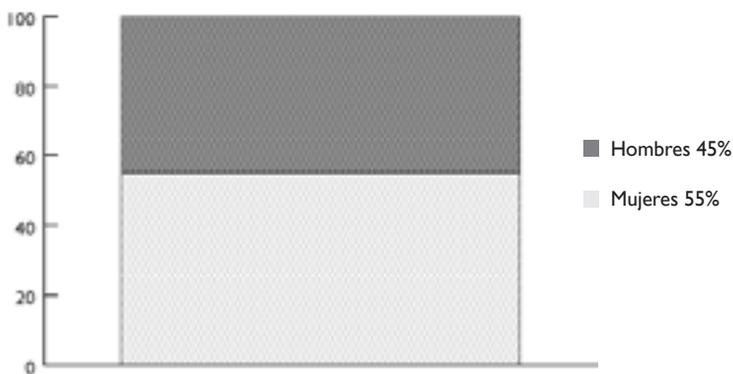
En las entrevistas realizadas se denota una mayor presencia de mujeres en este nivel educativo, fenómeno que se identifica con la feminización de la docencia. Acker (1995) describe que el incremento de mujeres en una profesión conlleva a planteamientos tales como que la mujer posee cualidades que la hacen más apta para el seguimiento de los objetivos educativos. Sin embargo, detrás de esto se esconde la desvalorización y pauperización de la profesión. Las semiprofesiones se caracterizan por el control burocrático, respeto a la autoridad, apego a las reglas y normas establecidas (Apple, 1989).

Figura 3.9. Muestra de profesores por género



La feminización es un proceso de identificación de cualquier situación con los rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres (Apple,1989). Este proceso se da cuando existe mayor presencia de mujeres que de hombres en un ámbito determinado. Generalmente conlleva una interpretación devaluadora que tiene que ver con los estereotipos de género bajo una visión negativa hacia las mujeres.

Figura 3.10. Porcentaje de población por género



La feminización de la docencia es una constante en la educación básica; es una extensión de la lógica patriarcal, en tanto permite a las mujeres laborar en un espacio extra doméstico, sin descuidar por ello su condición femenina, por lo que se encuentra en el desarrollo de una dualidad de situaciones: como mujer y como profesionista. Las maestras mencionan en diversos momentos que trabajan en la escuela porque así pueden atender a sus hijos y su casa; el horario y las vacaciones posibilita la reproducción de los roles de género. El trabajo docente se configura como una ocupación de medio tiempo en la que subyace la visión androcéntrica.

Los profesores dicen:

Yo entré a dar clases porque quería un horario que fuera compatible con la escuela de mis hijos, me gusta estar con mis hijos, ahorita los llevo a actividades, estoy con ellos, me peleo con ellos, todo lo normal.

Yo siento que otro trabajo implica todo el día, a pesar de que me gusta la escuela y me gusta dar clases, yo creo que es un horario muy flexible para mamá.

Yo busqué lo educativo por esto de los deberes del hogar.

La vida de las mujeres se mueve entre la familia y el trabajo; es en el encuentro y des-encuentro de estos dos espacios donde se construyen y reconstruyen sus identidades. Mientras que para las mujeres la docencia aparece como un empleo más que les permite tener acceso a un salario, para los hombres es la posibilidad de desarrollarse en una “carrera”.

Los profesores dicen:

En mi casa yo me responsabilizo del quehacer y la comida y lógicamente con la ayuda de mi esposo y de mis hijos [...] todo el demás tiempo entre semana lo ocupo en las actividades de la casa.

 Mi esposo a veces me ayuda con la casa.

La maternidad atraviesa todas y cada una de las situaciones y posiciones de las maestras. El ejercicio de la maternidad es asumido en exclusiva por las mujeres como consecuencia de una identificación biológica y el maternaje, lo que da lugar al papel tradicional de las mujeres. “El maternaje o función social de la maternidad es una relación psicosocial que se establece con el hijo o la hija y abarca el cuidado, la protección, dedicación, crianza, educación y socialización” (Cremades, 1991, p. 10).

Los profesores dicen:

Solo me dedico aparte de esto a mi hijo y a mi casa, estoy disfrutando a mi hijo, tiene tres años.

 Ahorita tengo un bebé y pues es una de las prioridades, también el hecho de los horarios, pues ahora me dedico a él.

 Primero fui mamá y luego maestra.

El relato de las maestras muestra su noción de trabajo; es preciso descifrar el engranaje simbólico que configura el discurso propio de la dominación masculina, como bien advierte Bourdieu (2000). El estereotipo de la imagen de la madre está anclado en el discurso de la mujer como mamá; los poderes disciplinarios crean normas

por medio de las cuales se construyen identidades y se legitima la maternidad como natural y buena.

La demanda de la maternidad no permite a la mujer otros estilos de vida ni de desarrollo profesional, se naturaliza la desigualdad y se nulifican las posibilidades de trastocar todo aquello que aparece como normal, bajo el discurso esencialista de lo “natural”. La identidad de las maestras se presenta como una dualidad de lo apropiado-inapropiado, lo bueno y lo malo. Por tal motivo se requiere deconstruir el andamiaje simbólico de lo “normal” y dar cuenta de todas aquellas construcciones socioculturales que limitan u obstaculizan el desarrollo y la vida de las mujeres.

En suma, la identidad del profesorado de secundaria responde a diversas significaciones y constructos del imaginario social. Por ello, el esclarecimiento de su identidad conlleva un proceso complejo, al interiorizar representaciones simbólicas consideradas como resultantes de las elecciones personales y no como asignaciones heredadas. Como menciona Castañeda, hoy en día el ser docente significa un oficio:

[...] por mediación de contenidos culturales, ritmos escolares y actos prescriptivos, en la escuela se transmiten e internalizan concepciones sobre la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Estas concepciones van configurando determinadas imágenes sobre la práctica docente, que se han venido construyendo durante el recorrido de la formación inicial para el ejercicio de la profesión docente (Castañeda, 2008, p. 13).

REFORMA Y PROFESORADO. DEL DISCURSO A LA REALIDAD

El proceso de reforma en la escuela secundaria está en marcha. En mayo de 2006 la SEP pronunció el Acuerdo número 384 que estableció el nuevo plan y programas de estudio de la educación secundaria (SEP, 2006). Hoy la RS se inscribe en el marco de la RIEB, en un escenario donde la ruta del cambio se desdibuja en el acontecer cotidiano de la vida en las aulas.

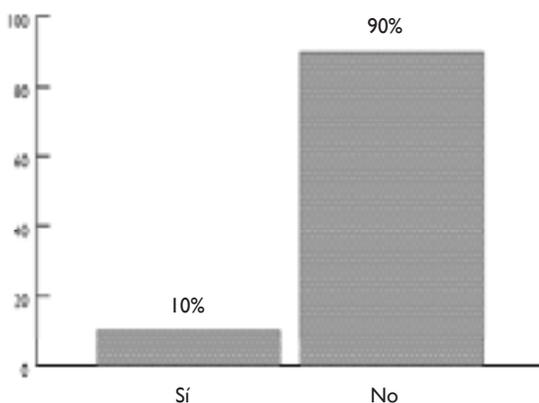
La pregunta que surge es: *¿hasta dónde el profesorado participa como generador de las transformaciones educativas?* En la búsqueda de algunas respuestas, en esta sección se presenta la reconstrucción de la narrativa del profesorado como expresión del trabajo interpretativo que muestra cómo la reforma opera de múltiples maneras y permea las prácticas institucionales.

La consulta

En julio de 2005, la SEP, con el aval del SNTE, lanzó la Consulta Nacional sobre la RIES. La forma como se operó la consulta fue cuestionada; su organización anticipó los resultados, marcó la renuncia a un proceso democrático.

De acuerdo con los resultados de la investigación, 90% de los docentes afirmaron no haber tenido ningún tipo de participación en la consulta; mientras que 10% manifestó haber colaborado en la misma; sin embargo, las respuestas revelan una variedad de matices que dan cuenta de la opacidad en el proceso.

Figura 3.11. Porcentaje de profesores que participaron en la consulta para la reforma



Los testimonios evidencian la ausencia de una conexión entre la consulta y la colaboración real de los docentes, lo cual configura una serie de valoraciones y actitudes en torno al proceso, al igual que genera incertidumbre y trae consigo profundos efectos en la práctica educativa.

Los profesores dicen:

Llegué a escuchar sobre los profesores que participaron, pero fueron estrictamente seleccionados; unos por el director y otros por el representante sindical.

Los que hicieron la reforma son personas que se encuentran detrás del escritorio; estas personas desconocen las problemáticas que se plantean cuando se está frente a grupo.

Se supone que la reforma fue resultado de una consulta muy grande. Aquí nadie participó, bueno, creo que fue el representante sindical. Las personas que elaboran los planes de estudio no tienen el conocimiento de estar en grupo.

El punto de arranque de la consulta señala cómo las estrategias adoptadas condicionaron la participación; en conjunto se observa una serie de obstáculos que dificultan la credibilidad de la puesta en marcha de un cambio educativo. Suscribir una consulta va más allá de un discurso, implica promover una cultura participativa que trascienda la retórica y trastoque el espectro social.

La relación sui géneris SEP-SNTE, en un contexto de corporativismo sindical, debilita al gobierno y empodera al SNTE; se reconoce la necesidad de cambio pero se sostienen prácticas clientelares bajo un esquema piramidal que centraliza el poder, impone el sometimiento y pone en tela de juicio la propuesta educativa. La brecha entre lo prescrito y la realidad evidencia un panorama ensombrecido; las tensiones van más allá del significado de la consulta, se condiciona la instrumentación de la reforma y de todo cambio educativo.

Otro punto que interesa señalar es el sistema SEP-SNTE como parte del discurso docente que despliega en sí mismo la interiorización de prácticas, lenguajes y políticas que regulan la vida escolar y trazan en los sujetos la identidad institucional.

La consulta responde a una concepción estrecha, restringida, en la que los niveles de compromiso son limitados; transitar a una vida democrática conlleva una actitud responsable y comprometida con derecho a intervenir en la toma de decisiones y trastocar el andamiaje institucional. La participación implica una distribución equitativa e incluyente que posibilita la acción colectiva hacia un bien común; es necesario abrir los canales de comunicación, establecer el diálogo y el debate razonado como factores fundamentales en la construcción de la cultura de la colaboración hacia la democratización de los ambientes escolares.

“Los profesores tienen derecho a ser considerados y consultados. Tienen una participación importante en el sistema educativo y cualquier proceso democrático de cambio educativo debe implicarles como partícipes activos” (Connell, 1997, p. 85).

Los profesores dicen:

Se supone que la reforma fue resultado de una consulta muy grande ¿no? Que se hizo en toda la República. Esa fue la información que llegó, pero no sabemos quién fue: si los jefes de clase, los supervisores o los directores. A nosotros nada más nos dijeron “sabes qué, hay una reforma” y hasta ahí, o sea, no participamos realmente, sino hasta ahorita que está en función.

La participación fue muy poca, yo considero que faltó mayor participación de los docentes para hacer un consenso general, para saber qué es lo que pensábamos nosotros acerca de esta reforma, qué es lo que realmente perseguía la reforma; si se hubiera tomado la opinión docente a nivel general, posible-

mente el problema de la reforma ahorita sería menos, posiblemente el problema sería de adaptación y de recursos.

Estuve escuchando que se consultó a los profesores para tomarlos en cuenta, pero que yo sepa a nadie de esta escuela, a nadie, se le tomó en cuenta.

Como lo exponen las evidencias, la participación del profesorado fue baja o nula; existe rechazo e indiferencia, lo que se traduce en muchos de los casos en un mínimo impacto dentro de la realidad educativa. Resulta muy difícil avanzar cuando el profesorado no se mira dentro del proceso. La percepción de que los docentes son solo ejecutores de un plan de estudios, lleva a minimizar la tarea de estos actores y a cuestionar el discurso de que el profesorado es factor clave en la reforma.

El problema es de origen, no solo de implementación; es la concepción teórica que sustenta el cambio. La reforma se genera bajo la lógica tradicional autoritaria de la cúspide del sistema, desde aquí es preciso cambiar la mirada, situar a los docentes en otro lugar para hacerlos partícipes del proceso de transformación educativa.

La cultura de cambio es producto de la interacción de todos los actores implicados, y solo producirá efectos positivos si desde la propia escuela surge la necesidad de re-pensar el quehacer educativo; mientras las reformas continúen instrumentándose de manera vertical y autoritaria poco éxito tendrán, estarán destinadas al fracaso. La estrategia de la SEP no favoreció la colaboración de uno de los actores más importantes: los docentes. ¿Cuáles serán las rutas posibles para el cambio?

La reforma

La instrumentación de una reforma es un proceso complejo que va más allá del diseño, implica un seguimiento y evaluación que incorpora a los diferentes actores y procesos del ámbito escolar. En este caso, se considera al profesorado como un actor histórico-social de

gran relevancia –tanto al interior de las escuelas como dentro del sistema educativo nacional–, es piedra angular en todo proceso de cambio; sin embargo, no basta con hablar de su papel protagónico, se trata de reconocerlo como sujeto activo-participativo dentro del andamiaje institucional.

Los profesores dicen:

[...] los problemas más graves que yo veo es que quienes elaboraron la reforma no son maestros... tienen otro punto de vista totalmente diferente al que tenemos nosotros.

[...] quienes hicieron la reforma creo que desconocen cuáles son las necesidades, cuáles son las problemáticas que existen dentro de una escuela y yo creo que la reforma, para que funcione, tiene que considerar todos los puntos de vista, todos los niveles, incluyéndonos a nosotros.

Los que hacen los programas no son maestros y no saben lo que pasa en las escuelas.

[...] a nosotros nunca nos toman en cuenta, siempre desde sus oficinas hacen todo.

La RS se inscribe en el esquema clásico en el que el docente es ejecutor, sus saberes y prácticas se desconocen; son los “expertos” los que marcan el rumbo (Torres, 2000; Viñao, 2002; Rivas, 2000; Gimeno, 2006). La dicotomía entre el saber teórico “científico” de los expertos y el saber práctico de los docentes aparece como excluyente, la brecha entre ambos polariza las posturas y conlleva a un desconocimiento de la reforma; es necesario construir los puentes mediante el diálogo razonado para tener propuestas alternativas.

Los discursos y prácticas institucionalizadas muestran que el gran ausente es el profesorado; en este sentido, proponer y hacer reformas desde la lógica político-administrativa contrapone cual-

quier propuesta y coloca en tela de juicio los criterios y procesos por los que transita este proyecto.

Las declaraciones de los docentes señalan la ausencia de un puente de comunicación, revelan la escasa información que se tuvo al respecto, consecuentemente, restan legitimidad al proceso; además, son ejemplo de las formas antidemocráticas que prevalecen en el sistema. La alianza político-sindical sostiene una lógica centralista y autoritaria que contraviene el discurso de la reforma.

Los profesores dicen:

Nunca se nos hizo llegar la información a tiempo, teníamos que buscarla nosotros.

[...] la mayor parte de la información que obteníamos era de nuestros delegados sindicales, obviamente, esta información ya venía manipulada, no era clara.

[...] nos informó el sindicato, realmente, fue el sindicato y después nos llegó todo.

En la escuela nos dijeron que íbamos a tener una reunión sindical, ahí fue cuando nos informaron por primera vez de la reforma.

Las evidencias indican que la relación entre la SEP y el SNTE establece determinadas estrategias que subordinan lo educativo a lo político, sobre todo, a partir de la ACE (2008), la fuerza del sindicato se incrementó y esto le permitió negociar posiciones clave en la dirección de todo el sistema educativo. El SNTE ha logrado insertarse en puestos de altos mandos dentro de la SEP, como menciona Ornelas “[...] a lo largo de la historia, la colonización de la SEP por parte del SNTE, debilitó la presencia de la burocracia oficial en la educación básica” (2008, p. 453).

Los profesores dicen:

Regresamos de un receso vacacional, en agosto, y el director comentó que había asistido a su reunión donde se le indicó que no dijera nada de la reforma, que no tocara el tema para que los maestros no se fueran a inconformar de lo que estaba pasando, ¿no?, de que nunca nos habían pedido opinión.

Pues mira, te digo, fue muy ambigua la información que se nos proporcionó y de lo poco que se ha podido rescatar, de manera personal, pues todavía divagamos mucho acerca de todo esto, ¿no?

La investigación de campo da cuenta de las tensiones entre la SEP y el SNTE: se presentan altibajos; la ausencia de credibilidad, la burocratización y la inserción de una cúpula sindical, condicionan la cultura política y educativa. Sarason señala que:

[...] son las relaciones de poder en el sistema educativo las que obstaculizan la propuesta de reforma. La asimetría en estas relaciones marca [...] la desconfianza del profesorado cuando se le invita a participar en actividades en las que se le da a entender que se tendrán en cuenta sus aportaciones, pero finalmente son los “otros” los que toman las decisiones (Sarason, 2003, p. 22).

La estructura piramidal del sistema bloquea la actuación de los distintos actores, se trata de una rigidez burocrática de la SEP y el SNTE, que devalúa el vacío de una auténtica política de reforma a la educación básica.

Por otra parte, existe una ruptura simbólica y objetiva entre el profesorado y la reforma,

[...] el profesorado no se siente identificado con los esquemas de actuación que se proponen, ni entiende los nuevos lenguajes, por lo cual tenderá a

ignorarlos o bien iniciará cambios que, al interrumpirse constantemente, provocarán frustración y prevención ante la reforma siguiente (Gimeno, 2006, p. 28).

No basta con exponer al profesorado la nueva propuesta por más fundamentada que este, es preciso que se sienta cómplice de la misma, que la haga suya para llevarla al aula.

Otra mirada a los discursos de los docentes revela la existencia de claroscuros: el escenario despliega, por un lado, el optimismo que genera toda idea de cambio o renovación; pero, al mismo tiempo, la incertidumbre ante la imposición de la racionalidad técnica; además, los obstáculos de carácter material y laboral ensombrecen el contexto.

Los profesores dicen:

La propuesta a la reforma podría ser un cambio y efectivamente las escuelas serían diferentes.

He visto modernizaciones que favorecen el aprendizaje del alumno.

Se busca una educación de calidad, pero con los materiales o elementos que tenemos no podemos dar una educación de calidad, ¿sí?, tenemos que regresar nuevamente al método tradicional o a la forma tradicional de hacer las cosas, porque no, no hay suficiente material como para echar a andar.

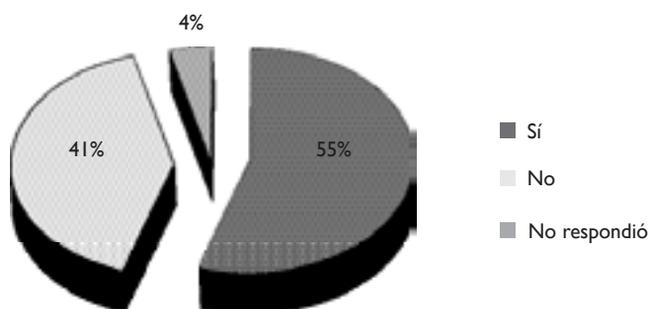
Ahora con esta nueva reforma yo veo que sí se trata, con los nuevos contenidos, de reducir un poco el currículum, que los chicos estudien un poco más, como que se dediquen un poco más a sus materias, pero siento que todavía falta, falta y más que nada en la preparación de los docentes.

Dentro de este espectro es posible visualizar la amplia gama de prácticas y saberes que conforma el contexto institucional de la es-

cuela secundaria. Sin embargo, en muchos de los casos, la diversidad de prácticas no se ha traducido en creatividad o innovaciones al interior del aula, como menciona Moreno (2006), la práctica docente se mueve entre la tradición y el cambio.

De los profesores entrevistados, 55% respondió de forma positiva a los cambios curriculares; existe consenso en la necesidad de una transformación en la escuela secundaria, pero ¿qué se entiende por cambio educativo? El problema no estriba en manifestar beneplácito por las innovaciones, el asunto va más allá, es mucho más complejo: las “buenas intenciones” tienen que ir acompañadas de acciones concretas que impacten las prácticas, revertir las inercias y las resistencias; significa establecer estrategias de participación y de formación articuladas con el trabajo colectivo y el contexto hacia la búsqueda de nuevas propuestas en el marco de una política integral.

Figura 3.12. Cambios por la reforma



El balance en este acercamiento muestra que la reforma envuelve la gran paradoja entre la emergencia del cambio y la parálisis de las prácticas escolares; en la escuela se reconocen avances que a su vez cohabitan con elementos tradicionales que aún no trastocan en esencia las prácticas educativas. No se trata de responsabilizar a los profesores de los problemas, sino de reconocer a los maestros como actores principales capaces de generar el cambio educativo. Viñao señala que: “las reformas fracasan [...] porque, por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de

tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, porque invisibilizan a los profesores y desconocen sus saberes” (2002, p. 84).

Para que la Reforma pueda cambiar las prácticas profesionales en el sentido de la innovación y la investigación, ha de propiciar por tanto, una red de experiencias y situaciones que otorgue al docente un papel de auténtico protagonista, de profesional autónomo, capaz de reflexionar continuamente sobre los hechos escolares y sociales, de tomar decisiones responsables e informadas (Gimeno, 2006, p. 164).

Aplicar la reforma por acuerdo no permite avanzar en esta gran cruzada, por el contrario genera desconcierto e incertidumbre en un contexto por demás turbulento.

¿APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS?

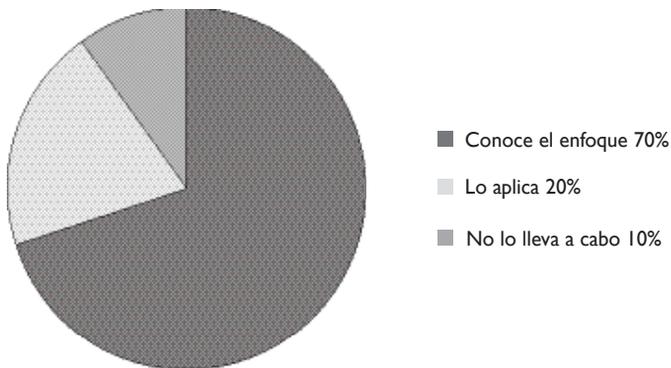
El currículum formal es el terreno donde se materializan los planes y programas de estudio, apunta los elementos mínimos necesarios a tomar en cuenta para que el profesorado lleve a cabo su trabajo; si bien el currículum incorpora planes, programas y contenidos, implica también los factores socioculturales que inciden en la escuela. El tránsito del currículum formal al currículum real pasa, entre otras cosas, por el profesorado, lo que se traduce en resignificar su formación profesional así como los conocimientos de los contenidos de la asignatura en el marco de la complejidad del modelo educativo.

El enfoque por competencias es el telón de fondo del currículum en la escuela secundaria. Uno de sus objetivos principales dentro de este entramado educativo, es el desarrollo de las capacidades en la resolución de problemas en la vida cotidiana; para indagar acerca de esta orientación, se estableció un diálogo y se hizo una reflexión a la luz de las tensiones, conflictos y oportunidades que afrontan cotidianamente los docentes en el aula.

Las evidencias dibujan un escenario complejo, entre los resultados obtenidos cabe destacar que de 100% de los profesores:

- 10% no lleva a cabo el enfoque por competencias.
- 20% expresa que aplica el enfoque por competencias.
- 70% dice conocer la propuesta del enfoque por competencias, pero solo lo aplica en algunos temas.

Figura 3.13. Conocimiento del modelo por competencias



La mayoría de los profesores (70%) manifiesta tener una comprensión acerca del enfoque por competencias; sin embargo, se presentan inconsistencias, una vez que se establece el diálogo más profundo en torno a las nociones teóricas. Se despliega un constante debate, se observan intentos de imaginación, con ideas confusas, así los datos obtenidos indican la ausencia de conocimiento y los límites en la ruta hacia la transformación.

Los profesores dicen:

Estoy sufriendo un poco para poder trabajar con las competencias.

Es muy difícil también hablar si no me queda claro qué es la competencia.

No me he percatado si tiene un enfoque.

Realmente, bien a bien, no me queda claro qué es una competencia.

[...] ese enfoque yo creo que siempre ha existido, ¿no?, que ahora nos lo quieran implementar como reforma o de alguna otra manera, pues yo creo que así siempre se ha manejado.

De lo anterior se observa que existe incertidumbre conceptual, ¿qué es una competencia?, ¿cuáles competencias desarrollar? Formar desde un enfoque determinado implica, en un primer momento, trazar las directrices conceptuales, en este caso, es preciso ahondar en la noción de competencia como eje rector del modelo educativo; abrir el debate resulta ineludible, de tal suerte que es necesario construir consensos “[...] determinar cuáles son las competencias básicas, por dos razones: la primera, porque es una forma de mostrar el modelo que tiene la educación, quien las propone y las determina. La segunda [...] porque tienen que ser para todos (Gimeno, 2008, p. 41).

Los profesores dicen:

Se obligó a informarnos de las competencias, pero como que de repente decía: de qué se trata, qué tipo de actividades y estrategias se iban a implementar; todavía no me adapto bien.

Los maestros siempre estamos esperando que nos digan qué es lo que vamos a hacer, esa es la polémica en las competencias del: y ahora, ¿qué voy a hacer?

En relación con este punto, el Acuerdo número 384 menciona que para operar el currículum basta con “ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos” (SEP, 2006, p. 4); asunto que representa una visión muy limitada. No es cuestión de voluntad, ni de habilidad en el uso de estrategias didácticas, sino de generar las condiciones estructurales y pedagógicas y estructurales para materializar un proyecto político-educativo.

El poner en juego un enfoque sugiere para los docentes un desafío didáctico, que se reduce a una cuestión instrumental. Ante esta situación uno de los puntos de tensión es ¿cómo llevar a cabo un enfoque? El profesorado muestra angustia, la situación genera incertidumbre una vez que han cambiado los marcos de acción; los comentarios en general giran en torno a los límites del dispositivo didáctico para orientar los procesos formativos; existe una brecha entre la formación docente y el enfoque de la reforma que permea la práctica educativa.

Las respuestas del profesorado se describen en términos de conductas de resistencia al cambio, pero ¿cómo entender la resistencia? Se trata de resignificar la palabra como aquello que va más allá del “rechazo”; es dar cuenta de la dinámica política, de las relaciones de poder que determinan posiciones distantes y dicotómicas entre docentes y tomadores de decisiones que desconocen la cultura escolar y los saberes docentes, lo que se traduce, en muchos de los casos en “choque de trenes”. Es necesario un replanteamiento de la educación básica y de los procesos de formación y profesionalización de los docentes, como bien apunta Marcelo (2002), es preciso un cambio de timón para aproximarse hacia la innovación.

El debate en torno a la noción de competencias es amplio y complejo, ante esta situación surgen algunas interrogantes: *¿cuáles son las tensiones entre la dimensión profesional y el currículum por competencias?, ¿cuentan los maestros con la formación necesaria para la puesta en marcha de los programas?, ¿es el enfoque por competencias el idóneo para el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y complejo?*

En suma, es importante subrayar que hoy en día se requiere de otro bagaje, tanto teórico como procedimental; es preciso revisar los itinerarios de formación, establecer los vasos comunicantes para enriquecer el proceso educativo, romper inercias y viejos prejuicios con la intención de crear nuevos entornos de aprendizaje en el mundo global. Las reformas en educación básica no han venido acompañadas de los cambios necesarios en las escuelas formadoras, ni en las universidades; los docentes no cuentan con los elementos básicos para llevar a cabo los cambios que requiere el mundo actual.

ACTUALIZACIÓN: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Un elemento más para el análisis se refiere a la cuestión de la actualización docente. En este caso, las autoridades educativas han generado un abanico de posibilidades en relación con los cursos de actualización, talleres y seminarios que se ofrecen a los profesores en servicio. El discurso oficial señala que la actualización está encaminada hacia el desarrollo profesional continuo para contrarrestar las deficiencias en la práctica docente (Santibáñez, 2008).

Los cursos de actualización se imparten en “cascada” y a corto plazo, mientras que los Talleres Generales de Actualización son anuales y obligatorios para todos los docentes, se ofrecen unos días antes del inicio del ciclo escolar con una duración aproximada de 20 horas. Ambos deberían de cumplir con la expectativa de “[...] capacitar a maestros en el área de metodologías de la enseñanza y trato con adolescentes y capacitar a otros en el contenido de su enseñanza” (Santibáñez, 2007, p. 307).

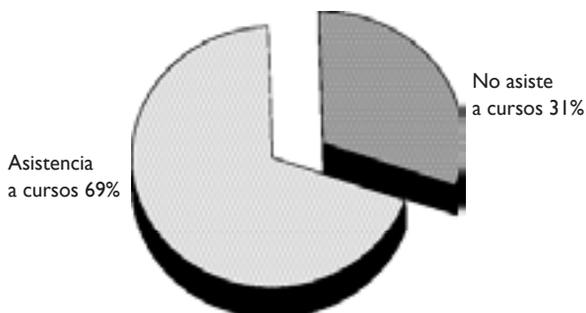
La evidencia demuestra que 69% del profesorado ha tomado cursos, 31% no ha tenido contacto con formación específica,

[...] la configuración de la enseñanza como fenómeno reclama la necesidad de unos conocimientos y unas actitudes específicas para responder

adecuadamente a la complejidad de su tarea, la cual va más allá de los saberes de una materia o de una asignatura (Hernández, 1993, p. 27).

Se requiere por parte de los docentes entender y comprender que formar adolescentes tiene sus propias exigencias y precisa de características distintas en el sentido de la participación de los sujetos como personas que organizan su vida, se apropian de saberes y prácticas específicas dentro de la escuela.

Figura 3.14. Actualización



En general, es posible apreciar una ausencia de formación y actualización del profesorado, tanto en lo referente a contenidos de la asignatura como en aquellos aspectos relevantes en relación con la escuela secundaria. Cuando Esteve (1995) habla del “malestar docente como efecto del cambio social”, se refiere a la parálisis del docente ante los cambios vertiginosos del mundo, y a la ausencia de replanteamientos de su formación de cara a las exigencias de la realidad actual: “[...] es preciso actuar simultáneamente en varios frentes: formación inicial, formación continua, dotaciones de material, y reconsideración de la relación: responsabilidades-tiempo, dedicación-salario” (Esteve, 1995, p. 22).

Los docentes entrevistados manifiestan que existen serios problemas en relación con este rubro; la problemática se profundiza hoy en día con la implementación de la reforma y su enfoque de

competencias, por tal motivo, en muchas de las ocasiones son obligados a tomar los cursos.

Los profesores dicen:

[...] A partir de la reforma muchos de mis compañeros optaron por tomar cursos de actualización.

[...] Se nos está diciendo que tomemos cursos para estar mejor preparados.

Nos obligan a tomar cursos por esto de la reforma.

Es importante subrayar que el modelo establecido en la formación continua o en servicio son los llamados cursos en “cascada”, los cuales denotan rasgos de agotamiento; las diferentes tensiones dejan entrever la necesidad de cambiar la lógica lineal y la racionalidad instrumental de la capacitación que no ha logrado trastocar las prácticas. En síntesis, la estrategia resulta ser muy débil en el proceso de formación continua, se generan pocas expectativas, lo que supone un cambio de ruta hacia tácticas de largo alcance desde las políticas educativas.

La pregunta es, *¿hasta dónde se han impactado las prácticas escolares?*

Los profesores dicen:

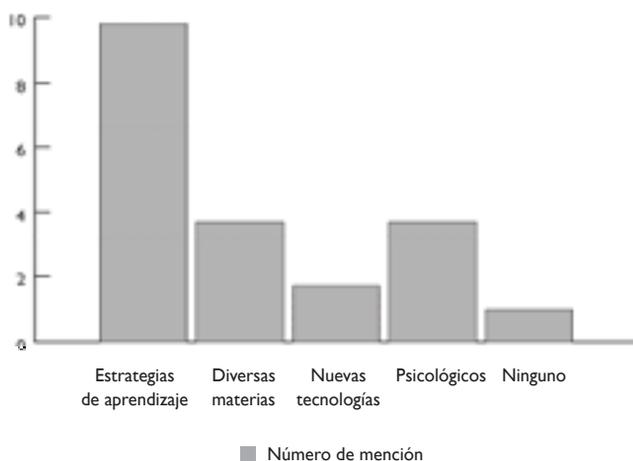
[...] no son muy funcionales, la verdad, como siempre redundando en lo mismo, siento que hace falta algo diferente y consistente, que nos presenten situaciones reales, no ficticias como lo plantean.

Estoy en desacuerdo con los cursos que nos dan, no están empatados con la nueva reforma, considero que la gente que está dando los cursos no está capacitada.

Asistimos donde nos obligan a ir, si son de carrera hay que cubrir el curso, pero en realidad no los llevo a la práctica
Los cursos a mí de poco me sirven en mis clases.

La siguiente figura muestra algunas opciones que los profesores mencionan de acuerdo con sus necesidades de actualización.

Figura 3.15. Cursos de actualización



Ante la ausencia de una formación integral y de los requerimientos institucionales, los profesores han optado por incorporarse a los cursos de actualización que de alguna manera cubran sus necesidades y expectativas; se acude a los cursos por diversas razones, en ocasiones, con el propósito de adquirir estrategias didácticas que favorezcan un mejor desenvolvimiento en clase; pero también con el fin de acumular puntos para Carrera Magisterial, lo que tergiversa el sentido propio de la formación.

Los profesores dicen:

A mí me interesa que me digan cómo llevo a cabo el modelo por competencias.

Yo voy para saber qué estrategias utilizar.

Nos obligan a asistir por lo menos a un curso al año, por eso de carrera.

La evidencia revela un panorama poco alentador: emerge un malestar hacia la estrategia de actualización, existe falta de interés al respecto, los motivos son muchos, entre otros, se menciona que la oferta no resulta atractiva, los bajos incentivos, tanto económicos como de reconocimiento social, la ausencia de una formación inicial y continua, en tanto no se ha instrumentado un seguimiento del impacto de los cursos en la práctica escolar. El reto es la implementación de políticas integrales que conlleven a un proceso de cambio en la lógica de la formación continua.

En síntesis, el profesorado, en términos generales, no está formado ni cuenta con las herramientas teóricas y prácticas para implementar la reforma. Los cursos de actualización y los llamados Talleres Generales de Actualización no han dado respuesta a las necesidades de los docentes, si bien es cierto que esto se debe a múltiples razones, es pertinente mencionar que la lógica de la formación continua con el paradigma tradicional de los “cursos” está por demás rebasada. En este sentido, vale la pena devolver la palabra a los docentes, trastocar la lógica institucional y dibujar en colectivo un escenario donde la comunidad educativa genere propuestas alternativas de formación.

CAPÍTULO 4

HACIA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

El tema de la formación tiene múltiples caras y anclajes en las distintas realidades sociales; es un asunto complejo que requeriría de un examen profundo desde distintas miradas, en este caso, solo para ubicar la discusión se parte de la conceptualización de formación para transitar a la formación docente con autores tales como Ferry (1997), Imbernón (1999) Marcelo (2002), quienes se aproximan al tema en cuestión.

UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN

Los aportes teóricos en este campo son amplios y diversos; no existe un concepto único, acabado, por tal motivo el horizonte desde el cual se anuda este trabajo es la concepción de Ferry quien dice: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1997, p. 43).

La formación es un proceso situado en el tiempo y en el espacio; es una configuración personal y colectiva, un proyecto propio

y colaborativo. El camino muestra cierta opacidad, en un primer momento, el sujeto problematiza supuestos y creencias, entra en crisis, confronta teoría-práctica; se generan angustias y tensiones para avanzar en el análisis y la construcción del conocimiento desde el propio sujeto.

La formación es un proceso de conformación personal, implica dibujar un proyecto propio, es aprender y des-aprender, pensar y reflexionar sobre sí mismo, a partir de un diálogo razonado e informado. Es preciso advertir que este proceso, si bien es cierto que es personal, no se da en solitario, involucra necesariamente un trabajo en colectivo; el análisis de la experiencia propia puede conducir a una idea subjetiva, por tal motivo, se recupera la noción del “otro” a manera de *diálogo* capaz de irrumpir los significados propios y ser generador de conocimiento a partir del trabajo colaborativo. La “otraedad” como propuesta epistemológica, es un espacio abierto para las convergencias, divergencias y la heterogeneidad incluyente; no solo da cuenta de la otra realidad, sino que la construye.

El diálogo como el encuentro con el “otro” se traduce en aprender en la diferencia y resignificar la tolerancia; lo importante es la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento con el “otro” y aprender de la diversidad, con el fin de aceptar la validez de diversas formas de pensar “[...] la formación implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas” (Ferry, 1997, p. 45.).

La formación es identificarse como sujeto que surge del proceso interior de crisis y angustias personales, de la reflexión y confrontación con el “otro”; es la ruptura con lo inmediato que trasciende la apariencia a partir de la confrontación entre teoría y práctica, desentrañando el entramado social en la generación de conocimiento.

LA FORMACIÓN DOCENTE. COMPROMISO INELUDIBLE

La formación docente es piedra angular en la configuración de nuevas generaciones de profesionales y en la implementación de las reformas educativas. La formación emerge como punto nodal en los momentos de cambio, se inserta de manera significativa en el contexto reformista e interpela con los discursos de las competencias, la ciencia, las tecnologías y la innovación; apunta al plano del desarrollo académico de las nuevas perspectivas de formación interdisciplinaria y multirreferencial en la búsqueda de nuevos caminos.

Siguiendo la línea de reflexión de Davini (1995), la formación docente es un campo político, pedagógico y social. Este enfoque es de sumo interés porque traza el puente entre el mundo escolar y el contexto; sitúa la formación como un proceso vivencial que se da en un tiempo y espacio en el marco de los procesos de reforma donde las tensiones atraviesan los diferentes escenarios político-educativos.

Otra vía para entender la formación docente, es la que plantea Imbernón, quien señala:

[...] la formación es un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente [...] puede darse a través del proceso de mejora de los conocimientos profesionales [...] es una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes ligados a los centros educativos [...] supone una reconceptualización importante, ya que no se analiza la formación únicamente como el dominio de la disciplinas ni se centra en las características técnicas o personales del profesorado. [...] significa establecer nuevos sistemas en la práctica de la formación (Imbernón, 1994b, pp. 45-46).

Por su parte, Pastré (1994) concibe la formación como un espacio intersubjetivo y social; al respecto Marcelo dice “[...] es una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con

el que el individuo interacciona (Marcelo, 2001, p. 5). El concepto irrumpe como una construcción social que incorpora la subjetividad como parte fundamental del análisis integral.

Las aportaciones de Schon (1992) son clave en el análisis del *practicum reflexivo*; entiende al docente como sujeto activo, crítico, reflexivo, participativo y transformador de su realidad social; “*la reflexión en la acción posee una función crítica*”, significa mirar de forma diferente a la práctica que se realiza de manera cotidiana; se traduce en una ruptura dolorosa con esquemas y prejuicios desde marcos conceptuales hacia la resignificación de la formación y práctica docente.

La formación no es una categoría fija, aislada, por el contrario, está en movimiento, en interacción constante; en este sentido, Marcelo (2001) señala que existen tres fases en el proceso de formación:

[...] la formación inicial entendida como el tránsito por parte del profesorado en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. Una segunda fase la constituyen los primeros años de enseñanza, denominados como años de iniciación, inducción o inserción profesional. Una última fase de análisis del proceso de aprender a enseñar se refiere a aquellos profesores que han generado su propio repertorio profesional y que avanzan a través de las experiencias de desarrollo profesional (Marcelo, 2001, p. 23).

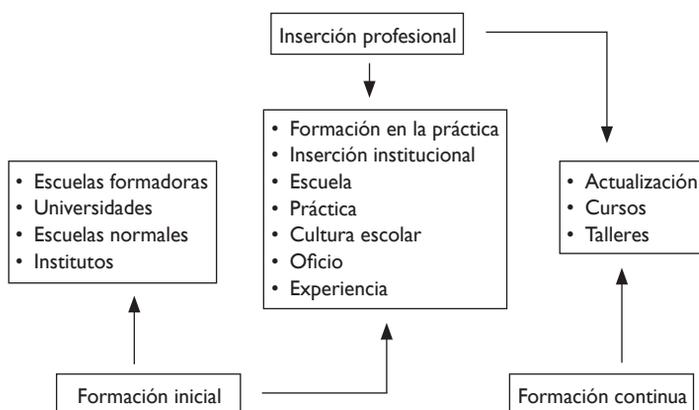
El itinerario de formación apunta hacia diferentes rutas en el camino: por un lado, la formación inicial, entendida como todos aquellos conocimientos básicos para ejercer una profesión; por otra parte, la inserción dota al sujeto de todo aquello que es la cultura escolar,¹ lo que Imbernón (1994b) llama *socialización en la práctica*

¹ La cultura es el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal de-

y la formación de desarrollo profesional o también conocida como formación continua. La formación constituye un aprehender del saber del “otro”, muestra planos de acuerdo que va entretejiendo la generación de conocimiento para aproximarse a la comprensión de la práctica.

En suma, la formación es un proceso dinámico que abre un abanico de posibilidades conforme a espacios y tiempos; atraviesa lo institucional y lo educativo; emerge de la interacción docente y configura a los sujetos desde distintos lugares, el proceso de formación aparece entonces como un *campo*² donde el discurso y la práctica adquieren múltiples significados en el ámbito educativo.

Figura 4.1. Proceso de formación



terminado. [...] la escuela es un espacio de cruce de culturas: cultura crítica, disciplinas científicas; cultura social, valores hegemónicos del escenario social; la cultura institucional, roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica (Pérez Gómez, 1999, pp. 16-17).

² Bourdieu señala: “[...] un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64).

La dimensión de la formación del desarrollo profesional se sitúa como un lugar estratégico en esta investigación; se consideró el análisis de Clarck (1999), como plataforma para abordar el estudio de la formación continua desde el reconocimiento de tensiones producto de:

- Falta de apropiación por parte de los profesores de los programas de formación diseñados desde fuera de la comunidad profesional.
- Programas de formación basados en un modelo de déficit según el cual la formación se dirige a “arreglar” deficiencias de funcionamiento, y no a promover el desarrollo profesional.
- Pensamiento a corto plazo, limitado y sin visión de trayectoria profesional.
- Una formación descontextualizada y sin opciones de respuesta a las demandas reales.
- Una formación en que los profesores adoptan un papel pasivo.
- Una formación basada más en las demandas individuales de los profesores que en los aprendizajes que los alumnos deben realizar (Marcelo, 2001, p. 7).

El análisis de la formación continua vinculada con la práctica docente contribuyó a problematizar y transitar hacia el análisis teórico conceptual; revisar lo individual y colectivo; desentrañar la realidad dentro de una visión holística, desde la construcción y reconstrucción de saberes; para que, como bien advierte Jolivet, se reconsidere: “[...] la autonomía y la participación [...] como comportamientos que se construyen a través de instancias dinamizadoras [...], varios niveles de responsabilidad [...]; es la práctica proyectada, vivenciada, observada, analizada y conceptualizada la que genera los aprendizajes significativos efectivos” (Jolivet, 1996, p. 161). En síntesis, el tema fue propiciar y potenciar la metamorfosis del profesorado a partir de la reflexión y el análisis, con el fin de

poder enfrentar una realidad cambiante que exige nuevas formas de pensar y construir el conocimiento.

LA RED: UNA PROPUESTA A DEBATE

Los cambios vertiginosos en el mundo obligan a re-pensar las formas de trabajo y de formación profesional; frente al paradigma tradicional aparecen las tecnologías como lo emergente, como la configuración de nuevos significados y diversidad de prácticas que dan pie a lo alternativo. En este contexto se configuran las redes como formas de organización y producción de conocimiento, “las redes son el elemento fundamental del que están y estarán hechas las nuevas organizaciones” (Castells, 1999, p. 196) que se anclan en el escenario educativo.

La noción de red tiene múltiples conceptualizaciones; según Castells, la red es “[...] un espacio de conexiones donde se establecen funciones, actividades y organizaciones”; la red es “[...] la organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido que funcionan a través de los flujos” (Castells, 1999, p. 489). Para Banet (2007), las redes son “formas de interacción social”, definidas como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad; un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas.

Por su parte, Marcelo (2002) incorpora al análisis de las redes la reflexión de la evaluación, conocimiento y poder que enriquece y complejiza su abordaje en relación con la formación docente.

El término red se entiende como una malla de personas conectadas por enlaces en torno a los cuales fluyen cosas como objetos, trabajo, afectos, evaluación, conocimiento, prescripciones, influencia y poder, y en las que la mayoría de los participantes están conectados unos con otros. Las redes enlazan a diferentes personas con diferentes propósitos utilizando una variedad de fórmulas (Marcelo, 2001, p. 8).

Las redes en la investigación educativa en México surgen en los años ochenta y cobran fuerza a partir de la mitad de los años noventa (Pons, 2009). La red se concibe como la trama de conexiones que favorece la comunicación en todas partes, más allá de los muros escolares; rompe el aislamiento y promueve una cultura del cambio y la mejora.

En este trabajo, la red se define como un elemento nuclear en la formación docente para el establecimiento de una relación horizontal con el conocimiento, con los pares y con todos los integrantes; así se abren espacios cibernéticos de participación que van más allá de las fronteras institucionales, los roles, las jerarquías y la dimensión geográfica.

Según Marcelo, las redes deben tener las siguientes características:

- Iniciativas voluntarias de profesores.
- Democráticas en su origen y funcionamiento.
- Con un fuerte compromiso con la innovación, el cambio y la mejora.
- Con unas metas y propósitos compartidos.
- Formadas por profesores con características comunes (la materia que enseñan, el tipo de alumnos al que atienden, el tipo de escuela en que enseñan).
- Con una combinación de aprendizaje cognitivo, social y emocional.
- Con una participación activa de todos a diferentes niveles de implicación.
- Una confianza de principio a partir de la cual se pueda aprender de otros, en un ambiente abierto sin restricciones a la participación.
- Con autonomía plena de decisión sobre contenidos a trabajar, forma de trabajo, tiempo, localización y frecuencia de reuniones.
- Creación de una comunidad discursiva y de aprendizaje.

- Liderazgo compartido entre los diferentes miembros de la red.
- Asesoramiento diferenciado: la red puede solicitar apoyo a una amplia variedad de profesiones (Marcelo, 2001, p. 9).

Las redes representan una opción de estrategia de intercambio de información, construcción de conocimiento y de trabajo colaborativo que configuran el entramado escolar hacia una cultura democrática, participativa, incluyente, en la que el profesor es responsable de su propio proceso de formación.

La red resignifica el saber práctico y teórico de los docentes, al mismo tiempo, problematiza y construye un conocimiento innovador a la luz de los marcos conceptuales; responde a las demandas y problemas de los propios actores educativos. Según Lieberman y Grolnick (1997), las redes son formas emergentes de desarrollo profesional que generan trabajo colaborativo, contribuyen a construir consensos y abren la posibilidad de generar conocimiento entre pares, en las cuales el compromiso de cada uno de los integrantes es lo que da sentido y significado al trabajo (Lieberman y Grolnick, 1997, p. 267). Moonen y Voogt definen una red como “un grupo de profesores de diferentes escuelas que cooperan durante un largo periodo de tiempo en la implantación de un proceso que conlleva cierta innovación en educación” (1998, p. 103, citado por Marcelo, 2001, p. 8).

Una noción que resulta importante incorporar es la de observatorio como una ventana que monitorea y da seguimiento a las políticas públicas; el observatorio implica un posicionamiento respecto al tema y contribuye a generar el debate abierto.

Los observatorios son formas de organización que analizan y dan seguimiento a políticas públicas, al desempeño de instituciones o a problemas que afectan a amplios sectores de la población. Una de sus características centrales es el uso y generación de información y conocimiento, a partir de diversas herramientas y métodos de análisis, con el fin de contrastar los

objetivos y resultados de gobiernos y otras instituciones con la realidad (Fundación Este País, recuperado de www.observatoriosciudadanos.org.mx, el 19 de marzo de 2008).

La idea central de estas dos perspectivas (red y observatorio) es converger en una propuesta alternativa: la Red del Observatorio como una plataforma virtual estratégica que da seguimiento a la reforma a la escuela secundaria, permite reconocer las tensiones de la puesta en marcha de los proyectos, así como evaluar las debilidades y fortalezas de los diferentes planes y programas.

La Red del observatorio abre un espacio de reflexión y análisis, es un sitio de discusión para edificar propuestas de transformación en la escuela secundaria a partir de las voces del profesorado; se trata de dar cabida a la voz y a la acción a uno de los protagonistas de la reforma, repensar la escuela desde sus propios parámetros, con el fin de construir propuestas de formación fuera de los límites institucionales de los cursos y dibujar el mapa de la identidad del profesor de educación secundaria reconociendo la pluralidad y diversidad en el marco del nuevo escenario global.

Figura 4.2



La red parte de mirar como actor clave del cambio a los docentes, no solo da la voz, sino fija los ojos en las prácticas y los saberes del profesorado. “Las redes ofrecen ejemplos auténticos de comunidades profesionales construidas en torno del trabajo compartido, los intereses en común y las mismas luchas” (Lieberman y Grolnick, 1997, p. 262).

La constitución de la Red del Observatorio de la Reforma a la Secundaria se planteó como un espacio abierto para la reflexión, el debate, la formación y la investigación de la reforma a la secundaria, así como la construcción e intercambio académico. Coloca a los diferentes actores sociales en un entorno virtual flexible: donde,

[...] formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros [...] las experiencias diferentes le permitirán romper con la rutina, ampliar sus horizontes, enriquecer sus percepciones y sus modelos de acción (Ferry, 1997, p. 68).

La red como dispositivo de formación tiene un papel fundamental: se concibe como el puente que posibilita el tránsito entre las construcciones identitarias; potencia el trabajo colaborativo y la responsabilidad colectiva; se trata de una propuesta de formación centrada en la reflexión y análisis de la práctica y, cómo ésta, interpela con los núcleos de la identidad docente del profesorado de secundaria. La realidad es el punto de partida pero también el punto de llegada porque es ahí en las escuelas, en la práctica cotidiana, donde es necesario el cambio y la innovación educativa.

Hoy en día se requiere de otro bagaje, tanto teórico como procedimental; es necesario revisar los itinerarios de formación, establecer los vasos comunicantes para enriquecer el proceso educativo rompiendo inercias y viejos prejuicios con la mira en crear nuevos entornos de aprendizaje en el mundo global. Las reformas en educación básica no han venido acompañadas de los cambios necesarios en las escuelas formadoras, ni en las universidades; los docentes

no cuentan con los elementos necesarios para llevar a cabo los cambios que requiere el mundo actual.

El trabajo en red ofrece la oportunidad de responder a las necesidades de una forma más integral; se aborda una problemática individual-social teniendo en cuenta las distintas dimensiones de la vida de las personas y de sus interrelaciones, asimismo, se brinda autonomía a los profesores, quienes se hacen responsables y protagonistas de su propio proceso de formación. Uno de los obstáculos para el avance en este tipo de proyectos es, por un lado, el no contar con la infraestructura y el acceso a la tecnología en las escuelas; por otro lado, en relación con los docentes, la falta de habilidades en el manejo de la tecnología y la poca credibilidad en los programas de formación, limitan la participación. No obstante estos claroscuros, es un gran reto impulsar la formación docente desde otro lugar, donde la escuela marque el cambio ante la cultura digital.

La creación de nuevos entornos de aprendizaje apunta hacia la configuración de la noción de innovación educativa en relación con la incorporación de cambios en los modelos de formación y en la generación de nuevos espacios de interacción; situar la formación docente desde esta perspectiva abre una nueva agenda de política educativa en un largo y sinuoso camino.

REFLEXIONES FINALES

CLAROSCUROS DE UNA REFORMA

El siglo XXI nos enfrenta a nuevos desafíos, a los viejos problemas se suman otros nuevos, por lo tanto, la revisión y construcción de las reformas es una tarea inapelable. La realidad nos exige recrear el sentido de la teoría y la práctica, imaginar nuevas dinámicas de la sociedad en las que la educación y las políticas educativas juegan un papel fundamental en la construcción de sujetos diferentes capaces de afrontar los cambios vertiginosos de este milenio. Más allá de los diagnósticos y evaluaciones tanto nacionales como internacionales que han señalado los bajos niveles en los aprendizajes, es imperante una transformación educativa acorde con la realidad nacional y local.

Hasta hoy, como se ha podido observar, las directrices de la reforma responden a la noción de cambio desde el marco institucional. La reforma emerge como un lugar de transferencia de lo político-educativo que se desplaza al microcosmos de las escuelas; es una reforma de papel que no se ha materializado en la práctica escolar cotidiana. Ante esta situación queda explícita la necesidad de mirar el escenario educativo desde otras ópticas, incorporar las voces de

los docentes de manera real y objetiva en el momento del diseño de una propuesta, lo que se traduce en democratizar las decisiones políticas, abrir los espacios de discusión y contribuir a generar la toma de decisiones a partir de la construcción de consensos; de otra forma, como lo plantea Zufiaurre (2007), *¿se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?*

La época actual supone grandes desafíos para la escuela secundaria; por un lado, el horizonte de la obligatoriedad no termina de anclarse, el bajo desempeño educativo, los altos índices de abandono y la deserción escolar, son una constante en las aulas; por otro lado, existe una deuda educativa por ofrecer aprendizajes de calidad y significativos para un alumnado por demás heterogéneo. La emergencia de nuevos problemas obliga a redefinir el papel de la escuela y re-aprender a ser docente de secundaria.

Las evidencias dibujan un escenario complejo, las tensiones que se presentan en las escuelas se inscriben en un marco más amplio de política educativa. Plantear transformaciones implica, en un primer momento, la identificación del problema y, posteriormente, atender las resistencias de los diferentes actores sociales para transitar hacia la construcción de alternativas.

El mapa trazado por el trabajo empírico da cuenta de una organización burocrática, jerárquica, centralizada, que deja poco margen de acción a los docentes; la *balcanización* es un punto que emerge en la instrumentación del cambio; el enfoque por competencias resulta por demás poco claro, lo que se traduce en una serie de conflictos tanto a nivel conceptual como procedimental; esto muestra la necesidad de un cambio de mirada en la implementación de la mejora.

La reforma a la secundaria envuelve la gran paradoja entre la emergencia del cambio, la parálisis de las prácticas escolares y la identidad profesional cuestionada. En la escuela, el profesorado reconoce cambios y avances que coexisten con elementos tradicionales, las reformas aún no trastocan en esencia las prácticas educativas; es preciso abrir el diálogo razonado, revisar y replantear la

mejora de este nivel educativo en el que profesorado, alumnado, currículum, gestión escolar, organización institucional, infraestructura, condiciones laborales, formación y actualización docente, constituyan un todo y, desde ese lugar, generar propuestas alternativas.

La escuela secundaria es el escenario institucional donde los procesos identitarios cobran vida; es un espacio de encuentro y de tensión en el cual la heterogeneidad, la diferenciación y la fragmentación configuran la cultura escolar. La redefinición de la identidad profesional exige la emergencia de nuevos roles, reconocer una relación diferente con el conocimiento y el alumnado, insertar una estructura organizativa y de gestión distinta que apunte, como menciona Carretero (2007), hacia la configuración de lo híbrido como una nueva identidad docente.

En síntesis, es preciso imaginar formas diferentes y trazar las coordenadas de las identidades para construir un “nosotros”, heterogéneo y plural, donde lo híbrido no conlleve la connotación de inferioridad o menosprecio; por el contrario, entenderse bajo la lógica de lo nuevo, lo diferente, es potenciar al sujeto y recrearlo, es abrir una ventana donde se puede reflexionar desde distintos lugares; es pensar que *otras* identidades son posibles a partir de la articulación de fragmentos, de un territorio sin fronteras donde el límite nos interpela y reconfigura la identidad.

Los docentes se encuentran atrapados en un enfoque tradicional de formación que poco tiene que ver con los desafíos actuales, se sumerge en un pasado que no termina y un futuro sin construir; indudablemente, son momentos de cambio, que invitan al debate en la búsqueda de la construcción de conocimiento y acuerdos indispensables para el avance de las políticas públicas.

La formación docente es una construcción social, histórica, política y cultural que necesita una visión amplia para comprender la complejidad del tema, analizar los múltiples factores que la atraviesan; revisar las diferentes dimensiones del problema y trazar las rutas del cambio. La formación no puede reducirse a “cursos”, es

indispensable ir más allá, transitar de una visión fragmentada a una visión holística, con el fin de diseñar una estrategia integral que permee la estructura institucional.

El mapa de las tensiones entre la formación docente y la realidad están latentes, la sola existencia de cambios curriculares no garantiza una reforma; es necesario un debate amplio y profundo en torno a los procesos de formación y reforma, implementar una estrategia integral en la que converjan diversas expresiones, así como reconocer las diferencias y las ausencias como parte del entramado escolar; potenciar la autonomía en diálogo abierto, razonado e informado; cruzar teoría y práctica en el marco del trabajo colaborativo y construir los puentes entre los distintos actores, con el fin de trastocar el andamiaje institucional y renovar el campo de la formación de cara a los nuevos tiempos.

LA RED: UN RETO Y UN DESAFÍO

La Red del Observatorio es una apuesta y un reto. Una apuesta en el sentido de posibilidad de comprender la formación docente desde otro lugar. Es un reto que va más allá del espacio institucional; es un desafío porque significa trazar otras latitudes desde una lógica integral.

La Red del Observatorio se plantea como un colectivo, como una organización abierta y plural donde todos los actores pueden participar y aportar desde diferentes geografías; es una estrategia para el seguimiento de la reforma. Se incorpora el tema de la profesionalización docente como punto nodal de las reformas; la revisión y construcción de identidades profesionales es una necesidad inapetable para dibujar al nuevo profesorado de secundaria que conlleve a la mejora de la escuela.

Según Hargreaves (2003), es necesario *reculturar* las escuelas, cambiar la cultura de la enseñanza. “Una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomentar relaciones

de trabajo más cooperativas entre directores y docentes y entre los propios docentes” (Hargreaves, 2003, p. 23). La cultura de cambio resulta de la interacción de todos los actores implicados y solo tendrá resultados positivos si desde la propia escuela surge la necesidad de re-pensar el quehacer educativo; para ello, se requiere, entre otras cosas, no solo de buena voluntad, implica responsabilidad y participación crítica que conduzca al despliegue de actuaciones acordes a los nuevos tiempos.

ÚLTIMAS PALABRAS

Los cambios y las transformaciones para la educación secundaria en México están pendientes, no basta con una reforma curricular, es necesaria una reforma gradual e integral que involucre a todos los actores, con alcances de corto, mediano y largo plazo. La calidad de la educación va más allá de los resultados de las pruebas estandarizadas y de los acuerdos y negociaciones de las cúpulas burocráticas de la SEP y el SNTE. La calidad es un factor relacional que se vincula con los problemas estructurales, es un desafío conceptual y político no resuelto en el país.

La agenda de la política educativa precisa una vuelta de timón; la reforma va más allá de las cuestiones curriculares, conlleva asumir una concepción integral en la que las diferentes voces se escuchen y sean protagonistas del cambio. La reforma exige la emergencia de otros roles, dibujar el perfil de un docente innovador que reconozca una relación diferente con el conocimiento y el alumnado, fortalecer la autonomía docente, insertar una estructura organizativa que articule los distintos niveles y configure la gestión como dispositivo de renovación en un nuevo pacto institucional encaminado a democratizar la vida en las escuelas.

Finalmente, se espera que estos resultados de investigación sean una contribución al diseño de políticas educativas, que coadyuven a reconocer la importancia de la indagación en el escenario de la po-

lítica para incorporar otras visiones que permitan una concepción plural de horizontes abiertos de la escuela secundaria; involucra un cambio de rumbo que posibilite cerrar la brecha entre los tomadores de decisiones y la comunidad escolar hacia la nueva agenda educativa. Se trata de establecer los fundamentos básicos para emprender y diseñar políticas educativas con base en los cambios que hoy demanda la sociedad y el mundo actual.

En síntesis, es preciso imaginar formas diferentes de aproximarse a la escuela, trazar las coordenadas de reforma para construir un “nosotros”, heterogéneo y plural en el que el profesorado sea reconocido como un actor de gran relevancia al interior de las escuelas y dentro del sistema educativo nacional. La necesidad de transformar el sistema educativo es innegable; elevar la calidad de la educación conlleva al diseño de estrategias de una política integral encaminada a la mejora de la educación.

Hay un largo camino que recorrer, es fundamental llevar a cabo un debate serio de todos los actores involucrados, que lleve a repensar la escuela secundaria y edificar una visión compartida de la escuela que queremos cuyo sentido esté en los adolescentes y sus aprendizajes a la luz de los cambios para un mundo mejor. La escuela secundaria se encuentra en un proceso mutante, se construye día a día, en las aulas, en el actuar cotidiano, en el cara a cara; por esto, es urgente plantear los retos del cambio. No existen respuestas únicas ni simples ante la complejidad del problema, tenemos que construirlas.

La reforma, como dicen Tyack y Cuban (2000), pasa como un huracán, golpea pero no entra al núcleo institucional que es el aula. Quedan muchas interrogantes sin respuesta y otras sin formular; que continúe la búsqueda...

REFERENCIAS

LIBROS

- Acker, S. (1995). *Género y educación*. Madrid, España: Narcea.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Co-yoacán.
- Alducín, E. (1986). *Los valores de los mexicanos*. México: Fomento Cultural Banamex.
- Andréu, J., et al. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Granada, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Madrid, España: Paidós.
- Arcuri, L., et al. (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. México: SEP.
- Arteaga Castillo, B. (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México: UPN.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Banet-Weiser, S. (2007). *Kids rule*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Berger, P. y Luckman, T. (1996). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control* (vol. 2). Madrid, España: Akal.
- Bolaños Martínez, R. (1981). Orígenes de la educación pública en México. En F. Solana, *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- Bolívar, A. (2006a). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga, España: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Madrid, España: Síntesis.
- Bonilla, E. (2000). Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de las competencias básicas. En SEP, *Memoria del quehacer educativo. 1995-2000* (tomo I). México: SEP.
- Bonilla, O. (coord.) (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, Loïc J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brading, D. (1988). *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. México: Era.
- Bulloug, R. (1998). Becoming a teacher. En B. Biddle et al., *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 79-134). Londres, Inglaterra: Kluwer
- Caballero, A. y Medrano, S. (1981). El segundo periodo de Torres Bodet 1958-1964. En F. Solana, *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- Cámara, G. et al. (2004). *Comunidad de aprendizaje*. México: Siglo XXI.
- Carreteraco, M. (2007). *Documentos de identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Castillo, M. (2005). *Método de estudio de caso*. México: USN.
- Clarck, C. y Florio Ruane, S. (1999). Inventing and Social Support for Teaching in New Ways. En C. Clarck (ed.), *Learning by talking: conversation and story telling in teacher education and professional development*. Chicago, Estados Unidos: Teacher College Press.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*. México: Paidós.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata.
- Cremades, M. A. (1991). *Materiales para coeducar*. Madrid, España: Mare Nostrum.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Denzin, N. (2009). *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Inglaterra: Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.
- Denzin, N. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the field of Qualitative Research. En *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, España: Paidós.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo*. México: Troquel.
- Esteve J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. México: Anthropos-UPN.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En M. Ibarrola y E. Rockwell (eds.), *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres, Inglaterra: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fernández, M. (1990). *Juntos pero no revueltos*. Madrid, España: Visor.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente*. México, Paidós.
- Fierro, C. et al. (1995). *Más allá del salón de clases*. México: CEE.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La piqueta.
- Fuentes Molinar, O. (1982). Educación pública y sociedad. En P. González Casanova y E. Florescano (eds.), *México hoy*. México: Siglo XXI.
- Fuentes Molinar, O. (1983). *Educación y política en México*. México: Nueva Imagen.
- Fuentes Molinar, O. (1996). La educación secundaria: cambios y perspectivas. En *La educación secundaria, cambios y perspectivas* (pp. 51-62). México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP-Amorrortu.
- Gannaway, H. (1978). Comprender la escuela. En M. Stubbs, *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: Oikos Tau.
- Gee, J. P. (2001). *An introduction to discourse analysis*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid, España: Morata.
- Giddens, A. (2010). *Sociología* (6a. ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La enseñanza y la educación pública*. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como políticas a las políticas de reforma. En *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, España: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comps.) (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of Schooling*. Filadelfia, Estados Unidos: Temple U. P.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goetz J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Green J. L., Camilli, G. y Elmore, P. B. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Estados Unidos: American Educational Research.
- Guerrero, A. (1993). Sociología del profesorado. En M. A. García de León *et al.* (comps.), *Sociología de la educación*. Barcelona, España: Barcanova.
- Guevara Niebla, G. (1985). *La educación socialista en México*. México: SEP-El ballito.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Guevara Niebla, G. (1997). La educación moral en México. En J. González y J. Landa (comps.), *Los valores humanos en México*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Hargreaves, A. (2000). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: BAM-SEP-Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, España: Paidós.
- Imberñón, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Imberñón, F. (1994b). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Imberñón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.
- Imberñón, F. (2002). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.
- Jackson, PH. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II*. Barcelona, España: Paidós.
- Jolivet, J. (1996). Comentario en *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (ed.) (1998). Un siglo de educación nacional. En *Un siglo de educación en México* (vol. I). México: FCE.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Plaza y Valdés-CESU UNAM.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Santillana.
- Levinson, B. y Foley, H. (1996). The Cultural production of the educated person: An introduction. En B. Levinson, et al. (eds.), *The Cultural Production of the educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, Estados Unidos: State University of New York Press.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). *Networks and reform in American education*. Londres, Inglaterra: Kluwer.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1997). Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes. En *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1998). Educational Reform Networks: changes in the forms of reform. En A. Hargreaves, et al., *International Handbook of Policy and practice* (pp.710-729). Londres, Inglaterra: Kluwer.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson, *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- McNeil, L. M. y Coppola, E. (2006). Official and unofficial stories: Getting at the impact of policy on educational practice. En J. L. Green, G. Camillini y P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 681-700). Washington, DC, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Medina Melgarejo, P. (2000). ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? México: UPN-Plaza y Valdés.
- Mejía Zúñiga, R. (1981). La escuela que surge de la Revolución. En F. Solana et al. (eds.), *Historia de la educación pública en México*. México: FCE
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Meneses Morales, E. (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. México: Universidad iberoamericana.
- Meneses Morales, E. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires, Argentina.

- Moreno Moreno, P. (2006). *Formación, actualización y práctica docente*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Moreno Moreno, P. (2007). Crítica de la política gubernamental para la educación básica en el sexenio 2000-2006. En A. Carmona, et al., *Las políticas educativas en México*. Barcelona, España-México: Ediciones Pomares-UPN.
- Moreno y Kalbtk, S. (1998). El porfiriato. En F. Solana, *Historia de la educación pública en México*, México: FCE.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Munro, P. (1998). *Subject to fiction: women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistanse*. Buckingham, Inglaterra: Open UP.
- Namo de Mello, G. (1985). Mujer y profesionista. En E. Rockwell (comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El caballito.
- Navarro, Y. (1996). La secundaria general. En *La educación secundaria: Cambios y perspectiva*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Nespor, J. (1997). Tangled up in school: Politics, Space, Bodies, and Signas. En *The Educational Process*. Londres, Inglaterra: Publishers Mahwah.
- Ornelas, C. (1984). La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana. En G. Lechuga (ed.), *La ideología educativa de la Revolución Mexicana*. México: UAM.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: FCE.
- Ornelas, C. (1998). La cobertura de la educación básica. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- Palacios, J. et al. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Carretero, M. (1984). *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Parga Romero, L. (2002). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de primaria*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- Parga Romero, L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: UPN.
- Parsons, T. (1982). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Peña, G. de la (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México* (pp. 43-83). México: FCE.
- Pedró, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas*. Barcelona, España: Paidós.
- Pérez Gómez, A. J. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (3a. ed.). Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.

- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar* (3a. ed.). Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pons, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga, España: Aljibe.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Quiroz, R. (1993). La reforma curricular de la escuela secundaria en México. En M. J. Labastida, et al. (eds.), *Educación, ciencia y tecnología: los nuevos desafíos*. México: UNAM.
- Quiroz, R. (1996). Del plan de estudios a las aulas. En *La educación secundaria: cambios y perspectivas*. Oaxaca: IEEPO.
- Remedi, E. (1989). *Maestros, entrevistas e identidad*. México: DIE-IPN.
- Rivas Palacios, J. I. (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga, España: Aljibe.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Roegiers, X. y Mercado (1988). La práctica docente y la formación de maestros. En *Investigación en la escuela*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Romero, C. (comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Argentina-México: Noveduc-Libros.
- Romero, C. (coord.) (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los autores*. Argentina: Noveduc-Libros.
- Sancho, J. M. (1990). *Los profesores y el currículum*. Barcelona, España: ICE-Horsori.
- Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Sarah, E. (1980). Teachers and Students in the Classroom: an Examination of Classroom Interaction. En D. Spender y E. Sarah (comps), *Learning to Lose: Sexism and education*. Londres, Inglaterra: The Women's Press.
- SEP (1993). *Planes y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2003). *Reforma integral de la escuela secundaria*. México: SEP.
- SEP (2006) *Acuerdo para la Reforma a la escuela secundaria*. México: SEP.
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico: la constitución de lo imaginario de la identidad femenina*. México: UAM Azcapotzalco.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Sikes, P. J., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teachers Careers. Crisis and Continuities*. Londres, Inglaterra: The Falmer Press.
- Solana, F. et al. (eds.) (1981). *Historia de la educación pública en México*: México: FCE.
- Sorason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, España: Octaedro.
- Soriano Ayala, E. (coord.) (2003). *Diversidad etnia y cultura en las aulas*. Madrid, España: La Muralla.
- Sotelo Inclán, J. (1998). En F. Solana, *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la inteligencia cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Taboada, E. (1985). Educación y lucha ideológica en el México posrevolucionario. En M. Ibarrola y E. Rockwell (eds.), *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2001). Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. En C. Braslavsky, *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Argentina: IIPE-Editorial Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (1992). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF-Losada.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tobón Tobón, S. (2010). *Formación integral y de competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP (Biblioteca del Normalista).
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Turner, F. (1975). *La dinámica del nacionalismo mexicano*. México, Grijalbo.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- UNAM (1996). *La formación docente*. México: UNAM-CISE.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Villoro, L. (1997). ¿Crisis del Estado-nación? En J. González y J. Landa (comps.), *Los valores humanos en México* (pp. 251-260). México: Siglo XXI-UNAM.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, España: Marcial Pons.
- Viñao Frago, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, España: Morata.
- Wolpe, J. (1982). *The practice behavior therapy*. Nueva York, Estados Unidos: Perganous Press.
- Woods, M. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Ynclán, G. (comp.) (2002). *Todo por hacer*. México: CIEEXE.
- Young, M. (1988). Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado. En M. Landesman (comp.), *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Zufiaurre, B. (2007). ¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Barcelona, España: Octaedro.

PERIÓDICOS

- La jornada* (18-05-2004). *La reforma a la escuela secundaria*.
- Reforma* (15-08-2005). *La consulta a la RIES*. México.

REVISTAS

- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Recuperado de www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf
- Bolívar, A. (2005a). El centro escolar en el desarrollo del currículum: una revisión de las políticas de mejora. *Alternativas: Espacio Pedagógico*, 19 (39).

- Bolívar, A. (2005b). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2). Recuperado de www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3nII/Bolivar.pdf
- Correl, S. (2001). Gender and the career choice. *American Journal of Sociology*, 106. Chicago: University of Chicago.
- Erickson, R. (1984). Social, class of men, women and families. *Sociology*, 18 (4), 500-514.
- Ezpeleta, J. (1986). *La escuela y los maestros entre el supuesto y la deducción. Cuadernos de investigación educativa* (20). México: DIE-Cinvestav.
- Fuentes Molinar, O. (1978). Enseñanza media básica en México, 1970-1976. *Cuadernos Políticos* (15).
- Guevara Niebla, G. (2006). Laicismo y educación en la historia de México. *Revista Educación 2001* (133). Junio.
- Levinson, B. (2004). Hopes and challenges for the new civil education in México: Toward a democratic citizen without adjectives. *International Journal of Educational Development* (24).
- Luengo Navas, J. J., Luzón Trujillo, A. y Torres Sánchez, M. (coords.) (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3). Diciembre. Recuperado de <http://www.ugr.es/recfpro/rev123ed.pdf>
- Marcelo, C. (1999). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista Profesorado* (1), 1-24.
- Marcelo, C. (2001a). Learning to teach for a knowledge society. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593. Recuperado de <http://revistasucm.es/index.php/RCED/article/view/RCD0101220531A> el 18 de noviembre de 2011.
- Marcelo, C. (2001b). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Revista Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*. Recuperado de <http://prometeo.cica.es> el 19 de abril de 2009.
- Marcelo, C. (2002). *Learning to Teach for Knowledge*, 10 (35), 1-52. Agosto.
- Monnen, B. y Voogt, J. (1998). Using Networks to Support the Professional Development of Teachers. *Journal of in Service Education*, 24 (2), 99-110.
- Muñoz Armenta, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (37) 377-417.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 445-469.
- Ortega, Salazar S. et al. (2006). Pensando en la educación de los adolescentes. *Revista educación 2001*, XII (134). Julio.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Education Permanente*, 1 (119), 33-63.

- Quiroz, R. (1987). *El maestro y el saber especializado*. México: DIE
- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje* (55).
- Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología* (12), México: UAM-Conaculta.
- Quiroz, R. (1999). *Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza. Cero en Conducta*. México.
- Quiroz, R. (2001). La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI. *Revista Educación 2001*, VI (70), marzo.
- Ragin, C. y Zares, D. (1983). *Theory and Method in Comparative Research: Two Strategies*. *Social Forces*.
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero ¿hacia dónde? *Revista Profesorado* 12 (3) diciembre.
- Sandoval Flores, E. (1992). Condición femenina valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, XII (42).
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII (32). Enero-marzo.
- Schwab, J. J. (1969). The practical a language for curriculum. En *School Review*, (78), pp. 1-24.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma específica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Stromquist, N. (2002) Globalization, the I, and the Other. *Current Issues in Comparative Education*, 4 (2). Teacher College, Columbia University.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
- Veema, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 154 (2), 143-178.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vo14no2/contenido-zorrilla.html>

OTRAS FUENTES

- Arnaut, A. (2003b). *Federalismo, centralismo y educación secundaria en México durante la segunda mitad del siglo XIX*. Documento presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación, México.

- Arredondo, M. A. (2003). *Federalismo, centralismo y educación secundaria en México durante la segunda mitad del siglo XIX*. Documento presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación. México.
- Castañeda, A. (2008). La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización. I Congreso sobre Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia. Memoria in extenso. Universidad de Sevilla, España. Junio 2008.
- Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. México. Correo de la UNESCO.
- Dillabough, J. (1999). The Study of Gendered Identities and Experiences in Education: A “simple” or “provocative” Question or Method? En *Voices in Gender and Education*. Second International Conference. University of Warwick.
- Elizondo Huerta, A. (1988). La Universidad Pedagógica Nacional, ¿un nuevo discurso magisterial? Tesis de maestría. México: DIE, Cinvestav, UPN.
- Martínez, B. (s/f). Acerca de las claves de la identidad profesional del profesorado (mimeo).
- Montano (2005). La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal. Caminos para la docencia: Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Santos del Real, A. (2000). *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Tesis de doctorado. Universidad, Autónoma de Aguascalientes. México.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2001). *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*. Conferencia. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.

FUENTES ELECTRÓNICAS

www.ceneval.edu.mx

www.inegi.gob.mx

www.sep.gob.mx

Fundación Este País. Sistema de información sobre observatorios ciudadanos, versión electrónica. Recuperado el 19 de marzo de 2008. www.observatoriosciudadanos.org.mx

Luengo Navas, J. J., Luzón Trujillo, A. y Torres Sánchez, M. (coords.). (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*. 12 (3). Diciembre. Recuperado de <http://www.ugr.es/~rectpro/rev123ed.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor *Secretaría de Educación Pública*
Fernando Serrano Migallón *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rectoría*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretaría Académica*
Federico Valle Rodríguez *Secretaría Administrativa*
Alejandra Javier Jacuinde *Dirección de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Dirección de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Dirección de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Dirección de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz
Jorge Tirzo Gómez
Rubén Castillo Rodríguez
Rodrigo Cambay Núñez
Oscar de Jesús López Camacho
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirección de Fomento Editorial*

Formación: Angélica Fabiola Franco González

Diseño de portada: Jorge Núñez Silva

Edición y corrección de estilo: Armando Ruiz Contreras

Esta primera edición de *La reforma a la secundaria. Horizontes y tensiones de un proyecto* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 17 de diciembre de 2014.