



Espacios Públicos

ISSN: 1665-8140

revista.espacios.publicos@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Osorio García, Maricela del Carmen; Mejía Serafín, Leobano H.; Navarro Zavaleta, José Antonio
Debate en la reforma del bachillerato 2003 de la UAEM. ¿Política educativa vs. Práctica docente?

Espacios Públicos, vol. 10, núm. 19, agosto, 2007, pp. 250-263

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67601914>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Debate en la reforma del bachillerato 2003 de la UAEM. ¿Política educativa vs. Práctica docente?

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2006. Fecha de aprobación: 5 de octubre de 2006.

*Maricela del Carmen Osorio García**

*Leobano H. Mejía Serafín***

*José Antonio Navarro Zavaleta****

RESUMEN

Las reformas curriculares de los Planes y Programas de Estudio de la uaem se insertan en las Políticas Educativas Nacionales de Modernización Educativa; esta investigación permitió analizar el discurso político educativo del Currículum del Bachillerato 2003, conocer formas de práctica docente, detectar perfiles pedagógicos y profesionales por medio del análisis documental, bibliográfico, hemerográfico y de campo.

PALABRAS CLAVE: currículum, discurso político-educativo, práctica docente, bachillerato, reforma curricular.

ABSTRACT

The curricular reforms of the Plans and Study programmes of the uaem are inserted in the Educative Modernization of the National Educative Policies.

This work has permitted to analyse the educational political discourse of the High School Curricula 2003, and know forms of educational practice, by means of the documental, bibliographical, hemerographic and field analysis.

*Profesor de tiempo completo del Plantel Ignacio Ramírez de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo.

**Profesor de tiempo completo del Plantel Ignacio Ramírez de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Maestro en Planeación y evaluación de la Educación Superior.

***Técnico académico de tiempo completo del Plantel Ignacio Ramírez de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Candidato a maestro en Planeación y evaluación de la Educación Superior.

KEY WORDS: curriculum, educational political discourse, educational practice, high school curricula, curricular reform.

INTRODUCCIÓN

Al no haberse construido el concepto de calidad de la educación desde el ámbito académico, las políticas que se implementan para lograr su consecución responden a la amplia gama de concepciones existentes en las instituciones de educación superior, lo que repercute en que las racionalidades subyacentes al proceso educativo lleguen a ser contradictorias a la racionalidad del Estado. Lo anterior implica que al ser reinterpretadas las acciones para su concreción no coadyuvan al logro de la calidad en la educación, e incluso pueden ser contradictorias a la consecución del mismo.

Con base en lo anterior deducimos la siguiente problemática: ¿Existe correspondencia entre el discurso político-educativo de la Reforma del Bachillerato 2003 de la Universidad Autónoma del Estado de México y su concreción en la práctica docente?

La congruencia entre estos factores proporciona elementos para la toma de decisiones sobre la implantación de programas de formación, capacitación y actualización de los profesores, acordes a las necesidades de nuevo plan de estudios.

EL DISCURSO POLÍTICO EDUCATIVO Y LA PRÁCTICA DOCENTE

El marco referencial que sustentó esta investigación es la Política de Modernización

que corresponde al periodo 1989-1994 y a las modalidades que en su interpretación adoptaron algunas universidades públicas para enfrentarlo y lograr la calidad académica, teniendo como parámetros el cumplimiento de los objetivos con eficacia y eficiencia. Asimismo, en el documento *Hacia un nuevo modelo educativo* (1991), se expone:

La modernización educativa, por lo tanto, se entiende y se aplica como parte del proceso modernizador de México. Es una contribución específica a la tarea total, pero de singular importancia, puesto que apoya líneas fundamentales de ideas y actitudes, y al formar al estudiante para las nuevas tareas, resulta el factor clave para dinamizar y crear condiciones básicas para el proyecto global de modernización.

En ese marco se ponderaron como inversión los programas de formación docente, por considerar que su efecto daría, en un plazo breve, resultados de profesionalización que en el Plan de Estudios del Bachillerato universitario se propusieron.

En 2001 se realizó la evaluación del *Curriculum del Bachillerato 1991* de la UAEM, en el cual se registró que la mayoría de los profesores continuaron con el empleo de una didáctica tradicional, consistente en convertir al alumno en un recipiente, el cual tiene que ser llenado poco a poco por el que tiene el conocimiento. Es decir, en términos de práctica docente, no se observó el surgimiento de actitudes acordes a los objetivos ni fines metodológicos propuestos por dicha Reforma según el Diagnóstico de Bachillerato Universitario (UAEM, 2002).

Con estas referencias, el propósito principal de este estudio ha sido analizar el discurso político-educativo de la Reforma del Bachillerato 2003 implementada, como resultado de la evaluación anterior, y su concreción especialmente en la práctica docente.

En cuanto a la conformación del plan de estudios del *Currículum del Bachillerato Universitario 2003*, éste quedó diseñado en seis semestres y tiene como particularidad ofrecer tres etapas de formación: la primera, denominada Introdutoria; la segunda, Básica, y la tercera Propedéutica, con la característica, en esta última, de que el alumno deberá elegir entre las materias optativas, aquellas que le faciliten su inserción a la educación superior.

Para valorar la participación y la aportación de los docentes en este proceso se aplicaron los postulados de la teoría crítica, por el carácter reivindicador que posee y porque da una visión de los alcances y aporta propuestas para realizar un proceso de mayor participación del estudiante en la construcción de su conocimiento y en el logro de éste mediante experiencias de aprendizaje compartidas y corresponsables, y lograr que alcance las características de significativo, de acuerdo con los Postulados Generales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de “aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser, y aprender a pensar”.

De Allende (1990) afirma, refiriéndose a la experiencia, la práctica y la participación docente:

para mejorar la formación de los profesores se requiere recuperar la práctica docente; si tal “recuperación” no va acompañada de una concepción desmitificadora, lo que sucederá es que la práctica docente será conceptualizada en armonía con su contexto enajenado. Por tanto, no se trata de poner a la práctica docente en el centro de la formación de profesores, sino fundamentalmente de reconceptualizarla sobre bases antagónicas a las que hegemonizan el actual modelo del “buen docente”.

En cuanto a la intervención en la práctica docente, el docente, según Schön (1983), puede aproximarse a los problemas que plantea la intervención educativa de dos formas:

- La racionalidad técnica considera al profesor como un técnico-especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico. Su competencia es la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática a la solución de los problemas instrumentales de la práctica.
- La racionalidad práctica concibe al profesor como un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención.

El modelo de racionalidad técnica es una actividad instrumental, un análisis de los medios apropiados para determinados fines y la solución de problemas, que consistiría en la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Desde esta perspectiva, la práctica docente se subordina a niveles de conocimiento abstracto y se olvida del carácter específico de toda actuación profe-

sional que pretenda resolver los problemas humanos que debe atender.

La racionalidad práctica es un proceso de reflexión, donde el concepto de reflexión implica:

la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia”, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. En la reflexión el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, “se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto cuyo comportamiento está modelado (Stenhouse, 1987: 145).

El modelo de intervención, según la racionalidad práctica, implica tres procesos: conocimiento en la acción y reflexión en y sobre la acción; el punto de partida del proceso pedagógico será, entonces, el conocer a quién se va a educar, cómo se le va a educar y para qué se le va a educar, esto significa pensar en el estudiante y en función de ello preparar la materia de conocimiento para la enseñanza así como la metodología adecuada para lograr aprendizajes significativos, en virtud de que entre docente y estudiante existen semejanzas en las tipologías que construyen. Esto es posible porque el segundo posee la ideología que le permite estereotipar los comportamientos; su comportamiento, el cual sin apartarse de las recomendaciones establecidas en la Reforma del Bachillerato 2003, deberá ser consecuente con ellas y modificar su actitud respecto a cómo desarrollar los contenidos temáticos de la(s) asignatura(s)

que imparte, lo que significa dejar de creer en lo que ha creído, dejar de pensar como ha pensado y dejar de hacer las cosas como las ha hecho: de no ser así, no es posible que su transformación la realice si la propuesta le llega desde fuera como algo obligado o impuesto.

Al respecto sobre el docente, García Salord y Labdesmann (s/f), en *Apuntes sobre la práctica y la investigación alrededor de una experiencia de trabajo pedagógico*, dicen:

La categoría docente no se reduce al hacer sino que implica el saber, o para ser más adecuado, la práctica docente es la unidad del pensar y el hacer, es la síntesis entre experiencias y comportamiento. Además, si la práctica docente no la limitamos al hacer y la pensamos solamente como actividad intelectual, tenemos que el docente realiza su práctica de manera intelectual. Al definir la práctica docente como práctica intelectual, el problema de su transformación se presenta como individual, pues no es posible que otros intelectuales que carezcan de esa práctica elaboren la teoría para transformar la práctica que no poseen.

La interrogante planteada en esta investigación tuvo como centro de atención comprender cómo se producen los discursos y qué racionalidad subyace, lo que permitió además, reconsiderar las estrategias y acciones para su consecución. Por tanto, el presente proyecto de investigación se encaminó a indagar el tipo de racionalidad y el discurso que legitima a las políticas que subyacen a la implementación de la Reforma del Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, y

las acciones que se realizaron para esta, así como el nivel de congruencia existente entre ambas.

Para complementar este conocimiento y verificar el nivel de cumplimiento del discurso y la correspondencia de su congruencia en la aplicación práctica, se revisaron otros conceptos, tales como el de *Política Educativa* siguiendo a Valle Cruz y Ramírez, (1994), quienes afirman que la política educativa es la actividad gubernamental mediante la cual se fijan objetivos, instrumentos y formas de participación en el ámbito de la educación; sin embargo, en toda política educativa concurren diversos intereses y representaciones de la realidad social, que tiene su tiempo y pretende responder a los sujetos involucrados, así como a sus propios efectos no previstos.

La adopción del Programa de Modernización se ha vinculado en el plano político de la educación sólo como posibilidad de justificación de un proyecto de desarrollo político-económico-social para el país. Esta tendencia pondera como logro máximo el de la calidad en la educación; sin embargo, este concepto no ha sido “construido” en las instancias gubernamentales sino que es tomado de un contexto empresarial y trasplantado al ámbito educativo. Como consecuencia de lo anterior, se han encontrado una amplia gama de acepciones al término y las instancias educativas no han precisado las acciones para lograr la “calidad académica”.

En el caso de la educación media superior, que es el campo de realización de esta investigación, existe indefinición al respecto,

ya que no ha sido conceptualizada adecuadamente para responder a las nociones conceptuales de “Modernización y calidad académica”.

En consecuencia, se planteó como hipótesis lo siguiente: Existen contradicciones entre las racionalidades subyacentes de las políticas educativas gubernamentales y las racionalidades aplicadas por las instituciones de educación superior, específicamente la UAEM, y de igual modo existen contradicciones entre las racionalidades de las instancias que diseñan el currículo del Bachillerato 2003 y las concernientes de los profesores que son los encargados de concretizarlas en su práctica docente.

Se analizó la congruencia entre discurso político-educativo de la Reforma del Bachillerato 2003 de la UAEM y su concreción en la práctica docente. Caso del Plantel “Ignacio Ramírez Calzada” de la Escuela Preparatoria en el periodo agosto de 2005 a agosto de 2006.

Para el desarrollo de este trabajo y por su naturaleza, el abordaje se ubicó en el marco teórico conceptual de la corriente constructivista, en el que se indagó la propuesta sobre las acciones desarrolladas para dejar atrás la mecanización o memorización de los contenidos de aprendizaje, privilegiando la participación de los estudiantes en la construcción y logro de su conocimiento, y el nivel en que el profesor dejó de ser el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y se convirtió, únicamente en guía, facilitador, motivador, y posibilitador de círculos de discusión, de análisis reflexivo y de comunidades de indagación, así como

conocer en qué medida influyeron en el cambio de actitudes hacia la investigación. Lo anterior se analizó buscando cómo, en este proceso, se transita a corto o a mediano plazo hacia las bases de una educación centrada en el alumno, considerándolo capaz no solamente de tener respuestas para resolver problemas personales, familiares y sociales, sino de agenciarse a través de este tipo de aprendizajes las herramientas mínimas suficientes para arribar a la tan anhelada sociedad del conocimiento.

Asimismo, este análisis se ubicó dentro de los casos de estudio de tipo cualitativo. Su abordaje consistió en hacer reconstrucciones teóricamente informadas que ayudaron a analizar y comprender mejor los procesos pedagógicos, identificando las concepciones y significados que subyacen en ella.

Lo anterior implicó el análisis de lecturas y discusión de textos que enriquecieron el objeto de estudio (práctica docente), y permitieron, además, comprender el proceso en que se desarrollaron en la UAEM en diferentes reformas curriculares del bachillerato universitario, en particular la de 2003.

El trabajo se desarrolló en la vertiente de la investigación bibliohemerográfica, en la que se rescató la información sobre el objeto de estudio y los referentes aportados por diversos investigadores que se ocupan de este tipo de trabajos.

La investigación empírica se efectuó en dos modalidades: a) a través de cuatro grupos focales o de discusión, con los docentes y autoridades del plantel, los cuales se trabajaron de manera sexuada, los cuales

aparecen como: Focal de Académicas (GFA), Focal de Académicos (GFA), Focal de Autoridades Mujeres (FAM) y Focal de Autoridades Hombres (FAH); b) se realizó con los alumnos, a través de una encuesta mediante el “Instrumento de apreciación estudiantil sobre la práctica docente” a una muestra representativa del Plantel “Ignacio Ramírez Calzada”, en el cual se recabó su opinión sobre el tema.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Conceptualización de términos

De acuerdo con el documento del Currículum 2003, los términos utilizados como sustento de la propuesta son los siguientes:

Integral. Entendido como el equilibrio del desarrollo cognitivo, afectivo y corporal relacionando el saber hacer y saber ser.

Holístico. Conceptualizado como la superación de problemas a través de dimensiones (científico y técnico, humanista, social, y para la vida, comunicación y crítica intelectual) fortaleciendo aprendizajes de manera global, integrando campos de formación y maneras de entender, percibir y transformar el mundo.

Dentro de la propuesta existen dos tipos de ejes que guían funciones específicas: *Ejes transversales*, relacionan y problematizan diferentes disciplinas, educan para la vida, orientan la práctica educativa y el cambio de actitudes, otorgan flexibilidad al tratamiento metodológico y permiten articular las diversas disciplinas en función de

propósitos comunes; estos ejes adquieren importancia específica tomando en cuenta lo siguiente:

- Ayudan a la relación y problematización entre las diferentes disciplinas.
- Posibilitan el educar para la vida.
- Recuperan simultáneamente el aspecto humano, la visión académica y las necesidades del estudiante.
- Son la tendencia que orienta la práctica educativa.
- El resultado de su tratamiento puede apreciarse en el cambio de actitudes.

Entre estos ejes se encuentran los siguientes tipos de educación: ambiental, en valores, para la salud, sexual, para la paz, para la democracia y del consumidor.

Los Ejes Integradores permiten la interrelación entre las asignaturas pertenecientes a diferentes núcleos de formación, pretendiendo encontrar coincidencias entre los contenidos de cada asignatura, en relación con su nivel de complejidad.

Se considera al curriculum como propedéutico por tener la finalidad de orientar y/o afianzar la elección profesional y dotar de conocimientos relacionados con las necesidades e intereses propios del alumno.

Con la metodología del Constructivismo los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el curriculum escolar, incluyendo los siguientes aspectos:

- Aportación activa y global del alumno
- Disponibilidad y conocimientos previos (situación interactiva)

- Profesor como guía y mediador entre alumno y cultura.

Respecto a los contenidos definidos en el curriculum se caracterizan tres tipos:

Contenidos conceptuales: Se refieren a hechos, conceptos o principios científicos y tecnológicos que el estudiante debe construir

Contenidos procedimentales: Es cuando se sigue ordenada y sistemáticamente una serie de acciones orientadas a la consecución de una meta; implican el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas que sustentan el proceso de razonamiento para acceder al aprendizaje significativo y funcional.

Contenidos actitudinales: Comprenden los valores y principios normativos que regulan el comportamiento de las personas, le permiten tomar conciencia y asumir posturas más asertivas y empáticas hacia la realidad.

El aprendizaje significativo se considera como la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre nuevos contenidos y los que conoce. Son funcionales cuando son utilizados para resolver problemas;

La Práctica docente se concibe como el conjunto de actividades orientadas hacia la enseñanza, la que realiza el profesor y da como resultado la adquisición de un aprendizaje intencionado con base en estrategias y objetivos expresados en el programa derivado de los contenidos conceptuales.

***Reinterpretación del discurso oficial en
el nivel medio superior de la UAEM:***

Concreción

Concreción del discurso político educativo es la materialización o “aterrizaje” de una idea o ideología en situaciones reales y/o cotidianas, en la que prevalezcan las características y condiciones que emanan de lo establecido en el discurso en las que se sustentan. En este sentido, la concreción del discurso político educativo se enuncia de una forma y cuando se concretiza se encuentran condiciones que limitan su aplicación puntual, lo cual en este caso enunciamos como reinterpretación del discurso político educativo.

En lo que se refiere al ámbito educativo, la concreción podemos considerarla en dos niveles: desde el docente y desde el alumno, ya que cada uno de ellos tiene diferentes tareas y diferentes aproximaciones a la concreción. De igual modo, existe una referencia de los docentes sobre cómo los alumnos habrán de lograr la concreción del discurso planteado en el currículum, por lo que de diferentes maneras lo verbalizan según las consideraciones particulares. De lo anterior se desprenden los siguientes comentarios:

Sobre la pregunta acerca de si el docente considera que los alumnos aplican sus habilidades de tal forma que logren preservar, transformar o mejorar el entorno, las respuestas en el grupo de Autoridades Hombres, están encaminadas a considerar que el docente es el encargado de aplicar el conocimiento; en los otros grupos se consideró que los estudios de bachillerato han

proporcionado las habilidades y competencias para resolver problemas de la vida cotidiana, aunque las evidencias de haberlas adquirido, no se pueden observar.

En cuanto a la pregunta de si los propósitos de su materia le permiten diseñar estrategias para que sus alumnos aprendan los contenidos, en el grupo de Autoridades Hombres, hubo confusión en los términos pues hicieron énfasis en que la aplicación del conocimiento depende de la motivación que les dé el maestro. El grupo de Autoridades Mujeres consideró que los profesores tienen más herramientas para la elaboración de estrategias de enseñanza aprendizaje: como organizar técnicas de trabajo y dinámicas de trabajo grupal. Ahora lo hacen a partir de conocer los estilos de aprendizaje. Los grupos focales en general hicieron énfasis sobre la imposibilidad de lograr los objetivos al no tener las condiciones materiales para hacerlo.

Cuando se les cuestionó sobre si los propósitos de sus programas son los suficientes para alcanzar los contenidos, el grupo de Autoridades Hombres volvieron a insistir sobre la importancia del papel del docente en la consecución de los objetivos y comentaron sobre la falta de lectura de los programas por los docentes. Por su parte las Autoridades Mujeres hablaron favorablemente sobre los programas al considerar que están hechos tomando en cuenta las necesidades de los alumnos. Los contenidos de la asignatura se han conformado de acuerdo con las necesidades de conocimientos que los alumnos necesitan. Por otro lado, también consideran que hay congruencia entre los contenidos de los programas de estudio de

las asignaturas y los propósitos de formación que necesitan como estudiantes de bachillerato. Nuevamente los grupos focales de los académicos dirigieron sus opiniones hacia la dificultad de alcanzar los objetivos, sin tener las condiciones adecuadas para su consecución.

En la pregunta sobre el desarrollo de actitudes en la clase, fue contestada por el grupo de Autoridades Hombres entendiendo lo actitudinal no como formación sino como comportamiento sin la influencia de la escuela, y se asocia con la adquisición de autoestima y seguridad en sí mismos. En cuanto al grupo de Autoridades Mujeres, las profesoras consideran que el currículum del bachillerato si ha desarrollado actitudes de responsabilidad en los alumnos. Otra actitud es el desarrollo de una participación crítica. La actitud crítica la asumen como la capacidad de señalar observaciones sobre un asunto, pero lo hacen de manera responsable. Expresan juicios de valor, pero de una forma no fundamentada.

Respecto con la pregunta, ¿has desarrollado estrategias específicas a través de procesos de razonamiento para acceder a aprendizajes significativos?, los grupos participaron respondiendo, pero sus respuestas fueron confusas sobre el concepto de aprendizaje significativo y por tanto tampoco respondieron sobre las estrategias que emplearon para alcanzarlo.

Cuando fueron cuestionados sobre la práctica docente, los grupos no pudieron conceptualizarla; sin embargo, si hablaron de algunas prácticas que prevalecen en el aula, entre las que destacan una “práctica

tradicional y poca innovadora”, clases monótonas, profesores que hacen dictados de apuntes.

Racionalidad

Según se puede comprender de las respuestas emitidas por los docentes, todos se conciben a sí mismos como empleados, como asalariados, y por tanto están sujetos por la racionalidad del control administrativo, donde las cosas se hacen porque se deben hacer no porque se quieran hacer. De ahí que la capacitación disciplinaria y didáctica se vea como un requisito, molestia o estorbo en las actividades cotidianas, y consideran que deben ser reflejadas en su salario de manera inmediata. Conforme a lo anterior, el docente se comporta en concordancia a su propia concepción, por tanto su actividad está encaminada a cubrir requisitos administrativos tanto en su relación contractual, como en su práctica docente, la cual se limita a presentarse a su grupo para cubrir un determinado tiempo dentro del aula, por lo cual se considera que el docente está dentro de una racionalidad técnica.

Conocimiento de la Práctica Docente

Por lo que corresponde al trabajo de campo, en el desarrollo del apartado correspondiente a la Práctica Docente del grupo focal masculino de directivos, ésta se interpretó como lo que hace el maestro, lo que le gusta, como la acción de educar a un grupo, de ser dinámico. Por otra parte, el grupo masculino de docentes, en este apartado,

comentaron experiencias relacionadas con otros temas, tratando de justificar las diferencias en la forma de impartir clase y de explicar la brecha entre el qué y el cómo de las estrategias para llevar a cabo los programas.

En el caso del grupo focal de las profesoras, la Práctica Docente se explicó como: Ejercicios de los profesores frente al grupo, actividades dentro del aula que conllevan un objetivo, forma de realizar o llevar su trabajo, aplicación de diferentes técnicas o estrategias para lograr el aprendizaje.

Respecto a cómo realizan la práctica docente los grupos dieron repuestas diferentes a lo que se les preguntó. Esta misma pregunta dio lugar a qué en el grupo femenino hablaran de la realización de una “práctica tradicional y poca innovadora”, clases monótonas, “poco innovadoras”, profesores que hacen dictados de apuntes, y clases aburridas. Consideran que es necesaria una mayor preparación y capacitación de los profesores. Otra aportación es la opinión unánime de que a los (as) profesores (as) les falta mucho involucrarse en su trabajo docente, por lo cual plantearon la realización de un proceso de capacitación permanente similar a los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se desarrollan con los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP), agregando:

Un taller general de aprendizaje, interrumpiendo las clases por una vez al mes, de manera que puede ayudarnos a nosotros a tener este tipo de contacto directo continuo, de estar escuchándonos; que ya sea una actividad constante de cada plantel en el caso de nosotros donde tengamos un taller general

de aprendizaje (GFAcadémicas/Ana/junio, 2006).¹

Por otro lado se propuso:

Necesitaríamos trabajar en lugar de estos cursos con un foro de intercambio de experiencias y empezar a construir nuestras propias estrategias de enseñanza. Este foro de intercambio de experiencias nos permitiría construirnos, reconstruirnos como maestros para ir cambiando nuestras actitudes, ante una reforma; no sólo de estructura del programa, sino de contenido (GFAcadémicas/Bárbara/junio, 2006).

Posteriormente agregó:

Ya nos metieron a la reforma, ahora que nos preparen para que realmente esta reforma funcione (GFAcadémicas/Bárbara/junio, 2006).

Respecto a la indagación sobre la práctica docente, encontramos que ésta, surge de la actividad individual de cada profesor, es decir, de su participación y compromiso para emprender acciones que por lo general desembocaron en trabajos colaborativos que permitieron profundizar en la comprensión de las propias competencias por parte de los estudiantes.

Impacto de los cursos de formación didáctica y disciplinaria

Para conocer el impacto de los cursos tomamos como parámetros desde el conocimiento de un calendario oficial, hasta de qué manera, en su opinión, influyen estos cursos en su práctica docente. Respecto del conocimiento de un calendario de cursos, existieron opiniones diversas, desde grupos

focales completos que dijeron desconocer la existencia del calendario, o en su defecto que la difusión del mismo era insuficiente e incluso extemporánea; otra opinión fue sobre si cuando conocían el calendario, existían cursos a los que debían asistir programados para las mismas fechas y horarios. Por otra parte en cuanto a la utilidad de los cursos para el desarrollo de sus actividades docentes en el grupo de Mujeres Académicas, dos terceras partes la consideraron como buena, sólo la tercera parte de ellas se encuentran en una posición ambivalente de decir si les sirvieron o no pues indican por un lado:

“sí, porque tuvimos muchas ideas para poder impartir el curso. No, porque querían que siguiéramos el curso tal cual página por página y llevar al alumno con el cuaderno de ejercicios y no fue lo idóneo” (GFAcadémicas/Margarita/junio, 2006).

Una opinión más al respecto dice:

“Sí y no. En los cursos te dan una situación irreal, manejas el modelo constructivista con quince, obviamente jamás se rebasa el número de alumnos que en la realidad tenemos y cuando ya estamos frente al grupo con cuarenta y ocho alumnos que no caben ni siquiera en el salón de clases” (GFAcadémicas/Silvia/junio, 2006).

Por otro lado, hay quien defiende 100% la utilidad y éxito de los cursos, pero atribuye tal éxito al compromiso y actitud de los maestros diciendo que:

El maestro va con la idea de que le van dar el programa y le van a decir como hacer las cosas, y han estado frente a cursos que no pretendían eso, por ejemplo los de inducción al modelo curricular. Yo creo que ahí la

percepción del maestro ante esos cursos fue negativa, entonces, no lograron enriquecerse del mismo (GFAcadémicas/Concepción/junio, 2006).

También menciona que al no acatar los maestros, las indicaciones de los instructores:

La parte psicológica explica una falta de humildad muy grande, entonces muchos compañeros, compañeras no pudieron captar la esencia de esos ejercicios, entonces consideraron que estaban perdiendo el tiempo (GFAcadémicas/Concepción/junio, 2006).

En cuanto al impacto de los cursos solamente en uno de los grupos y sólo uno de los participantes del mismo hizo una reflexión al respecto, diciendo que hay que considerar que son pocos los docentes que asisten a ellos comparados con la totalidad del nivel, y que casi siempre asisten los mismos; por otro lado, son pocos los que pueden o quieren poner en práctica los conocimientos del curso.

Respecto a estos cursos yo nada más agregaría lo siguiente: los cursos siempre son buenos, el impacto que se tiene en los cursos indistintamente de la modalidad de los mismos, es cuestionable porque tú te das cuenta de que de una planta docente que se tiene, no asiste más del 10% y entonces, ¿de qué tamaño puedes tu medir un impacto en un plan de estudio?, cuando realmente la asistencia que se tiene es mínima y ese 10% en buena parte no es constante...(GFAcadémicas/Roberto/junio,2006).

CONCLUSIONES

El *séptimo plan* de estudios de la Escuela Preparatoria en la UAEM corresponde al Bachillerato 2003, el que reemplaza al modelo curricular de 1991 y está dirigido a estudiantes que tienen como perspectiva continuar estudios universitarios. El modelo curricular adoptó la modalidad didáctica del constructivismo y su estructura curricular se organiza en tres etapas: introductoria, básica y propedéutica que orientan las intenciones educativas hacia la vinculación con el nivel antecedente (secundaria) y el nivel consecuente.

Este modelo curricular del bachillerato tiene como características ser integral, formativo, holístico y propedéutico por considerar que éstas presentan mayor congruencia con la dimensión temporal y espacial del mundo y que puede definir la formación del bachiller.

Con la intención de enfatizar el carácter integrador del bachillerato, en diversos momentos del proceso de aprendizaje, cada asignatura trata uno o varios de los ejes transversales por semestre: educación en valores, educación ambiental, educación sexual, educación para la democracia, educación del consumidor, educación para la salud y educación para la paz. A través de estos ejes, se da la vinculación de las asignaturas, que permiten articular las diversas disciplinas en función de propósitos comunes y adquieren importancia específica porque ayudan a la relación y problematización entre las diferentes asignaturas, posibilitan educar para la vida, recuperan simultáneamente el aspecto humano, la

visión académica y las necesidades del estudiante, son tendencias que orientan la práctica educativa, y el resultado de su tratamiento puede apreciarse en el cambio de actitudes.

Para alcanzar los objetivos de este plan se han aplicado diferentes estrategias por parte de los maestros y de las autoridades para cumplir los planteamientos establecidos en el modelo vigente. Asimismo se han realizado cursos de capacitación para profesores y algunas investigaciones que desde diferentes perspectivas tienen como finalidad conocer los logros alcanzados.

La conceptualización que tienen los profesores del plantel sobre los tecnicismos que caracterizan el discurso del currículum del bachillerato 2003 no son interpretados en el nivel denotativo con el que se maneja en el documento oficial. En algunos casos se desconoce la significación del término aunque lo han visto escrito en los programas, leído en el currículum, o escuchado en el propio ámbito de la escuela.

La reinterpretación del discurso sobre el currículum del bachillerato 2003 por parte de los profesores es muy heterogénea, ya que al desconocer significados se propicia confusión respecto a interpretaciones, las que en la mayor parte se da en el nivel de “suposiciones” sobre lo que significan, la manera en que influyen en el currículum del bachillerato para la formación de los alumnos. Esta confusión se refleja en la reinterpretación que se reproduce en la práctica, la que sigue siendo tradicionalista en la acción cotidiana, pero declarada como “formalmente constructivista”.

La carencia del conocimiento y modo de aplicación del nuevo modelo curricular ante la exigencia de estar desarrollándolo en los términos que propone el discurso hacen que el profesor “simule” estar realizando, convirtiendo su práctica cotidiana, en ocasiones en una forma ecléctica no fundamentada y sin predominio de alguno de los enfoques educativos.

La práctica docente como concepto y categoría de estudio no es bien comprendida por parte de los docentes a pesar de que la realizan cotidianamente sin que tengan conciencia plena de la denominación de lo que hacen. Lo anterior refleja además la falta o la insuficiente capacitación didáctica y disciplinaria, así como la falta en el cumplimiento de otras condiciones necesarias para ser docente, entre las cuales destaca la vocación para enseñar y el compromiso profesional con la institución y la comunidad.

El beneficio e impacto que trajo consigo el programa de formación docente para la implementación del currículum del bachillerato 2003, no ha sido totalmente favorable debido a las siguientes circunstancias: la planeación que fue percibida como una acción improvisada, distante de resolver las necesidades de capacitación; los cursos impartidos fueron meramente informativos refiriendo la idea del cambio del currículum, pero no formativos para la adquisición de las

herramientas y metodologías necesarias para impartir el currículum con un enfoque constructivista.

La participación de los profesores en estos cursos fue irregular, toda vez que del total de la planta académica no rebasó 40% en su etapa inicial; esta condición fue generada por la limitada motivación a participar en este programa, la no obligatoriedad de asistencia a los mismos como requisito para continuar laborando, una planta docente mayoritariamente de asignatura que completa su ingreso impartiendo clases en la institución.

COMENTARIO FINAL

La realización de esta investigación sobre el *Discurso político educativo de la reforma del bachillerato 2003 de la UAEM*, nos ha permitido adentrarnos en el conocimiento de una problemática existente, real, pero no declarada siempre como tal, ni atendida para que a partir de ella podamos encontrar solución a y buscar hacer congruente lo que se expresa en el discurso político educativo oficial y lo que realmente pasa al interior de la aulas y la institución, los docentes, los directivos y los alumnos que finalmente son el producto que la institución forma para la sociedad.

El avance alcanzado en este trabajo de investigación nos incentiva a continuar indagando la problemática y buscar conjuntamente con las instancias responsables e interesadas la solución.

NOTA

¹ Se utilizarán las siglas GF para hacer referencia a los Grupos Focales.

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo Galván, V. M. (2001), “Perspectivas de la EMS en el umbral del siglo XXI” en *Educación Media Superior. Aportes*, México, UNAM.
- Castañón, R. y R. M. Seco (2000), *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión*, México, Limusa Noriega Editores.
- Coll, César y I. Solé (1991), “Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica” en *Psicología y currículum*, España, Piados.
- De Allende, Carlos María (1990), *Evaluación educativa. Calidad de la educación*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Follari, Roberto (1985), “Educación y Racionalidad” en *Foro Universitario*, año 5, núm. 54, México, UNAM.
- García Salord y Labdesmann (s/f), *Apuntes sobre la práctica y la investigación alrededor de una experiencia de trabajo pedagógico*, cuaderno núm. 3, 2º Congreso de Investigación, México, mimeo.
- Gimeno Sacristán, J. (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 7ª ed., Barcelona, Morata.
- Gobierno Federal (2001), *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Grupos focales a Académicas, Académicos, Autoridades Hombres y Autoridades Mujeres* (2006), versión estenográfica, Plantel Ignacio Ramírez Calzada de la Escuela Preparatoria de la UAEM, Toluca.
- Sthenhouse, Lawrence (1987), *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid.
- Schón (1983), *El profesor como práctico reflexivo*, Mimeo.
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (2001). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005*, Toluca, UAEM.
- ____ (2002). *Diagnóstico de Bachillerato Universitario 2002*, Toluca, UAEM.
- ____ (2003), *Curriculum del Bachillerato Universitario 2003*, Toluca, UAEM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París, UNESCO.
- Valle Cruz, Maximiliano y Rosa María Ramírez Martínez (1994), *Las políticas educativas y la formación del Magisterio*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.