
GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: EN BUSCA DE PERTINENCIA CURRICULAR

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO / JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ

RESUMEN:

Como parte de una investigación más amplia que pretende identificar los elementos que permitan comprender el impacto de la globalización en las reformas educativas de diversos países, el presente reporte describe y analiza las percepciones de dos grupos de profesores de bachillerato, acerca de su trabajo cotidiano en el aula, los cambios recientes en el currículo, la evaluación tanto de su desempeño docente como del aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la globalización, las políticas y reformas del sistema de educación media superior. Se parte de una caracterización de la educación media superior mexicana, señalando su especificidad, la organización de los planes de estudio a partir de tres núcleos formativos, los tipos y modalidades en la formación de profesores, así como las tres grandes corrientes en la formación de los estudiantes (propedéutica, bivalente y profesional técnica). Se adoptó como estrategia metodológica para conocer las percepciones de los sujetos la entrevista grupal o *focus group*, con dos grupos de profesores de bachillerato (CCH y ColBach) con diversos niveles de experiencia y docencia en varias asignaturas. Los profesores dijeron realizar actividades rutinarias en su quehacer cotidiano, tienen muy poca participación en los cambios curriculares y evalúan a sus estudiantes de manera convencional. La influencia de la globalización sobre la política educativa se percibe de modo muy general en los tratados internacionales firmados por México, y sobre su práctica docente, se restringe al uso de algunas TIC en el salón de clase.

PALABRAS CLAVE: Educación media superior, globalización, pertinencia, currículo, profesores.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del proyecto “Educando al ciudadano global: globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en 14 países”. Su objetivo principal es identificar los elementos para comprender el

impacto de la globalización en las reformas educativas de Argentina, Brasil, Canadá, Corea del Sur, China, Egipto, España, Estados Unidos, Italia, Japón, México, Portugal, Sudáfrica y Taiwán. La investigación pretende alcanzar tres grandes objetivos específicos: 1) establecer el efecto de la globalización en el currículum, la formación docente y, en general, la política educativa y social; 2) detectar las alternativas que los profesores se plantean, ya sea como resistencia, transformación o desafío al fundamento e implementación de las reformas basadas en el modelo de competencias; y 3) conocer las posiciones de los profesores en los debates sobre la globalización y la reforma hacia una mayor equidad e inclusión en la educación. Los resultados correspondientes al ciclo básico en México, fueron publicados recientemente (Alcántara, 2007).

Esta ponencia pretende mostrar y analizar las percepciones de dos grupos de profesores de enseñanza media superior (EMS), con respecto a su trabajo cotidiano, los cambios curriculares, la evaluación de su desempeño docente y del aprendizaje de sus alumnos, y sobre la globalización, políticas y reformas del sistema educativo mexicano. Se parte de una caracterización que muestra la problemática y los retos de la EMS en el México contemporáneo; luego se describe la metodología utilizada para posteriormente discutir los hallazgos y plantear las conclusiones.

CARACTERIZACIÓN DE LA EMS

La EMS tiene un solo nivel y generalmente su duración es de tres años, dependiendo del plan de estudios. La edad típica de los alumnos oscila entre los 15 y los 17 años. En el ciclo escolar 2006-2007, la población de este nivel ascendió a 3 millones 742,943; el de maestros a 229,717 y el número de planteles escolares a 11,700. A su vez, el número de estudiantes que seguían la modalidad de profesional técnico era de 352,511; el de maestros 29,222 y el de escuelas 1,494. El bachillerato contaba con 3 millones 300,432; 229,717 docentes y 11,700 establecimientos educativos. El bachillerato general tenía 2 millones 273,162 alumnos; 163,230 profesores y 9,260 escuelas. El bachillerato tecnológico

contaba, a su vez, con 1 millón 116,670 estudiantes; 66,487 maestros y 2,440 planteles escolares. En la modalidad abierta y semi escolarizada la matrícula ascendió a 712,000 alumnos (INEE, 2007).

Los planes de estudio tienen mayoritariamente una duración de tres años, aunque hay otros de dos, como en los bachilleratos de algunas universidades autónomas. También existen programas de cuatro años, como son algunos bachilleratos de arte. Los planes están organizados en torno a asignaturas o materias que se administran semestral, cuatrimestral o anualmente. Es muy variado el número de instituciones y el tamaño de las escuelas: van desde aquellas con escasos 50 estudiantes hasta planteles con más de 5,000 alumnos (los bachilleratos de las universidades públicas o del Colegio de Bachilleres). Geográficamente está presente en 52% de los municipios del país, cubriendo prácticamente la totalidad de poblaciones con más de 5,000 habitantes.

Los objetivos formativos de la EMS pretenden fortalecer la capacidad de los alumnos para aprender y enriquecer sus conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos. Los estudiantes deben ser capaces de buscar, ordenar e interpretar información relevante en diferentes campos disciplinarios y hacer uso personal y social de su experiencia educativa para incorporarse a la sociedad y al desarrollo de una actividad productiva. Generalmente tales ideas vienen consignadas en el plan de estudios (Jiménez, 1996; Segarra, 2000), cuyos elementos centrales son el mapa curricular y los programas de las materias. Las orientaciones teóricas y pedagógicas son muy laxas en su instrumentación y evaluación.

Núcleos formativos

Como resultado del Congreso Nacional del Bachillerato de 1982 y mediante los acuerdos secretariales 71 y 77 de la SEP, se planteó un modelo básico de dos núcleos formativos: una formación básica de dos años, con cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje y comunicación; y un componente propedéutico para el tercer año, que prepara para los estudios

superiores, con cuatro opciones: a) físico-matemáticas e ingenierías; b) biológicas y de la salud; c) sociales; y d) humanidades y artes. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) se incluyó un tercero, de preparación para la vida y el trabajo.

Problemática de los planes de estudio

Persiste una inercia tradicional que presiona los planes de estudio de diversas maneras, en detrimento de la formación de los jóvenes. En primer lugar, pese a que la función formativa para la vida y el trabajo es aceptada retóricamente en los planes de estudio, en los hechos se ve opacada por el enorme influjo de la educación superior y la manera como el mapa curricular está organizado. Hasta ahora, la práctica educativa se ha orientado de manera desproporcionada a la función propedéutica, en detrimento de cualquier sentido formativo más amplio y del desarrollo de las opciones técnicas y vocacionales.

En segundo lugar, existe una tendencia muy fuerte a incluir demasiados contenidos. Ello dificulta ahondar en el estudio de los temas, impidiendo cumplir con los propósitos formativos y propedéuticos de la EMS. (COMIE, 1993; OECD, 1996) Asimismo, se propicia que los profesores recurran excesivamente a los apuntes o libros de texto de carácter sintético (con frecuencia, obsoletos o inadecuados). Estas prácticas auspician la memorización sin sentido y desalientan o ignoran procesos de apropiación del conocimiento que desarrollen aptitudes académicas indispensables para integrarse al mercado de trabajo o continuar estudios superiores. Además, los procesos de revisión y actualización de programas de estudio que pudieran corregir estas fallas se convierten en desgastantes ejercicios burocráticos, o procesos ausentes de liderazgo académico. Los mecanismos de concertación interinstitucional que coadyuvarían a resolver los problemas derivados de la vigencia de más de 300 planes de estudio, son incipientes y se dan mediante acuerdos bilaterales que sólo resuelven parcialmente el problema. Una proporción elevada de los egresados no cuenta con una preparación suficiente para cursar estudios superiores. Concurren en ello la falta de calidad

de la educación brindada, la ausencia de estándares objetivos para ponderar las aptitudes académicas de los alumnos para las opciones existentes y una orientación educativa incapaz de auxiliar a los estudiantes en función de su capacidad, inclinaciones y posibilidades. (PDE 1995-2000)

El desarrollo de modalidades no escolarizadas, particularmente la educación abierta y a distancia, anticipa la creciente demanda que éstas habrán de tener en el futuro, dada la flexibilidad de tiempo y forma de estudio que ofrecen, así como la posibilidad de combinar mejor el estudio y el trabajo. Las instituciones que ofrecen estas modalidades han avanzado en la revisión de sus programas de estudio, así como de los materiales didácticos y textos de estudio.

Formación de profesores

Aunque se reconoce la importancia de formar a los profesores de la EMS. (Cfr. *PDE 1995-2000* y *PNE 2001-2006*), existe una omisión histórica al no haber existido una respuesta a tal necesidad en la oferta de programas de licenciatura en las universidades, cuyos graduados constantemente encuentran salidas laborales como profesores de asignatura en la EMS y las escuelas secundarias. La formación de profesores ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general profesional comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias a ser impartidas y los cursos que cada institución organiza para sus profesores.

En muchos casos, los cursos requieren recursos y tiempo considerables, sin que quede claro qué papel han tenido en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. (Muñoz, 2003) Así, los programas que en diversas instituciones alientan la capacitación de profesores de EMS, parecen tener poco impacto y orientarse a proporcionar estímulos a la carrera docente y su sistema de remuneración. Muchas instituciones han optado por impulsar la obtención de un posgrado como calificación deseable para enseñar en el nivel medio superior (PNE, 2001). Además, no todos los profesores cuentan con el grado de licenciatura o nunca han obtenido alguna forma de capacitación. A pesar de

esto, desde los años setenta, muchas instituciones han mejorado los requisitos de selección de su personal.

Existe también una gran diversidad de formas de contratación de profesores. Hay instituciones como los bachilleratos de las universidades autónomas y del subsistema tecnológico que cuentan con plazas de tiempo completo sólo para parte de su profesorado, ya que el resto está contratado por hora frente a grupo o por asignatura. En otras instituciones toda la planta docente está contratada por hora o por asignatura.

Modalidades

Bachillerato general o propedéutico. En éste, el alumno estudia diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas, a fin de contar con información y experiencia que lo auxilien a identificar su campo de estudios profesionales. Algunas escuelas ofrecen diversas actividades artísticas y deportivas. Los bachilleratos general y propedéutico cuentan con poco más del 60% del alumnado de la EMS.

Bachillerato bivalente. Este modelo es parte de la EMS tecnológica junto con la formación profesional técnica, pues combina una formación profesional en el ámbito técnico con los estudios que ofrecen una preparación para el nivel superior, preferentemente de índole tecnológica. En esta modalidad, la formación profesional conduce a la obtención de dos certificados. Uno de una profesión técnica y otro de bachillerato que permite continuar los estudios superiores. La combinación de ambos planes de estudio en un solo bachillerato, lleva a un número excesivo de horas que los alumnos pasan en la escuela (hasta 40 o más a la semana). Tanto el bachillerato tecnológico como la educación profesional técnica, enfatizan la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción (incluyendo prácticas profesionales) y actividades de servicio social necesarias para obtener el título de la especialidad correspondiente. (SEP, 2001)

Educación profesional técnica (EPT). Ésta atiende al 10 % de la matrícula y desde 1997 se permite la equivalencia con el bachillerato propedéutico mediante la aprobación de seis cursos complementarios. Algunas instituciones que brindan estos programas son el CONALEP y los CETIS.

La perspectiva de los profesores

Esta parte de la ponencia describe y analiza las entrevistas colectivas con dos grupos de profesores de EMS, a quienes se preguntó sobre su quehacer docente cotidiano, los cambios al currículo, la evaluación del desempeño docente y el aprendizaje de sus alumnos, así como de su percepción sobre la influencia del proceso de globalización en las políticas educativas.

METODOLOGÍA

En las entrevistas colectivas se usó la técnica denominada *focus group*, conocida en español como *grupos focales* o *grupos de enfoque*. Es una técnica cualitativa de recolección de datos, originalmente propuesta por Robert K. Merton, con la finalidad de obtener y analizar respuestas a grupos de textos, películas y diversos grupos de asuntos. El planteamiento inicial de Merton pretendía averiguar, por medio de la introspección de diversos sujetos, información sobre la vida cotidiana y la manera en que cada individuo es influido por otros en situación de grupo, así como la forma en que el mismo influye en el grupo, utilizando para ello una “entrevista focalizada”, con indicaciones de preguntas y respuestas de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores teniendo en perspectiva un tópico de investigación. El objetivo primordial de este tipo de aproximación metodológica consiste en extraer de las actitudes y respuestas de los participantes del grupo, sentimientos, opiniones y reacciones que puedan resultar en nuevos conocimientos (Gomes, 2005; Galego y Gomes, 2005).

Las preguntas fueron elaboradas por los coordinadores generales de la investigación, a fin de contar con un marco común de exploración. Dada la

naturaleza de la investigación, no se pretendió tener una muestra representativa de profesores de la EMS, sino mostrar la manera en que, con base en su experiencia académica, respondían a las preguntas de una entrevista colectiva.

De los dos grupos entrevistados, el primero estuvo formado por nueve profesores que cursaban el segundo semestre de la maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS) de la UNAM. Casi todos eran profesores de biología del CCH de la UNAM. El otro grupo lo componían 12 profesores del Colegio de Bachilleres (Colbach), plantel 12 de Nezahualcóyotl, México. A diferencia del primero, estos profesores impartían diversas asignaturas (inglés, matemáticas, estadística, administración, física, química, economía, lectura y redacción, ciencias sociales e historia, entre otras). Los integrantes de los dos grupos eran profesores de ambos sexos con diversos grados de experiencia docente. Asimismo, casi la totalidad tenía experiencia no solamente en el nivel medio superior, sino también en el básico. .

ANÁLISIS

¿Cuál fue la posición de los dos grupos de profesores entrevistados frente a su quehacer cotidiano dentro del salón de clases, los cambios en el currículo, la evaluación de su desempeño docente y del aprendizaje de sus alumnos, así como de la globalización y las políticas educativas, dentro de la caracterización de la EMS descrita anteriormente?

Por lo que se refiere a las actividades docentes cotidianas, la mayoría manifestó realizar acciones rutinarias. Para quienes la clase tenía una duración menor (50 minutos) y sus atribuciones eran más acotadas, la planeación y dosificación de los contenidos se consideró muy importante. Algunos dijeron poner énfasis en su papel de “facilitadores” para favorecer el aprendizaje de sus alumnos mediante estrategias didácticas más dinámicas. También destaca el hecho de no haber manifestado tener grandes problemas de disciplina o de control del grupo dentro de las aulas.

En cuanto a los cambios curriculares, para los profesores del CCH las modificaciones de 1996 (reducción de turnos y aumento en el número de materias) y 2003 (cambios en el plan de estudios y elaboración de nuevos programas con menos contenidos), beneficiaron su labor docente. En el currículo actual de esa institución se aspira a lograr aprendizajes significativos, aunque se advierte una falta de elementos para el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de los alumnos. Por su parte, los profesores del Colbach, señalaron que los cambios curriculares resultaron en enfoques pedagógicos basados en procesos situacionales (por ejemplo, el enfoque de solución de problemas y la secuenciación de temas). También subrayaron la mejoría en los materiales y recursos didácticos. Consideraron benéfico el Programa de Capacitación de Profesores (CAP) como elemento de transformación del currículo. Enfatizaron más las prácticas cotidianas (currículo oculto), que la estructura formal de planes y programas. Algunos de ellos se sintieron partícipes y otros excluidos de las transformaciones curriculares.

En cuanto a la valoración de su desempeño docente y la evaluación del aprendizaje, sólo mencionaron la primera de manera tangencial (para fines de promoción a otra categoría) y se centraron casi exclusivamente en la segunda. A este respecto, manejan un discurso (y presumiblemente una práctica) muy convencional en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos (los tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa). Algunos solicitan *motu proprio* a sus alumnos retroalimentación de la manera de impartir su curso.

De las consideraciones acerca de la globalización, políticas y reformas educativas, destaca el que sólo de manera muy general, los profesores dijeron apreciar la influencia de procesos concretos de globalización sobre su quehacer docente (pruebas estandarizadas internacionales, políticas educativas emanadas del Banco Mundial y tratados de libre comercio con otros países). La gran mayoría consideró que el fenómeno de la globalización se materializa en las TIC, así como en la forma en que ellos y sus alumnos se apropian de ellas. Algunos

reconocieron estar en desventaja en su uso, con respecto a sus alumnos. También para ellos las TIC son sinónimo del uso de la computadora. Asimismo, de manera superficial mencionaron algunos de los riesgos de la utilización excesiva o inadecuada de dichas tecnologías por parte de sus alumnos, principalmente en relación con el proceso de pensamiento y la realización de actividades escolares.

CONCLUSIONES

En un contexto caracterizado por el elevado número de instituciones, alumnos y planteles, con una alta dispersión de programas y una diversidad institucional, así como con una perspectiva fundamentalmente propedéutica (enfocada a preparar al estudiante para proseguir estudios superiores), con programas demasiado cargados de contenidos y falta de estrategias didácticas innovadoras y eficaces, con escasez de programas de formación docente en la licenciatura y el posgrado y la persistencia de prácticas corporativas en el acceso a puestos directivos, los profesores participantes en la entrevista grupal manifestaron realizar actividades generalmente rutinarias en su quehacer cotidiano, así como tener poca participación en los cambios curriculares y evaluar a sus alumnos de manera convencional. Además, consideraron que la influencia de la globalización en las políticas educativas y en su actividad docente se restringe a la utilización de las TIC.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, Armando (2007). "Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, 1º y 2º trimestres, pp. 267-304.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (1993). *II Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.

-
- Galego, Carla y Alberto A. Gomes (2005). "Emancipação, ruptura e inovação: o 'focus group' como instrumento de investigação", *Revista Lusófona de Educação*, núm.5, pp. 173-184.
- Gomes, Alberto A. (2005). "Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal", *EccoS-Revista Científica*, São Paulo, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, pp. 275-290.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007). *Panorama Educativo de México 2007. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México: INEE.
- Jiménez, Emma (1996). *Diagnóstico y análisis de la enseñanza de la física en el Colegio de Bachilleres (1992-1995)*, tesis de maestría en Enseñanza Superior. México: ENEP Aragón-UNAM.
- Muñoz, Héctor (2003) "¿Qué política educativa refleja la enseñanza de las escuelas indígenas?", en *Inclusión y diversidad. Discursos recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1996). *Changing the subject: innovations in science, mathematics and technology education*, París: OECD.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001a). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1996a). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México: SEP.
- SegarrA, Ma. del Pilar (2000). *La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato*, tesis de doctorado en Educación, México: Universidad Lasalle.