

Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar

Rafael Quiroz*

Introducción

En la Ley General de Educación de 1993 se confiere carácter obligatorio a la educación secundaria. Esto significa que el Estado se obliga a proporcionar la educación de este nivel a todas las personas que lo soliciten. Igualmente obliga a los padres a enviar a sus hijos a la escuela secundaria.

La ley formaliza una aspiración que sería conveniente analizar en términos de la realidad educativa. El dato que señala, con más vigor, que se trata de una aspiración lejos de la realidad es que en la actualidad, de cada 100 niños que se inscriben en primero de primaria sólo 28 concluyen la secundaria.¹

* Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

¹ La tasa de eficiencia terminal de la primaria es de 56%. De los que egresan de primaria sólo la mitad (28) concluye la secundaria. Ejemplo: en 1988 terminaron la primaria 1'914,299

En esta presentación analizo cómo se articulan la satisfacción de la demanda, la reprobación y la realidad escolar cotidiana de la escuela, en relación a las posibilidades de avanzar hacia el cumplimiento de la secundaria obligatoria.

1. Secundaria obligatoria y satisfacción de la demanda

En términos de la obligación del Estado de proporcionar la educación secundaria a todas las personas que lo soliciten, la ley no hace sino confirmar una realidad. En efecto, puede decirse que hoy el Estado satisface casi totalmente la demanda real de educación secundaria. Esta satisfacción de la demanda no siempre se realiza en las condiciones óptimas, por las caracte-

alumnos; de éstos, en 1991 concluyeron la secundaria 945,803. (SEP. 1988 y 1991).

ísticas geográficas o por las preferencias de los demandantes, y es posible que pequeños sectores de la demanda real no realicen su inscripción por causas imputables al sistema educativo. Es necesario tener en cuenta que existe una diferencia entre la demanda real y la demanda potencial; esta última se constituye por el egreso de primaria en cada ciclo escolar. La satisfacción de esta demanda potencial es de 83% en 1988 que representa un retroceso respecto al 87% de 1982 (Guevara, 1992). Sobre este 17% de los egresados de primaria, que no se inscriben en la secundaria, no existe información suficiente para determinar con precisión qué proporción corresponde a la demanda real no satisfecha por causas imputables al sistema educativo.



Foto: Archivo Cero

Algunos datos, sin embargo, permiten inferir que la proporción de la demanda real no satisfecha es insignificante. La capacidad de satisfacción de la demanda se ha incrementado no sólo en cantidad, sino aún en calidad, en tanto que la matrícula ha venido en descenso desde 1987 hasta 1991, mientras que el número de escuelas y grupos ha venido creciendo. En 1987 se atendió una matrícula de 4.11 millones en 117 904 grupos, con un promedio de 35 alumnos por grupo; para 1991 la matrícula descendió a 3.95 millones, y los grupos se incrementaron a 130 288, con un promedio de 30 alumnos por grupo (SEP, 1988 y 1991). Se puede concluir que la capacidad del Estado para satisfacer la demanda de educación secundaria es mejor hoy, en cantidad y calidad, que la existente en la década de los ochentas. Es necesario un análisis de este fenómeno en términos de las diferencias regionales. Mientras que en las regiones con rezago educativo la demanda, el número de grupos y escuelas sigue creciendo, en los centros urbanos la tendencia es hacia una disminución. Sería conveniente la realización de algún estudio comparativo por regiones.

Es evidente que el problema no está en la satisfacción de la demanda, sino en las posibilidades del sistema educativo de retener a los estudiantes hasta la conclusión de sus estudios secundarios. En la actualidad de cada 100 niños que ingresan a primero de primaria sólo 56 la concluyen, de éstos 48 ingresan a la secundaria y sólo 28 la terminan. Estas cifras muestran que la

secundaria tiene una eficiencia terminal de 59%² que, en términos relativos, es menor a la de la escuela primaria, que ya de por sí es bastante baja. Mientras la escuela primaria produce el abandono de 44 niños de cada 100 durante seis años, la secundaria lo hace con 41 de cada 100 durante sólo tres años.

Es obvio que avanzar hacia el cumplimiento de la secundaria obligatoria tiene como prerrequisito satisfacer primero la vieja aspiración de la primaria completa para todos los niños. De hecho la primaria propicia el abandono de los estudios de casi la mitad de la población. Es en la escuela primaria donde se ubica el problema masivo para avanzar en el cumplimiento de la primaria y secundaria obligatorias. Marcada esta precisión, es necesario enfatizar que, de todas maneras, como ya se señaló, la escuela secundaria profundiza el proceso que se inició en la primaria.

² Algunos autores consideran coeficientes de eficiencia terminal de alrededor de 76%. El cálculo de este coeficiente se obtiene tomando como base el egreso respecto a la existencia de alumnos. Este rubro aparece en las estadísticas de la SEP diferenciándose de inscripción total; la diferencia serían las bajas generadas durante el año escolar. Ejemplo: para el ciclo escolar 1990-91 la inscripción total fue de 4'244,179 y la existencia fue 3'951,449. De esta forma el cálculo que se realiza de la eficiencia terminal no incluye las bajas. Creo que la forma correcta de cálculo es tomando como base la matrícula inicial y no la existencia al fin de cada año escolar. Un ejemplo de cómo se llega al coeficiente de eficiencia terminal de 59% es el siguiente: la inscripción total de 1987 a primer grado fue de 1'652,495 de los cuales en 1990 concluyeron 3er. grado 964,081. (Guevara, 1992).



La deserción en la escuela secundaria es atribuible en alguna medida a factores externos: situación económica de los estudiantes, expectativas, tradiciones culturales, etcétera. Sin embargo, la dinámica interna de la propia escuela también contribuye al abandono de los estudios por parte de los jóvenes. Es necesario aclarar los elementos y procesos internos de la secundaria a los que se puede atribuir algún peso causal en la deserción escolar.

2. *Reprobación*

Sin duda la reprobación es uno de los elementos fundamentales en esta dinámica. La tasa nacional promedio de reprobación es de alrededor de 26%. Esto significa que de cada 100 estudiantes 26 reprueban cuando menos una materia por año escolar. Esta tasa promedio nacional es el resultado estadístico de una heterogeneidad que valdría la pena analizar con estudios específicos. Aquí sólo apunto algunos

datos que ilustran esta diversidad. Existen fuertes contrastes entre materias, grados, regiones y escuelas. Se encuentran por ejemplo índices de reprobación en el Distrito Federal de 19% para matemáticas y de 2% para educación física. El índice nacional de reprobación para segundo grado es de 27% mientras que es de sólo 16% para tercer grado. El índice más alto de reprobación corresponde al Distrito Federal con 43% mientras que el más bajo corresponde a Nuevo León con 19%; estados como Hidalgo, Tlaxcala, Zacatecas, Puebla y San Luis Potosí se ubican alrededor de la media nacional (SEP, 1988 y 1991). Una revisión cuidadosa de estos datos abriría múltiples preguntas de investigación. A continuación se plantean algunas hipótesis de trabajo que habría que explorar con estudios específicos.

Mi primera hipótesis es que la aprobación no tiene una relación directa con el aprendizaje de los contenidos escolares por parte de los estudiantes.³ Múltiples datos apoyarían la tesis de que, más bien, la aprobación tiene poco que ver con el aprendizaje. Sólo mencionaré dos argumentos. Primero: es poco factible que el aprendizaje de los contenidos escolares por parte de los alumnos del Distrito Federal sea el

³ Utilizo el concepto aprendizaje para facilitar la lectura, en tanto que es una noción de uso común en el ambiente educativo. Sin embargo en términos analíticos prefiero el concepto de apropiación, entendiéndola como la integración de los fragmentos de saber escolar a la estructura de saber cotidiano de los estudiantes. Este concepto se encuentra desarrollado con mayor profundidad en: (Quiroz, 1991).



peor del país, sin embargo, la tasa de reprobación más alta (43%) de la República corresponde justamente a esta entidad federativa. Segundo: No hay evidencia de que los contenidos escolares de tercer grado sean de más fácil aprendizaje que los de segundo, sin embargo hay una diferencia notable entre las tasas de reprobación entre estos grados, 16% para tercer grado y 27% para segundo (SEP, 1988 y 1991).

Dada la hipótesis anterior cabe preguntar qué procesos de la dinámica interna de la secundaria contribuyen a la reprobación. Existen datos para argumentar que la reprobación se relaciona con procesos cotidianos de negociación heterogéneos.⁴ Esta diversidad se

⁴ La información que presento sobre la realidad escolar procede de los registros etnográficos y entrevistas de mi investigación actual: "La práctica escolar cotidiana en la escuela secundaria".

puede describir, o al menos ejemplificar, en varias dimensiones.

Existe una marcada diferencia en la reprobación entre las materias que integran el plan de estudios. Por ejemplo, en las secundarias diurnas del Distrito Federal se encuentran tasas de reprobación para segundo grado de 19% en matemáticas, 16% en física, 9% en civismo y 4% en educación física.⁵ La tendencia es que las materias con más altos índices de reprobación sean matemáticas, física, química e inglés; los índices más bajos corresponden a educación física, educación artística, educación tecnológica y civismo; en un nivel intermedio se encuentran geografía, historia, biología y español. En la hipótesis que podría explicar estas diferencias se mezclan varios elementos. Alguna información, proveniente de registros etnográficos y entrevistas a maestros y alumnos, permite inferir que, dentro de las escuelas, existe una valoración social diferencial para las asignaturas, y por lo mismo, una *legitimidad* para reprobado más alumnos en unas materias que en otras. Puede ser *legítimo*, por ejemplo, que alguien no obtenga su certificado de secundaria al final del tercer grado por reprobado matemáticas, pero sería bastante cuestionable (por los alumnos y los padres de familia, al menos), que tal situación se diera por reprobado educación física.

Otra circunstancia que puede contribuir a la explicación consiste en las di-

⁵ Asignaturas. No se cuenta con información más reciente, existen, sin embargo algunas evidencias de que la situación no ha variado mucho a la fecha. (SEP, 1987).



Foto: Archivo Cero

ferentes formas de asignación de calificaciones. Existen tendencias diferenciales entre las materias; generalmente las calificaciones se integran con varios elementos: exámenes, cumplimiento de tareas, participación en clase, comportamiento, etcétera. La diferencia estriba en que en las materias con más altos índices de reprobación (matemáticas, física y química) el peso de los exámenes es mayor en la asignación de calificaciones; en las materias con índices bajos de reprobación (civismo, historia y geografía), el cumplimiento de tareas y la participación en clase tendrían un peso mayor.

Un elemento adicional, para la explicación de la reprobación diferencial entre materias, es la característica misma del contenido para efectos de evaluación; en las materias con mayores índices de reprobación los contenidos tienen un carácter acumulativo para efectos de examen; en las materias con

menores índices de reprobación la situación es diferente, ya que los contenidos no tienen un carácter acumulativo para efectos de examen; esta característica puede no ser de las materias en sí, sino más bien de las pautas de los exámenes; remotamente se puede aprobar un examen de segundo de matemáticas, si no se tiene algún dominio de los contenidos de primero, debido a que en este caso se trata de la aplicación de un cuerpo acumulativo de conocimientos a la resolución de casos específicos (ejemplo: no se pueden resolver ecuaciones, si no se sabe sumar y restar); es, en cambio, más factible aprobar un examen de tercero de historia, aunque no se dominen los contenidos de primero; esto es posible por la tendencia en estas materias hacia los exámenes, cuyo éxito depende, esencialmente, de un ejercicio de la memoria para proporcionar respuestas precisas, generalmente en exámenes de opción múltiple o sus equivalentes.

Se dan índices de reprobación diferenciales entre los grados. Las tasas medias de reprobación para el Distrito Federal son, por ejemplo, para matemáticas 17% en primero, 19% en segundo y 13% en tercero; para civismo 10% en primero, 9% en segundo y 5% en tercero (SEP, 1987). La tendencia es que el menor índice de reprobación se da en tercer grado.

La explicación de este fenómeno tiene que ver con las negociaciones diferenciales que se establecen en cada grado entre maestros y alumnos. Se puede reprobado a un alumno en segundo grado sin que ello signifique mucho



Foto: Archivo Cero

problema para el maestro; existe la posibilidad de que el alumno apruebe la materia mientras cursa el tercer grado. En cambio reprobado a un alumno en tercer grado implica frecuentemente que el alumno pierda un año escolar, por lo que se generan múltiples presiones sobre el maestro de parte de los alumnos, los padres de familia, y a veces inclusive, del director de la escuela. Los maestros tienen clara esta situación y generalmente evitan, hasta donde les es posible, caer en ella.

Ya se mencionó la diferencia regional de las tasas de reprobación. Para el Distrito Federal la más alta con 43%, para Nuevo León la más baja con 19%, la media nacional de 26%. Sería ingenuo suponer que los alumnos del Distrito Federal son los más ineficientes en el aprendizaje de los contenidos escolares. La explicación habría que

buscarla por otro lado. Una hipótesis posible es que la reprobación en cada entidad federativa se genera por las tradiciones magisteriales regionales de exigencia en la evaluación, generalmente ligadas a requerimientos de las autoridades locales (por ejemplo, no rebasar cierto límite de reprobación). En esta hipótesis los datos indicarían que los maestros del Distrito Federal son más exigentes en la evaluación que los de otras entidades federativas. Con lo anterior pueden confluír las formas diferenciales de negociación generadas por el nivel de integración del maestro al pequeño ámbito social de la escuela; cuando el maestro es, en términos individuales, un anónimo personaje que cumple una función en un espacio geográfico diferente al de sus relaciones sociales cotidianas extraescolares (familia, amigos, etcétera) las presiones, en términos de la reprobación de los estudiantes, pueden manejarse formalmente diluyendo la fuerza de las mismas; este podría ser el caso del Distrito Federal en que, por lo general, los maestros trabajan en una escuela ubicada en un sector de la ciudad diferente al de su residencia y tienen poca relación con los padres de familia; en cambio, cuando el maestro es parte integrante de la comunidad, el manejo de las presiones es mucho más complicado, en tanto que se mezclan cuestiones de parentesco, amistad, prestigio personal, etcétera. Alguna investigación etnográfica sobre este fenómeno sería necesaria para reforzar o reformular esta hipótesis.

3. Realidad escolar

La gran pregunta que se deriva de estas hipótesis es ¿qué factores de la escuela secundaria explican la reprobación?

En mi opinión existen tres elementos que combinados tienen el mayor peso de determinación sobre la reprobación en este nivel: a) las características del currículum formal, b) las condiciones materiales del trabajo escolar, y c) las tradiciones académicas del magisterio.

El currículum formal tiene tres características que, al menos hipotéticamente, contribuyen a la reprobación. La primera de estas características es su extensión en relación al tiempo disponible para su trabajo; es frecuente que los programas de cada materia no se concluyan durante el año escolar. La segunda es su enciclopedismo y la tendencia a la inclusión de contenidos altamente especializados, cuando está dirigido a jóvenes que no tienen defi-



nida su especialidad; con ello se origina un bajo nivel de significación de los contenidos escolares para los estudiantes, en virtud de que corresponden a conocimientos que sólo son pertinentes en mundos especializados y que no se requieren para la vida cotidiana; lo anterior propicia que frecuentemente los alumnos estudian para pasar las materias (frecuentemente sin éxito: 26%) más que para un aprendizaje de los contenidos. La tercera característica del currículum formal es su fragmentación; doce maestros y doce materias simultáneos durante un año escolar implican un esfuerzo de adaptación de los estudiantes que, no sólo deja poco espacio para un trabajo más en profundidad con los contenidos académicos, sino que además dificulta a los alumnos la negociación para tener éxito en las evaluaciones y con ello contribuye al incremento de la reprobación.

Las condiciones materiales del trabajo escolar también se convierten en un obstáculo para una práctica docente que disminuya la reprobación. Los bajos salarios de los maestros, su contratación desventajosa (la mayoría por horas clase), la fragmentación de su tiempo entre una gran cantidad de grupo y alumnos (un maestro puede atender hasta 15 grupos y 750 alumnos) y el número de alumnos por grupo (alrededor de 50 en el D.F.) son sólo algunos ejemplos de estas condiciones. Mientras no se transforme esta situación los maestros difícilmente podrán disminuir la reprobación, a pesar de los esfuerzos que realizan por superar su trabajo aun en estas condiciones.



Existen dos tradiciones académicas del magisterio de secundaria que se convierten en obstáculos para disminuir la reprobación. La primera de ellas es la sobrevaloración del saber de su especialidad; con ello se produce una exigencia excesiva hacia los estudiantes; éstos lo señalan en expresiones del tipo: *deja tarea como si su materia fuera la única*; la sobrecarga de trabajo para los estudiantes que se genera en esta dinámica no siempre contribuye al aprendizaje de los contenidos ni a la disminución de la reprobación. La segunda tradición del magisterio de secundaria que es poco favorable consiste en la importancia atribuida a la evaluación formal que propicia exámenes frecuentes; pensemos, por ejemplo, en que si se combina la frecuencia de exámenes con la cantidad de materias, no es raro encontrar que un alumno tenga hasta seis o siete exámenes por semana; esto aunado al bajo

nivel de significación de los contenidos, a su cantidad y a la fragmentación seguramente incrementan los índices de reprobación.

Por todos los elementos señalados para disminuir la reprobación sería necesario realizar varias transformaciones. Es necesario un cambio del currículum formal, de las condiciones materiales del trabajo escolar y de las tradiciones académicas del magisterio de secundaria. Sólo así será posible avanzar hacia el cumplimiento de la aspiración de la secundaria obligatoria para todos los mexicanos.

Bibliografía

- Guevara, G. (1992) *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Quiroz, Rafael. (1991) "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", en *Infancia y Aprendizaje*. No. 55 Madrid.
- SEP. (1987) Dirección General de Educación Secundaria. *Informe de aprovechamiento de fin de curso*. Escuelas secundarias del D.F. Ciclo escolar 1985-1986.
- _____, (1988 y 1991) *Estadística básica del sistema educativo nacional*. Fin de cursos.

NOSOTROS DEFENDEMOS LA ESCUELA PÚBLICA



¿Y TU?

hojas una revista para mirar y debatir la escuela y el sindicato.

Tus colaboraciones, críticas y dudas se reciben en: Secretaría de Investigación y Capacitación Media del CEN del SNTE, Venezuela 44, tercer piso, Centro, C.P. 06020, México, D.F. Teléfonos: 702-1267 (extensión 174) y 702-1735. Puedes encontrar *hojas* en las librerías Reforma, del Colmex y de la sección 9 del SNTE.