



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA ECATEPEC

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE EL CAMBIO CURRICULAR
EN EL MARCO DE LA RIEB: UNA MIRADA INTERPRETATIVA
DESDE LAS VOCES DE LOS DOCENTES

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ERÉNDIRA CISNEROS LÓPEZ

LIC. EN PEDAGOGÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DRA. LEONOR ELOÍNA PASTRANA FLORES

COTUTORES: DRA. VÍCTOR AMBROSIO ESPINOZA CHÁVEZ

MTRA. ERÉNDIRA PIÑÓN AVILÉS

Mi más profundo agradecimiento y afecto a todas las personas que creyeron en mí y a quienes dedico este trabajo:

A mi madre...

... que con su callada y silenciosa, pero infatigable devoción, me ha tenido presente siempre en las plegarias de su corazón. Pidiendo a Dios que me de fuerza y salud para enfrentar los desafíos que se me presenten en todo lugar y circunstancia. Cada día te quiero y comprendo más, me siento afortunada de poder contar contigo.

A mi esposo...

... Dios nos unió por un propósito especial. Con el transcurrir de los años he experimentado que eres muy distinto a mí y que este compromiso de estudiar la maestría fue para ambos un gran sacrificio. Sin embargo, el amor ha sido más fuerte que nuestras diferencias y que los retos que se nos presentaron en el camino. ¡Sin tu apoyo incondicional no lo hubiera logrado, mil gracias mi amor...te amo!

A mis hijos...

...Juan Luis, Sergio Apolos, Isaac Levi, son especiales y este posgrado es para ustedes: Son la alegría y la razón de ser de gran parte de mi existencia aquí en la Tierra. Espero y este trabajo sirva de ejemplo y fuente de inspiración en sus vidas.

A los maestros...

...doctores y compañeros que con su paciencia y orientación hicieron posible la realización de este trabajo, a pesar de mis errores y de los limitantes circunstanciales. Todos ayudaron con sus aportaciones valiosas a su proceso de construcción y culminación.

Y finalmente...

...pero primeramente gracias a Dios, porque su inspiración y fortaleza me guiaron durante todo el recorrido desde el principio hasta el final. En el cual pude: reír, llorar, temer, compartir, reservar, dormir, desvelarme, alegrarme, conocer, desconocer, aprender, desaprender y mucho más.

Sólo en ti, encuentro certezas que se constituyen en el punto de partida de mi impulso. Tu sola presencia ahoga todo temor, enjuga toda lágrima y disipa toda duda. Sin ti no lo hubiera logrado... te amoo!!

Ahhh... también a ti...

... Eréndira, amiga mía y compañera inseparable, por el valor y la gran capacidad de reinventarte. A los cuarenta y siete años de vida, aceptaste un reto muy grande, y sin importar el tiempo para lograrlo, llegaste a la meta. ¡Te negaste muchas cosas que ya eran tu derecho y recuperaste otras que habías perdido, en tu propia vida experimentaste una reforma y una transformación radical que estoy segura que dejara huella en ti y en cuanto te rodean...te felicito mujer valiente!

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción | 7 |
| CAPÍTULO 1 Problematización y orientación teórico metodológica | 11 |
| 1.1 Justificación..... | 13 |
| 1.2 Problematización..... | 16 |
| 1.3 Preguntas de investigación..... | 20 |
| 1.4 Supuesto hipotético | 22 |
| 1.5 Objetivos de la investigación | 22 |
| 1.6 Referentes contextuales..... | 23 |
| 1.6.1 San Salvador Atenco: una mirada a la localidad..... | 23 |
| 1.6.1.1 Un acontecimiento de gran impacto social..... | 26 |
| 1.6.2 Esc. Prim. Gral. Vicente Guerrero: una breve descripción | 27 |
| 1.7 Enfoque teórico metodológico | 31 |
| 1.8 Un acercamiento a los colaboradores del estudio | 34 |
| 1.9 Entablando el diálogo: la entrevista y su desarrollo..... | 37 |
| 1.10 Análisis del material empírico..... | 42 |
| CAPÍTULO 2 Reforma y cambio curricular: Una construcción compleja de sentidos | 47 |
| 2.1 El significante Reforma y la RIEB: todo un cambio curricular | 49 |
| 2.2 Cambios en el lenguaje curricular y la dificultad de interpretación..... | 56 |
| 2.3 RIEB y el sentido de articulación: ¿un curso de acción con un punto de llegada? | 61 |
| CAPÍTULO 3 Clima de incertidumbre en la construcción del sentido subjetivo sobre los cambios curriculares de la RIEB | 75 |
| 3.1 Definiendo el clima de incertidumbre | 77 |
| 3.2 Formación profesional: certezas, choques y rupturas | 82 |
| 3.3 Currículum líquido: modernidad, innovación y novedad..... | 89 |
| 3.4 Referencias subjetivas y objetivas para orientar el sentido | 97 |
| 3.5 Asideros pedagógicos y estabilidad en la incertidumbre | 101 |
| CAPÍTULO 4 Docentes ante el sentido del cambio y la Reforma: Sujetos desafiados y desafiantes | 107 |
| 4.1 Ser docente hoy y aquí: un desafío en la complejidad | 109 |
| 4.2 Los docentes se asumen como sujetos desafiantes ante el cambio educativo | 118 |
| 4.2.1 Reto descontextualización y estrategia de adaptación..... | 122 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.2 Reto capacitación escasa y estrategia de actualización | 125 |
| 4.2.3 Reto carencia de acompañamiento y estrategia de compañerismo | 129 |
| 4.2.4 Reto la experiencia y estrategia de reflexividad..... | 134 |
| CONCLUSIONES | 141 |
| FUENTES DE CONSULTA | 147 |
| Bibliográficas | 149 |
| Electrónicas | 153 |
| Documentos oficiales | 157 |

INTRODUCCIÓN

Como docente de educación primaria con veintisiete años de servicio, he sido partícipe de una gran cantidad de vivencias personales y compartidas, producto de la labor que desarrollo día a día. Esto me ha permitido una acumulación continua de saberes relacionados sobre mi práctica y la de otros, en un contexto educativo- histórico determinado, que concibo como un escenario en el que confluyen múltiples dimensiones: pedagógica, administrativa, social, cultural y política; las cuales se expresan en el marco de la institución escolar y el espacio áulico, donde se configuran relaciones diversas y se intercambian subjetividades sobre nuestra realidad educativa, permitiéndonos entenderla de una manera particular, y en base a ello darle un sentido a nuestras prácticas.

Sin embargo sobre el hecho de la llegada del nuevo Plan y Programas de estudio 2011 para educación primaria, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la forma como los maestros debamos concebir la educación y conducir los procesos de aprendizaje a partir de los cambios experimentados, surgen inquietudes que me han llevado a reflexionar y a la necesidad de explicar lo que está pasando con el cambio y mi propia implicación: ¿cómo viven los docentes la reforma?, ¿cuáles son sus construcciones de sentido?, ¿cómo la significan?, ¿qué implica el cambio en el Plan y en los programas de estudio?

A la vez, dichas cuestiones están acompañadas con sentimientos de inseguridad, impotencia y confusión, que son compartidos con compañeros que, al igual que yo, están inmersos en el cambio, el cual asumimos principalmente con sentido de reto y desafío pues no alcanzamos a entender todos sus aspectos ni los motivos que lo generan desde sus planeadores, ya que desde nuestra práctica como docentes, hemos buscado y encontrado estrategias de mejora acordes a la necesidad educativa real de los alumnos.

Así, por medio del presente trabajo de investigación, pretendo dar cuenta de los cambios de la reforma como construcciones complejas de sentido, las cuales se configuran como un proceso donde el curso de las acciones es resultado de múltiples factores y fuerzas que determinan su orientación y consistencia, desde la estructura sistémica, así como de la participación de los actores implicados. Poniendo énfasis en los maestros como agentes del cambio, quienes a través

de sus labores cotidianas particularizan su sentido, objetivan su proyección y, además, la llenan de un significado vivo.

Durante el proceso indagatorio surge la necesidad de hacer evidente, entendible, eso que parece simple y obvio. Hay una ruptura epistémica, obstáculos y choques al pasar del conocimiento sensible al científico. A través de la mirada analítica se complejiza la aprehensión de la realidad de tal modo que lo común se vuelve problemático y por lo tanto con necesidad de explicación.

Los cambios de reforma se viven como algo habitual incluso “invisible” pero cuando tratamos de entenderlos nos resultan complejos e inentendibles. Pasar de la superficialidad de los hechos, a la captación y comprensión de la realidad, requiere de un proceso indagatorio sistemático, que permita la construcción de conocimiento más allá del sentido común.

Al ser partícipe del fenómeno estudiado desde mi posición como docente-investigadora, puedo descubrir o re-descubrir la realidad al mirarla desde adentro y desde afuera, con diferentes marcos de interpretación que posibilita la investigación cualitativa. Ya que este enfoque, de acuerdo con Erickson (1997), permite el acceso a las perspectivas de los sujetos sobre acontecimientos en los que son partícipes y la manera cómo los perciben.

El proceso de esta investigación está orientado a identificar y comprender el punto de vista de los docentes en torno al cambio curricular en el marco de la RIEB, el impacto en su práctica y cómo a partir de ello construyen un sentido y una concepción propia sobre la Reforma desde el lugar y el tiempo histórico específico de sus vivencias.

En este estudio analizo la RIEB, como una política general creada por decisiones centralizadas y ejecutadas “de arriba hacia abajo” dentro del orden social existente en el sistema, en la cual se plantea el cambio en el currículum, como la acción clave de la mejora educativa y supone, además, que los docentes están “realizando su tarea” de ejecutarlo sin ningún impedimento o conflicto. En el discurso oficial se señala que el nuevo currículum repercutirá en mejoras en el logro académico de los alumnos y por lo tanto en la calidad. Sin embargo, es necesario conocer lo que piensan los docentes y los sentidos que han construido en torno a las prácticas prescritas por el nuevo Plan y los Programas de estudio.

Es pues importante considerar la subjetividad del cambio, es decir, el conocimiento de la reforma desde la percepción de los docentes. Los alcances del cambio educativo, devenidos a través de las reformas, tienen que ver con lo que piensan los actores principales y con un sentido claro de su finalidad que les permita a la vez traducir las prescripciones en prácticas situadas. Fullan (2003) menciona que las personas tienen que encontrar sentido a lo que están haciendo para participar activa y comprometidamente con el cambio.

Stephen Ball (citado en Bocchio, 2014) menciona que hay procesos de interacción y acomodación que acontecen entre las políticas impuestas por el gobierno y la historia institucional en donde cobra relevancia el trabajo de interpretación y traducción que los actores efectúan. La traducción como proceso nos permite aproximar el lenguaje discursivo hacia las prácticas en contextos reales para comprender los fenómenos. Considero pues, importante conocer a la reforma y los cambios efectuados en torno a ésta, desde las propias interpretaciones de los actores quienes, al externar su voz, nos permiten conocer otra perspectiva de la realidad.

Para exponer el desarrollo de esta investigación, se ha organizado el contenido de la misma en cuatro capítulos, de acuerdo a una lógica que comprende el objeto de estudio, bajo la mirada del paradigma cualitativo. Entre las categorías de cambio curricular, clima de incertidumbre y sujetos desafiados subyacen conceptos articuladores de evidencia empírica y referentes teóricos que las entrelazan para dar cuenta de una realidad ligada y compleja.

El capítulo uno titulado *Problematización y orientación teórico metodológica*, explica las razones que motivaron el desarrollo de la investigación, considerando como parte central las construcciones de sentido instrumentos de investigación y el procedimiento que se siguió para el análisis del material empírico.

En el segundo capítulo, titulado *Reforma y cambio curricular: una construcción compleja de sentidos* se argumenta cómo los docentes, construyen su propio sentido con respecto al cambio educativo introducido por la RIEB en un entramado que se teje complejamente entre los discursos, la interacción de los sujetos, sus prácticas y vivencias en la vida escolar. Se plantea la semántica y otros procesos culturales de significación como referentes que orientan la construcción del sentido subjetivo de mejora y articulación.

El capítulo tres, titulado: *Clima de incertidumbre sobre el sentido de los cambios de reforma*, se menciona que las mismas condiciones del contexto social, económico y político actual global, son determinantes de los cambios en educación promovidos por las reformas estructurales, los cuales son frágiles en su sentido de permanencia debido a la incertidumbre, condición asociada a situaciones de desconocimiento, confusión, inseguridad y duda. Se señala que los docentes construyen sus sentidos en un ambiente educativo signado por la inestabilidad.

Por último, el capítulo cuatro, titulado *Maestros ante el reto del cambio educativo: sujetos desafiados y desafiantes*: aborda la cuestión de los conflictos y las dificultades a las que los docentes se enfrentan en el contexto actual. Se explica cómo las condiciones sociales imperantes de la época les implican nuevos retos y desafíos, tanto en la parte individual como en la colectiva, en aspectos internos de su persona (rupturas de certezas ontológicas y profesionales), así como sentimientos de preocupación y temor. Señala también, cómo se asumen frente a los cambios, buscando formas de salir adelante ante circunstancias adversas, por medio de estrategias, como el compañerismo y la reflexión, en donde las competencias profesionales y el desarrollo personal de cada uno entran en juego.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN Y ORIENTACIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA

1.1 Justificación

La razón por la cual se realiza la presente investigación es conocer las voces de los docentes y poder entablar un diálogo con ellos que nos permita identificar la construcción de sentidos que han realizado sobre el cambio curricular promovido por RIEB.

Sobre la relevancia del tema, diré que algunos autores señalan como “importante e inaplazable la tarea de emprender estudios que den seguimiento y valoración a los procesos de cambio educativo vinculados con la apropiación, desarrollo y puesta en marcha de los modelos curriculares aplicados recientemente” (Díaz Barriga, 2010:3). Se plantea la necesidad de dilucidar el sentido real que dichos modelos tienen para los actores, así como indagar sobre sus alcances en la práctica.

Dentro de la realidad educativa, en la que participo como docente, ejecuto prescripciones curriculares; pero como sujeto cognoscente, soy capaz de construir conocimiento, mirar y sentir el mundo. Al investigar, me encuentro con la posibilidad de reconocer, resignificar, reorientar y determinar el rumbo de mis acciones cotidianas, involucrándome, de manera consciente y reflexiva en el cambio.

En estudios realizados por Bertely (2001) sobre metodología de investigación en las escuelas, se menciona que hay ciertos aspectos que anteceden a las preguntas de investigación, y que tienen que ver con la necesidad de generar teorías que se encuentren ancladas en las experiencias cotidianas y en las preguntas de los propios docentes, que refieren problemáticas situadas ocurridas en un tiempo y un espacio.

Como docente experimentada me encuentro implicada en el cambio de reforma, al igual que mis compañeros con quienes comparto los retos que conlleva. En su *Teoría de los Sentimientos* Heller (1980) señala que sentir es estar implicado en algo. Me encuentro implicado, afirma, si lo que siento se relaciona conmigo, con mis ideas, con mis objetivos y con las circunstancias de mi vida.

Como docente he experimentado preocupaciones y desconcierto sobre los cambios que me han tocado vivir en el marco de la reforma educativa actual, ya que se reciben nuevos materiales en medio de dudas, procesos de implementación insuficientes y limitaciones de diversa índole. Los

maestros somos los encargados directos de modificar la práctica, sin embargo, desconocemos muchas cosas y esto nos lleva a tener miedos e inseguridad sobre lo que estamos haciendo.

Como sujeto histórico poseo un trayecto de vida con experiencias en múltiples ámbitos que han incidido en la conformación de mi propio horizonte interpretativo-subjetivo, el cual, me permite construir, sentir y comprender la realidad de un modo particular en el espacio de acción donde me desenvuelvo. Dicho horizonte lo concibo como un entramado de significatividades que se va tejiendo a lo largo de la historia de vida; mismo que refleja preocupaciones, intereses, y deseos personales que tienen hondas raíces biográficas.

Desde pequeña tuve muy desarrollado el sentido del deber, creo que era una preocupación que me resultaba vital; yo quería conocer lo que era correcto, la verdad y actuar en consecuencia; hacer las cosas bien y guiarme de algún modo de acuerdo a propósitos. Porque para mí hasta ahora, la pregunta vital ha sido: ¿Qué sentido tiene lo que hago como persona, como esposa, madre, y por supuesto, como maestra?

En mi desarrollo académico profesional siempre fui perfeccionista, solía guiarme en forma metódica y obtenía éxito. Creía en la planeación como una directriz de certezas, pero tuve un momento de quiebre que me afectó mucho. Fue cuando mi proyecto de vida profesional chocó con el de mis padres: yo quería estudiar Química y ellos querían que entrara a la Normal. Tal situación generó un conflicto profundo que dejó marca en mi persona hasta hoy.

Estudí la Escuela Normal, pero cuando egresé, tuve una crisis nerviosa muy fuerte y una vez más me sentí perdida, sin rumbo, ni dirección para poder vivir. En ese tiempo una compañera me habló de la fe cristiana y entonces recibí a Cristo como mi salvador y guía, así me adherí a una comunidad de creyentes. En ese lugar experimenté lo que dicen Berger y Lukmann (1968), una “fuerte identificación afectiva” que produjo en mí “una transformación radical de la realidad subjetiva”. Toda la matriz o centro de significaciones de mi mundo cambiaron. Fue un despertar espiritual que me permitió mirar las cosas a profundidad, con otra clase de verdad, enfocada en la parte humana de mi quehacer en todos los ámbitos.

A través de ese despertar espiritual retomé la fe como guía de certezas y encontré lo que buscaba: respuestas a mi mundo, las cuales dieron un nuevo sentido de propósito a todas las áreas de mi vida.

Entendí que no se trataba de trabajar por trabajar, o por dinero, sino de ayudar a los demás. Ese fue el cambio más grande que he experimentado en la vida, el cual me llevó a ser mejor persona, a entender a los niños, a los compañeros y a la forma en cómo debía enseñar: llenando mi corazón de Dios para así amar a los alumnos y darles lo mejor cada día. Esto lo entiendo como una pedagogía fundamentada en el amor por y para el prójimo.

Como profesional de la educación, he planificado mis clases enseñando con la orientación que nos proporcionan el Plan y los programas, en aspectos técnico pedagógicos, y comprendo cuál es su importancia. Pero al estudiar Teoría Curricular en el programa de maestría del ISCEEM pude ver que hay un debate sobre la manera de educar, o el mejor método a seguir, así como sobre cuál es el conocimiento correcto para ser enseñado según el contexto social de la época. De esto dan cuenta estudios que se han realizado sobre desarrollo curricular. (García, 2014)

Tal situación proyecta constantes cambios en escenarios amplios de carácter sistémico, como son las reformas, que modifican la realidad de manera compleja, impactando espacios pequeños como el interior de un salón de clases.

Personalmente he vivido tres reformas educativas: en 1970, 1993 y 2009. La primera la experimenté en mi formación inicial, ya que fui preparada en el conocimiento del Plan y los Programas de estudio vigentes. Egresé en 1987 y trabajé seis años con dicho currículum. En 1993 se dio otra Reforma, con la que trabajé durante dieciséis años, hasta 2009, año en que comenzó a implementarse la RIEB.

Estas reformas las experimente y sigo experimentado cada una como un reto; sobre todo al tratar de entender lo que otros pretenden y la direccionalidad que debe tomar el cambio en nuestras prácticas cotidianas. Por lo que me resulta una preocupación vital, pues cada vez los movimientos de cambio son más frecuentes e inconsistentes, dado el entorno educativo actual.

Como docente sé que tengo seres humanos en mis manos, y me gustaría saber que lo que estoy haciendo, lo estoy haciendo bien, porque tendrá repercusiones en ellos. No rechazo las reformas, ni veo los cambios de manera simplista, los veo con sentido crítico y en toda su complejidad, posicionándome no sólo como actor del cambio, sino como promotor del mismo al recuperarlo como oportunidad de mejora, lo cual puede incidir favorablemente en mi práctica.

Estas reformas no las he trabajado sola, sino junto a mis compañeros, con quienes he compartido diversos sentires y temor al enfrentarlas. Cuando llegó la Reforma 2009, tenía muchas dudas sobre cómo hacer las cosas y si las haría bien, entonces preguntaba a otros compañeros al respecto, pero no obtenía respuestas, ellos al igual que yo tenían interrogantes.

La Reforma se objetivó frente a los docentes principalmente en el cambio del Plan y los Programas de estudio que llegaron a las escuelas escalonadamente desde el año 2009 hasta el año 2011 con una nueva edición del Plan de estudios, donde se integran los principios pedagógicos de Educación Básica y una guía para los maestros. Este material curricular, contiene información sobre el cambio de reforma: sus antecedentes, la perspectiva de las competencias, los Estándares Curriculares y el Perfil de Egreso.

Lo que más me llamaba la atención de la reforma es que algunos colegas ponían todo su empeño, se quedaban planeando, estudiando sus clases y trataban de entender lo nuevo, mientras que otros no mostraban ningún interés en cambiar sus prácticas ni en comprender que se estaba pidiendo. Era como si la reforma expresada en los discursos escritos, al ser aplicada o tomada en cuenta de distinta manera, se convirtiera en un cambio vivo, real o bien en sólo un cambio aparente, lo cual me llevaba a preguntarme: ¿Qué sentido tienen estos cambios reformistas que promueven el gobierno central?, ¿Qué significado tienen estos cambios para los docentes?

Considero pues, proceder con la investigación al analizar la realidad sobre el cambio de reforma y construir conocimiento en el encuentro con los otros, en el cruce de miradas: la mía propia, la de compañeros docentes y la de autores, lo cual me permite reconfigurar mi propia perspectiva educativa sobre el cambio.

1.2 Problematización

Estamos viviendo en una época reformista, de cambio frecuente en todos los ámbitos, en especial en el educativo, cuyo sentido se plantea como modificación para mejorar la educación, así como para asegurar el acceso del servicio a toda la población según se menciona en el discurso oficial. No obstante, es importante conocer y analizar el curso de las acciones que dichos movimientos han implicado en las escuelas, a partir de su puesta en marcha, así como la participación de los sujetos encargados de su desarrollo en el aula.

La RIEB ha llegado a las escuelas a través de un cambio en el currículum formal, que contiene un nuevo enfoque, basado en un modelo por competencias y su correspondiente metodología didáctica. Según se expresa, la aplicación de este cambio, es una acción estratégica que contribuirá a elevar la calidad de la educación. Tal como lo señala el objetivo del Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.” (SEP, 2008:3)

En donde se mencionan, las principales acciones para lograrlo: “Los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP, 2008:3). Sin embargo, lo dicho en el discurso no permite ver lo que está pasando en las aulas con la aplicación de los nuevos materiales y la mejora educativa desde las vivencias del cambio. Al ser los maestros, quienes aplican las prescripciones curriculares pueden mirarse como los responsables del éxito o del fracaso de las reformas. No obstante, de la propuesta reformista a su efectiva aplicación en las aulas, hay una gran distancia, ya que no basta un cambio en los contenidos de la enseñanza y en los métodos pedagógicos para el logro de objetivos, pues hay condiciones que favorecen o no cambiar prácticas de los educadores.

Menciona Díaz Barriga (2010) que poco se indaga sobre la forma en que los profesores intentan llevar las reformas a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo les impone como la situación material de las escuelas, la condición socioeconómica y cultural de las comunidades, así como las características de los alumnos. Hay escuelas en donde los maestros no cuentan aulas de concretos y además tienen que atender a niños con barreras de aprendizaje, lo cual es prioritario atender.

También, faltan investigaciones para conocer la forma en que los docentes participan con el cambio y lo que piensan sobre el mismo. No todo cambio necesariamente es conveniente o no todo lo establecido necesita ser cambiado. Hay maestros que han encontrado el modo en que sus alumnos aprendan y participen activamente en las clases. Entonces es importante indagar que sentido le atribuyen al cambio desde su perspectiva.

Mejorar la educación es una tarea compleja, en la que intervienen diversidad de actores y factores que determinan la amplitud, profundidad y efectividad de los cambios. Para entender el cambio de reforma y su sentido, es importante conocer su origen, así como el camino que recorre, hasta llegar a las aulas.

En el documento Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados. Módulo 1: Fundamentos de la reforma (material que se utilizó para capacitar a los docentes en la etapa de inducción), se señala que a finales del siglo XX, en la mayoría de los países de América Latina se impulsaron reformas en el ámbito educativo como respuesta a la complejidad de cambios sociales, económicos, políticos y culturales vivenciados en las sociedades modernas en un contexto mundial de globalización, caracterizado por el libre tránsito de capitales, así como de la información; en donde se pondera al conocimiento como un elemento determinante de progreso y desarrollo de las sociedades.

Lo anterior deja ver que, ahora intervienen otras fuerzas más allá de nuestras fronteras cuya influencia es decisiva en las políticas de cambio nacional. Esto nos amplía el panorama para darnos cuenta desde dónde se impulsan los cambios y las reformas.

Díaz Barriga e Inclán (2001) mencionan que actualmente el papel de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) han tenido gran peso en la reorientación de los sistemas educativos y sus proyectos curriculares, hecho que ha dejado ver a través de una serie de pronunciamientos sobre políticas de inversión en materia educativa, los cuales han quedado plasmados en documentos¹ en los que se destacan el discurso de la calidad, equidad y eficiencia.

Dichos autores declaran que la política neoliberal internacional ha influido sobre la orientación ideológica² y el sentido de los cambios de las políticas nacionales en educación. México, como

¹ El estudio *La Educación Primaria. Documento de Política*, realizado por el Banco Mundial en 1990 es un referente donde se subrayan temáticas: la necesidad de revisar los Libros de Texto, el incremento salarial a docentes de acuerdo a resultados en su desempeño, establecimiento del proyecto escolar y otros. En el documento *La Educación como Catalizador del Progreso* presentado por el Banco Interamericano de Desarrollo en 1998 se enfatiza que la educación es percibida cada vez más como un elemento vital para el desarrollo económico.

² Con orientación ideológica, me refiero al conjunto de ideas, o al pensamiento que permea la educación en este tiempo. Específicamente a las concepciones y teorías económicas vinculadas al mercado que con el desarrollo de las tecnologías de la información han socializado una visión global sobre la educación, así como los mecanismos para su desarrollo y valoración.

miembro de la OCDE, entra en el escenario internacional de las políticas de cambio con una realidad socioeconómica dispar, con respecto a otros países, caracterizada por crisis económica y conflictos internos, en donde lo educativo queda subordinado a los intereses de poder. Esto genera propuestas reformistas descontextualizadas, así como incongruencia en las comparaciones de logro educativo estandarizadas.

Díaz Barriga (2005) destaca que los enfoques empresariales incorporados a la educación tales como la calidad total, planeación estratégica y desarrollo de las competencias, predominan en las innovaciones de las últimas décadas; impulsados por presiones sobre los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes.

Las mejoras de la RIEB, orientan su sentido desde el exterior, pero cada problemática es particular, y como tal, requiere una solución acorde a la misma. Algunos autores (Sancho, Sánchez, Simón, y otros, 1998) destacan que los cambios tienen sentido en un contexto determinado y cuya significación depende de la respuesta que den a las necesidades específicas de las escuelas.

Carbonell (2008:96) señala que las reformas verticales, son “concebidas de arriba hacia abajo, propician una división técnica y social del trabajo entre los que piensan y planifican y los que se limitan a recibir instrucciones y ejecutarlas pasivamente”. Al estar colocados, dentro de una estructura de puestos, funciones y jerarquías, los actores de la RIEB la miran y viven de distinta manera, desde el lugar que ocupan en; manifestando diversas formas de pensar y actuar, de acuerdo al compromiso que asumen frente al cambio, lo que se relaciona intrínsecamente con la orientación que dan a sus prácticas.

Al ejecutar un plan o programa diseñado por otros, los docentes asumen distintas actitudes y posturas según su propia subjetividad. Empero, se deben atender a sus procesos cognitivos para facilitar el cambio, pues éstos no sólo enseñan, sino que también aprenden, para lo cual se deben implementar estrategias de capacitación acordes a sus necesidades.

Una forma de capacitar a los docentes para el cambio, fue a través de un diplomado que abordó contenidos y fundamentos de la RIEB. El diplomado, según lo planeado por la SEP, se impartió de manera escalonada en los diferentes grados: primero y sexto en 2009, segundo y quinto en

2010 y tercero y cuarto en 2011 con una duración de 120 horas aplicado a través de 4 módulos de 30 horas cada uno en diferentes momentos del ciclo escolar. (SEP, 2010)

Los docentes de primero y sexto lo estudiaron completo, pero los docentes de los otros grados lo recibieron incompleto, lo que generó en ellos sentimientos de molestia, confusión y desconocimiento sobre la manera de recibir el cambio y llevarlo a la práctica.

Esto deja ver ineficiencias, fallas operativas, tropezones en el sistema ante las necesidades surgidas en su proceso de implementación. Puesto que dicha capacitación no contempló a los maestros de nueva incorporación al sistema, algunos de los cuales no contaban con formación en docencia, y requerían otro tipo de apoyo para entender el sentido de su práctica sobre lo establecido y lo que estaba por establecerse.

La falta de conocimiento puede llevar a los formadores de educandos a caer en mecanicismos, como menciona Freire (1997) en su teoría sobre la educación como práctica de la libertad. Dice que estos se ven constantemente amenazados por factores de opresión y que deben superar aquello que los hace sujetos acomodados o ajustado a través de actos creativos y de reflexión.

El sentido crítico nos permiten ver la realidad como algo que nosotros mismos construimos, es decir nos asumimos comprometidos con y frente al cambio por ser partícipes del desde el análisis y la intelección. Pero aunado a esto las condiciones contextuales en que se dan los procesos de reforma influyen en el sentido de los mismos y su desarrollo en las aulas.

1.3 Preguntas de investigación

Es claro que parte medular de la RIEB es la implementación de un Nuevo Currículo de Estudio en la Educación Básica, empero, surgen también interrogantes con respecto a los actores implicados en su proceso de instrumentación en el aula, los maestros, de quienes se dice son los verdaderos agentes del cambio: ¿cómo reciben los cambios que se prescriben en la reforma?, ¿cómo los viven?, ¿cómo le dan contenido y significado a través de la interacción cotidiana?, ¿qué sentido tiene para ellos en relación con sus prácticas?

Para hacer un estudio de lo que sucede en la realidad escolar y áulica es importante tomar en cuenta el factor temporal, ya que una verdadera reforma curricular es compleja y tardada. El

tiempo de asimilación de los cambios por parte de las escuelas y los maestros es de 10 a 20 años, como muestran investigaciones educativas sobre currículum y la práctica docente (Pastrana y Hernández, 1999).

Han pasado 11 años de haber comenzado la RIEB en Preescolar y 7 años de haber continuado en la Primaria, para hacer una valoración es importante saber lo que ha pasado con el cambio en las aulas. Por eso me hago las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los sentidos que los maestros de Educación primaria han construido sobre el cambio de la RIEB, producto de su vivencia cotidiana?
- ¿Cuáles son las condiciones contextuales en que los docentes construyen el sentido de los Cambios Curriculares en el marco de la RIEB?

La reforma que se documenta llega cargada de ideas, conceptos y significados que les exige otorgar otro sentido a su acción educativa, pero los marcos de referencia que posibilitan dicha significación no se limitan solamente a elementos externos al individuo: el Plan y los programas de estudio, discursos oficiales, disposiciones, normatividad; sino también a internos: presupuestos, ideas, creencias y valores.

Menciona Martínez (2002) que el lenguaje, la estructura conceptual, los valores, las necesidades, incluso los temores del individuo constituyen su “mundo vivo” a través del cual confiere significado a un determinado dato o señal que proviene del exterior.

Todo lo que pensamos y hacemos es la expresión de significados y sentidos³ que asignamos a nuestro mundo y sus componentes, los cuales son producto de nuestras vivencias con un sentido particular. Por eso, para entender la construcción de sentidos subjetivos sobre la reforma, hay que acercarnos a los sujetos, a su historia y a su contexto.

Personalmente entiendo al sentido como una pauta de significación que hace referencia al motivo de las acciones de los sujetos; se relaciona con la época, ambientes, situaciones específicas, lo

³ El sentido de una palabra desde Vygotsky (1995) es mirado como la suma de todos los acontecimientos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo fluido y dinámico que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es solo una de las zonas de sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido.

que le da carácter único, cuando es referido por el individuo y colectivo, cuando se trata de construcciones comunes.

1.4 Supuesto hipotético

Como docente con experiencia y por los comentarios de los compañeros, puedo observar diferentes ideas y pensamientos sobre lo que les significa la reforma más allá de lo expresado desde la política educativa nacional.

Por lo que planteo el siguiente supuesto hipotético:

Los docentes han elaborado diversas construcciones de sentido sobre el cambio de la RIEB. Lo cual tienen que ver con las distintas formas en que han vivido la reforma, las condiciones del contexto social en que se da el cambio y la manera en que lo han asumido.

1.5 Objetivos de la investigación

El objetivo general de la siguiente investigación es:

- Comprender las construcciones de sentido de los docentes de Educación Primaria sobre el cambio curricular en el marco de la RIEB.

Del cual se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Conocer el punto de vista de los docentes de Educación Primaria con respecto al cambio de la RIEB a partir de sus vivencias cotidianas en el aula.
- Identificar los factores que intervienen en la construcción de los sentidos sobre el cambio curricular de la RIEB a partir del análisis de referentes teórico-empíricos.
- Analizar las condiciones socioculturales en que los docentes construyen el sentido de los cambios y cómo impactan su práctica.

1.6 Referentes contextuales

La construcción de conocimiento sobre la realidad implica una orientación que permita su conformación, para Schütz (citado en Bertely 2000) cada realidad cuenta con sus propios códigos y encuadres significativos, producto de la intersubjetividad en un tiempo y en un espacio. Para este autor la ubicación temporo-espacial, el aquí y ahora, es fundamental para la realidad del sentido común. Es decir, si algo se comprende o acepta comúnmente por los sujetos, está ubicado en un tiempo y espacio determinado. Al ser otro el contexto social, histórico y geográfico, las creencias y entendimiento de las cosas también cambia.

Por lo cual a continuación menciono aspectos contextuales del lugar donde se realiza la investigación.

1.6.1 San Salvador Atenco: una mirada a la localidad

Toda problemática es referida a algo o a alguien y es situada, es decir, delimitada en un espacio físico y temporal. En este apartado se retoman aspectos contextuales que dan marco a la problemática investigada.

Sobre la localidad en donde se ubica la escuela refiero lo siguiente:

Atenco, es una palabra compuesta por dos sustantivos y un sufijo o desinencia locativa: *atl*, agua; *tentli*, orilla; y *co*, desinencia locativa, en. La palabra *atl*, agua, pierde su terminación *tl* para unirse con la siguiente; la palabra *tentli*, *orilla*, pierde también su terminación *tli* para unirse con la desinencia *co*, quedando Atenco. El significado de Atenco es “*A la orilla del agua o lugar de la orilla del agua*”.

El municipio de San Salvador Atenco está ubicado al oriente del Estado de México y de la cuenca lacustre del valle de México como se observa en *la Figura 1*. Su localización geográfica está entre los 19°29'20" y 19°36'34" de latitud norte; 98°53'38" y 99° 00'47" de longitud oeste, a una altura de 2,250 metros sobre el nivel del mar.

Limita al norte con Acolman y Tezoyuca; al sur con Texcoco; al este con Chiautla y Chiconcuac, y al oeste, con Ecatepec. La superficie municipal es una llanura con dos pequeñas elevaciones al suroeste que comprende 94.67 km²

Atenco es uno de los 122 municipios que integran el Estado de México, pertenece a la Región Oriente (III) y al Distrito Judicial de Texcoco. El glifo que identifica al municipio se encuentra registrado en el Códice Mendoza. Se reproduce tal como aparece en ese manuscrito que fue mandado hacer por el Virrey Antonio de Mendoza y que actualmente se encuentra en la biblioteca Bodliana de Oxford⁴. (Enciclopedia de municipios y delegaciones de México, 2017)

Atenco significa, lugar a la orilla del agua; el espacio cubierto de azul representa el agua, el espacio cubierto con color carne significa, los labios u orilla. Los círculos blancos o chalchihuites, significan lo precioso, las aparentes hojas son los caracoles que lleva el agua.

La fundación de este municipio se remonta al año 968 d.C., cuando los chichimecas penetraron al Valle de México y una de sus descendientes se casó con el último rey tolteca Topiltzin. Conformando de esta manera el linaje chichimeca-tolteca, del cual descienden los habitantes de Atenco.

Al momento de la conquista española fue uno de los pueblos que resintiendo el tributo impuesto sobre ellos por los aztecas, se unieron a los españoles en la conquista de Tenochtitlan. Posteriormente a la conquista quedó inscrito en la jurisdicción de Texcoco. Una vez que los pueblos indígenas fueron sometidos por los españoles, las instituciones españolas establecen las encomiendas las cuales se caracterizaban por la asignación de grupos de indígenas a españoles, a quienes les tenían que dar tributo.

Cortés fue autorizado por la corona para asignar encomiendas en el Valle de México, asignándose el mismo; Texcoco, Chalco, Otumba y Coyoacán, quedando Atenco en una de las encomiendas de Cortés dado que esta comunidad pertenecía a Texcoco.

En 1820, el monarca nuevamente jura la constitución de la Monarquía Española y es a partir de esa fecha cuando vuelven a funcionar los ayuntamientos, iniciándose cuatro años antes del Acta Constitutiva de la Federación Mexicana, con la cual se inicia la existencia de nuestra nación, a

⁴ La biblioteca Bodliana es la principal biblioteca de investigación de la Universidad de Oxford, Inglaterra. Es una de las bibliotecas más antiguas de Europa, y en Inglaterra sólo la supera en tamaño la Biblioteca Británica.

esta constitución se debe que el ayuntamiento de San Salvador Atenco se haya fundado el 8 de octubre de 1820. (Enciclopedia de municipios y delegaciones de México, 2017)

Constituido en ayuntamiento en 1820, San Salvador Atenco fue un poblado rural dedicado a la agricultura hasta la década de 1980, cuando el crecimiento demográfico de la Ciudad de México alcanzó la zona de su asentamiento, convirtiéndolo en área conurbada.

El municipio cuenta con cinco pueblos cuya existencia se remonta a la época prehispánica. En la actualidad han aumentado las localidades por el crecimiento natural de la población y por la inmigración de las personas que vienen de otros lugares y del Distrito Federal.

Según estadísticas recientes del año 2013 presentadas por el Instituto de Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México la población del municipio era de 64,397 personas (IGECEM, 2014) la cual ha ido en aumento. La ocupación demográfica, ha generado nuevas necesidades: centros de salud, escuelas, drenaje, agua, luz, pavimentación, entre otras, lo que ha provocado la reducción de áreas de cultivo.

Figura 1. Integración del ayuntamiento de San Salvador Atenco

| COMISIÓN | RESPONSABLE |
|--|----------------------|
| GOBERNACIÓN, SEGURIDAD PÚBLICA, TRÁNSITO, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO | PRESIDENTE MUNICIPAL |
| HACIENDA | SÍNDICO |
| SECTOR AGROPECUARIO | 1ER. REGIDOR |
| OBRAS PÚBLICAS | 2º REGIDOR |
| SERVICIOS PÚBLICOS | 3ER. REGIDOR |
| AGUA POTABLE, DRENAJE Y ALCANTARILLADO | 4º REGIDOR |
| PARQUES, JARDINES, PANTEONES Y ECOLOGÍA | 5º REGIDOR |
| EDUCACIÓN | 6º REGIDOR |
| DEPORTES | 7º REGIDOR |
| REGLAMENTO Y VÍA PÚBLICA | 8º REGIDOR |
| APORTACIÓN A MEJORAS | 9º REGIDOR |

Fuente: Nomenclátor de localidades. Observatorio del Estado de México. (2016)

El ayuntamiento de Atenco está integrado de la manera en que se muestra en la *Figura 1*. También existen funcionarios públicos municipales que son: el Secretario del Ayuntamiento, el Tesorero Municipal, los Jefes de Departamento o direcciones. De acuerdo con la *Ley orgánica municipal*, para dar solución a los problemas municipales, el H. Ayuntamiento se auxilia de los consejos de participación ciudadana formados en cada población, así como con los delegados de

cada localidad. “Los miembros de estos organismos son electos directamente por los habitantes de la comunidad y duran en su cargo tres años.” (Sánchez, 1999:50)

Hay hechos ocurridos en este municipio de gran importancia histórica, política y social, que han sucedido recientemente y han dejado huella en su condición social. Por ser acaecidos en estos tiempos sólo es posible conocerlos por medio de relatos orales de los mismos lugareños y en periódicos impresos o electrónicos, pues no hay fuentes bibliográficas al respecto.

1.6.1.1 Un acontecimiento de gran impacto social

Un hecho que marcó la vida de este municipio, llenándolo de incertidumbre e inseguridad, ocurrió en el año 2006 cuando el gobierno del presidente Vicente Fox, decidió construir en esa localidad un aeropuerto alternativo al de la Ciudad de México, asunto que anunció públicamente el 22 de octubre de 2001.

Sin embargo, la ausencia de previsión política y la falta de consenso con los pobladores y dueños de las tierras, generaron conflictos ante dicho proyecto. Se originó descontento social cuando los ejidatarios y la población a quienes serían expropiados sus terrenos, se opusieron debido al poco valor económico que el gobierno daba a sus tierras.

Así inició un movimiento de resistencia civil, que degeneró en violentos enfrentamientos entre los habitantes y las fuerzas policiacas. Hubo también represión armada y censura oficial, así como encarcelamientos cuestionados por la prensa, la sociedad civil y organizaciones nacionales e internacionales que luchan a favor de los derechos humanos. Finalmente el gobierno federal se vio obligado a cancelar el proyecto, pero el movimiento de los habitantes de Atenco permaneció activo, siguiendo su lucha por nuevos objetivos, convirtiéndose durante un tiempo en un municipio autónomo que se gobernaba a sí mismo, simpatizando con la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Diez años después de la suspensión del proyecto, éste se reabre, en el actual gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, siendo otras las condiciones jurídicas de la propiedad de la tierra, las políticas de negociación, y la poca resistencia de los lugareños. Las obras iniciaron en septiembre de 2015 y continúan a pesar de la confusión, el desconocimiento y el descontento de la población vecina; así como la preocupación sobre el impacto medioambiental, logístico y

urbano que este proyecto podrá generar en esta zona; algo que han externado diversos actores de la sociedad entre ellos: autoridades municipales de Texcoco, miembros del Frente por la Defensa de la Tierra⁵ (FPDT). (Internacional, 2016)

Esto también ha impactado la situación laboral de algunos miembros de la comunidad escolar, como lo son los de padres de familia quienes actualmente, trabajan en las obras de construcción del aeropuerto.

Por otro lado, la Avenida Nacional, sobre la cual se encuentra en la escuela, ha cambiado mucho debido a la construcción de locales comerciales y apertura de negocios, posiblemente producto del dinero que los lugareños recibieron de la venta de sus terrenos. Además, ahora tiene alumbrado público y varios topes, porque sobre ésta pasan diariamente tráileres con material para la construcción del aeropuerto.

Se observan también cambios en la vialidad, ya que abundan los transportes de carga pesada que pasan con frecuencia sobre la carretera Texcoco – Lechería, lo cual ocasiona bastante tráfico. Según se ha informado a través de los medios de comunicación se tiene contemplado que el aeropuerto inicie su funcionamiento en el año 2020.

Los sentidos de los docentes en los procesos de reforma educativa se configuran sobre un contexto local signado por movimientos de transformación social, política y económica a nivel municipal, regional, nacional e internacional. Más adelante en el capítulo 3 ahondaremos en su análisis.

1.6.2 Esc. Prim. Gral. Vicente Guerrero: una breve descripción

Los constructos subjetivos de los docentes sobre la reforma, se llenan de contenido a través de la interacción en el aula y en las situaciones particulares día a día.

⁵ Organización social campesina constituida por vecinos y ejidatarios de las tierras de Atenco y comunidades cercanas a consecuencia de los hechos violentos sucedidos en mayo del 2006 por motivo de la construcción del aeropuerto alterno a la Ciudad de México.

Hay elementos que limitan o delimitan dichas construcciones como las condiciones institucionales.

Fotografía 1. Entrada principal de la esc. Prim. Gral. Vicente Guerrero.



Fuente: Elaboración propia. (2015)

Rockwell y Mercado (1988) mencionan que el considerar esos elementos, nos permite conocer a los docentes, no sólo en su “papel de maestros”, sino como sujetos particulares, es decir como personas que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones de cada escuela. Entre otras cosas, los maestros se apropian de las normas escolares, orientaciones culturales, códigos de conducta y sistemas de expectativas, que les permiten desarrollarse en el espacio institucional con saberes y prácticas que a su vez contribuyen a la conformación de la misma escuela.

La presente investigación se realizó en la primaria Gral. Vicente Guerrero. Ésta se encuentra ubicada en Av. Nacional S/N de la comunidad de San Salvador Atenco, Estado de México. Es una escuela que brinda servicios educativos a gran parte de la población infantil de la cabecera

municipal en dos turnos: matutino y vespertino. Su modelo educativo se lleva a cabo a través del enfoque curricular por competencias que es el implementado a partir de la RIEB 2009. Su misión y visión están en proceso de modificación porque anteriormente estaban basadas conforme al Programa de Escuelas de Calidad, pero actualmente la institución ya no está inscrita en dicho programa. Ver *Fotografía 1*.

Está adscrita a la zona escolar P 162 perteneciente a la Región 06 Ecatepec, turno matutino. Cuenta con 18 grupos y se imparten los seis grados por lo cual se considera de organización completa. Hay tres grupos por grado, cada uno tiene aproximadamente de 30 a 35 alumnos. Su matrícula aproximada es de 600 alumnos en el turno matutino; en tanto que en el vespertino la población estudiantil se reduce aproximadamente el 50%.

Fotografía 2. Patio principal de la escuela primaria Gral. Vicente Guerrero



Fuente: Elaboración propia. (2015)

Cuenta con servicios hidrosanitarios en condiciones regulares, pues es necesaria su ampliación y mantenimiento continuo. Además, cuenta con instalaciones eléctricas, alumbrado público, drenaje y agua potable.

Consta de 18 aulas de las cuales 10 están fabricadas con concreto y techos de loza, las otras ocho son de material PVC especial para construcción. Éstas últimas ya han agotado su tiempo de vida por lo que, hasta el momento de esta investigación, se construyeron tres en sustitución de las que estaban más deterioradas. Cuenta con otros espacios educativos como patio central, canchas de fútbol, áreas verdes, sala de cómputo, biblioteca y tienda escolar. Los servicios de estas áreas son un tanto deficientes debido a la falta de recursos y mantenimiento, por lo que se tiene el objetivo de mejorar su funcionamiento. Se imparten las clases del currículum formal y, además, se dan clases complementarias de inglés, computación y ocasionalmente de música, las cuales son impartidas por maestros contratados por la sociedad de padres de familia de la institución. La mayoría de los alumnos tienen entre 6 a 11 años de edad y son de escasos recursos económicos.

El personal que actualmente trabajan en el turno matutino, consta del director, la subdirectora, la secretaria y los maestros de grupo, (en su mayoría son normalistas, sólo algunos cuentan con formación universitaria) y 2 personas encargadas de mantenimiento y limpieza.

Desde hace siete años, justamente cuando se implementó la RIEB, ha habido muchos movimientos de personal docente; esto se debió a, conflictos internos provocados por manejos administrativos y financieros inadecuados, por parte de dirección escolar y representantes de la sociedad de padres de familia, dejándola con deudas y pagos pendientes de luz, conserjes, teléfono y sueldo de maestros de cómputo e inglés. Situación que ha generado un clima de hostilidad, división, desconfianza y descontento, que aún persiste entre los miembros de la comunidad escolar.

Estos conflictos debilitaron los lazos de compañerismo y fomentaron divisiones entre el personal docente, por lo cual hasta ahora es difícil generar trabajo colaborativo, que fortalezca la construcción y apropiación del cambio en común.

Además, provoca aislamiento e individualismo, por lo que cada quien entiende el cambio como puede y hace lo que puede con respecto al mismo. Tal como lo expresa la maestra María de la Cruz Balderas Deheza (de cariño en la escuela la llaman Maricruz y da clases al grupo de 1º C) en el siguiente fragmento:

“Pues a mí me gustaría más compañerismo [...] desconozco el trabajo de los compañeros. Considero que si todos fuéramos bajo una misma línea, que si todos entendiéramos la reforma y la aplicáramos como nos están pidiendo [...] tendríamos mejores resultados.” (MC 2:7)

La docente dice desconocer el trabajo de los compañeros, sin embargo, le gustaría más compañerismo e ir todos en la misma dirección. Pese a lo anterior, también hay docentes con profesionalismo, deseo de cambio, buena disposición para apoyar en las actividades de la escuela y para desarrollar trabajo colaborativo, como se explicará más adelante.

Las interacciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar son componentes que forman parte importante del ambiente contextual en el que se desarrollan los procesos de reforma.

Señalo que los códigos desglosados correspondientes, a los fragmentos discursivos de los docentes como el anterior MC, por razones metodológicas y por considerarlo adecuado los presenté en la *Tabla 1* de página 42 de este capítulo.

1.7 Enfoque teórico metodológico

Carr y Kemmis (1988) inician su obra *Teoría crítica de la enseñanza* con el capítulo titulado *Maestros, investigadores y currículum*, en el cual discuten el valor profesional de la investigación curricular producida por docentes, partiendo del supuesto de que si, actividades como la Medicina son consideradas ocupaciones profesionales, es porque parten de técnicas y prácticas fundamentadas en un cuerpo de conocimientos sistemáticos.

Luego entonces, para que la enseñanza llegue a ser una actividad genuinamente profesional, debe contar con el fundamento que proporciona la investigación educativa, ya que el conocimiento contextualizado permite aportaciones sobre las problemáticas reales.

Considero que es así como este trabajo de investigación obtiene sentido, pues como docente investigadora interactué con la realidad educativa y trato de articularla con un soporte intelectual de pensamiento sistemático que me permite una práctica de alcances mayores.

Por ser de gran relevancia el concepto de docente, puntualizo que, lo miro desde la perspectiva de una pedagogía crítica defendida por Paulo Freire (1997), como un intelectual crítico de la enseñanza y transformador, que debe vincular los imperativos de la educación con la dinámica colectiva y la necesidad social.

El docente está en constante lucha por la superación, la construcción y el rescate de significados mediante la investigación, que es parte esencial del núcleo: enseñar-aprender-investigar. Porque para Freire enseñar exige investigar, porque el que no investiga tiene poco que enseñar.

Con lo anterior quiero decir que el docente no es únicamente quien enseña o se dedica al oficio de la enseñanza, quien deposita conocimientos de una asignatura en los alumnos; sino quien se asume frente a su realidad de manera reflexiva, crítica y activa.

Otro término que uso es el de *maestro*, al cual defino como un profesional de la educación, es decir una persona preparada con estudios superiores para ejercer el oficio de la enseñanza con conocimientos teórico- metodológicos legitimados institucional y socialmente.

Hay literatura que diferencia conceptualmente estos términos, según los contextos culturales y lingüísticos donde se emplean, al igual que las palabras *profesor* y *educador*. Sin embargo, no es motivo de este trabajo entrar en debate sobre su significado. Aclaro que mi categoría de análisis es *docente*, pero uso los otros términos para evitar reiteraciones que puedan afectar la claridad en la redacción del texto que da cuerpo a esta tesis.

La investigación del docente es de gran relevancia como ha quedado expresado en los párrafos anteriores, empero, existen diferentes lugares como puntos de partida desde donde se puede mirar lo educativo, analizar su realidad, emprender la acción indagatoria y enunciar los hallazgos consecuentes de dicho proceso. Así, de acuerdo con Bertely (2000), se tienen diversos enfoques metodológicos, posturas epistémicas y criterios académicos que configuran un marco amplio y variado para la investigación de la educación.

Como docente investigadora y de acuerdo con los propósitos de la presente investigación, he decidido utilizar metodología con enfoque cualitativo interpretativo, ya que el objeto de estudio son las construcciones de sentido de los docentes sobre el cambio curricular en el marco de la RIEB, algo que no podemos medir ni valorar numéricamente. Se trata de realidades subjetivas importantes que deben conocerse e interpretarse porque se convierten en motivo de nuestras decisiones y acciones en el aula.

Sobre el enfoque interpretativo, retomo a Erickson (1997) quien utiliza el término interpretativo para referirse a la metodología que toma como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores.

La postura epistemológica interpretativa no pretende llegar a comprobaciones ni a leyes generales, su método es inductivo deductivo, es decir, establece un diálogo con la realidad local y las prácticas cotidianas de los individuos considerando los aportes teóricos sobre los fenómenos.

Las similitudes superficiales en las cosas observadas pueden dar lugar a falsas generalizaciones. Señala Erikson (1997:201) “en diferentes aulas, escuelas, comunidades, ciertos hechos que aparentemente son iguales, pueden tener significados locales netamente distintos”. A simple vista podría declararse que «todos los docentes conciben de un mismo modo el cambio de reforma» sin embargo la aproximación a diferentes sujetos, nos permite un mayor acercamiento a los significados locales.

Dilucidar la significación causal de los hechos, es la base de la metodología interpretativa, considera lo expresado por los sujetos para llegar a la comprensión de los fenómenos de que son partícipes.

Rockwell y Ezpeleta (1987) mencionan que la comprensión de lo dicho es una operación fundamental que requiere bastante más que un supuesto conocimiento del idioma utilizado, exige inferir el significado de las palabras en el conocimiento del contexto local en que se dicen y en la interacción:

Involucra más que el léxico local, sino también los aspectos semánticos y pragmáticos de las expresiones lingüísticas. Es decir, es necesario no solamente comprender el significado de las palabras o expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dicen, por qué se dicen en ese momento, entre esas personas y el efecto que tienen en quienes escuchan. (Rockwell, 1987:26)

La investigación interpretativa implica varios retos epistemológicos, uno de ellos se refiere al modo en que se relaciona la subjetividad del intérprete con la objetividad de lo investigado. Para Gadamer y Ricouer (citados en Bertely, 2000) cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del propio intérprete. Señalan que el hecho de que el intérprete no pueda situarse afuera de prenociones o suposiciones políticas y culturales no es un obstáculo, sino que constituyen el

fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos.

Considero a la comprensión como gestada a partir de la fusión de horizontes significativos, más que verdades absolutas éstos se constituyen en clases de verdades. Por ejemplo, un docente puede definir el currículum formal como herramienta directriz, imprescindible para desarrollar su trabajo adecuadamente; pero otro puede considerarlo como un material de apoyo, que no es indispensable para realizar su labor. Ambos puntos de vista pueden ser válidos, dependiendo de la situación educativa que cada uno particularmente viva y perciba. Por lo que al respecto no hay una verdad absoluta.

Un punto importante que se ha estudiado con relación a la postura epistémica de las investigaciones sobre fenómenos sociales, es, que no están exentas de posicionamiento en relación al poder, considerando quién construye el conocimiento, desde dónde, cómo y para qué.

Esta investigación parte de un punto de vista horizontal en el que se promueve el diálogo con el otro, en consenso y continua interacción. Considero a los otros, distintos a mí, pero en igualdad de importancia en cuanto a la construcción de la realidad, porque me construyo con ellos más que frente a ellos y sobre ellos, por lo que es indispensable su conocimiento y reconocimiento.

Por lo anterior, miro a los docentes entrevistados como sujetos epistémicos, poseedores y constructores de conocimiento; quienes adoptan determinada posición y toma de decisiones sobre su práctica según lo que piensan y creen. Así pues, los considero participes de esta investigación cuya colaboración resulta valiosa y fundamental para el desarrollo de la misma.

1.8 Un acercamiento a los colaboradores del estudio

Es importante mirar a la institución de acuerdo con Heller (1987), como el pequeño mundo⁶ en el que la vida transcurre donde se entretajan acontecimientos de la escuela y de los sujetos con sus historias particulares, lo que determina el sentido único de sus prácticas.

⁶ Para Heller el *pequeño mundo* es el ámbito cotidiano del sujeto, constituido por comunidades, sistemas de usos establecidos, con sus cosas, instituciones, sus juicios, prejuicios; con su contenido afectivo y su tensión emotiva, educación, con su técnica y su usabilidad.

Acercarme a la perspectiva de los docentes en torno al cambio, me lleva a mirarlos como sujetos enteros, para comprender mejor la lógica del sentido que asignan a las cosas de su mundo habitual. Como expresa Heller (1985) el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su personalidad: sus sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manipulativas, sentimientos, ideologías y creencias. A continuación, menciono información personal y profesional sobre los docentes que participaron en la investigación, misma que me permite un mayor acercamiento sobre el conocimiento de su persona. Aclaro que ellos me otorgaron permiso de mencionar sus nombres.

Ana María Vázquez Zayago

La profesora es originaria de San Salvador Atenco, municipio perteneciente al Estado de México, tiene 32 años de edad y es soltera, no tiene hijos. Su familia está compuesta por nueve integrantes, a los cuales apoya económicamente en ocasiones. Realizó sus estudios de Licenciatura en la Normal No. 21 de Texcoco, Estado de México, de la que egresó titulada como Profesora de Educación Primaria. Cuenta con estudios de posgrado en Ciencias de la Educación, mismos que cursó en la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

Ha desarrollado su trayectoria formativa profesional, pues ha participado en distintos cursos, talleres y diplomados que ofrecen tanto el gobierno, así como la iniciativa privada, pues gusta de seguirse capacitando y actualizando. Cuenta con nueve años de servicio que ha desempeñado como maestra frente a grupo; en el momento de realizar esta investigación daba clases en el primer grado, grupo B.

Ana María se considera una maestra de vocación, pues siempre le ha gustado enseñar a niños. Ha trabajado en distintos grados de educación primaria, principalmente atendido los grados de primero y segundo en el turno matutino. En su tiempo libre practica basquetbol. Su formación normalista fue con el Plan y los Programas de estudio 1993, sin embargo, a los pocos años de egresada, experimentó el cambio curricular en el marco de la RIEB.

En su proyección laboral a nivel institucional ha sido reconocida como una maestra responsable, entusiasta y con fuerte sentido pedagógico además de realizar su labor cotidiana de manera esmerada, con dedicación y mucho esfuerzo.

A continuación, menciono una experiencia que a Ana le tocó vivir mientras se estaba realizando la investigación: ella y dos compañeras más de la escuela fueron asignadas para ser evaluadas en el marco de la Reforma Educativa 2013 y la nueva Ley de Servicio Profesional Docente. Al ser entrevistada, comentó desconocer la forma en que fueron seleccionadas. Pensaban que los directores y/o los supervisores eligieron a los maestros que serían evaluados y que tomaron como criterio de selección su incorporación a Carrera Magisterial o que hubieran obtenido una maestría. La evaluación constaba de cinco momentos.

La evaluación constaba de cinco momentos, sin embargo, Ana comentó que ninguna de las tres profesoras designadas había pasado por el primer momento, pues el director no tenía clave para acceder al sistema, ya que no se la habían designado. Referente al segundo momento ella (y sus otras compañeras) no podía subir a la plataforma su expediente de evidencias porque no contaban con una clave para poder hacerlo pese a solicitarla vía correo electrónico al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Otro problema fue que la fecha de evaluación cambiaba y se recorría, primero 15 de julio, luego 15 de agosto, luego 18 de septiembre de 2015.

Por tales motivos aún no habían sido evaluadas.

María de la Cruz Balderas Deheza

La profesora es originaria del pueblo de San Felipe perteneciente al municipio de Texcoco, Estado de México. Tiene 39 años de edad, es soltera y no tiene hijos.

Su familia está compuesta por tres integrantes a los cuales apoya de acuerdo a sus posibilidades. Ella realizó sus estudios de Licenciatura en la Normal No. 21 de Texcoco. Egresó titulada como Profesora de Educación Primaria. No cuenta con estudios de posgrado, sin embargo, constantemente ha participado en cursos de actualización y formación continua lo que ha fortalecido su labor profesional. Maricruz se considera una maestra de vocación, ya que le gusta trabajar dando clases a los niños. Cuenta con 17 años de servicio, de los cuales la mayoría, ha atendido grupos del segundo período de educación básica en el turno matutino.

En el momento de la investigación daba clases en primer grado, grupo C. En su tiempo libre asiste al gimnasio. Tenía siete años trabajando con el Plan y los Programas de estudio 1993, cuando se da el cambio de reforma en 2009.

Venancio Gabino Beltrán Mejía

El profesor es originario del pueblo de San Andrés, municipio de Chiautla, Estado de México. Tiene 49 años de edad y es casado. Tiene tres hijos y es responsable de mantener económicamente a su familia, apoyado por su esposa, quien trabaja un turno.

Gabino cubre dos turnos: por la mañana atiende al quinto grado grupo B, de la escuela Primaria Gral. Vicente Guerrero, ubicada en el municipio de Atenco y por las tardes atiende al sexto grado grupo B, de la escuela Primaria Melchor Ocampo ubicada en San Andrés Chiautla. Ha permanecido en el servicio durante 28 años, lo cual le ha dado una amplia experiencia laboral; ha trabajado en diferentes instituciones educativas de primaria, tanto del sector público como del privado y se ha desempeñado también como director escolar.

Su formación inicial la realizó en la escuela Normal no. 21 de Texcoco, de la cual egresó con el título de Profesor de Educación Primaria. A lo largo de todos sus años de servicio, ha buscado actualizarse por medio de cursos de formación continua, talleres y diplomados que le han fortalecido profesionalmente.

1.9 Entablando el diálogo: la entrevista y su desarrollo

Consideré la entrevista como instrumento en esta investigación porque tiene gran sintonía epistemológica con el enfoque cualitativo, es decir, permite acercarse a la realidad social desde la mirada de los sujetos. Según Martínez (2002) esta herramienta puede adoptar la forma de diálogo coloquial o entrevista semi-estructurada, de acuerdo con lo que se juzgue más viable y pertinente según la naturaleza peculiar de la indagación y las condiciones lo permitan.

Menciona Quintana (2006) que en la entrevista semi-estructurada se tiene la determinación temática a tratar, sin embargo, el orden y la forma en que se abordan los temas se dejan a la libre valoración del investigador. Puede plantear la conversación como él desee, con un estilo propio y personalizado; hacer y pedir aclaraciones al entrevistado cuando algún punto no quede claro y profundizar en otro cuando le parezca necesario.

De este modo se llevaron a cabo las entrevistas: sin una guía rigurosa.

Esto resultó en una serie de preguntas que en principio no estaban contempladas, pues se formularon en el momento de la entrevista según los docentes fueron externando sus opiniones. Menciona Guber (2011) que la reflexividad es importante en el trabajo de campo ya que da oportunidad de "...diferenciar los contextos y detectar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación" (p.74). Esto significa que en la elaboración de las preguntas interviene la reflexión, así como en el acto mismo del preguntar, por lo que se parte de un cuestionamiento que genera apertura al diálogo.

Corbetta (2003) señala que la finalidad de la entrevista cualitativa es "entender cómo ven el mundo los sujetos estudiados, comprender su terminología y su modo de juzgar, captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales." (p.245)

Fue prioritario que los entrevistados pudieran expresar su modo de sentir y sus percepciones de acuerdo a su propio lenguaje.

En cuanto a la manera de ingresar al campo y seleccionar a los informantes, consideré algunas recomendaciones de los autores. Para Goetz y LeCompte (1988) la unidad de estudio, puede ser seleccionada con base en criterios considerados de relevancia para los fines del mismo, "la selección basada en criterios simples requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada, para a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos." (p.151) Mis criterios de selección fueron los siguientes: que los colaboradores se encontraran trabajando con el Plan de estudios 2011. Educación Básica, que tuvieran disposición de colaborar (sin importar los años de servicio, sexo, edad, ni el grado que atendieran) y que tuvieran conocimiento del Plan de estudios 1993.

Para poder tener acceso al campo, dialogué previamente con los directivos de la escuela y les presenté el proyecto. Luego de que estos me otorgaran el acceso, se fijó una fecha para tener una reunión con los maestros y así exponer, el motivo de mi presencia. Se realizó dicha reunión resultando en seis docentes que mostraron interés en participar. Pasados algunos días se concertaron las fechas y horarios de las entrevistas, sin embargo, tres de los seis, desistieron por falta de tiempo, de modo que solamente entrevisté a los tres restantes.

A continuación, narro brevemente la manera en que se llevó a cabo el encuentro con los docentes. El 19 de mayo de 2015 en la escuela entrevisté a la maestra Ana al terminar su turno. Ella lo

prefirió así para evitar interrupciones y presiones de tiempo. Me recibió muy amablemente y la esperé mientras terminaba su trabajo.

Después de media hora inició la entrevista:

- ¿En tu experiencia personal has vivido alguna reforma?
- Sí
- ¿Recuerdas cómo la viviste?

Entonces ella de manera muy extensa, describió sus experiencias.

De esa misma respuesta se desprendieron preguntas que yo no tenía contempladas, pero que consideré relevantes para el tema, además de recuperar cuestiones específicas que eran de suma importancia para la docente.

Se notaba preocupada por las implicaciones que los cambios de la reforma han generado en su práctica y en su perspectiva como maestra. El diálogo se estableció con fluidez, dando como resultado 22 preguntas planteadas, en un tiempo de una hora, aproximadamente.

El 5 de junio de 2015 entrevisté a la profesora Maricruz, después de la salida de los alumnos de primer grado y de haber atendido a padres de familia. La entrevista se llevó a cabo en un salón de tercer grado pues estaban limpiando su salón, en el que además había mucho ruido por un ensayo de los alumnos de secundaria (la cual se ubica atrás de la primaria).

Cuando empezó la entrevista estaba un poco nerviosa y manifestó que “a ver si no la regaba”, pero traté de darle confianza, explicándole que la intención no era la de juzgar, ni evaluar a nadie, sino la posibilidad de tener una conversación entre compañeras que nos permitiera dialogar sobre nuestras experiencias con la reforma y compartir puntos de vista, como docentes partícipes de la misma, pues participamos de una realidad compartida en la que estamos implicadas y a la cual le asignamos un sentido.

Las primeras preguntas fueron las mismas que hice a la maestra Ana y otras fueron dirigidas a las preocupaciones específicas que expresaba la maestra. Aunque ella se expresó con tranquilidad y pausadamente, se notaba confundida por todos los cambios que se han dado a partir de la reforma. El diálogo duró una hora y en total se realizaron 23 preguntas.

El 19 de junio de 2015, entrevisté al profesor Venancio, previamente habíamos acordado vernos a las 10:00am de ese día, ya que a esa hora sus alumnos de quinto grado estarían tomando clase de inglés y él podría disponer de ese tiempo para conceder la entrevista. Sucedió según lo planeado, además de estar contentos de encontrarnos, ya que fuimos compañeros en la Escuela Normal.

Contestó a mis preguntas con bastante fluidez. La conversación terminó una hora después, con un total de 24 preguntas realizadas.

Los docentes que colaboraron con la investigación, lo hicieron con disposición, buen ánimo y profesionalismo, por lo cual sus expresiones son detalladas y extensas. Puedo decir que en este trabajo de indagatoria miramos a los docentes como sujetos con saberes constructores de cultura, que saben lo que sucede y por lo tanto están autorizados para hablar de sus prácticas y conceptualizaciones, y ser éstas consideradas como información auténtica que permite conocer lo que realmente sucede al ser nativos del contexto.

En todo momento procuré respetar el tiempo de los docentes y busqué los espacios adecuados dentro de la institución para llevar a cabo las entrevistas, de manera que sus labores no se vieran interrumpidas o afectadas en modo alguno.

Fue importante diseñar un formato que se convirtiera en un instrumento útil en el que pudiera registrar la información y que me facilitara su manejo para su consecuente sistematización. No necesité un material especial para esto, simplemente tomé en cuenta aspectos mencionados por algunos autores (Bardin, 1996; Bertely, 2000; Goetz y LeCompte, 1988), como dividir la hoja en tres columnas: en la columna central escribí los diálogos y en la derecha los comentarios y códigos. Además, incluí una portada en donde registré los datos importantes de los informantes.

Figura 2. Carátula de formato de entrevista

| | | | |
|---|-----------------------------|---|----------------------|
| INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO DIVISIÓN ACADÉMICA ECATEPEC FORMATO DE RECOLECCIÓN DE DATOS DE ENTREVISTA | | | |
| CLAVE: FECHA: <u>2-06-2015</u> INICIO: <u>13 :00 PM</u> TERMINO: <u>13:50 AM</u> | | | |
| Nombre del Docente: | Edad: | Estado Civil: | Lugar de nacimiento: |
| Número de integrantes de la familia: | Número de hijos e hijas: | Actividades y responsabilidades familiares: | |
| Actividades Extra-Familiares: | Ocupación del tiempo libre: | Principal Ocupación: | |

| | | |
|---|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Estudios de Educación Primaria: | Estudios de Educación Secundaria: | Estudios de Preparatoria: |
| Estudios de Licenciatura: LUGAR: | Estudios de Posgrado: | Otros Estudios: |
| | Carrera Magisterial: Nivel: | |
| Años de Servicio: | Niveles Educativos donde ha laborado: | Función actual: GRADO QUE TIENDE: |
| Otra información que desee agregar | | |

Fuente: Elaboración propia. (2015)

Figura 3. Hoja de transcripción de diálogo

| Dialogantes | diálogo | Observaciones |
|-------------|---|---------------|
| ERÉNDIRA | Estamos en la escuela primaria Gral. Vicente Guerrero turno matutino, de la localidad de San Salvador Atenco, perteneciente al municipio de Atenco, Méx. Nos encontramos en el aula correspondiente al 1° grado grupo: A, para llevar a cabo la entrevista con la Maestra Ana María. | |
| | Nos puedes platicar ¿En tu experiencia personal, has vivido alguna Reforma educativa? | |
| ANA | Bueno, sí, en 2009. Cuando yo estudié la Normal yo egresé en el 2006, entonces mi formación fue con el plan 1993, cuando yo egreso, trabajo con ese plan que es el 93, sin embargo a los pocos años viene la forma de cambio de trabajo, que es el trabajo por proyectos que es lo que pretendía la Reforma, para prepararnos para ésta se nos dio un diplomado, que se desarrolló, en una secuencia de tres módulos. | |
| ERÉNDIRA | ¿Y tú recuerdas cómo la viviste en tu acción cotidiana en el aula? | |

Fuente: Elaboración propia. (2015)

Aclaro que cuando hago uso de los fragmentos discursivos de los docentes a lo largo de la tesis utilizo un pequeño código que me permite referir al colaborador del que procede la información.

Tabla 1. Códigos identificadores de fragmentos discursivos

| Colaborador (a) | Abreviatura | No. de la entrevista | Página de la transcripción donde se encuentra el fragmento | Ejemplo del código |
|---|-------------|----------------------|--|--------------------|
| Ana María Vázquez Zayago | AM | 1 | 10 | (AM 1:10) |
| María de la Cruz Balderas Deheza (la mencionaré en este estudio como Maricruz ya que así es como es conocida en la escuela) | MC | 2 | 5 | (MC 2:5) |
| Venancio Gabino Beltrán Mejía | VG | 3 | 17 | (GV 3:17) |

Fuente: Elaboración propia. (2015)

1.10 Análisis del material empírico

Esta parte fue muy complicada. Como dicen Rodríguez, Gil y García (1999) “el análisis de datos resulta ser la tarea más fecunda del proceso de investigación [...] pero al mismo tiempo constituye una de las actividades más complejas y oscuras en la investigación cualitativa [...] ya que no hay modelos únicos.” (p. 197)

Fue difícil por varias razones como: trazar una ruta propia para guiar el análisis, la tensión entre los tiempos de la investigación y los de la institución, así como por la extensión de la información y la necesidad de reducirla.

A continuación, describiré brevemente las principales tareas que realicé en el proceso metodológico para el análisis del material empírico.

Lectura de las transcripciones de las entrevistas. Necesité leer varias veces las transcripciones de las entrevistas para entender la lógica de cada conversación, así como captar los aspectos expresados acerca de la realidad.

Categorización. La categorización “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son clases o nódulos de sentido, caracteres comunes de un grupo de elementos” (Bardin, 1996). Fue confuso, un tanto insondable, me parecía no ver nada más que lo que ya sabía. Entonces recordaba los objetivos de mi investigación para orientar la búsqueda.

Finalmente consideré palabras clave, cuya significación contaba con potencial de desarrollo. Algunas reconozco haberlas “visto” como relevantes por el antecedente teórico-conceptual aportado por los contenidos de los seminarios del plan de estudios de la maestría, como son: cambio, incertidumbre, innovación, reforma, currículum. Estas palabras están entre las categorías sociales de los docentes y la gestación de las categorías de análisis.

En esta operación Bardin (1996) recomienda desprenderse del sentido de “normalidad” y no poner fe “ciega” en la regularidad de las expresiones, porque tal vez lo “raro”, lo desconcertante, o muy pequeño puede tener un sentido destacado para la investigación que no hay que “asfixiar”.

Es decir, que una palabra, aunque aparezca sólo una vez, puede tener relevante significado para el estudio.

Aquí recupero el paradigma indiciario de Ginzburg (1989), según el cual, existe un nexo profundo en realidades en apariencia superficiales o que quedan fuera del alcance del escrutinio. “Si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas –pruebas, indicios- que permiten descifrarla.” (p.162)

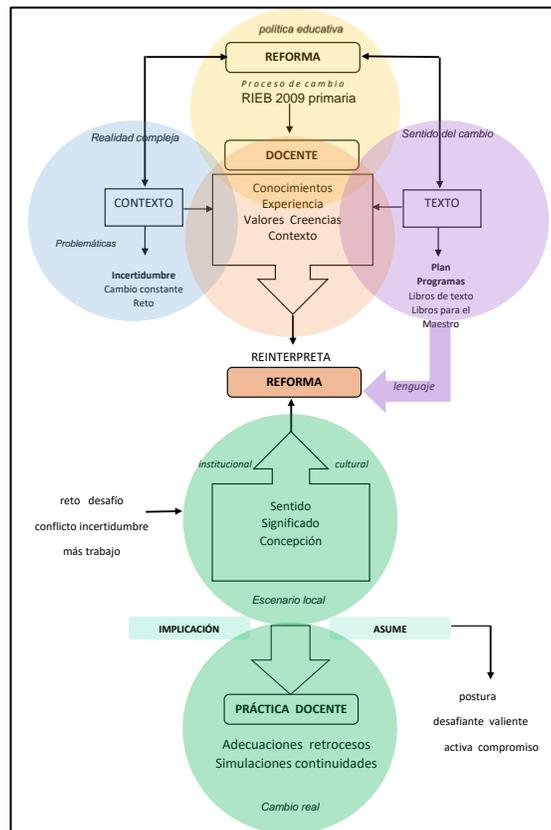
Así, identifiqué las siguientes palabras: cambio, reto, sentir de, aterrizar, implicación, vinculación, apropiación, aceptación, asimilación, articulación, inestabilidad, incertidumbre, contradicción, ruptura, continuidad, direccionalidad, acompañamiento, terminología, huecos, panorama, triada, resistencia, dudas.

Codificación. Obtuve largas listas de palabras y el sentido en que pudieran expresarse, por lo que tuve que codificar por medio de una numeración y agrupar términos de acuerdo al contenido temático. Coloqué números a una larga lista y también en los márgenes derechos de los registros de las entrevistas, además de asignar un color a cada categoría.

Esquemización. Considerando todo el material empírico que había analizado, traté de visualizarlo de manera gráfica, por lo que construí el esquema que muestra la *Figura 5*, el cual me permitió tener una idea global de la información recabada y verlo como un bosquejo de la tesis.

Inferencia. El inferir, conjeturar y preguntar me permitió el reconocimiento de los temas que se abordan en los discursos de los docentes; pude observar que los contenidos descubiertos están muy ligados a alguna otra cosa. Esto me llevó a la búsqueda de predicados o propiedades sobre las expresiones.

Figura 4. Esquema del cambio de la RIEB



Fuente: Elaboración propia. (2015)

En esta parte pasé a la realización de un nuevo “barrido de la información” para identificar semejanzas, diferencias, significados, sentido, comparando horizontalmente los que los actores decían en sus discursos. Es lo que Bardin (1996:31) señala como análisis “sincrónico” que te permite inferir comparando los aportes de los tres informantes. Para esta tarea del análisis elaboré un cuadro comparativo bastante extenso, el cual ejemplifico a continuación.

Figura 5. Análisis sincrónico

| 1. CAMBIO (S) | | | |
|---|---|--|----------------------|
| ANA MARÍA | MARICRUZ | GABINO | OBSERVACIONES |
| ... si nos confunden de repente, sin embargo, si somos docentes que estamos preparados para cualquier cambio que venga... centramos en el alumno... | ...pero al parecer iba haber cambios y estamos esperando el nuevo Programa, pero no sabemos si vaya a llegar o seguiremos trabajando con los materiales que tenemos... | ... y siempre un cambio, representa temor a que nos enfrentáramos, era porque no conocíamos cómo se iba a desarrollar ese proceso... ...no negarnos al cambio, siempre es bueno, ver otras perspectivas... yo tengo veintiocho años de servicio y aún sigo todavía abierto a cambios, creo que los cambios siempre son buenos si los sabemos tomar con sabiduría y con un objetivo. | |
| 1.1 CAMBIO(S) CURRICULAR(ES) | | | |
| | | Pues de alguna forma estos cambios para mí en especial, han representado un reto, y ese reto se tenía que enfrentar; porque de alguna forma los nuevos modelos que se nos presentan, como en todo, tienen aspectos positivos, aspectos negativos, que de alguna forma vamos a retomar. | |
| 1.2 CAMBIO EN EL ENFOQUE | | | |
| El de Español se supone que era por productos, ahora regresan a lecciones, donde ya no piden un aprendizaje esperado, ahora piden un propósito... | ...con el grupo que teníamos, recuerdo que fue un primer grado, si llega una nueva forma de abordar los contenidos, de cambiar un poquito la práctica docente...eee...mmm | | |

Fuente: Elaboración propia. (2015)

Teorización. “La teorización es un proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.” (Glaser citado en Goetz y LeCompte, 1988:175)

Para explicar este paso, los autores refieren, que es muy similar a lo que sucede en la vida cotidiana, ya que comúnmente las persona procesan información, en forma natural: perciben los fenómenos que se producen a su alrededor; los distingue comparándolos, con ciertos valores o ciertos atributos, establecen relaciones y conexión de sentido; realizan conjeturas, experimentan y finalmente comprueban sus supuestos.

Reconozco que cada tema es un núcleo de sentido amplio que puede llevar a diversas posibilidades de desarrollo en la construcción del conocimiento, siendo un trabajo muy extenso, el cual me implico gran dificultad.

Continué con la triangulación, la cual es muy importante ya que es cuando en este “diálogo” de significaciones, se escuchan metafóricamente “las voces” de los autores. Retomé las categorías teóricas para finalmente producir un texto interpretativo.

El procesamiento de la información recabada me permitió pre concluir, que los maestros están entendiendo la reforma como un cambio educativo confuso que no sigue un curso consecutivo de acciones coherentes que proporcione seguridad sobre la dirección que deben dar a sus prácticas.

La confusión se da por la carencia en los materiales, la terminología y su significado, la deficiente capacitación, y sobre todo por el enorme distanciamiento que existe entre los diferentes actores involucrados en los procesos de cambio: políticos, teóricos y docentes.

Se deja ver la separación entre lo que se dice de la reforma y lo que realmente sucede en la práctica. Dicha situación se da en un contexto de cambio político, social y económico signado por la inestabilidad y la incertidumbre global, lo cual tiene una fuerte repercusión en el ámbito local y en el docente, tanto en su labor como en su persona. Es algo que lo desafía a luchar día a día para salir adelante, lo cual enfrenta con valentía y como un reto a pesar de las incógnitas que quedan sin respuesta.

CAPÍTULO 2

REFORMA Y CAMBIO CURRICULAR: UNA CONSTRUCCIÓN COMPLEJA DE SENTIDOS

2.1 El significante Reforma y la RIEB: todo un cambio curricular

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes sobre la Reforma en el marco de la RIEB y la manera como la habían vivido en su acción cotidiana; así también como al referirse a ésta, los maestros manifiestan haberla experimentado como: “un cambio en la forma de trabajo”, “un cambio total”, “una nueva forma de trabajo” y “un reto”.

“[...] cuando yo egreso, trabajo con ese Plan que es el 93, sin embargo, a los pocos años viene la forma de cambio de trabajo, que es el trabajo por proyectos que es lo que pretendía la Reforma.” (AM 1:3)

“En estos últimos años, me toca este cambio, esta Reforma y si la vives [...] mmm [...] más porque empiezas a conocer, a experimentar este cambio, tenía una nueva forma [...] de trabajo.” (MC 2:3)

“Me ha tocado vivir dos Reformas educativas, pues de alguna forma estos cambios para mí en especial, han representado un reto yo lo considero como un reto, porque fue totalmente un cambio a lo que estábamos acostumbrados [...]” (VG 3:2)

Para poder comprender el sentido que los docentes han construido sobre la Reforma miro primeramente el referente de las palabras, ya que toda experiencia humana y contacto con el mundo de la significación son mediados por el lenguaje.

Saussure (citado en Benveniste 1971), en su teoría del signo lingüístico, menciona que el nexo que une al significante⁷ con el significado es arbitrario, “el signo lingüístico no une una cosa con un nombre, sino un concepto y una imagen acústica” (p.50), por tanto el signo no tiene nexo ninguno natural con la realidad. Siendo así que la relación que usualmente hacemos entre significante y significado es arbitraria.

Lo anterior quiere decir que la palabra reforma al ser una convención social puede ser usada para referirse a un *cambio radical*, a una *transformación* o puede significar *modificación*; en otro caso una *simulación* para dar apariencia de que algo está cambiando; así podemos encontrar otros significados como actualización, adhesión, enmienda e innovación, pero en definitiva su significado está determinado por el contexto y la situación específica en que se usa.

⁷ De acuerdo con Saussure (1991), *significante* y *significado* son los dos componentes del signo lingüístico: el primero es su componente material, con la función de designar o apuntar hacia el significado, comprendido éste, a su vez, como el contenido, concepto o representación mental del significante.

En un estudio sobre las reformas educativas, Pérez (2014) señala que, si bien el significante reforma no se adhiere a un significado fijo, los más aceptados y difundidos se asocian a los cambios demandados por las condiciones de la vida actual, aludiendo a un principio de progreso. En el mismo sentido, las reformas educativas se relacionan con los cambios que desde la política y/o la pedagogía se desarrollan en los sistemas educativos modernos, orientados a dar respuesta ante las exigencias de la sociedad. El autor menciona que:

“Se concibe a una reforma educativa como el conjunto de cambios que se proponen para un sistema educativo – con el propósito de mejorarlo o transformarlo- derivados por lo general, de una evaluación cuyos resultados señalan que este sistema se ha agotado o se encuentra en crisis, que no responde más a los requerimientos de los sistemas de producción de las sociedades actuales, ni a necesidades particulares de los individuos.” (p.104)

Para algunos autores (Carbonell, 2008; Fullan, 2002; Hargreaves, 1999) cambio es el elemento clave para aproximarse al concepto de reforma, así también para los docentes quienes la viven desde sus prácticas cotidianas. Empero es necesario conocer, explicitar y caracterizar el cambio, porque no todos son iguales. La reforma implica un cambio o conjunto de cambios de gran dimensión en el sistema con el propósito de transformarlo o mejorarlo, a su vez cambios minúsculos ejecutados por los sujetos para su concreción en las aulas.

Considero que diversos elementos culturales como los discursos en que se encuentran insertas las palabras, arrojan ideas sobre lo que se piensa de ellas en determinado ámbito. Los docentes tienen el referente de la RIEB a través de lo dicho en el Plan y en los Programas de estudio, así como en la capacitación dada por la SEP, quien emite el discurso educativo nacional del cambio, en el que subraya la idea de mejorar para progresar.

Se lee en el PROSEDU 2007-2010: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2008:3). En dicho documento se menciona que el propósito se logrará por medio del desarrollo de seis objetivos fundamentales de mejora en distintos rubros, tales como: la equidad, el uso de tecnologías, el fomento a la gestión escolar, la actualización de programas de estudio, la capacitación de los docentes y el mejoramiento de las escuelas.

De acuerdo con ello la RIEB está asociada a cambios de gran dimensión y de profunda transformación que implican diversas acciones de gestión en diferentes niveles y ámbitos del sistema. Empero, la forma más objetiva en que miran los maestros dicha reforma es a través del cambio en el Plan y los Programas de estudio: no alcanzan a mirar todo el panorama global del cambio en el sistema desde su posición dentro del mismo.

La labor de los docentes se desarrolla en la escuela y en el aula, lugares donde hay prácticas sedimentadas, ideas y regularidades que configuran un sentido común sobre el suceder de las cosas de acuerdo con sus vivencias cotidianas. Luego, cuando vienen los procesos de cambio, estos les conducen a distintas formas de acción e intelección que generan choques entre lo establecido y lo nuevo.

“Pues yo lo considero como un reto, porque fue totalmente un cambio a lo que estábamos acostumbrados, normalmente las planeaciones tenían cierto modelo estaban organizadas por asignaturas tenían propósitos, tenían un objetivo general, un objetivo específico... que de alguna forma nos permitían contemplar un conocimiento.” (VG 3:2)

El profesor Gabino con 28 años de servicio menciona, que fue “totalmente un cambio”, ya que implicó una ruptura con muchas de las prácticas que acostumbran los docentes. Algunas de ellas relacionadas con la planeación, la dinámica de interacción con los alumnos, los materiales curriculares, Libros de Texto, estrategias didácticas, compromisos laborales administrativos, la interacción con los padres de familia y el lenguaje. En suma, se trata cambios en las prácticas curriculares difíciles, pues implican modos distintos de pensar y actuar a los que están acostumbrados los sujetos. Se trata pues, de cambios culturales sedimentados en diversos estratos de la vida escolar cuyos procesos de desarrollo requieren tiempo y esfuerzo.

Antes de analizar más a fondo este punto, aclaro que, la reforma educativa no debe confundirse con la reforma curricular, sin embargo, éstas guardan estrecha relación. La primera la entiendo como de una dimensión mayor que abarca diferentes ámbitos de lo educativo como el político, económico y social como lo es la RIEB. Mientras que la segunda la considero, de acuerdo con Pérez (2014), como los cambios que se dan en el ámbito de los planes de estudio: estructura, propósitos, perfiles, mapa curricular, contenidos y metodología, así como sus implicaciones en las prácticas educativas.

De manera que toda reforma curricular es educativa, pero no toda reforma educativa es curricular. Por ejemplo, la Reforma Educativa promovida por Enrique Peña Nieto actual presidente de México, propone diversas acciones de cambio entre las que destaca fortalecer la formación continua de los docentes mediante la implementación de la Ley de Servicio Profesional Docente, la cual regula procesos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio, por medio de evaluaciones periódicas que deben presentar los maestros, para lo cual se establece el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

Se trata de una reforma en el ámbito laboral de rango constitucional con modificaciones en la ley. Particularmente los artículos 3º y 73º de la Carta Magna⁸. Dicha acción de cambio tiene que ver con los maestros y su ejercicio profesional, no con el modelo educativo curricular. No obstante, parecen estar vertebradas sobre un mismo esquema global de cambio estructural en el marco de la RIEB.

Cuando se cambian planes y programas de estudio, se habla de “todo un cambio” principalmente por lo que representa un cambio en el currículum, como dice Gimeno (1991) “la práctica curricular es una realidad previa asentada a través de comportamientos políticos, didácticos, administrativos, económicos, etc. detrás de los que se encubren muchos supuestos, racionalidades, creencias, valores, etc.” (p.13). Esto quiere decir que el currículum formal⁹ transmite una forma de mirar y pensar la educación así como el mundo en que se desarrolla. Y cuando éste cambia en algún modo, implica cambiar “un mundo de cosas”: normas, costumbres, valores, ideas, modos de actuar e interactuar, condiciones del ambiente, expectativas además de otras cosas. Es un cambio cultural el cual no sucede en un momento, sino que es un proceso.

“Ajá [...] cambiaron (los libros) el año pasado (ciclo 2014 – 2015) eran diferentes ¿qué pasó? [...] de un año a este ciclo dan nuevos materiales, ahora ya no se trabajan los proyectos, ahora son lecciones y una lección “que no es una actividad corta: los desafíos ¿cuánto tiempo te implican?” (MC 2:2)

La maestra Maricruz desconoce el motivo de dicho cambio en los materiales curriculares, le causa extrañeza porque tiene poco tiempo familiarizándose con la metodología de proyectos,

⁸ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

⁹ Como mi tema es sobre el plan y los programas de estudio, miro al currículum formal como aquello que según Ornelas (1999), da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas. El cual se ve representado en el Plan y en los programas de estudios que tienen una estructura definida, es decir que cuenta con objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, una forma de evaluación, entre otros elementos.

cuando ya tiene que cambiar a otros esquemas de trabajo, lo cual le implica desconcierto otra temporalidad, así como otra racionalidad.

Los maestros no pueden explicar todo lo que está detrás de las modificaciones curriculares, pero saben que éstas implican no sólo otra aplicación técnica didáctica, sino también otra forma como se mira y se atiende a la educación por lo que su práctica debe ser modificada también acorde a una nueva intelección. Pero se les dificulta entender y construir nuevos significados por falta de información al respecto.

No se trata únicamente de hacer llegar nuevos programas a las manos de los docentes sino de atender la complejidad conceptual y cognitiva y cultural que ello les implica.

El Plan y los Programas de estudio, no son simplemente libros que se discontinúan o caducan, según la concepción de cultura de Giménez (2007), son objetos culturales¹⁰ con un contenido ideológico que va más allá de las finalidades que se circunscriben en el ámbito del aula. El currículum es un objetivo cultural altamente simbólico.

El currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, que se le asignan a la educación escolarizada en un determinado sistema social situado histórica y culturalmente. Marcan una lógica institucional. La escuela de cualquier nivel o modelo educativo adopta una determinada posición ante la cultura y se concreta en sus planes y programas de estudios.

El cambio curricular no sólo supone el uso de otros materiales didácticos y enfoques pedagógicos, sino también, cambios en la función del maestro y de la escuela, de su misión y propósito; esto con lleva complejidad de elementos ideológicos, culturales y sociales. Se trata pues de un cambio cultural bastante denso que en el transcurrir de la vida en las aulas poco a poco se va desarrollando.

La forma en que se les presenta a los docentes el cambio del currículum, supone una reducción que desconsidera los conflictos que se anidan en el mismo. A los maestros no se les pide opinión, ni se les toma en cuenta, en su diseño, análisis y orientación sociocultural. Los materiales

¹⁰ Para Giménez la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

curriculares no son una opción, sino una determinación impuesta, con una tendencia de trasfondo difícil de descifrar y por tanto asimilar:

“Lo malo aquí [...] es que cuando estamos ya empapados en información, cuando ya asimilamos la Reforma [...] cuando ya creemos que los materiales son los adecuados [...] viene otro cambio [...] cuando no es el libro del alumno viene el cambio del Programa o viene otra reforma [...] entonces estamos como todos lo sabemos: sujetos a las disposiciones que nos dan nuestras autoridades educativas.” (VG 3:9)

El maestro Venancio menciona que cuando los docentes ya asimilaron los cambios curriculares de reforma y creen que son los adecuados, viene otro cambio y no tienen opción más que acatarlos porque están sujetos a autoridades que los ordenan.

Esto nos deja ver que de ningún modo el currículum es neutro, hay grupos de poder con intereses específicos que determinan su sentido.

Esto nos remite a la complejidad del currículum. De Alba (1998) lo concibe como:

“[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política, educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y otros tiendan a resistirse ante tal dominación.” (p.59)

El currículum como propuesta política educativa, no solamente abarca contenidos culturales organizados en asignaturas para ser transmitidos, también ayuda a la consecución de un proyecto global para los educandos, según la distribución del poder y formas de control social.

Al respecto considero que el sistema educativo y las reformas curriculares que promueve, son formas en que se pretende enseñar a los niños la manera en la que deben pensar y entender su realidad, siempre a conveniencia de fortalecer la permanencia del orden sistémico existente. Dicha relación currículum – producción del pensamiento se puede estudiar a través del tiempo.

Para Popkewitz (2003), el cambio educativo de las reformas no está asociado con la eficiencia y el progreso social en sentido evolutivo, sino que se asocia con interrupciones históricas que pretenden redefinir el sistema de ideas y el propósito de la escolarización. El currículum expresa la manera en que el individuo ha de pensar el mundo y cómo debe dirigirse y pensarse en él, por lo que es una forma de gobernación social.

El sistema educativo centralizado en México, hace despliegue de poder desde arriba, gobernando la mente de las personas por medio de una cierta ideología implícita y explícita en el currículum; y en los cambios que presenta, específicamente el enfoque por competencias, a través del cual se promueve la idea de formar individuos competentes en un mundo de mercado globalizado, como fondo tiene el pensamiento neoliberal.

Las autoridades no contemplan que en los maestros surjan inquietudes, dudas, temores y tensiones sobre las decisiones ideológicas que se toman en las altas esferas del poder y cómo la reforma curricular trastoca el mundo fenoménico de los individuos y sus esquemas interpretativos de la realidad. Para Weber (citado en Mardones, 2001) el sentido subjetivo es mentado por los sujetos en el que manifiestan su acción con arreglo a fines. Y el sentido objetivo es lo que los demás refieren sobre la acción del sujeto.

Ambos sentidos, subyacen imbricados en las acciones que realizan todas las personas. Por tal motivo, para su análisis es necesario considerar aspectos y procesos de formación en su trayectoria de vida personal y profesional.

Para el maestro Venancio, con 29 años ejerciendo la docencia, la RIEB tiene un sentido subjetivo de reto, es decir, enfrentarse a algo difícil, con obligación y compromiso de sacarlo adelante como pueda. Las compañeras Ana y Maricruz con ocho y 16 años de servicio respectivamente, también lo vivieron de ese modo.

La experiencia laboral es un factor importante en la construcción del sentido subjetivo. Llama la atención que los tres docentes entrevistados en esta investigación tienen diferente antigüedad en el servicio: uno en la primera década, otro en la segunda y otro en la recta final del recorrido. Sin embargo, para los tres la RIEB ha sido un cambio muy difícil, un reto personal y profesional. Tal como lo expresa la maestra:

“Fue muy difícil, muy difícil, porque fue una forma nueva de trabajo. Primero porque fue conocer nuevos materiales, nuevas [...] ahora los propósitos ya iban a ser ahora aprendizajes esperados, ahora ya se iba a trabajar por proyectos cuando estábamos acostumbrados a trabajar por lecciones; entonces sí tenía una forma diferente. Era un reto y sí implicaba más trabajo, implicó más trabajo [...]” (AM 1:3)

La dificultad de esta una nueva forma de trabajo, involucra una racionalidad técnico curricular muy compleja. El desarrollo del currículum basado en un enfoque por competencias, requirió poner en acción las propias competencias docentes.

Esto demandó a los profesores no sólo disposición favorable ante el cambio, sino abandonar lo que sabían hacer, es decir, desaprender conceptos y prácticas, para aprender nuevas formas de comprensión e interacción profesor-alumno-conocimiento.

Más adelante, en el capítulo cuatro abordaré con mayor amplitud el sentido de dificultad y reto.

2.2 Cambios en el lenguaje curricular y la dificultad de interpretación

Los usos sociales del lenguaje expresados a través de la oralidad y la escritura son de trascendencia ancestral en la historia de la humanidad. Particularmente como elemento detonador de la modernidad, desde sus inicios, el texto impreso ha estado enormemente ligado a las experiencias de comunicación y a la transmisión de la cultura.

Aunque hoy contamos con los medios electrónicos, en un entorno global, la palabra impresa sigue ocupando el centro de la modernidad. Giddens (1995) destaca su importancia al mencionar que “el material impreso y la capacidad para producirlo e interpretarlo es un medio indispensable de coordinación administrativa y social” (p.45).

El Plan y los Programas de estudio con el enfoque por competencias presentan un nuevo lenguaje que no sólo consiste en tecnicismos novedosos, sino en sistemas de ideas y filosofías de pensamiento que expresan textualmente un sentido sobre la educación como un relato que da dirección a las prácticas educativas cuya vigencia, actualmente, se desfigura a consecuencia de las frecuentes modificaciones. Si se cambian los términos y el lenguaje empleado en ellos se cae en confusión, pues ante la diversidad de significantes subyace un principio de diferenciación.

“El de Español se supone que era por proyectos ahora regresan a lecciones donde ya no piden un aprendizaje esperado ahora piden un propósito, bueno qué es lo que quieren lograr, pero hay un cambio de términos, primero eran proyectos ahora te los quito y regreso a lecciones [...] así entonces ¿qué pasó del 2009 al 2014, 2013-2014?, te lanzo un libro por proyectos y ahorita te lo quito ¿no? [...] Entonces siento que no concretizan las cosas.” (AM 1:4)

“Si, viene como intención didáctica, no viene como aprendizaje esperado [...] Aquí en Matemáticas: intención Didáctica, en Español es propósito y en Exploración es aprendizaje esperado. (AM 1:9)

La maestra expresa que esos cambios en los términos suponen otros conceptos, sin embargo, ante la falta de aclaraciones conceptuales sobre los mismos, se queda con preguntas sin respuesta, y así trabaja con una sensación de imprecisión y de duda.

Wittgenstein en su obra póstuma *Investigaciones Filosóficas*, sostiene que las palabras no son referentes directos de los objetos. Los significados de las palabras se encuentran determinados por los diferentes contextos en que ellas son usadas, dice que en el lenguaje “jugamos juegos con palabras” y que las usamos de acuerdo con las reglas convencionales preestablecidas en cada lenguaje. (Orozco, 2016)

Dentro del juego de la actual Reforma Curricular, los docentes intentan incorporar el lenguaje a sus prácticas cotidianas y su enfoque, pero les han cambiado los materiales de apoyo y los términos, esto provoca que construyan una realidad de cambio sobre su práctica con sentido incierto, ya que existen dudas al respecto.

“Entonces aquí, me falta como que [...] hacer una relación entre todos y ver qué diferencia tiene un propósito con un aprendizaje y con una intención didáctica [...] porque para mí como docente yo digo “es lo que quiero lograr” ya, así de entrada porque como que sí confunden estos términos [...] yo digo intención didáctica es lo que quiero lograr, propósito es lo que quiero lograr, aprendizaje esperado es lo que quiero lograr también. Yo nada más me guío por eso [...] y ya.” (AM 1:9)

La maestra manifiesta tener una carencia de información que le provoca confusión por lo que decide guiarse y tomar decisiones de interpretación a criterio personal.

Debido al desconocimiento, los maestros asumen el significado de los términos desde su carácter funcional en las prácticas, como lo expresa la maestra Ana, quien finalmente construye un significado propio, en el que son determinantes su necesidad e intención educativa, más allá de las palabras y los cambios curriculares.

Para ejemplificar estos “juegos del lenguaje” de acuerdo con Wittgenstein, diré que la frase *aprendizaje esperado* puede ser usada para referirse a *un conocimiento que se adquirirá* en algún ámbito disciplinar; en otro juego puede significar *modificación de conducta* y en otro, puede referirse a *un parámetro de desempeño para evaluar cualitativamente logros educativos*. Particularmente para la maestra Ana significa *lo que el docente quiere lograr en la clase con sus alumnos*.

Y así también podemos encontrar varios significados para los términos *intención didáctica* y *propósito*, que tienen su acepción más precisa en el texto discursivo y contexto en el que se están usando.

Los Programas se siguen modificando, palabras distintas siguen apareciendo sin que los docentes entiendan el motivo de dichas modificaciones, ni su significación diferencial. Si esto parece un juego: ¿cuándo y por qué los tomadores de las decisiones, cambian sus términos? y ¿esto conlleva cambiar las reglas del juego o sólo se trata de sinónimos?

“Sí [...] exactamente, y te digo, finalmente no acabo de entender bien los términos, pero yo no entro en conflictos en un momento dado es lo que quiero lograr, nada más.” (AM 1:9)

“[...] ahora que yo fui a otro curso de Desafíos Matemáticos, porque es el nuevo título, todavía el año pasado decía Matemáticas, ahora un término nuevo [...] Y quién te explica que es un desafío matemático, un desafío es algo así como un reto, algo a lograr, tienes que poderlo lograr, entonces voy a ese curso y finalmente terminamos como siempre, no tenemos gente preparada que los imparta.” (AM 1:12)

La maestra Ana menciona que tomó un curso denominado Desafíos Matemáticos porque el año pasado el libro del alumno tenía el título de Matemáticas. Ella buscó actualizarse para comprender el nuevo título, pero el curso no cumplió con sus expectativas.

Es posible pensar que se tiene claridad sobre los cambios y lo que implican en la acción, pero en el momento de la ejecución, no resulta tan sencilla ni clara la información. Lo expresado por la maestra deja ver que se puede hablar del cambio, pero sin tener un horizonte de comprensión preciso.

Para poder jugar con éxito, además de tener las reglas del juego, el jugador debe comprenderlas con claridad. Comprender es un proceso que se ha estudiado a través de enfoques y disciplinas diferentes. Se ha considerado como la finalidad científica de las ciencias sociales.

Desde la sociología comprensiva para Weber (citado en Mardones 2001) la comprensión equivale a la captación interpretativa del sentido en la acción particular mentado, construido común o científicamente.

Para los docentes es difícil interpretar los textos curriculares, porque son materiales elaborados con un lenguaje especializado por otros, con los que es imposible encontrarse cara a cara. Esto debilita el esclarecimiento del sentido de las palabras que sólo puede dar el emisor del discurso o

bien un traductor directo, ya que la significación no sólo refiere a elementos puramente explícitos de los términos, sino a lo implícito del contexto en que se emiten las palabras.

“[...] deja eso, el desconocimiento, porque yo no le encontraba ni pies ni cabeza a ese libro, cómo querían que yo lo aplicara, y yo decía bueno si esto es lo que quieren el propósito, pero aquí me está pidiendo esto [...] no tenía una orientación bien definida, sin embargo, sí tengo el Libro para el Maestro, pero como que yo lo entiendo a mi forma, pero entonces apenas voy en bloque dos [...]” (AM 1:13)

“Pues sí es que a veces tiene que ver mucho o un poquito la interpretación, sí es como que el programa y los Libros de Textos no hay cierta [...] como que no [...] coinciden muchas veces los aprendizajes esperados con lo que marca el Libro para el Maestro, entonces a veces yo el Programa como que ya lo dejo de lado.” (MC 2:4)

La maestra Ana refiere que, al no entender el Libro de Español profundizaba en los contenidos de manera inadecuada, situación que le provocó retraso su avance programático por casi dos bloques. Y Maricruz menciona que, al no tener coincidencia entre el Libro del Maestro y el Programa, ella optaba por hacer a un lado éste último, puesto que los Libros de Texto de los alumnos estaban acordes con el primero.

En el desarrollo curricular favorable de la reforma, es determinante el proceso de interpretación docente. Los libros por si solos no aseguran el cambio, para que los docentes intervengan adecuadamente en la práctica, requieren asesoramiento metodológico sobre los materiales que se implementan, que les ayude a captar su lógica y sentido.

Dilthey sostiene que "imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena" (Cárcamo, 2005). Todo texto trae consigo la incorporación de aspectos subjetivos del autor. Para acercarnos más fielmente a su intención se deben considerar elementos pertenecientes a la dimensión valorativa del otro¹¹.

En este sentido, para poder interpretar comprensivamente se requiere reconstruir todo lo que rodea a este sujeto y su particular lógica, lo cual resulta casi imposible. El reconocimiento de esta imposibilidad supone que es el intérprete y el propio contexto de él, el que condiciona en alguna medida el sentido y utilidad del texto.

Los maestros requieren un mayor acercamiento con el autor de los textos (en este caso la SEP y los reformadores) para comprenderlos e interpretar correctamente la intención de los cambios que

¹¹ El otro, considerado como el sujeto que genera textos a partir de sus vivencias, es el autor.

promueven; de lo contrario se cae en una *confusión de lenguas* hablando en sentido metafórico; en una especie de Torre de Babel, la cual, según el relato bíblico, era un proyecto de gran magnitud que consistía en construir un edificio con tal altura, que alcanzaría llegar al cielo. Pero la empresa se detuvo porque Dios confundió el lenguaje de los hombres involucrados en la edificación, de modo que nadie entendía lo que los demás decían o hacían. Este problema de comunicación les impidió lograr su objetivo.

“Porque como cada quien entiende lo que quiere y hace lo que quiere [...] porque precisamente no hay ese [...]yo creo que desde arriba está la organización, porque te digo yo intento hacer lo que entiendo, lo que yo puedo, lo que quiero es ver resultados en mi grupo, no trato de que no sean mecanizados, que sean independientes, de que lo hagan solos, pero también es lo que yo entiendo, es lo que yo siento que deben de salir así, pero como que no hay ese acompañamiento de [...]” (AM 1:12)

La maestra Ana expresa que no hay una comprensión unificada, es decir que cada quien entiende y hace lo que cree sobre el cambio, debido a carencias desde su organización central, y expresa la necesidad de un acompañamiento que ayude a los docentes a llegar a unificar la comprensión en un mismo sentido.

El proceso de interpretar es complejo, como el trabajo de un traductor, pues interviene en él, la subjetividad del intérprete. No obstante, tampoco se trata de entender únicamente lo que a éste le parezca que son las cosas o distorsionarlas a conveniencia, sino de indagar, inquirir cuidadosamente el sentido de las palabras para asegurar que la traducción sea fiel a lo dicho por otro. Umberto Eco en su ensayo *Decir casi lo mismo* considera al traductor como de un artesano de palabras, que después de interpretar un texto extranjero, considera todos sus matices, negocia con su propio idioma para que la palabra traducida sea capaz de incorporar los valores, no solo los significados de una cultura ajena.

Una dificultad que enfrentan los docentes para interpretar la RIEB y traducirla adecuadamente en la práctica, son los cambios frecuentes en los materiales curriculares y en la terminología lo cual genera inquietudes y dudas conceptuales. Carecen de un proceso de acompañamiento y de apoyos que los ayuden a unificar su comprensión sobre los textos, cuya significación no está dada solamente por lo explícito de los términos, sino por su sentido implícito, en consecuencia, trabajan con ambigüedad y confusión sobre los mismos.

2.3 RIEB y el sentido de articulación: ¿un curso de acción con un punto de llegada?

El establecimiento de las conexiones de sentido entre lo general y lo particular, es decir, entre la gestión de la política de cambio y su implementación en escenarios locales, hay un largo camino que implica complejidad, movimiento, acciones e interacciones, fuerzas provenientes de las colectividades y de los particulares, tensiones y choques, que de algún modo permiten o dificultan la construcción del cambio educativo.

En este apartado analizaremos las acciones de cambio en el desarrollo de la RIEB desde las vivencias de los docentes y su particular realización en el salón de clases, sin olvidar la magnitud del cambio pretendido desde la política educativa y sus programas.

En el Plan de Estudio 2011. Educación Básica, se define a la RIEB como una política:

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP, 2011:17)

El objetivo de este estudio, no es analizar la diferencia entre una política y una política pública, sin embargo, es importante señalar que una política pública además de conllevar manejo de poder en la toma de decisiones, se enfoca al plan de acción o programa para la gestión de soluciones concretas a necesidades de las personas. Kauffer (2002) la define como “una concatenación de actividades, decisiones o medidas coherentes por lo menos en su intención, y tomadas principalmente por los actores del sistema político-administrativo con la finalidad de resolver un problema colectivo.” (p.2)

La política pública describe un curso de acción coherente con un objetivo definido, que tiene que ver con dar respuesta a necesidades públicas. En el caso de la RIEB pretende articular la Educación Básica con un currículum integrado, expresado en el Plan y en los Programas de estudio correspondientes y en donde se define el perfil de egreso único.

Lo mencionado en el discurso político educativo puede suscitar la idea a simple vista, de que con generar ciertos cambios en alguna parte del proceso va a cambiar fácilmente la realidad educativa. Podríamos ilustrarlo así:

Los docentes desconocemos muchas cosas desde el origen de las políticas y sus procesos, los cuales conllevan un enorme trabajo que requiere recursos de todo tipo: organizacionales, económicos, temporales y humanos, entre otros. Además, estos planes de acción están insertos en una estructura burocrática pesada, que arrastra viejos vicios, por lo que en su curso de desarrollo se van diluyendo.

“Me he sentido un poco inestable, inestable porque empiezan de una forma (la Reforma), y después te la cambian [...] venían ciertas actividades, al siguiente ciclo tuve otra vez primero, lo modifican, al siguiente ciclo lo modifican, le van cambiando cada vez... cambian a otras cosas [...] y este año vuelven a regresar al de 2009, es el mismito libro nada más que cambiaron las ilustraciones. Siento que las reformas no concluyen, no llegan a aterrizar como deben [...]”
(AM 1:4)

En el marco de la RIEB la maestra Ana comenta que siente inestabilidad porque en primer grado cambian unas cosas, casi en seguida, cambian otras, por lo cual percibe que la Reforma no llega a una conclusión. En el aula esto se traduce como pérdida de la dirección y el objetivo.

Desde el lugar donde se diseñan hasta el lugar donde se ejecutan las reformas, recorren un largo y accidentado camino, por varios factores entre ellos la falta de coordinación y agilidad, aspectos que corresponden a la implementación y que se viven en las aulas como descontrol.

Del Castillo (2012) en un estudio sobre políticas públicas educativas, menciona que el reto sobre el diseño y su implementación efectiva, es lograr que haya la menor distancia posible entre la política y el público, a fin de cumplir con las expectativas del cambio.

Es necesario acortar la distancia que hay entre los reformadores, los docentes, los alumnos y los padres de familia, para evitar que las políticas tengan “puntos ciegos” que les impida mirar lo que ocurre en la realidad, y así poder desarrollar cursos estratégicos que logren el mejoramiento acorde con el contexto.

Como se dijo anteriormente “la política pública es un curso de acción gubernamental en respuesta a problemas públicos” Kraft y Furlong (2006:5), lo que nos da la idea de proceso con un punto de partida y un punto de llegada, es decir, supone una serie de acciones vinculadas con un propósito y que se suceden de manera progresiva. Lo progresivo se entiende como aquello que avanza, o favorece la evolución y mejora de las cosas de manera continuada hacia una perfección.

La política pública no puede suceder de manera simple; supone una serie de micro procesos de diseño técnicos, comunicación, organización, distribución, capacitación, control y evaluación; así como cientos de pequeños detalles necesarios para conectarlos tanto conceptual como prácticamente. Representarla con un esquema sería complejo: como un río que nace con gruesos vertederos, que se extiende con pequeños afluentes, siguen un curso hasta llegar a una desembocadura final.

La RIEB, en su nivel de cambio macro sistémico, no sólo refiere un cambio en el Plan y los Programas de estudio. Según lo señalado en el Acuerdo 592 comprende otros ejes de acción y mejora a nivel estructural y funcional como son: el establecimiento de las RGEB¹², gestión a la asesoría académica en las escuelas, avances en las escuelas de tiempo completo, implementación del idioma inglés, ampliación de la jornada laboral, y equipamiento de aulas entre otros aspectos.

Acciones de cambio mencionadas en discursos y difundidas a través de los medios de comunicación, pero que no son vistas por los maestros en su realidad cercana, sólo las escuchan como algo que posiblemente está ocurriendo en algún lugar distante o en un nivel de gestión que aún no logran observar de manera concreta.

“Viene otra reforma, ahora pretende el desarrollo de competencias, y el desarrollo de habilidades, la calidad[...]pero te comento nuevamente, yo creo que tenemos muchos factores, más en contra que a nuestro favor, si es cierto que nosotros nos esmeramos en desarrollar, en descubrir las habilidades que tienen los alumnos, en muchos aspectos, pero nos quedamos hasta esa parte, no completamos en sí, lo que se pretenden en esta Reforma porque desconocemos muchas cosas y a la vez no contempla otras necesidades que tenemos que enfrentar.” (VG 3:5)

Según menciona el maestro Venancio, tiene desconocimiento de muchos aspectos que abarca la Reforma, en cambio, puede ver necesidades que no se han resuelto en su micro espacio de acción que como docente tiene que enfrentar y aunque él ponga empeño en lo que pide la Reforma, no logra lo que ésta pretende, porque tiene más factores en contra que a favor.

El desconocimiento de las problemáticas que acontecen en las aulas y que enfrentan los maestros, plantea un panorama que oscurece la efectividad de las políticas de cambio, que son percibidas por los actores como distantes y ajenas a sus circunstancias.

¹² RGEB son Regiones para la gestión de la Educación Básica, serán unidades de apoyo próximas a las escuelas, donde la gestión tendrá la visión integral de la Educación Básica y un enfoque de desarrollo regional, cuyo propósito es integrar los distintos servicios que son esenciales para el sistema educativo contemporáneo y vigente”. (SEP, 2011:70)

Los cursos de acción política son diferentes, algunos pueden lograr mayor efectividad y alcanzar resultados; otros terminan por convertirse en un intento fallido. La pérdida de concreción de las reformas puede deberse a varios factores que debilitan su curso.

Uno de ellos, es sin duda, su modelo de gestión verticalista, como el caso de la RIEB que intenta resolver grandes problemas con soluciones homogéneas poco acordes con las necesidades de las escuelas.

Sancho, Hernández, Carbonell, Tort y otros (1998) plantean, que se han hecho investigaciones, sobre las causas del fracaso de este tipo de reformas de arriba a abajo. Refieren que la mayor parte fracasaron porque los planificadores de las mismas ignoran toda una serie de cuestiones para que una noción y un proceso de cambio sean efectivos, “especialmente no tomaron en cuenta que el profesorado juega un papel fundamental en las innovaciones que se llevan a cabo en las escuelas.” (p.39)

“En ésta última no hubo una capacitación, sino que llegó la reforma y ¡órale! Aplícala como lo interpretes, como lo sepas, como [...] te lanzan al ruedo no? sin una previa [...] en la anterior si hubo una capacitación, aunque no fue la más adecuada [...] te la tienen que dar gente que está involucrada con la Reforma [...] pero si es como impotencia de mi parte así [...] como que [...] y ahora...hacia dónde? [...] es interprétalo y aplícalo como puedas [...]” (MC 2:3)

La maestra Maricruz refiere que la llegada de la última Reforma fue imprevista, refiriéndose al cambio en los Libros de Texto, sin que recibieran una capacitación adecuada sobre ello, hecho que le provocó desconcierto y conflicto para desarrollarlo en el grupo.

Las reformas verticalistas están muy distantes de la realidad de los grupos y de los docentes, desconocen qué piensan estos con respecto al cambio y qué puedan estar viviendo.

Fullan apunta que es necesario el profesorado para favorecer el sentido de cualquier tipo de cambios. Sobre la efectividad del cambio señala que “el cambio en educación depende de lo que los profesores hagan y piensen, es tan simple y complejo como eso.” (Fullan citado en Sancho y otros, 1998:39)

La parte fundamental de la implementación son los docentes porque como sujetos cognoscentes, son ellos quienes median la ejecución de las prescripciones curriculares a través de actos de intervención e interpretación. Se les debe dar la atención adecuada y capacitar, no sólo para aplicar prescripciones, sino para participar en el diseño de los cambios.

Según Carbonell (2008:96) “el currículo es concebido con un modelo de verticalidad que marca una línea entre los que piensan y planean la educación y los que la ejecutan”, lo cual hace pensar que se está en dos mundos y en uno a la vez.

Puede compararse metafóricamente con una fábrica y la distinta función de los empleados y su dueño, en la cual hay un posicionamiento ideológico y de poder de éste con aquéllos, mismo que los distancia y separa.

Bajo el mismo esquema se realiza la implementación. Acortar la distancia, significa cambiar el modelo reformista por uno más horizontal que tome en cuenta aquello que los maestros consideran valioso e indispensable para la mejora. Gómez (2011) propone una gestión colaborativa desde los centros escolares, menciona “las colaboraciones eficaces operan en el mundo de las ideas, examinando críticamente las prácticas vigentes, buscando alternativas mejores y trabajando juntos para poner en marcha las mejoras y evaluar su conveniencia.” (p. 29)

Es necesario recuperar el potencial del trabajo de los docentes, pues cuando estos analizan su realidad de manera conjunta y se comprometen para trabajar por la mejora, obtienen mejores resultados.

Otra debilidad del verticalismo es que está muy distantes de la cultura escolar, y por lo tanto generan cambios ciegos, poco acordes al contexto. Como lo menciona la maestra Maricruz en el siguiente fragmento.

“Yo recuerdo que, en ésta última, en este ciclo escolar, los Libros de Texto para el maestro, vinieron a llegar por el mes de enero cuando ya tenías tantos meses trabajando con el grupo, ¿entonces cómo lo voy a aplicar con el grupo? [...] muchas veces como que se descontextualizan un poquito, el ¿en dónde se va a aplicar? Como que no tienen esa visión de que, en un grupo te vas a encontrar pues [...]” (MC 2:3)

No es tan fácil incorporar los cambios, cuando ya existen prácticas curriculares establecidas desde el principio del ciclo escolar, que tienen que ver con las condiciones de las aulas, las características de los grupos, la metodología didáctica que se emplea, la distribución del tiempo y la carga horaria. La maestra cuestiona la pertinencia de cambiar una dinámica programática a mediados del ciclo escolar.

Las orientaciones didácticas contenidas en el Plan y los Programas de estudio condicionan acciones del docente en el aula, además de usanzas escolares, a través de las cuales, fortalecen su sentido institucional.

Cuando la política toma en cuenta a la comunidad escolar - a sus miembros y cultura - sobre las gestiones del cambio, da un paso de avanzada en asuntos de gobernanza, entendida ésta como la capacidad de participación de los involucrados en los asuntos públicos y de gobierno.

Hay varias formas de promoverla, el objetivo es la construcción de consensos y la toma de decisiones locales. Esta sería una manera de acortar distancias entre la política y el público, para resolver de modo más adecuado las necesidades.

A continuación, sólo abordaré otro factor que atenúa la concreción de las reformas y tiene que ver con la temporalidad. Al respecto Viñao nos presenta una tipología de cambios, distingue:

“[...] al menos dos tipos de cambios educativos: aquellos que se deben a procesos socioeducativos de larga duración –en los que los aspectos o condicionantes externos juegan un papel relevante–, y aquellos otros más limitados al ámbito escolar, pero también dilatados en el tiempo, de índole organizativa curricular.” (Viñao, 2002:104)

El autor menciona que los cambios en educación son diversos y pueden estudiarse analizando su temporalidad, ya que no todos los cambios tienen la misma duración en su proceso de realización ni en sus efectos. Señala que una auténtica reforma genera cambios a fondo, no superficiales que afectan todos los procesos y la vida de los centros escolares. Esto sólo puede efectuarse en periodos de larga duración cuyo ritmo tiende a ser lento, poco uniforme, es decir, con lapsos en los que parece paralizarse y otros en los que se intensifica.

La temporalidad marca un aspecto clave para saber si se trata de una reforma o simplemente de un cambio organizativo curricular, así como también para saber si se logra o no su objetivo.

Esto nos llevaría a preguntar si la RIEB se ve o no y cómo se ve en los centros escolares. Tomando en cuenta, que han transcurrido ocho años desde su llegada a la primaria, tiempo suficiente para mirar lo que ha pasado. Al respecto el maestro Venancio declara:

“Pues el objetivo central de la Reforma 93 pretendía un alumno constructivista, que el alumno construyera su propio conocimiento, un fracaso rotundo, yo creo, desde mi punto de vista no se logró lo que se pretendía. Viene otra reforma, ahora pretende el desarrollo de competencias, y el desarrollo de habilidades, pero te comento nuevamente, yo creo que tenemos muchos factores, más en contra que a nuestro favor [...]” (VG 3:5)

El docente no puede ver el proceso a largo plazo, sin embargo, por la experiencia que ha tenido con la anterior Reforma al establecer una relación comparativa con los resultados vistos anteriormente, señala predicciones negativas respecto al cambio.

Los procesos de reforma suceden en tiempos distintos. Para Viñao (2002) se pueden distinguir tres tiempos ocurridos en ámbitos distintos: son planeados en un tiempo en el ámbito teórico, llevados al ámbito de la legalidad en otro y por último pasados a la práctica en un tiempo ulterior. Esta falta de paralelismo temporal, provoca que resulte difícil para los agentes que las operan ver el curso que recorren fuera de su espacio de acción.

El maestro Venancio, con 28 años de servicio, puede ver situaciones que desfavorecen el éxito de la reforma, por lo que expresa:

“Así es, siempre ha sido una situación, que cuando hay una Reforma, como que se da en forma paulatina: nos llegan los programas, pero no nos llegan los Libros de Texto acordes al Programa, y en este caso así es: el Programa 2011 ya no checa con el de Desafíos Matemáticos que cambió en este ciclo escolar, entonces causa cierta incertidumbre éste tipo de movimientos, porque en mi caso [...] causa inseguridad, el hecho de lo que estoy haciendo y qué voy a dar [...]” (VG 3:7)

Comenta que no se cuenta con los materiales de manera simultánea, cuando se dan cambios de reforma.

Al respecto coincido con Fullan (2003), quien señala que contar con los materiales es un principio clave de la implementación, porque, ¿de qué manera se realizará el cambio si no se cuenta con ellos? Porque llegan a destiempo o simplemente no llegan.

Aunque los acuerdos, pactos y decretos se emitan girando las órdenes de cambio desde el ámbito de la legalidad, en tiempos relativamente cortos, los procesos de su ejecución en las escuelas tienen otros ritmos más lentos, por varias razones. Una de ellas es la solvencia económica para la elaboración de los materiales de apoyo curricular, de recursos financieros del gobierno federal. Y cuando éstos dejan de ser suministrados, las acciones del cambio se ven interrumpidas lo que causa desconcierto e incertidumbre en los docentes, pues no saben qué se pretende.

La implementación efectiva como parte de la política de cambio además de tener objetivos claros y contar con los materiales, debe proporcionar capacitación adecuada a los actores y mantener vigilancia continua sobre los trabajos de su puesta en marcha. Sobre la capacitación menciono

que el propósito de la RIEB, como se señala al principio de este apartado, es la articulación de la Educación Básica, cuyo su sustento legal se encuentra en el Acuerdo 592, que establece:

ARTÍCULO PRIMERO. - La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación (SEP: 2011: 4).

Los nuevos planes favorecen un currículo integrado, gradual y progresivo. Su antecedente legal queda establecido en el acuerdo 494 por el que se actualiza el diverso número 181, que establecen los planes conforme a la articulación educativa y con el enfoque por competencias.

Esta estratégica de reforma busca evitar rezagos educativos, disminuir el índice de reprobación, así como el de deserción escolar y contribuir a elevar la calidad de la educación. No obstante, es necesario conocer la manera en que la articulación se ha vivido desde el inicio de la RIEB.

El diplomado que recibieron los maestros sobre la RIEB, al ser de diseño único, aportó para la construcción de un lenguaje común y el conocimiento de las nuevas perspectivas metodológicas. Empero, dicha preparación no fue suficiente para fortalecer los lazos formativos de los profesores de los tres niveles, y consolidar una visión integral de Educación Básica que les permitiera, verla a un período amplio de 12 años y un solo perfil de egreso.

La idea era construir un espacio de encuentro, propicio para la participación de todos, buscando fueran superados los viejos reclamos que los docentes de secundaria hacen a los de primaria y estos a su vez a los de preescolar, culpándose unos a otros de los bajos resultados de los alumnos.

Se requería, pues, de una capacitación estratégica, acorde a la propuesta de articulación, no de cursos aislados e incompletos. Esa necesidad la entendían los gestores de la política, porque cuando inició la RIEB se dieron cursos al inicio del ciclo escolar para preparar a los docentes en la integración, en los cuales se reunía a maestros de preescolar, primaria y secundaria.

Pero esto duró así sólo unos ciclos escolares, en el ciclo 2013-2014 se discontinúa esa forma de trabajo y se reactivan los Consejos Técnicos Escolares que buscan trabajar sobre rutas de mejora al interior de las escuelas, cada una en su nivel. Esto generó confusión y percepción de corte con respecto a la construcción de la articulación y la lógica de trabajo que se venía dando.

“Pues mira, yo siento que la idea central de la RIEB es articular, así como siempre lo han dicho en discurso, articular los tres niveles, sin embargo no veo que haya un seguimiento a esta articulación, me refiero a que en un primer momento los cursos que son una semana antes para prepararnos para comenzar el ciclo[...] nos trataban de intercalar: en un salón tenía que haber maestros de preescolar, maestros de primaria y maestros de secundaria para que entre todos tratáramos de aterrizar o de ver la direccionalidad de esta Reforma, sin embargo [...] siento que no se llegó a nada en concreto, a lo mejor duramos como dos ciclos escolares y sólo era al inicio del ciclo escolar después no se le daba continuidad[...].Pero ya no nos han vuelto a reunir en este caso los tres niveles. Yo creo que ese es el objetivo central: articular para que haya un seguimiento; a ver tu maestro de preescolar te toca hacer esto, maestro de primaria te toca seguirle a ese proceso, secundaria te toca continuar lo de la primaria, pero siento como que está cortado. (AM 1:10) [...] bueno, conoces hasta cierto punto tus materiales de trabajo, y al siguiente año viene un cambio, cuando bueno [...] en un principio apenas estabas familiarizándote con algo nuevo y de repente cambia y dices bueno, y ahora ¿qué, para dónde voy?, ¿y lo que se trabajó en año pasado?, ¿qué pasó? [...]” (MC 2:2)

La maestra Ana explica que sólo durante dos ciclos escolares se integraron los tres niveles, y opina que no fue suficiente para lograr la capacitación integrada que permitiera lograr la articulación.

Cuando los cursos de las acciones se descontinúan o se desvían, se percibe perdido, inconcluso, es decir, no logra su meta.

Otro hecho en el que se observó ruptura en el curso de la Reforma, fue el cambio de los Libros de Texto. La maestra Maricruz comentó que el Plan y los programas de estudio que se implementaron en 2011, cambiaron otra vez. En el ciclo escolar 2014-2015 llegaron a la escuela libros, que sustituyeron a los nuevos por otros “más nuevos”, en los cuales ya no se plantean proyectos, principal metodología didáctica del enfoque por competencias.

Las maestras de primero y segundo grado fueron afectadas por la inesperada modificación, la cual experimentaron como fractura: algo duro y difícil, pues rompió con la lógica del sentido que venían asimilando.

De acuerdo con Bourdieu (1995) interpreto este hecho como una acción de violencia simbólica¹³ contra los docentes pues lesiona sus construcciones de sentido, las cuales involucran procesos cognitivos de asimilación y adecuación que conllevan tiempo y prácticas.

¹³ Bourdieu nos habla de cómo naturalizamos e interiorizamos las relaciones de poder, convirtiéndolas así en evidentes e incuestionables, incluso para los sometidos. De esta manera aparece lo que Bourdieu llama violencia simbólica, la cual no sólo está socialmente construida, sino que también nos determina los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar. Tenemos que tener en cuenta que el poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen, porque contribuyen a establecerlo como tal. Esta violencia aunque invisible puede ser más activa y efectiva que la visible.

Al interrumpir esos procesos, se vulnera su percepción de la realidad; su condición de sujetos epistémicos capaces de construir conocimiento, de pensar el mundo, sentirlo y aprenderlo. Al respecto el maestro Venancio comenta:

“Lo malo aquí, es que cuando estamos ya empapados en información, cuando ya asimilamos la Reforma. Cuando ya creemos que los materiales son los adecuados [...] viene otro cambio [...]. Cuando no es el libro del alumno, viene el cambio del Programa o viene otra Reforma. Entonces estamos como todos lo sabemos: sujetos a las disposiciones que nos dan nuestras autoridades educativas. Esto es lo malo porque siempre pasa lo mismo: pasó en el de 93, pasó ahorita, sigue pasando, tenemos ya una Reforma en puerta y los cambios se siguen dando [...]” (VG 3:8)

Lamentablemente, como servidores públicos del Estado, empleados en términos contractuales, terminamos aceptando ciertos “padecimientos” a los que nos vemos sujetos en esa relación de yugo desigual, en la que muchas veces estamos limitados sobre qué pensar y cómo pensar la educación, así como qué hacer o qué no hacer como docentes.

Si viene un cambio lo aceptamos, si viene otro también. Lo vemos como algo inevitable, algo que no podemos evitar. Decimos: “nuestras autoridades mandan” y venga el cambio que venga lo tendremos que acatar, sin importar lo que pensemos. Damos por sentado que es impuesto e inobjetable.

En esa dinámica sistémica, se corren riesgos de interiorizar las relaciones de poder como algo natural e incuestionable y perder la capacidad reflexiva ante el cambio. Este punto lo analizaré con mayor amplitud en el siguiente capítulo.

Berger y Luckman (1968) han señalado la importancia del diálogo como el vehículo más importante para la construcción y el mantenimiento de la realidad social. Mencionan: “la vida cotidiana del individuo puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva.” (p.191)

En más de una ocasión los docentes entrevistados, hacen referencia a terceras personas que aparecen como partícipes con poder de determinación sobre los cambios. Los aluden con expresiones como “ellos quieren”, “ellos dicen”, “ellos pretenden”. Se trata de otros distantes, que no tiene presencia corporal, ni rostro, de quien sólo reciben mandatos y exigencias.

Hay pues debilitamiento en las construcciones subjetivas sobre la Reforma, dada la ausencia de un ejercicio conversacional entre docentes y reformadores, que se esperaría fuera continuo,

coherente y cercano; como condición indispensable para construir el sentido de la misma y su realidad.

Al respecto, la maestra Ana comenta:

“Como cada quien hace lo que entiende [...] porque precisamente no hay ese [...] yo creo que desde arriba está la organización, yo intento hacer lo que entiendo, lo que puedo [...] el año pasado todavía decía Matemáticas, este año lo cambiaron y ahora aparece con un título nuevo Desafíos matemáticos, y ¿quién te explica qué es un desafío matemático? [...]” (AM 1:12)

La docente refiere que la comprensión del cambio va en diferentes rumbos, no hay una misma dirección puesto que hay ausencia de esclarecimiento desde las cúpulas del poder.

Otro de los cambios que se dio de manera violenta y súbita, fue en el documento oficial de evaluación, el cual tiene un impacto pedagógico profundo.

En este estudio no analizaremos el tema de la evaluación, sin embargo, el cambio de lo que antes se conocía como *boleta de calificaciones*, luego como *cartilla*, y ahora como *reporte de evaluación*; es de suma importancia y preocupación. La manipulación de dicho objeto simbólico, controlado por la SEP, refleja que los intereses políticos se sobreponen a los pedagógicos.

“El año pasado, bueno ahorita no sé cómo venga la cartilla o reporte de evaluación, porque también hay cambios y cambios [...] de los términos: “cartilla de evaluación”, “reporte de evaluación”, “con alveolitos”, “sin alveolitos” [...]. Si lleva una direccionalidad, pero como que siento que se pierde, se corta, como que cambian o quieren cambiar a otras cosas, como te digo: ahora proyectos, luego lecciones [...]. (AM 1:16)

Estos cambios repentinos e ilegibles¹⁴, se presentan de diferentes maneras: aumentos, sustituciones, omisiones o supresiones. No sólo en las prácticas didácticas, sino en las de control escolar, en la normatividad, en las disposiciones, en los términos y en los procesos administrativos; cuyo sentido como refiere la maestra Ana muchas veces es confuso, así como sus efectos, pero que en el fondo subyace la intención de los grupos de poder que los impulsan.

A continuación, menciono algunos cambios que repercuten en las construcciones de sentido de la RIEB.

¹⁴ Aquí ilegible lo entiendo como algo que no se puede reconocer, no se puede leer con un sentido de claridad, por carecer de coherencia o definición en un determinado lenguaje o discurso, genera confusión e incompreensión.

Tabla 2. Cambios experimentados como ruptura de sentido.

| Acción de cambio | Descripción | Implicación | Ámbito y aspecto |
|--|---|--|--|
| Eliminación de las pruebas ENLACE ciclo 2013-2014. Sustitución por examen final. | A cambio de esa prueba se aplica a los alumnos otra prueba elaborada por las coordinaciones regionales. Prueba que no estuvo elaborada con un enfoque pedagógico claro, en relación con la evaluación formativa del enfoque por competencias. | Desconcierto, confusión y gran tensión para maestros, alumnos y padres de familia. La prueba por alumno tuvo 11 hojas con más de 50 reactivos que debían contestar en tres días. La mayoría de reactivos era de preguntas abiertas. Gran complejidad en calificar los exámenes. AM 1:16; VG 1:8; y MC 1:7 | Curricular y evaluación |
| Suprimen los cursos de preparación compartidos con profesores de los tres niveles al inicio del ciclo escolar. | Los cursos funcionaron así durante 3 ciclos escolares, luego se descontinuaron. Se implementan reuniones de Consejo Técnico únicamente con personal de la propia escuela. | Falta de retroalimentación sobre la articulación en relación con la capacitación docente. Se percibe como discontinuidad. AM 1: 10 | Formación docente y capacitación |
| Sustitución del Libro de Texto de Español y de Matemáticas. 2014-2015. | Desaparecen los proyectos reaparecen las lecciones, con similitudes al plan del 93. | Pierden funcionalidad los programas de esas dos asignaturas como referente que direcciona la planeación. Dudas, e incongruencia sobre entre los materiales de apoyo. Lecciones bastante extensas. AM 1:4; MC 2:2; VG 3:8 | Curricular y materiales de apoyo |
| Aumentos, sustituciones, omisiones en la terminología | Cambia Intención didáctica por propósito y en otros casos por aprendizaje esperado. Además de muchos otros términos nuevos. | Dudas, confusión en las conceptualizaciones curriculares del cambio y en la dosificación de contenidos. Los términos a veces se yuxtaponen. AM 1:4, 9, 13, 14 | Curricular y discurso (teórico pedagógico y político pedagógico) |
| Sustituciones en la boleta | Cambia de nombre a Cartilla, luego a Reporte de Evaluación. | Confusión en el sentido de la evaluación. Enorme dificultad de llenado por el reverso ya que se pide escribir bloque por bloque cuales son los aprendizajes esperados que no se lograron y que debe reforzar en casa, cada alumno. Además, en el documento aparecen espacios muy pequeños e insuficientes para su llenado. AM 1:16 | Curricular, administrativo y evaluación |
| | Se elimina el apartado del reporte de evaluación correspondiente para señalar la no promoción ¹⁵ | Se desautoriza al docente como profesional capaz de valorar con criterio pedagógico el estado de aprovechamiento escolar del estudiante. AM 1:17, MC 2:3 | Curricular administrativo y evaluación |
| Suprimen la No promoción o sea la reprobación en primero y segundo grado. | Se elimina oficialmente en el reporte de evaluación la “no promoción” en primer grado. | Todos deben de pasar. Se anula todo el trabajo de evaluación continua que y formativa que el maestro desarrolla durante todo el ciclo escolar. Si un alumno reprueba el maestro debe realizar un plan de acompañamiento y regularizarlo en vacaciones. Levantar un acta explicando el motivo de la reprobación. Elevar el índice de aprobación administrativamente en detrimento de la real situación académica de los alumnos. AM 1:16 | Curricular administrativo y evaluación |

¹⁵ Señalo que esto se refiere al primer grado. Desconozco bajo qué criterios se realizaba la promoción en otros grados en el momento de hacer esta investigación y la forma en que se esté realizando ahora.

| | | | |
|---|--|--|-----------------------------------|
| Implementación de un manual de fomento de lectura ¹⁶ | Se integran en el reporte aspectos y parámetros de evaluación lectora: fluidez, comprensión, rapidez. Se tiene que evaluar la lectura en tres períodos al año, niño por niño. | Incoherencia con respecto al proceso de alfabetización de los alumnos de primer grado (enfoque socio-funcional). Gran complejidad en el llenado de documentación y en las tomas de lectura. AM 1:4, | Curricular y pedagógico |
| Sustitución del Libro de Matemáticas 2014-2015 | Por libro de Desafíos matemáticos. Se trata de las mismas lecciones libro de Matemáticas del 2009. Aparecen 6 meses después el Libro de matemáticas para el maestro | Dudas respecto de la implicación de un desafío, y su significación. Dudas sobre el regreso de los contenidos del 2009 y la eliminación de los contenidos del 2011. AM 1:12, MC Problemas en la dosificación de contenidos, las lecciones son muy amplias. AM 1:4, MC 2:2, VG 2:8. | Curricular y materiales de apoyo |
| Descontinuación de la Evaluación Universal: 2012 en primaria, 2013 secundaria y 2014 preescolar | Sólo se efectuó en un nivel, luego ya no se dio seguimiento. | Los trayectos formativos quedaron trancos. Se desarticularon los procesos de formación de los docentes. AM 1:11 | Capacitación docente y evaluación |

Fuente: Elaboración propia. (2017)

Todas estas modificaciones, y otras que se suceden vez tras vez sin una cadencia, ni ritmo progresivo, sino por el contrario de manera arítmica e irregular, traen repercusiones negativas, que más que aportar a la mejora, la estorban y obstaculizan. En sentido figurado diré que vulneran el corazón de la educación y lejos de subsanar sus problemáticas, con tanto golpe, la tienen al borde de un infarto.

Para terminar, retomo el último fragmento discursivo de Ana. Menciona que sí hay una direccionalidad del cambio, en tanto que los docentes tienen un Plan de estudios, así como los Programas y los Libros de Texto, que son el principal referente orientador, ya que contienen los elementos que marcan un camino técnico curricular. El problema es, que en el proceso de implementación se pierde la continuidad, se desfigura la idea de curso de acciones consecuentes, debido a tantos eventos desconectados entre sí, que no se perciben ni se entienden como un curso de acción progresivo y concluyente.

El modelo verticalista de la política pública genera enormes distancias con los destinatarios del cambio, quienes están sujetos a aceptar toda clase de novedades por parte de sus promotores sin información que los argumente. No se proveen materiales, ni de capacitación estratégica, esto provoca inconsistencias y procesos inconclusos que la desfiguran, además de la temporalidad sin paralelismo en los diferentes niveles de gestión de la política.

¹⁶ Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el aula. SEP. 2012

Se percibe en general retroceso, cortes, discontinuidad en el transcurso de las acciones de cambio ya que no refuerzan las que se vienen trabajando sino por el contrario contrarían su sentido.

Finalmente, las reformas son movimientos que promueven la idea de que se está “haciendo algo por mejorar”, pero que funcionan como una cortina de humo que oculta la ausencia de una política efectiva de mejora, y de procesos de implementación eficientes que van más allá, de un cambio en el Plan y en los Programas de estudio.

CAPÍTULO 3

CLIMA DE INCERTIDUMBRE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO SUBJETIVO SOBRE LOS CAMBIOS CURRICULARES DE LA RIEB

3.1 Definiendo el clima de incertidumbre

Actualmente la labor que realizan los docentes frente a su grupo día a día, es desafiante y todo un reto. Se encuentra cargada de expectativa y también preocupación, no sólo porque su trabajo está inserto en un contexto de reforma que implica cambios, sino porque cuando están ejecutando las acciones de implementación, y piensan que van caminando hacia el objetivo, viene de forma inesperada, otro cambio contrario a la esencia del primero. Esto les genera pensamientos y sentimientos de duda, confusión, inseguridad y temor sobre su quehacer en el aula. Cuando a los docentes se les preguntó sobre cómo se han sentido trabajando con la reforma, ellos contestan:

“Pues en un principio sí es como [...] como una impotencia porque primero te preparas [...] bueno, conoces hasta cierto punto tus materiales de trabajo, y al siguiente año viene un cambio [...] cuando bueno [...] en un principio apenas estabas familiarizándote con algo nuevo y de repente cambia [...] y dices bueno, y ¿ahora qué, para dónde voy?, ¿Y lo que se trabajó el año pasado? [...] y ahora ¿para dónde? [...] es así como no saber ni para dónde dirigirte.” (MC2:2)

“Me he sentido un poco inestable, inestable porque empiezan de una forma, y después te la cambian. Siento que las reformas no concluyen, no llegan a aterrizar como deben, porque, como te digo, yo cuando empecé la Reforma tenía primer grado, te estoy hablando del 2009, ahorita estamos hablando de un ciclo escolar 2014-2015 y he trabajado varios años en primer grado y siento que la reforma me tiene inestable porque, cada vez como que no llega a concluir algo, empezó por proyectos, cuatro años he trabajado primer grado por proyectos, ya tenía más o menos el conocimiento de aprendizajes esperados, vamos a hacer ciertas actividades, que obviamente cada año han ido modificando los libros pero todo encaminado a proyectos, pero[...]este año cambian los libros de Español y de Matemáticas[...] se descartan los proyectos.” (AM 1:4)

Las docentes expresan que han sentido impotencia e inestabilidad pues primeramente tuvieron que familiarizarse con los cambios generados por la llegada de la RIEB, e incluso con las modificaciones que cada año se hacen a los Libros de Texto. Después de eso, se da un cambio radical en los mismos, que las deja en la incertidumbre sobre su quehacer y la metodología planteada en los proyectos.

Considero que al cambiar la lógica de trabajo curricular se genera de manera inherente una inestabilidad pasajera, mientras el proceso se consolida, pero cuando es interrumpido y surgen otros cambios repentinos que afectan su coherencia, los docentes son inducidos a permanecer en un estado de incertidumbre.

Al analizar el material empírico surgen palabras como duda, confusión, inestabilidad, desconocimiento, impotencia e inseguridad, lo que hace pensar, que se está frente a una realidad con tales características. Es algo que permea el ambiente laboral de los maestros, los envuelve y sumerge, al punto de convertirse en un estado emocional inquietante y perturbador en su interior, que experimentan como duda constante, debilitamiento de certezas respecto a lo que deben creer y hacer en su práctica. Esto es a lo que llamo *clima de incertidumbre* lo cual conforma una importante categoría de análisis en el presente trabajo.

EL diccionario define a la palabra clima como “conjunto de condiciones atmosféricas propias de un lugar”. (RAE, 2016) Algunos elementos que lo constituido son la cantidad y frecuencia de lluvias, la humedad, la temperatura, los vientos cuya acción compleja influye en la existencia de los seres sometidos a ellas También es definido como “Ambiente. Condiciones y circunstancias. Clima intelectual, político”. (Significados, 2014) Algunas ideas relacionadas con la incertidumbre son:

- Lo contrario de la certidumbre o certeza.
- La duda o la indecisión.
- El azar, la contingencia, la expectativa, la ausencia de necesidad entendida como determinación.

Considero *clima de incertidumbre* al conjunto de condiciones y circunstancias sociales caracterizado principalmente por inestabilidad y cambio veloz, cuya acción compleja modifica la percepción, las prácticas y las relaciones de las personas a quienes rodea.

Me refiero al ambiente social, cultural, ideológico y organizacional de esta época, que envuelve y determina en cierto modo la actividad intelectual y física de los maestros en su espacio de acción. Dicho entramado contextual no ayuda a los maestros a avanzar hacia la mejora, y tampoco a los educandos a quienes se tiene que transmitir una cultura que, desde los libros, parece cierta pero que, en el ámbito de la vida diaria, es todo lo contrario: muy incierta. Esto puede ser el efecto de una problemática social mayor.

Para De Alba (2007) la transición del siglo XX al siglo XXI es definida por una crisis estructural generalizada que debilita y afecta a todas las estructuras sociales: económicas, políticas,

culturales y educativas, y no es posible predecir su duración, pues se produce de diferentes maneras y momentos, asimismo las desestructuras producen un efecto en toda la interrelación de estructuras que constituyen la sociedad.

Esta situación crítica, es algo que podemos ver y experimentar todos los días en nuestra sociedad actual.; Y la escuela, no está exenta de afectación, pues es una institución de formación social dentro de la estructura sistémica.

Hoy los padres de familia tienen que cuidar mucho a sus hijos pues están expuestos a peligros y riesgos múltiples; como ser robados, abusados o hasta asesinados, consecuencias lamentables de las condiciones de pobreza e injusticia en que vive gran parte de la población, y que propician toda clase de delitos e inseguridad social.

Un ejemplo de ello es, la delincuencia organizada que avanza apropiándose ilegítimamente de territorios estatales, a punta de balazos, anarquismo e impunidad; cientos de personas son desplazadas de sus comunidades, dejando sus hogares, su historia y su forma de vida, incluyendo la escuela. Es ahí donde los alumnos notan que no hay respeto por la vida y que puede y tiene más el mafioso que el hombre de bien¹⁷. Se encuentran pues con la incongruencia entre lo que aprenden en la escuela en la asignatura de Formación Cívica y Ética y la realidad que observan fuera de ésta.

El impacto de dicha crisis global genera tensiones en los docentes y su trabajo, porque por un lado tienen la presión de enseñar un currículum que parece ajeno a esta crisis, y por otro, tienen que obtener resultados en sus grupos, aunque carezcan de otros apoyos sociales que respalden su labor, como el de la influencia de los medios de comunicación.

“Bueno, una cosa es lo que tenemos como la reforma educativa (RIEB), los pilares que la están sustentando, la parte teórica, la parte de desarrollo, pero al momento de ejecutar las acciones dentro del grupo, es otro panorama el que se nos presenta, finalmente[...] tiene una buena intención, creo que la reforma educativa tiene su base central en un cambio para mejorar, para ser una sociedad mexicana diferente, pero la sociedad actual es complicada, creo que es uno de los factores que[...] nosotros que estamos frente a grupo, analizamos a los padres de familia, analizamos a los alumnos, y pues[...] hay mucha apatía por el padre de familia. Los mismos alumnos no tienen marcados ciertos límites, que deberían venir marcados desde la propia familia, entonces no hay parámetros desde una perspectiva social y familiar que nos ayuden, [...]

¹⁷ El narcotráfico no es un problema nacional, sino mundial, y las adicciones destruyen la salud de las personas incrementándose de forma alarmante.

nosotros como docentes necesitamos formar ese triángulo que nos permita acceder a lo que pretende la Reforma educativa, sabemos que si algo no funciona en esta triada, pues obviamente se pierde el sentido, y nos quedamos con nuestro mejor esfuerzo dentro del grupo, el alumno se queda con la idea de lo que debiera ser pero no hace, se queda con la idea de que “tienes que ser mejor”, que tiene que desarrollar ciertas habilidades y competencias, pero se queda solamente hasta esa etapa.” (VG 3:5)

El maestro Venancio reconoce que se tiene la parte pedagógica curricular como sustento, pero cuando intenta su implementación en el grupo, se complica su ejecución porque reconoce que la sociedad ha cambiado: los alumnos no tienen parámetros que normen su conducta desde casa y los padres de familia tienen una actitud apática. Menciona que sin los componentes de la triada de la educación se pierde el sentido de la reforma, todo se queda en mero discurso, no se logra el objetivo.

Discursivamente se plantea un panorama, que sólo cobra significado en el texto, pero que en la práctica es otro. Los docentes enfrentan problemáticas muy agudas en los grupos y con pronósticos de crecimiento que son un hecho sumamente real y preocupante: la pérdida de valores, la falta del respeto a la vida del otro como elemento mínimo de la convivencia en sociedad, la desvaloración de los maestros, de la propia cultura y de toda figura de autoridad, lo cual se manifiesta de formas muy variadas, tales como, comportamientos y actitudes de apatía, indiferencia y rebeldía que se dejan ver en los alumnos dentro de los salones de clase.

No basta el compromiso de los docentes para generar el cambio, o cambiar métodos pedagógicos para mejorar, se requiere el compromiso de todos los actores implicados, de lo contrario, la mejora queda en un intento nada más. Los alumnos manifiestan carencia de límites, indisciplina, pues hay otros agentes socializadores, que están teniendo más peso formador en la vida de las personas que la escuela; muestra de ello son, los medios de comunicación con su histórica influencia consumista, las redes sociales promotoras de realidades virtuales, el internet en donde se encuentra información de todo tipo, la cual abona a la “desinformación” y otros más.

Díaz Barriga (2013) señala que “la humanidad se encuentra en una etapa de incertidumbre, producto de un quiebre de presupuestos sociales establecidos. Como el derecho a la salud, al trabajo, a la educación, a un salario digno, a una vivienda entre otros.”

Los alumnos viven en sus hogares situaciones inversas a las que se les inculcan curricularmente, por ejemplo, cuando se les habla de los derechos constitucionales de los trabajadores en la clase de Formación Cívica, pero sus padres no tienen empleo o sueldo percibido por su trabajo.

Así, es normal que los alumnos se pregunten de qué les estamos hablando, porque los significantes se van vaciando de significado en el contexto del clima de incertidumbre. Esto nos deja con una gran incógnita sobre cómo enfrentar y llevar a cabo los cometidos laborales desde este panorama.

Parte de la naturaleza de la vida misma es incierta, puesto que los seres humanos estamos sujetos a una existencia temporal y en movimiento. Tenemos poco control sobre los sucesos presentes y futuros y un conocimiento limitado sobre los fenómenos. Sin embargo, los cambios funcionales producto de la acción del hombre dentro de una organización sistémica, como el caso de las reformas, deben tener un cause que sea percibido con cierta coherencia y dirección por los actores aun cuando pueda haber imprevistos.

Al analizar los discursos de los docentes, encuentro que derivado a la manera en que se están dando los cambios en el marco de la RIEB, sin continuidad, ni guía segura, los maestros experimentan sentir de malestar y duda.

Entrevistadora: “¿Tengo entendido que los Libros de Texto (de los alumnos) cambiaron en este ciclo 2014-2015?”

Entrevistada: “Ajá [...] cambiaron [...] el año pasado eran diferentes ¿qué pasó?, de un año a este ciclo dan nuevos materiales, ahora ya no se trabajan los proyectos, ahora son lecciones y una lección que no es una actividad corta: los desafíos ¿cuánto tiempo te implican? [...]” (MC 2:3)

“[...] antes eran proyectos ahora te los quito y regreso a lecciones, como en el 93 [...] así entonces que pasó del 2009 al 2014 [...] 2013-2014?, te lanzo un libro por proyectos...y ahorita te lo quito. Entonces siento que no concretizan las cosas. Lo mismo con los libros de Matemáticas [...]” (AM 1:4)

Las maestras expresan que estaban trabajando con unos libros de la reforma y luego los vuelven a cambiar súbitamente por lo que surgen en ellas interrogantes y perplejidad. Los cambios curriculares que enfrentan los docentes producen choques entre su ser interioridad y la realidad que experimentan, dejándolos en un estado de incertidumbre para elaborar constructos de sentido.

3.2 Formación profesional: certezas, choques y rupturas

La conformación del universo significativo del individuo docente comienza desde su primera socialización¹⁸, en la cual adquiere nociones tempranas sobre el mundo y la realidad, que conforman un repositorio de referencias básicas como valores, creencias y conceptos que son adquiridos principalmente en el seno del hogar. Éste subyace en su interior en cierta manera, el cual no es estático, sino que se reconforma por procesos sucesivos de resocialización o socialización secundaria (Berger y Luckman, 1968).

Los docentes, como profesionales de la educación, adquieren – a través de la formación inicial- conceptos fundamentales para concebir, significar y encarar la realidad educativa, mediante un proceso de socialización secundaria determinante para su futura labor. Más adelante, cuando egresan de la institución formadora y se integran como docentes a la escuela, adquieren otros elementos de la cultura institucional en un proceso de resocialización, que les posibilita efectuar su práctica en un contexto particular. Así, con el transcurrir del tiempo desarrollan hábitos, costumbres y una forma de pensar. Dicha base de regularidades, constituyen la esencia de su mundo cotidiano ya que les proporciona dirección, confianza y seguridad sobre lo que son y lo que hacen, como lo comenta el maestro Gabino:

“Me ha tocado vivir dos reformas: la primera de 1993 que fue el parteaguas en el proceso educativo en esa época porque la sociedad estaba acostumbrada a cierto modelo que llevábamos. Como docentes teníamos cierta estructura de alguna forma ya programada la cual nos permitía desarrollar cierto tipo de situaciones didácticas, de actividades, la organización de los contenidos que manejábamos en ese momento y de alguna manera, el proceso se daba de cierto modo.” (GV 3:2)

Antes de la Reforma de 1993, los planes y los programas de estudio que se desarrollaban en las escuelas eran la expresión de una racionalidad curricular técnico-instrumental producto de la filosofía eficientista del ámbito industrial aplicado a la educación. Entonces se pensaba que las “claves del progreso”: planeación-ejecución y control, podían hacer de ésta una actividad científica y productiva, lo que traería como consecuencia el desarrollo y el progreso social.

¹⁸ La socialización se entiende como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. Para Berger y Luckman la socialización primaria, es por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.

Eran las certezas de una planeación basada en un marco teórico conductista: que el conocimiento se lograría por medio de la asociación estímulo-respuesta. Tal fue la influencia formadora del maestro Gabino, quien experimentó la reforma como un reto, en el sentido de un cambio total a lo que estaba habituado:

“Yo lo considero un reto (la Reforma de 1993) porque fue totalmente un cambio a lo que estábamos acostumbrados. Normalmente las planeaciones tenían cierto modelo, estaban organizadas por asignaturas, tenían un objetivo general, objetivos particulares...que de alguna forma nos permitían contemplar un conocimiento.” (GV3:2)

El docente estaba habituado a la práctica curricular que se mantuvo durante un largo período de 20 años, tiempo suficiente para educar el pensamiento de las personas y convertirlo en parte de la ideología de la época, así como en una forma de vida social, un habitus¹⁹. Según Bourdieu (1995) por medio de éste, los individuos perciben el mundo y actúan en él. La innovación de 1993, consistió en la incorporación de teorías psicológicas del aprendizaje a los Programas con un enfoque totalmente diferente al conductismo, principalmente el constructivismo de Piaget, el enfoque sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausbel y el andamiaje de Bruner.

Es un hecho que cada época sostiene sus verdades, sin embargo, de acuerdo con el pensamiento complejo nada se encuentra estático, la sociedad cambia, los conocimientos también y cuando esos cambios se impactan directamente en las prácticas de los individuos les generan rupturas que mueven su esquema de certezas, produciéndoles conflicto, dudas, temor. Lo cual implica un reto, ya que existe la necesidad ontológica de verdades que den seguridad a nuestra existencia.

“La segunda Reforma es la que nos lleva hacia el año de 2009 que es la que nos corresponde a la parte de primaria [...] de alguna forma estos cambios para mí en especial, han representado un reto, y ese reto se tenía que enfrentar porque de alguna forma los nuevos modelos que se nos presentan eran desconocidos. Tenía una forma muy distinta a lo que estábamos acostumbrados. Y siempre hay temor frente a lo desconocido [...] pero al irnos familiarizando no era del todo desconocida...los principales elementos no cambiaban: los contenidos, sino la forma como el docente va a hacer que sus alumnos los adquieran y asimilen.” (GV3:3)

Gabino comenta que la segunda Reforma que vivió en el año 2009, también representó un reto para él, al enfrentar el nuevo enfoque, al que no estaban acostumbrados los docentes en ese tiempo. Sin embargo, cuando lo fueron conociendo vieron que no era del todo desconocido, había

¹⁹ Para Bourdieu el habitus es el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales el individuo percibe y actúa dentro de la sociedad.

elementos de nueva incorporación a las formas de trabajo, pero no se rechazaban los sustentos psicológicos de las teorías del aprendizaje.

El tiempo transcurrido entre una y otra reforma fue de 16 años, lapso en el cual la sociedad tuvo cambios considerables y surgió la necesidad de cambiar la lógica curricular y ajustarla a las nuevas demandas.

Como sujetos cognoscentes, los docentes -a través de sus procesos formativos y experiencia laboral configuran esquemas cognitivos que se convierten en formas de vivir y pensar el mundo de manera habitual. Los hábitos son de gran importancia porque regulan el sentido de la vida cotidiana. No sólo están constituidos de conductas observables sino también de conceptualizaciones mentales, certezas y representaciones, que desde el punto de vista psicológico no es tan simple cambiar, porque ello implica operaciones de asimilación y reacomodo de conceptos.

Se requiere esfuerzo de captación y una temporalidad suficiente que permita procesar los nuevos conceptos en la acción, rompiendo con lo sedimentado, por lo que es más difícil desaprender lo viejo, que adquirir lo nuevo.

Frade (2009) menciona que las contribuciones de la psicología cognitiva y sociolingüística fueron el fundamento para la elaboración del currículum de la Reforma de 1993, el cual pone énfasis en los sujetos del aprendizaje y en sus propios procesos de construcción del conocimiento. Pretendía la formación de individuos productores de ese conocimiento y, además, socialmente eficientes. Tales fueron las bases teóricas adquiridas por la maestra Ana durante su paso por la Normal.

“Bueno, sí, en 2009. Cuando yo estudié la Normal yo egresé en el 2006, entonces mi formación fue con el plan 1993, cuando yo egreso, trabajo con ese plan que es el 93, sin embargo, a los pocos años viene el cambio en la forma de trabajo, que es el trabajo por proyectos y las competencias que es lo que pretendía la Reforma.” (AM 1:3)

Ella menciona que tuvo una formación inicial con base en el Plan 1993, y que a los pocos años de egresada vino la Reforma 2009, la cual generó cambios en la forma de trabajo, siendo éste por competencias, que fue una modificación curricular producto de las nuevas condiciones y exigencias sociales.

Como se comentó en el apartado anterior, en la segunda década del siglo XXI y comenzando un nuevo milenio, nos encontramos con tiempos de cambio y enormes problemas en todos los

ámbitos de la vida humana. Antes se consideraba que la razón humana era un elemento determinante del progreso. Hoy hay dudas e incertidumbres acerca de ello, tanto local como globalmente, por ello es necesario mover la educación hacia otros rumbos, buscando que esta contribuya a remediar los males que actualmente nos aquejan.

Entonces llegó la RIEB, que de acuerdo con el diplomado que se les impartió a los docentes, propone el pensamiento complejo de Morín como fundamento filosófico. En él se menciona que es posible construir una nueva forma de hacer teoría del conocimiento, acorde con las necesidades actuales de modo que la educación, la ciencia y la filosofía retomen ese enfoque para transformar la sociedad (SEP, 2010). Y se habla de que los alumnos deben ser educados desde y con el pensamiento complejo para entender la interrelación de los fenómenos sociales y naturales, así como su dinámica, lo que exige un replanteamiento de conceptos y conocimientos.

Estas son bases de pensamiento sobre las que tienen que caminar maestros y alumnos, que presentan una expresión curricular muy compleja por la forma en que están estructurados los contenidos, el tipo de evaluación y los parámetros de medición como son los estándares curriculares.

Con relación al contenido, diré que los temas transversales resultan poco claros, ambiguos en sus límites. Cuando de enseñar conceptos a los niños se trata, se salta de una disciplina a otra sin consolidarlos, ya que el enfoque por competencias requiere temporalidad progresiva y su desarrollo en situaciones de contexto. Al respecto la maestra Ana comenta:

“Fue difícil, muy difícil, porque fue una forma nueva de trabajo. Primero porque fue conocer nuevos materiales, nuevos elementos [...] ahora los propósitos ya iban a ser aprendizajes esperados, ahora ya se iba a trabajar por proyectos cuando estábamos acostumbrados (los docentes) a trabajar por lecciones; entonces si tenía una forma diferente. Era un reto y si implicaba más trabajo [...] implicó más, más trabajo.” (AM 1:3)

Para ella fue muy difícil, porque implicaba conocer nuevos materiales, otros elementos curriculares y una forma diferente de llevar la práctica. Hay una micro cultura curricular que se establece en el salón de clases conformada por usanzas y modos regulares de hacer las cosas, conceptualizaciones que se toman como verdad y que dan sustento a las prácticas, las cuales al paso del tiempo se solidifican, de modo que para cambiarlas se requiere energía y trabajo.

Además, el currículum de la RIEB, significó para los docentes un gran reto que tenía aspectos teórico-pedagógicos similares al Plan del 93, la metodología didáctica prescrita, les demandaba un nuevo rol, asociado a “más trabajo” y a otra forma en el desarrollo de las actividades y la evaluación. El maestro es guía y participe a la vez, lo que le implica involucrarse mayormente y generar tareas didácticas con una temporalidad más amplia.

Con todo el esfuerzo de los maestros para asimilar los cambios del nuevo currículum y afrontar los retos que les supone traducirlo²⁰ en acciones concretas en el aula, no ha representado certezas para ellos con respecto al sentido de sus prácticas y su orientación pedagógica, ya que a cinco años de su implementación la RIEB abandona su principal metodología didáctica del enfoque por competencias. Así el Programa deja de ser una guía en dos materias básicas: Español y Matemáticas con aproximadamente 240 y 200 horas anuales de trabajo respectivamente.

“Tal vez deberían modificarlos (programas de estudio) pero para mejorar, porque a veces siento que nada más prueban, prueban y prueban...pero si son documentos que sí nos ayudan...porque en este caso el Programa que a mí me dieron en el 2009 para el primer grado lo tengo...ahorita... pero ya no puedo planear con eso...me refiero ya no planeo Español ni Matemáticas con él...porque como te digo son nuevos Libros de Texto...no coinciden.” (AM 1:6)

La maestra menciona que prueban, prueban y nada más prueban el material curricular, es decir, percibe muchos cambios en los últimos años a partir del 2009 hasta ahora. Esto es algo que la desconcierta, aunque reconoce que los Programas le ayudan como sustento de su práctica, pero como éstos ya no coinciden con los Libros de Texto, definitivamente ya no puede tomarlos en cuenta para planear Español y Matemáticas. Se dan, pues, rompimientos conceptuales y metodológicos, desde las prescripciones curriculares.

“Mira, yo creo que sí nos confunden [...] como te están moviendo tanto, tanto que no sabes para dónde mirar [...] entonces yo me centro en el niño y trato que desarrolle sus habilidades, así vendrán reformas, me piden que cambie a lecciones, mañana me cambian a proyectos, te cambian luego a desafíos, después a problemas entonces [...]” (AM 1:5)

Ana comenta que estos cambios tan frecuentes, les impiden una visión clara, que les permita enfocar su práctica, por eso ella opta por centrar su atención en los alumnos.

Señala Díaz Barriga (2013), que la incertidumbre es un rasgo que signa esta época y que afecta indiscutiblemente el debate curricular, porque no hay un horizonte claro sobre el mismo. Hay

²⁰ Entendiendo la palabra traducir como el acto del sujeto por interpretar el mensaje, el pensamiento, las ideas de otro(s) a través de un medio como el texto del cual ese otro (s) es autor. A las manos de los docentes llegan los planes y los programas, estos los reciben, los leen, interpretan y llegan a su comprensión siendo ésta una producción cognitiva distinta, a lo escrito textualmente.

presiones diversas como el pensamiento neo-conservador que busca resultados del trabajo educativo, por otro lado, las competencias en el currículum son una expresión tecnicista y productivista de la educación, a través de la cual se pasa de conductas observables, a criterios y evidencias de desempeño.

Para el autor se trata de una nueva versión que origina el retorno de modelos que ya habían sido superados y que buscan articular el conductismo con propuestas constructivistas. Expresa “en esta incertidumbre actual, toda mezcla es posible, cuando en realidad lo que se induce se llama confusión” (Díaz Barriga, 2013:354). Al respecto considero que tal condición curricular actual, afecta la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la práctica docente.

Desde las altas esferas de la gestión de la Reforma pareciera que nadie percibe la gran confusión que se genera en la mente de los educadores. Suponen que hay certidumbre, pero, en sus aulas, los docentes tienen que vivir con un sentimiento permanente de duda respecto de lo que hacen y el por qué lo hacen. Esto los lleva a perder su objetivo, tal como lo expresa el maestro Gabino:

“[...] pero cuando esas modificaciones son muy notorias y [...] donde uno cree que ya no corresponde a la esencia, es donde viene la incertidumbre, las contradicciones y viene la parte de cómo voy a enfrentar la Reforma [...] un cambio que ya le había entendido, y cómo la voy a manejar [...] y ahora hacia dónde la voy a llevar [...] y ahora hacia dónde la voy a llevar como maestro, porque [...] pues [...] de mí dependen mis alumnos.” (GV 3: 3)

El maestro Gabino manifiesta que los cambios ya no corresponden a la esencia de la reforma, por lo que se cae en incertidumbre, contradicciones, luego entonces surgen múltiples dudas sobre la manera de conducirlos. Se rompe con el sentido de la implementación y se desfigura el cambio.

La duda, como un principio metodológico universal, nos lleva a cuestionar y a conocer nuestra realidad, esto ha sido así desde un principio, las personas siempre nos hemos hecho preguntas sobre todas las cosas. Las respuestas que han surgido a dichas cuestiones han engrosado el cúmulo de conocimientos y saberes de la humanidad.

No obstante, en el contexto actual, la duda parece “salirse de control”, no sólo porque toma dimensiones globales, sino porque también las condiciones sociales actuales generan riesgo e incertidumbre en todos los sistemas de referencia²¹ al interior y al exterior del individuo.

²¹ Entendemos por sistemas de referencia diversos constructos sociales y culturales, como la economía, la educación, la política, la medicina, las ciencias, las artes y la moral.

Menciona Giddens (1995:34) “no sólo supone un trastorno para los filósofos, sino que también es existencialmente perturbadora para el individuo común.”

Vivimos en un tiempo de muchas dudas sobre temas que antes constituían certezas como las tradiciones y las costumbres en todos los ámbitos de la vida cotidiana. De hecho, el pilar fundamental en el que se basa el mundo de la vida cotidiana es que es presupuesto, es decir la duda se deja entre paréntesis (Schütz, 1995). Sin embargo, en el mundo actual la duda se constituye en un aspecto existencial.

Para Giddens (1995:11) “la modernidad institucionaliza el principio de la duda radical, puesto que todo conocimiento adopta la forma de hipótesis, de afirmaciones que pueden muy bien ser ciertas, pero que en principio son siempre susceptibles de revisión y pueden ser abandonadas”. En la sociedad del conocimiento emergen ideas y pensamientos sobre los hechos y los fenómenos, estos se sostienen por poco tiempo, pues pronto se sustituyen por otros que parecen ofrecer una mejor explicación de las cosas.

Como docente implicada juntamente con los sujetos de esta investigación, desde la infancia fuimos formados en la modernidad, con las expectativas del pensamiento ilustrado, y somos producto de un sistema de formación que postula a la razón como el camino hacia un terreno seguro de verdades inamovibles, “sólidas”, duraderas. Esta forma de pensar constituía nuestra base de certezas²² y nos llevó a desarrollar una forma de vivir y pensar la vida.

Pero hoy, contra toda lógica y razón, los problemas sociales se han agravado en un mundo inmerso en una dinámica de crisis en todos los ámbitos, dejando un saldo de incertidumbre e inseguridad que vulnera cualquier plataforma sobre la que se quiera orientar u ordenar la educación.

Ante tal panorama los maestros trabajan en un estado de inestabilidad e incertidumbre curricular.

²² Se entiende por certeza, el conocimiento claro y seguro de algo. Quien tiene una certeza está convencido de que sabe algo sin posibilidad de equivocarse, aunque la certeza no implica veracidad o exactitud.

3.3 Currículum líquido: modernidad, innovación y novedad

Frente al contexto actual agravado por crisis económica, familiar, social y medio ambiental de alguna manera las reformas se presentan como una estrategia para hacer frente a las problemáticas, conllevan la idea de ser algo distinto que dará solución, pues se considera a la educación como una herramienta para lograr la transformación social, por lo que es importante analizar la relación del cambio curricular de la RIEB con el sentido de novedad, misma que a continuación presento.

Cuando se le preguntó a la maestra Maricruz sobre la manera en que había recibido a la Reforma en su experiencia personal, ella menciona:

“Pues sí es un reto, enfrentarte a algo nuevo, aplicarlo más que nada... con el grupo que teníamos, recuerdo que fue un primer grado, entonces sí llega una nueva forma de abordar los contenidos, de cambiar un poquito la práctica docente.” MC (2:2)

La idea de lo nuevo que experimentaban los docentes, en el marco de la RIEB, no parece percibirse como algo totalmente ajeno para ellos, sino que retoma elementos conocidos y reorienta su sentido, con la introducción de otros elementos desconocidos. Un ejemplo de ello son los principios pedagógicos en que se sustenta la reforma, que no son una novedad, pero ahora tienen un énfasis distinto de acuerdo con el enfoque por competencias, y que aterrizaron, es decir, se incorporaron textualmente por primera vez en el Plan de Estudios 2011.

“[...] cuando entró la RIEB por ciclos cada dos grados: en 2009 1° y 6°, en 2010 2° y 5° y luego en 2011 3° y 4°. Entonces hasta 2011 aterrizan los principios pedagógicos, y aparecen en el plan de estudios, por ejemplo, que nos sirven porque viene plasmado el perfil de egreso.” (AM 1:5)

Como comenta la maestra Ana, la Reforma empezó de manera gradual y fue hasta el año 2011 se presentan dichos elementos fundamentales que ayudan a orientar el sentido de su práctica; otros elementos se presentaron desde el 2009 como: el enfoque, el mapa curricular y marcos teóricos de referencia.

Sobre la introducción de componentes curriculares novedosos, expresa el maestro Venancio lo siguiente:

“Pues yo lo considero como un reto, porque fue totalmente un cambio a lo que estábamos acostumbrados, [...]. Y siempre un cambio representa temor y el temor a que nos enfrentábamos era porque no conocíamos cómo se iba a desarrollar ese proceso, pero cuando vamos

involucrándonos en este contenido, con las asesorías que recibíamos, pues veíamos que no era del todo desconocido, porque los elementos principales no cambian, la materia prima no cambia, los contenidos, cambia la forma en cómo se van a desarrollar, cómo el docente va hacer que sus alumnos asimilen y tengan el acceso a ciertos conocimientos.” (VG 3:2)

El maestro menciona que la Reforma representó para ellos temor a lo desconocido, pues no sabían a qué se iban a enfrentar; llegó como un cambio en aquello a lo que estaban acostumbrados. Sin embargo, al irse involucrando en ese cambio a través de las asesorías, los docentes se dieron cuenta que no era algo totalmente nuevo. Expresa que hay elementos culturales que no cambian, lo que cambió fue la forma de trabajar con los alumnos, para que adquieran los conocimientos.

Lo nuevo significó cambiar la metodología didáctica, dando énfasis a los aprendizajes de los alumnos, retomando contenidos ya conocidos, aunque estructurados con diferente enfoque y que implicaron otra forma en que el docente debía asumir su función. Lo nuevo, pues, no fue necesariamente nuevo, en el sentido de algo nunca antes visto, sino una propuesta muy distinta que sustituyó a la anterior.

Para que lo nuevo planteado discursiva o conceptualmente, se convierta en hechos novedosos necesita de la intervención docente, es decir, de que se comprometa con el cambio y lo contextualice a través de prácticas que resulten favorables en la particularidad de su grupo, lo cual nos lleva a mirar lo nuevo a partir, no sólo de una propuesta política de mejora, sino como resultado de la iniciativa de los sujetos participantes, particularmente de los maestros.

Lo nuevo puede ser un método, una estrategia, un concepto, una perspectiva, un recurso, un proceso, pero nada de eso tendría sentido si no se vincula con el propósito de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Se pueden implementar muchas cosas nuevas, por ejemplo: una biblioteca del aula, adquisición de materiales didácticos o la compra de equipo de cómputo y proyectores; pero si no hay disposición y actitud docente para darle funcionalidad a los materiales, se quedarán sólo como adornos que se deteriorarán y se convertirán en inservibles, al igual que cualquier otro implemento.

Esto me conduce a mirar otro significativo asociado a las reformas: la innovación. Para ello es necesario dilucidar el significado de *innovación* y si lo nuevo es sinónimo de innovación. Innovación es una palabra que tiene distintos usos y significados dependiendo del contexto y el

ámbito de desarrollo en que se inserte. Para algunos autores (Sancho, Hernández, Carbonell y otros, 1998) aparece vinculada a cuestiones ideológicas, sociales y económicas; depende para ser considerada como tal, de la coyuntura en la que emerge y de quiénes sean sus promotores. Lo que para algunos puede resultar innovador para otros puede no serlo, ya que la producción cultural, así como la manera de pensar, cambian según el tiempo y el lugar.

Consideran que la idea de innovación en la educación no necesariamente está asociado a las reformas, sino a procesos de cambio en los centros escolares y el profesorado. Menciona Carbonell: “el cambio y la innovación son experiencias personales que adquieren su sentido particular en la práctica, ya que aquella debe atender tanto las necesidades individuales como colectivas.” (2001:19).

Conlleva la significación de introducir algo nuevo que responda a la necesidad, de la vida en el aula y/o en la escuela por lo que encuentra su sentido en la particularidad de éstas. Por tal razón requiere de la iniciativa de los docentes para dar respuesta a problemáticas en los grupos que puedan obstaculizar el logro de los propósitos educativos. No son soluciones estandarizadas resultado de las prescripciones curriculares.

Ana, junto con sus compañeras de grado, han tenido la necesidad de buscar las metodologías didácticas, que les permitan a sus alumnos lograr aprendizajes de las matemáticas, pero no solamente de manera mecánica y por memorización, sino que lo logren en forma constructiva, es decir, observando y manipulando objetos de manera concreta, para luego llevarlos a la abstracción de equivalencias, sumas iteradas y otras operaciones aritméticas; de modo que despierten su interés.

Por esta razón implementaron en sus grupos de segundo grado un material lúdico-didáctico llamado BAM bloques lógicos, que les permitió innovar su práctica. En entrevista Ana menciona que como docentes se enfrentan a la necesidad de promover el desarrollo de la competencia matemática en consonancia al enfoque de la RIEB, en el cual se pretende que “la formación matemática permita a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana.” (SEP, 2011:75)

De acuerdo con lo anterior, considero que la innovación tiene que ver con el papel del docente y su actitud frente al cambio, no sólo en los procesos de reforma sino, permanentemente en compromiso con su misión educativa.

No hay ningún señalamiento de la RIEB que imponga a las docentes la adquisición y uso de dicho material, pero, Ana y Maricruz lo promovieron por iniciativa propia, para atender a las necesidades de sus alumnos y a la vez cumplir con la exigencia curricular.

La innovación se da cuando el docente se asume a sí mismo como sujeto de cambio y de poder, para implementar en el aula aquello que convengan a su grupo, sea que esto provengan de propuestas reformistas o no.

Las prácticas curriculares innovadoras en el aula, son la expresión de sujetos que desarrollan un currículum tomando una postura determinante frente al cambio.

Reid (2002) menciona que cuando los individuos se posicionan frente al currículum con perspectiva existencial, actúan e interactúan con el mundo externo en base a su conciencia individual; no saben de lucha de clases, de hegemonía, o capitalismo, ni de procesos burocráticos, ni de institucionalismos que les impida afrontar las cuestiones o desafíos del currículum para buscar siempre la mejor oportunidad o ruta de enseñanza, así como de aprendizaje. Desde esta perspectiva los caminos que conducen a la solución de problemáticas se encuentran en “el comportamiento inventivo de la gente.” (Reid, 2002: 34)

Las profesoras del segundo grado buscaron la forma de desarrollar la competencia matemática en sus alumnos superando barreras sistémicas, ideológicas e institucionales que les impida actuar con creatividad y compromiso. Este tipo de innovaciones existen, pero no son conocidas fuera de las instituciones educativas porque no se realizan estudios que den cuenta de ello; se carece de datos sobre su origen, evolución y difusión, quedando olvidadas o en el anonimato (Viñao, 2002). Aunque las maestras han tenido resultados favorables con el trabajo del BAM en sus grupos, es poco conocida su labor dentro de la misma escuela y fuera de ella.

Considero que las reformas curriculares, en este caso la RIEB, invitan a modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, dando al docente y al alumno la oportunidad de interactuar con el conocimiento de manera diferente y buscando que les sea útil para la resolución de problemas dentro de su contexto y vida cotidiana. Es decir, aun cuando son movimientos sistémicos no

anulan la posibilidad de “pensar y actuar” de los sujetos. Los maestros no son meros aplicadores o ejecutores de proyectos ajenos, también pueden superar su práctica e innovar en aquellas cosas que consideren importantes en sus grupos.

En este trabajo entendemos a la innovación en educación como un proceso y producto que consiste en una serie de intervenciones intencionales y ejecutadas con la finalidad de mejorar, con la iniciativa particular y puede o no ser promovida desde la gestión organizacional.

En el mundo complejo los conceptos pasan los linderos de un ámbito a otro. Sobre esto menciono que, la palabra innovación tiene connotaciones derivadas de la teoría del marketing enfocada a la educación desde la cual las instituciones educativas privadas, a diferencia de las públicas, tienen que asumir continuamente el desafío de la competitividad institucional.

Para ello encaran los procesos de mejora desde otros enfoques como la planeación estratégica, la calidad total, atención a clientes, y otros.

Al ser el currículum un elemento clave organizador de la dinámica institucional, se le mira como herramienta para promover novedades o innovación frente a un mercado creciente, que exige de sus vendedores un producto cada vez más atractivo, aunque éste no sea necesariamente mejor.

En un estudio sobre las ideas pedagógicas y los marcos educativos de 13 civilizaciones diferentes, Myers (citado en Bauman, 2007) observó la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso.

Lo anterior nos lleva a repensar el para qué o para quién de los cambios en la educación y del conocimiento transmitido a través de la escolarización. La ideología neoliberal nos lleva a una visión generalizada, en la cual se mira a las realidades como si fueran objetos vendibles, y esto nos lleva a configuraciones de sentidos permeadas por ideas de mercadeo.

Identifico que los cambios curriculares de reforma involucran la idea de lo nuevo principalmente en dos sentidos: uno de novedad y otro de innovación, que no es lo mismo.

Mencioné anteriormente, un ejemplo sobre la forma de innovar concretamente en el aula, desde la iniciativa docente, pero sobre su nivel de promoción institucional la innovación debe estar

enfocada a procesos de mejoramiento considerando la misión de la institución y su condición histórica cultural.

Partiendo de dichos elementos se configuran escenarios futuros y proyectos de intervención a corto, mediano y largo plazo. De tal modo que las acciones de mejora son secuenciadas, coherentes y progresivas a modo de lograr el objetivo.

De acuerdo a lo que expresan los docentes ese no es el sentido que perciben:

“[...] siento que se pierde, se corta [...] como que cambian o quieren cambiar a otras cosas, como te digo: ahora proyectos, luego lecciones [...] ellos deberían tal vez modificarlo, pero para mejorar, porque a veces siento que nada más prueban, prueban y prueban [...] entonces siento que no hay una direccionalidad, como que nada más están aplicando, a ver si funciona, a ver si nos da resultado, no concluyen, no aterrizan, no concretizan.” (AM 1:4,6)

Para la maestra Ana, las modificaciones se realizan sin una clara definición, se prueba una cosa y luego otra, se pierde el objetivo a corto, mediano y largo plazo. Algo que comenzó de una manera se descontinúa sin llegar a su conclusión. Como es el caso de la metodología por proyectos y otras implementaciones, que duran poco tiempo, para luego disolverse.

Los cambios curriculares, tienen que ver con cuestiones de relevancia educativa²³ cuyas respuestas desde la solidez de argumentos teóricos, parecen diluirse en estos tiempos de “modernidad líquida”²⁴; ya que resultan inciertas aun para quienes se consideran conocedores del rumbo de la educación.

Conforme a lo expresado anteriormente y para conformar el cuerpo argumentativo de este trabajo, encuentro que hay diferentes posibilidades de entender los fenómenos relativos a lo educativo en un contexto global de cambio, pero elijo la categoría sociológica de *modernidad líquida* como una figura que caracteriza los cambios promovidos por la actual Reforma; como cambios que no alcanzan a tomar una forma definida, pues aún no acaban de llegar, cuando ya están en puerta otros con el anuncio de ser nuevos y mejorados.

²³ En el campo del desarrollo curricular al menos desde sus orígenes, su surgimiento responde a las preguntas clásicas ¿cuál es el conocimiento que requiere ser enseñado? y ¿cuál será la mejor forma o modo de enseñar? ¿qué fines desea alcanzar la escuela? ¿qué experiencias educativas ofrecen las mayores posibilidades de lograr esos fines? ¿cómo se puede comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos?

²⁴ La modernidad líquida como categoría sociológica —es una figura del cambio y de la transitoriedad, de la desregulación y liberación de los mercados. La metáfora de la liquidez propuesta por Bauman, intenta dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones.

Al momento de escribir estas líneas ya se anuncia en la televisión “el nuevo modelo educativo”, como si se tratara de promover un novedoso producto que entra en el mercado²⁵ con la promesa progresista de lograr la educación de calidad, que México necesita. En este caso el objeto cultural de cambio es el currículum, porque de acuerdo con lo señalado por el secretario de educación pública, Aurelio Nuño Mayer, habrá nuevos Planes, Programas de Estudio y Libros de Texto.

Menciona Bauman:

Lo que diferencia al producto, por regla general, es de corta vida, pues el impacto de la novedad se desgasta rápidamente. Por lo tanto, el destino de la mercancía es perder valor de mercado velozmente y ser reemplazada por otras versiones ‘nuevas y mejoradas’ que pretenden tener nuevas características diferenciales, tan transitorias como las de los productos que acaban de ser desechados porque ya perdieron su momentáneo poder de seducción. (2007:30)

Los cambios de la RIEB, van más enfocados al sentido de novedad, entendida como tendencia de moda. En el ámbito comercial las novedades son pasajeras y cambian incluso repentinamente sin estar comprometidas con algo en particular. Su duración y vigencia son efímeras, son objetos o mercancías que permanecen en el escaparate hasta que otro objeto distinto las sustituye, el cual no necesariamente es mejor que aquellas, pero lo cierto es que en cuanto llegan al mostrador su valor de novedad se empieza a perder.

En ese sentido estamos hablando de un *currículum líquido*, pues pronto viene otro que pretende tener características nuevas y mejoradas, por el que será reemplazado. Al respecto de qué tan nuevo sea ese modelo que está por llegar a las escuelas, sólo señalaré un punto del discurso expresado por el Secretario de educación: los niños ahora van a “aprender a aprender”.

Ese modelo fue propuesto por el francés Jacques Delors desde 1994, en *Los cuatro pilares de la educación* e implementado en México en el Plan de Estudios 2009. También menciona que los niños “ya no van a memorizar fechas, sino a comprender los hechos”, no obstante, desde la Reforma de 1993 se ha promovido la construcción del conocimiento por los alumnos en la Educación Básica, evitando memorizaciones innecesarias.

²⁵ El nuevo modelo educativo entrará en vigor a partir del próximo ciclo escolar 2017-2018.

Entonces, tales frases discursivas del “nuevo modelo educativo” hechas públicas a través de los medios de información queda a nivel de slogan publicitario cuyo contenido no resulta novedoso.

El nuevo modelo llamado “Aprendizajes clave” entrará en vigor un año antes de la salida del actual gobierno.²⁶ Sugiero su análisis a profundidad para conocer con mayor exactitud su sentido de novedad.

En el siguiente recuadro se observan los periodos cada vez más cortos de duración de las reformas.

Tabla 3. Períodos de duración de las reformas

| Reforma curricular | Más maestros más escuelas, la vía extensiva y modernizadora | Modernización de la educación | Reforma Integral de la Educación básica | Nuevo modelo educativo Aprendizajes Clave |
|---------------------------|--|--------------------------------------|--|--|
| Período comprendido | 1970 - 1993 | 1993 – 2009 | 2009 -2018 | 2018 - ¿? |
| Años de duración | 23 | 16 | 10 | ¿? |

Fuente: Elaboración propia. (2018)

Díaz Barriga (2005) junto con un equipo de investigadores, realizaron un estudio sobre el desarrollo del currículo en México y los modelos innovadores en la década de los 90²⁷. Sin pretender reducir la importancia y amplitud de dicho estudio, menciono que uno de los puntos señalados, expresa que no hay concepciones unificadoras al respecto, varias propuestas curriculares presentan la innovación como sinónimo de “incorporación de las novedades educativas del momento sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones a la realidad del aula pasando por alto la cultura y prácticas educativas de una comunidad dada” (p.6). Y se marca, que muchas de esas innovaciones llegaron con un modelo de implantación vertical e incluso de imposición de las autoridades.

Sobre el proceso de desarrollo de la RIEB el maestro Gabino comenta:

“[...]en el cambio, pues tiene que haber situaciones de adecuación, de modificación, pero cuando esas modificaciones ya son muy notorias y [...] donde uno cree que ya no corresponde a

²⁶ En el momento de revisar estas líneas el secretario de Educación Aurelio Nuño Mayer ha dejado tal función para apoyar como asesor del próximo candidato para elección presidencial en el 2018.

²⁷ Dicho estudio formó parte del estado de conocimiento de la investigación curricular auspiciada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) bajo la coordinación de Ángel Díaz Barriga.

la esencia, es donde viene la incertidumbre, las contradicciones y viene la parte de cómo voy a enfrentar una reforma [...] en mi caso provoca inseguridad.” (GV 3:9)

Expresa que un cambio obviamente trae situaciones de adecuación y modificaciones, pero cuando éstas son incoherentes, cae en incertidumbre sobre lo que tiene que hacer. Parece que el interés de los gestores de la educación fuera el de promover un artículo atractivo para ganar confianza, generando expectativas de progreso y soluciones a las problemáticas, pero sin un verdadero avance en materia de mejora educativa.

Estos cambios rápidos e imprevistos provocan sentir de inseguridad en los docentes de primaria entrevistados perciben desconsideración sobre el trabajo de reforma que se ha venido realizando tiempo atrás. Como si se tratara de partir de cero en el proyecto educativo nacional, pues cada vez que hay cambio de sexenio, entra un nuevo gabinete de trabajo con una nueva propuesta que parece desconocer, el proceso de implementación que le antecede, y que además se presenta como un gancho político atractivo.

Si en un contexto global de políticas de mercado, la educación es considerada como una mercancía, es decir, un producto más que un proceso, el currículum debe ser repensado en su sentido de permanencia, recordando que nació y se desarrolló a partir de la pregunta “¿qué conocimiento es más valioso enseñar?” (Pinar, citado en García 2014:11). No obstante, parece que, en nuestro mundo cambiante, sería más apropiado responder a la pregunta “¿qué está de moda hoy?”, lo cual se traduce en un currículum líquido y fluido que no se afianza ni representa certezas.

3.4 Referencias subjetivas y objetivas para orientar el sentido

Las personas, como seres cognitivos, tenemos la capacidad de conformar un sistema referencial propio que nos ayuda a orientar nuestras acciones en relación con las cosas y las personas. Este sistema no es producto único de la cognición psíquica y de las vivencias personales, sino que además está conformado por referencias que provienen del mundo exterior al individuo, un mundo social y natural complejo.

El sistema de referencias en relación a los demás, de acuerdo a Schütz (1993) es el sentido común²⁸, el cual describe como la actitud frente a la realidad que permite a los sujetos comprender la realidad desde los conceptos de dominio público, y que dicha comprensión es correcta.

De acuerdo con esta mirada, el sentido común nos proporciona un primer sistema básico de referencias, el cual nos permite construir la significación con los otros dentro de un grupo social, en un determinado tiempo y lugar. El maestro Gabino señala:

“[...] porque de alguna forma los nuevos modelos que se nos presentan, como en todo, tienen aspectos positivos, aspectos negativos, que de alguna forma vamos a retomar y que nos van a permitir llevar a cabo un proceso que nos va a rendir cierto fruto.” (GV 3:2)

El docente da por sentado que la introducción de modelos innovadores “como todas las cosas” tiene aspectos positivos y aspectos negativos, que se tienen que retomar; y que, además, los cambios implican “un proceso que de alguna manera va a rendir un fruto.”

Este referente de sentido se constituye en detonante básico de comportamientos y actitudes del maestro frente a las propuestas innovadoras, que le permite disponerse al cambio en la práctica, retomando aquellas cosas que le permitan tener resultados.

No obstante, el primer sistema de referencias que nos permite obviar las cosas, ha cambiado. La complejidad y la incertidumbre nos hacen cuestionar a la reforma: ¿es un proceso o un modelo?, ¿tiene aspectos positivos y aspectos negativos...cuáles son?, ¿nos va a rendir fruto?, ¿qué fruto?... ¿que pretende el cambio curricular? ...y sobre todo ¿qué pretenden los frecuentes cambios? Preguntas que necesariamente nos llevan a reflexionar y analizar.

En los procesos de reforma, en un contexto de constante cambio, surgen nuevos referentes con dificultad de captación y concreción en las escuelas; acompañados por procesos de reinterpretación por parte de los sujetos sobre las formas, las relaciones y los significados que adquieren en la práctica cotidiana. El maestro Gabino expresa:

“Pues el objetivo central de la Reforma 93 pretendía un alumno constructivista, que el alumno construyera su propio conocimiento, un fracaso rotundo, yo creo, desde mi punto de vista: no se

²⁸ Schutz, A. (1962: 16) “damos por sentado que, desde luego, existe este mundo, que todos compartimos como el dominio público dentro del cual nos comunicamos, trabajamos y vivimos nuestras vidas, a través de todos los elementos y formas rutinarios de la existencia. Nos limitamos a tomar como premisa, a presuponer, que está allí”.

logró lo que se pretendía. Viene otra reforma, ahora pretende el desarrollo de competencias, y el desarrollo de habilidades, pero te comento nuevamente, yo creo que tenemos muchos factores, más en contra que a nuestro favor [...], sí es cierto que nosotros nos esmeramos en desarrollar, en descubrir las habilidades que tienen los alumnos, para muchos aspectos... pero nos quedamos hasta esa parte [...].” (GV 3:5)

Menciona que de acuerdo con las experiencias de las reformas que ha vivido: en la primera Reforma se pretendía un alumno constructivista, pero considera que no se logró tal objetivo, posteriormente el desarrollo de competencias, y que por muchos factores en contra, tampoco se logra concretar tal meta. Considero que los referentes como el constructivismo y las competencias son propuestas de la formación inicial que dependen de condiciones favorables para su desarrollo.

Considero que las teorías, van cambiando, no hay una en particular que dé respuesta a todas las necesidades, en el mundo actual, su utilidad como referente depende del contexto. Nos ayudan a interpretar o reinterpretar los fenómenos para orientar nuestra práctica y tener aproximación mayor a las soluciones reales.

El marco de significados y conceptos técnico-pedagógicos del currículo de la RIEB, queda expresado en el Plan y en los Programas de estudio correspondientes a los diferentes grados. Es importante el conocimiento y reconocimiento de estos materiales para comprender la lógica de la reforma. Aunque los docentes, como profesionales de la educación, orientadores básicos de su labor y desde el sentido común, entienden la relevancia de la función de dichos instrumentos; en la práctica los continuos cambios resultan en contradicción.

“Pues sí [...] son documentos rectores rigen [...] rigen más que nada nuestro trabajo docente [...] en el plan de estudios como aquí manejan los principios pedagógicos, a lo mejor en el 2009, 2010, 2011 que fue cuando entró la Reforma por ciclos cada dos grados, pero hasta 2011 es cuando aterrizan los principios pedagógicos.” (AM 1:5)

La maestra Ana reconoce que el referente del Plan y los Programas son documentos rectores, pero que tienen carencias, pues los principios pedagógicos se plasmaron en papel dos años después de la entrada del nuevo currículum.

A cinco años del cambio, en el ciclo escolar 2014-2015 vuelven a cambiar los Libros de Texto, por lo que los Programas correspondientes a las asignaturas de Español y Matemáticas, dejaron de ser “referencias rectoras” que guiarán a los maestros para orientar sus prácticas.

“No. Porque ¿qué crees?, que el Programa que tengo ahorita que es el de 2011, ya no me checan algunos contenidos o sugerencias didácticas, que se manejan con el libro de Desafíos Matemáticos, ya no hay una relación, una interrelación que me permita seguir todo el proceso como se tiene que desarrollar, en este caso específicamente en Matemáticas.” (GV 3:7)

“[...] en este caso así es: el Programa 2011 ya no checa con el de Desafíos Matemáticos que cambió en este ciclo escolar, entonces causa cierta incertidumbre éste tipo de movimientos, porque en mi caso [...] causa inseguridad, el hecho de qué es lo que estoy haciendo, por una parte, está el Programa, por otra parte, está el libro de Desafíos Matemáticos, por otra parte, están los materiales anexos, pero ya no [...] llegamos [...] a un objetivo común: qué es lo que estoy haciendo [...]” (GV 3:7)

Para Crozier y Friedberg (1990) en una organización, los actores -a través de relaciones de poder- crean zonas de incertidumbre que pueden controlar y utilizar para sus propios objetivos. Éstas tienen que ver con fuentes de poder como: el control de la comunicación, la información, la especialización funcional (el poder del experto), las relaciones de la organización con su entorno y la utilización de las reglas organizativas. Mientras más importante sea la zona de incertidumbre para la organización, más poder poseerán los actores asociados a su determinación.

Tanto el diseño como la selección de contenidos y enfoques pedagógicos no son determinados por los docentes, quienes desconocen a fondo el sentido de dichas orientaciones curriculares. Esto no quiere decir que ellos no tengan capacidad de elección en la manera de desarrollar el Programa.

La RIEB, como lo menciono en el capítulo anterior, tiene un esquema de gestión vertical, en el cual las decisiones y las determinaciones de los cambios curriculares provienen de las cúpulas altas del poder. De acuerdo con Crozier y Friedberg (1990) los actores que tienen mayor ventaja en el juego de la organización son quienes tienen el poder superior para crear las reglas y declararlas, así como aquellos que tienen el control de la información.

En un sistema burocrático que ignora la dinámica de la vida en las escuelas, y que desautoriza profesionalmente la capacidad de los maestros para gestionar o tomar determinaciones intelectuales sobre los cambios curriculares, y dónde únicamente se les informa lo que tienen que aplicar, se hace visible su fuerza de control, desde la perspectiva de la organización sistémica.

La zona natural de incertidumbre en cualquier organización, puede generar resistencia y negación, pero también aceptación y solución; no obstante, los altibajos provocados por gestiones de cambio inconsistentes y diluidas, generan desorden y descontrol. Cada vez es más evidente

que los docentes tienen que buscar la manera de salir adelante buscando sus propias referencias individuales.

Aunque la incertidumbre es creciente y el peligro de la imprevisibilidad puede llevar al relativismo extremo “de no saber qué va a suceder y por tanto qué hacer”, no lleva a la total inseguridad, es decir, hay asideros que se pueden tomar para orientar la práctica. Como dice Carbonell (2001:16) “hay suficientes conocimientos, verdades, objetivos y valores educativos – contrastados por evidencias y experiencias– que nos proporcionan certezas racionales y morales a saber”. Dichos elementos constituyen parte de una formación que permite mirar rutas de acción sobre la forma de proceder en el cambio.

“[...] ese libro, el nuevo que llegó apenas a la escuela (ciclo 2014-2015) que venía así: Libro para el alumno y Libro para el maestro Español, yo no le encontraba ni pies ni cabeza a ese libro, no sabía qué pretendía, por dónde, yo hacía lo que podía, cómo podía [...] finalmente (en enero) salió un curso que decía Conociendo nuestros nuevos materiales.” (AM 1:11)

La maestra Ana señala que no entendía ni le encontraba un orden al libro de Español para primer grado, que llegó a la escuela en el ciclo 2014-2015. No comprendía sus objetivos, ni lo que ella debía hacer. Por lo finalmente optó por asistir al curso en el que se daba información sobre los nuevos materiales, aunque de manera extemporánea.

En tal circunstancia se debe reconocer que desde la colectividad, se hace necesario, encontrar rutas, construir caminos que den sentido y orientación a lo que hacen los maestros en los cambios de reforma y que apoyen su trabajo.

3.5 Asideros pedagógicos y estabilidad en la incertidumbre

La vida es compleja y está en constante movimiento, tal dinámica genera espacios entre lo conocido y lo desconocido, entre lo que viene y lo que se va, lo que envejece y lo que se renueva; en dichos espacios hay vacíos de información, por lo que la presencia de la incertidumbre es un fenómeno inherente de la misma.

Pero las personas tenemos necesidad de llenar esos huecos, para dar estabilidad a nuestra existencia y poder construir un sentido sobre la misma, esto nos ha llevado a aprender a trabajar con la incertidumbre y por encima de ella desde los comienzos de la historia, es la tradición

modernista. Se trabaja en el presente haciendo uso de la razón y pensando construir para el futuro. De ahí nace la idea de planear, programar y proyectar en todos los ámbitos, en particular en la educación.

La planificación es un elemento sustantivo y determinante de la práctica docente para orientar los procesos de aprendizaje acordes con los propósitos señalados, desgraciadamente la falta de apoyo programático, lleva a los docentes a trabajar en la incertidumbre y con una falta de claridad sobre lo que deben hacer y cómo lo deben hacer desde la prescripción curricular.

El *Plan de Estudios 2011.Educación Básica. Primaria*, señala que los principios pedagógicos son condicionantes esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente y la consiguiente mejora educativa. Siendo uno de ellos *planificar para potenciar el aprendizaje*. Se menciona que planear es un pilar fundamental de la profesión docente, porque implica reconocer el contexto, y construir las estrategias pertinentes para alcanzar las metas. Al planear se debe contar con los referentes para su delineación como son los aprendizajes esperados (el qué), los tiempos disponibles (el cuándo) y la selección de estrategias didácticas (el cómo); sin perder de vista las condiciones socioculturales de los alumnos, elementos que permiten dar significatividad a lo que se planea.

Planear puede hacer la diferencia entre el éxito de una empresa o su fracaso; implica contar con los materiales, como un mapa que provee orientaciones a seguir y una competencia especializada para usar los recursos con una postura didáctica argumentada, sin embargo, la falta de materiales a causa de la burocratización de las novedades, disminuye las posibilidades de logro.

Aunque, no se niega que la participación del docente y su competencia son determinantes para la puesta exitosa de cualquier modelo curricular –lo cual documentaré en el siguiente capítulo- yo pregunto: ¿cómo pueden los docentes construir un sentido sobre los cambios curriculares de reforma y direccionar su práctica sin mapa que los guíe? Afirmo que, sin el referente del Programa, ni del Plan de Estudios, metafóricamente es como realizar un viaje a la deriva, con el riesgo de perderse y sin la certeza de llegar a puerto seguro.

En el siguiente capítulo centraré la atención en los docentes y la forma como se posicionan frente a la incertidumbre. Aquí comento brevemente que existe una crítica sobre la manera en que éstos usan los Libros de Texto: como el punto de referencia dominante de lo que enseñan –incluso por

encima del Plan y los Programas-. Algunos lo explican (Carbonell, 2001), como la falta de creatividad de los docentes o el deseo de no quererse complicar la vida, evitando darle más tiempo a la preparación de su clase. Empero, aunque es cierto que esto puede suceder, encuentro en esta investigación que, primordialmente, los maestros están usando el Libro de Texto para orientar el sentido de su clase, porque no tienen Programas vigentes correspondientes a los mismos en las asignaturas de Español y Matemáticas, consecuencia de las repentinas modificaciones curriculares.

“Ya no me remito al Programa, me remito más al Libro del Maestro porque en el Programa (2011) todavía se manejan proyectos, y entonces tu Libro de Texto y el Libro para el Maestro vienen por lecciones... entonces si no hay esa vinculación entre programa y los libros del alumno, nos habían comentado que venían programas nuevos, pero no sabemos.” (MC 2:9)

En esta cita la maestra Maricruz, nos refiere que ella ya no utiliza el Programa para planear porque ya no tiene la vinculación correspondiente con los Libros de Texto de los alumnos, puesto que estos cambiaron. Sin embargo, su expectativa es que vendrán los nuevos programas, los cuales ignora qué orientación tendrán. Por tanto, considero que desde la estructura sistémica hay carencias que obstaculizan el desarrollo del principio pedagógico de la planeación, como un asidero fundamental en el marco de la Reforma.

Otro de los principios señalados en el Plan de Estudios 2011 es *la generación de un ambiente de aprendizaje*, sobre el cual se señala: “se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011). Dicho espacio no sólo queda comprendido por el área física, sino por todas las dinámicas e interacciones que se establecen dentro de ella. Por lo tanto, hay que construir el espacio, destacando aspectos como la claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante, el contexto cultural, que incluye ideas y costumbres, así como la importancia de contar con los materiales educativos que apoyen el aprendizaje.

Señalo que al hablar de un ambiente de aprendizaje no sólo se refiere al espacio escolar, sino también al social y al familiar. Estos últimos se tienen que tomar en cuenta para lograr la mejora educativa, tales deben presentar condiciones idóneas para el desarrollo personal, pero actualmente, su condición de seguridad es frágil y en muchos aspectos se encuentran en crisis.

El propio sistema educativo, como estructura organizacional, fuente de disposiciones académicas, procesos normativos, códigos de conducta y prácticas escolares; promueve inestabilidad, ya que no hay coherencia y claridad sobre la dirección que toman el sentido de los cambios.

Señalo que la Psicopedagogía considera a la estabilidad, como la condición óptima para lograr el sano desarrollo del niño en todos los aspectos y en todos los ambientes. Por eso, cuando analiza la situación ambiental de un niño se hace preguntas como: ¿dónde vive?, ¿con quién vive?, ¿cómo es el lugar donde vive?, ¿hay reglas?, ¿quién establece las reglas: la abuela, el tío, el primo...el padrastro?

El diccionario define estabilidad de la siguiente manera: 1. Equilibrio; 2. Firmeza, resistencia; 3. Permanencia, duración; 4. Seguridad. (Larousse, 2017). La esencia misma de la vida tiene una doble naturaleza de permanencia y de cambio, es decir, hay cosas que deben permanecer como la honestidad, la verdad, el amor, la justicia, el respeto, la familia, principios todos que posibilitan la vida en sociedad y el desarrollo pleno del individuo. Su valía para nuestra subsistencia no tiene sustitutos, por lo que deben durar y perdurar.

Sin embargo, la tendencia material y mercantil de estos tiempos, pareciera, por el contrario, mirarlas como viejas y obsoletas. En nuestra sociedad muchas cosas son desechables y se van perdiendo, cosas que se piensa “ya no sirven”, pero, pensar así conlleva el riesgo de sobrevalorar lo efímero de la vida, de perder sensibilidad ante lo verdaderamente valioso y dejarlo escapar. El sentido de lo verdadero se va diluyendo y se puede perder.

Es cierto que parte de la vida consiste en el cambio, pero no es posible vivir bajo un esquema de cambio permanente en todos los aspectos de la existencia y sin una lógica que los oriente, es necesario estabilizar y asentar la resultante de los cambios, lo cual requiere un tiempo de paciencia, espera y vigilancia. Si algo se modificó, agregó, quitó o adecuó de manera que está funcionando bien en el sentido de mejora ¿por qué tendría que cambiarse otra vez?

Para Meyer (2001) La estabilidad facilita la habilidad, es decir, si queremos desarrollar todo nuestro potencial como personas y potenciarlo así con nuestros alumnos, debemos buscar ser personas estables en nuestro interior, así como en nuestro estilo de vida, el cual se ve influido y determinado por los sistemas organizacionales y culturales en los que está inserto. Señala que la

razón por la que muchos jóvenes no desarrollan sus habilidades y talentos, es porque en sus propios hogares carecen de estabilidad.

En todos los contornos sociales, se encuentra descomposición; las familias, las instituciones, junto con las autoridades de gobierno encargadas de procurar su bienestar no funcionan, de tal modo que apoyen el sentido de lo que se enseña en las escuelas. Los educandos ven y viven un mundo real distinto a lo que se les muestra en clases. Lamentablemente la Reforma Educativa no contempla esto en la planificación de la mejora.

A manera de cierre diré que estamos a las puertas de recibir el “Nuevo modelo educativo”, que implicará sobre todo modificaciones curriculares y un nuevo cambio en el Plan, en los Programas de Estudio y en los Libros de Texto. Con tal acción considero quedan, diluidos los de la Reforma de 2011 en el marco de la RIEB. Menciona el especialista Díaz Barriga sobre el curriculum parafraseando a Bauman, “su expresión en los planes y programas ya no se mantiene” (2013:6). Los nuevos conceptos y enfoques formulados, no tardan tiempo en solidificarse, sino que surgen en tal cantidad y diversidad, que difícilmente pueden mostrar algún sentido o dirección para estudiosos o para quienes tienen la responsabilidad de la práctica educativa, ya que su permanencia es débil.

Los maestros quedan más como espectadores perplejos ante oleajes oficialistas de cambio. Desde el Sistema Educativo Nacional se promueven cambios curriculares de reforma, pero los discursos docentes manifiestan un sentir de inestabilidad y duda permanente sobre las decisiones que tienen que tomar y la manera de entenderlos.

Aquello que debiera servir de referencia básica para conducir su labor profesional como el Programa, los Libros de Texto o la capacitación, les es insuficiente, carente e incluso incongruente. Por ello tienen que echar mano de otras referencias internas y subjetivas, que les ayuden a orientar su labor de acuerdo con fines, propósitos y métodos educativos según su apreciación particular y la manera en que han internalizado la educación desde su trayecto formativo profesional.

Algunos autores (Pérez, 2010) han señalado que, en la puesta en marcha de las reformas, el docente es un elemento clave, y esa es una verdad que en esta tesis no se discute, sin embargo, la cuestión que analizamos es qué pasa con el maestro cuando está envuelto en un ambiente de

dudas y confusión; en qué forma pone en práctica los cambios, ya que finalmente son ellos quienes llevan la Reforma al plano de la acción.

Pero, cómo resuelve su día a día en el aula considerando la tensión que experimenta como sujeto a través de todo ese clima de constante movimiento, en donde las referencias dadas, no parecen ser lugar de certezas firmes de las cuales asirse para poder andar en una marcha segura hacia la mejora educativa. Lo cual se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

DOCENTES ANTE EL SENTIDO DEL CAMBIO Y LA REFORMA: SUJETOS DESAFIADOS Y DESAFIANTES

4.1 Ser docente hoy y aquí: un desafío en la complejidad

Como mencionaba en el capítulo anterior, las modificaciones constantes e inesperadas de la Reforma promovida por la SEP, están ligadas a influencias de mayor amplitud, dadas las condiciones sociales posmodernas como la globalización. Esto tiene un efecto perturbador en las personas. Menciona Giddens (1995:234) “nos inquieta el mero sentimiento de encontrarnos en un oleaje masivo de transformaciones mundiales.”

La distancia ya no es limitante de las presiones externas que cada vez más alcanzan el mismo fondo de la actividad individual, afectando el espacio personal y la vida local. No se puede ignorar que los problemas mundiales nos afectan a todos como la crisis económica, la inseguridad y los problemas ambientales; por igual las decisiones que se toman sobre el rumbo de la educación.

Esto, finalmente, alienta un clima general de fluctuación que resulta preocupante con implicaciones directas, pues son las condiciones de nuestra vida el marco en el que se desarrollan los cambios reformistas, en las escuelas y en sus aulas.

Para Esteve (2010) el concepto de cambio social es el elemento clave para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los nuevos desafíos que estos enfrentan en el ejercicio de su trabajo profesional, pues en los últimos 30 años, señala, los cambios han sido tan acentuados, que han transformado profundamente el trabajo de los maestros, su imagen social, y las exigencias en su desempeño.

En la actualidad, quienes trabajan con el desarrollo del currículo, tienen que contener constantemente con una situación de descomposición y desorden, dado el debilitamiento de elementos que le dan cohesión a las estructuras sociales en todos los ámbitos: económico, político, cultural y educativo, entre otros. Al mismo tiempo tienen que asumir la necesidad de organización, orden y control, a fin de mantener una realidad dada la tarea y misión de la educación y su función de regulación social.

Por lo que es su práctica los docentes cuidan de enseñar hábitos, normas y conocimientos que contribuyan a la formación de actitudes e ideas positivas en los educandos; así como competencias para la convivencia armónica y el sentido de apego a las leyes. Esto se desarrolla

curricularmente por medio de las disciplinas y contenidos transversales como la Formación Cívica y Ética.

Es una lucha entre el orden-desorden inscrita en un contexto de compleja naturaleza social y física. Los maestros están obligados a ser competentes, a hacer frente a situaciones por demás inquietantes, confusas, incluso difíciles y desconocidas pero que hoy forman parte de su práctica cotidiana y que los desafían, por un lado, como individuos autónomos y responsables, pero por otro como empleados contratados que tienen el deber de cumplir con las ordenanzas emitidas por el Gobierno Estatal, en un panorama laboral de fluctuación y cambio, esto es a lo que llamo desafío del docente.

La entrada en vigor de la Ley de Servicio Profesional Docente, adelgaza la seguridad profesional del maestro, pues prescribe que ésta depende de procesos de evaluación centralizados. A los cuales los docentes se tienen que alinear de lo contrario quedan fuera de la oportunidad laboral. Menciona Bauman (2007) en el estadio líquido de la modernidad, se trata de “atraer el favor de los jefes despertando su interés por comprar nuestros servicios y productos, evitando así la amenaza de quedar excluidos de todo compromiso.” (p. 38)

Con los jefes no se discute, están muy arriba. Ellos asumen que sea, cual sea su disposición, los servidores públicos de la educación, están obligados a cumplirla. Tal es la necesidad y el reto de conservar el empleo, que ahora se condiciona, bajo la exigencia de tener un buen desempeño en la evaluación, según la nueva ley.

“[...] cuando ya creemos que los materiales son los adecuados [...] viene otro cambio [...] cuando no es el libro del alumno viene el cambio del Programa o viene otra Reforma [...] entonces estamos como todos lo sabemos: sujetos a las disposiciones que nos dan nuestras autoridades educativas, y esto es lo malo porque siempre pasa lo mismo [...] pasó en el de 93, pasó ahorita, sigue pasando [...] tenemos ya una Reforma en puerta y los cambios se siguen dando.” (GV3:8)

El maestro Gabino menciona que cuando llegan los materiales, los docentes piensan que son los adecuados y resulta que no es así, pues llega otro cambio, el cual tienen que recibir porque están sujetos a las disposiciones de las autoridades; esto siempre lo ha vivido así, en sus ya casi 30 años de servicio.

Los maestros siguen recibiendo cambios y disposiciones nuevas, sin ninguna explicación, información o capacitación previas aun cuando al inicio supusieron que los cambios en la forma de trabajo, generados por la RIEB eran “los buenos”.

Los maestros son desafiados a luchar desde la individualidad, dado el escaso apoyo de las autoridades, enfrentando nuevos retos y haciendo frente a muchas situaciones confusas y desconocidas.

Esteve (2010) menciona que el desconcierto, el tipo de formación y el intento de mantener rutinas tradicionales que ya no tienen sentido, llevan a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose además a una crítica generalizada por parte de la sociedad que, sin analizar las nuevas circunstancias, considera a los docentes como los responsables de las deficiencias en educación.

Dicha situación genera un malestar docente, es decir, diversas reacciones de los maestros sobre el sentido y el alcance de su trabajo en las condiciones que se les presentan. Como se expresa en el siguiente párrafo:

“Pues en un principio sí es como [...] como una impotencia porque primero te preparas [...] bueno, conoces hasta cierto punto tus materiales de trabajo, y al siguiente año viene un cambio [...] cuando bueno [...] en un principio apenas estabas familiarizándote con algo nuevo y de repente cambia [...] y dices bueno y ¿ahora qué, para dónde voy? ¿Y lo que se trabajó el año pasado? [...] y ahora para dónde? [...] es así como no saber ni para dónde dirigirte.” (MC 2:2)

La maestra Maricruz expresa que experimentó impotencia y extrañeza, pues se preparó para conocer los nuevos materiales, y cuando apenas se estaba familiarizando con ellos, cambian inesperadamente, dejándola perpleja y sin una dirección clara a seguir.

Tales dudas se traducen en debilitamiento de certezas, sentimiento de inseguridad ontológica docente, quién se pregunta sobre el sentido de los cambios; lo que debe ahora hacer y en consecuencia que dirección seguir.

La disminución de la seguridad tiene niveles de profundidad, según pueda coincidir o no, con otros momentos de conflicto por los que pudiera atravesar la persona en otros ámbitos de su vida; la cuestión ¿y ahora para dónde voy? puede llegar a convertirse en verdadera crisis o conflicto.

Ya que el maestro desarrolla su práctica como sujeto entero, con todos los componentes de su personalidad: físicos, intelectuales, socio afectivos y emotivos.

No se trata solamente de que el profesor deba aprender nuevas técnicas o deba poner al día los conocimientos que enseña; sino que actualmente hay situaciones que rebasan la posibilidad de captar la lógica de los nuevos modelos; se hace difícil su comprensión por la velocidad con la que cambian, los motivos de los cambios, lo que repercuten en su papel, y en una situación de riesgo laboral. Esteve (2010) menciona que “todo esto es extraordinariamente difícil hasta el punto de afectar la seguridad del profesor en sí mismo.” (p. 46)

“Me he sentido [...] inestable, inestable porque empiezan de una forma, y después te la cambian. Siento que las reformas no concluyen, no llegan a aterrizar como deben [...], cuatro años he trabajado primer grado por proyectos, ya tenía más o menos el conocimiento de aprendizajes esperados, este año cambian [...] antes eran proyectos ahora te los quito y regreso a lecciones [...]” (AM 1:4)

La maestra Ana comenta que ha sentido inestabilidad en el proceso de Reforma porque lo que se venía construyendo sobre el sentido del cambio, se los han vuelto a modificar. Los sentimientos que emergen de dicho estado de ruptura en la construcción del cambio tienen efectos negativos.

Las tensiones laborales tienen un efecto en la vida emocional y física de las personas. Estas son capaces de reconocer de diferente modo el estado de las cosas. Perciben cuando “las cosas van bien” o cuando “las cosas van mal”. En este caso se experimentan sentimientos como preocupación, temor, angustia, malestar e impotencia, los cuales pueden incluso conducir a deteriorar el estado de salud, según la condición de vida de cada uno y los puntos de apoyo con que cuenten, como la familia y la fe que les ayudan a sobreponerse existencialmente.

Las reformas implican cambios que, más allá de sus efectos positivos o negativos en los procesos educativos, son movimientos que irrumpen en las formas rutinarias de actuación y que producen turbación ontológica en aquellos que son participantes directos.

De acuerdo con Giddens (1995), la noción de una realidad estable y compartida con otros es fuerte y frágil a la vez. Las rutinas diarias asumidas por sentido común llegan a ser el fundamento por el que aceptamos algo como apropiado y normal. Nuestra racionalidad y nuestros sentimientos son ajustados desde la lógica de la actitud natural, así como nuestras reacciones.

Las personas reaccionamos de distinta manera, pero dejamos entre paréntesis muchas preguntas sobre nosotros mismos, los demás y el mundo, a fin de salir adelante en las actividades de cada día. Pero basta una irrupción fuera de lo común para generar desajuste, desorientación cognitiva y emocional, que dependiendo de la situación tendrán impacto profundo, permanente o pasajero en la vida de los individuos, Garfinkel (2006) ha realizado estudios al respecto.

Las rutinas funcionan como mecanismos de ajuste y adaptación a un mundo previamente dado. Son un elemento poderoso que dota de seguridad al individuo, quien a través de ellas establece vínculos que le son vitales y que le permiten establecer confianza en su interacción cotidiana; pues las usanzas, en el sentido de acciones habituales, se cargan de significación emotiva y cognitiva cada día.

Los cambios que generan rupturas o discontinuidades en ellas, a su vez provocan sentimientos de turbación, angustia y miedo que afectan a los sujetos y su coherente sentido de “estar en el mundo”, quienes no sólo buscan estar aquí y ahora, sino un propósito que dote de sentido sus vidas para avanzar hacia el logro de metas laborales y personales.

El docente trabaja desafiando las condiciones en que se presentan las prescripciones del cambio le generan estados de ánimo inquietantes. Trabaja sintiendo malestar, temor e inseguridad sobre lo que hace. Como si se tratara del capitán que dirige un barco hacia a cierto lugar, pero durante el trayecto enfrenta vientos, tormentas y mareas, adversidades contra las que debe luchar, para poner a salvo no sólo su vida sino la de los otros que viajan con él.

A nivel sistémico, la nueva Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), establece que los maestros sean evaluados de acuerdo a cierto perfil, parámetros e indicadores sobre los que se considera el buen docente y/o la buena práctica docente; si en la primera evaluación el docente sale con un resultado idóneo, no volverá a ser evaluado hasta que pasen cuatro años, pero si su resultado es “no idóneo” tendrá que volver a realizar la evaluación hasta tres veces, si no lo logra, será reubicado en una función administrativa fuera de la docencia.

Las evaluaciones para permanencia en el servicio dieron comienzo en el ciclo 2015- 2016. Las fuertes críticas sobre este sistema evaluativo son la descontextualización que hace del trabajo del profesor y su carácter punitivo, al carecer de incentivos a su labor. Pese a los reclamos de los docentes, quienes consideran vulnerados sus derechos, dicha ley es vigente.

Por otro lado, la sociedad materialista y superficial, carente de valores como el respeto, la obediencia y la humildad, desconocen la influencia trascendente de los mentores como transmisores de la cultura y formadores de hombres.

Steiner (citado en Vasen, 2008:96) expresa una idea importante al respecto:

“Hasta en un nivel humilde –el del maestro de escuela-, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos futuros. Una sociedad como la del beneficio desenfrenado, que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida.”

Actualmente, el derecho o facultad de los profesores en la toma de decisiones sobre su práctica se ve vulnerada, fragmentada y reducida por un sin fin de incidentes internos y externos a la escuela, porque la sociedad hoy ha cambiado, los individuos y su relación también. Los lazos de significación entre las personas, que daban cohesión al tejido social se han diluido. Al respecto menciona el maestro Gabino:

“Pero al momento de ejecutar las acciones dentro del grupo, es otro panorama el que se nos presenta, finalmente [...] tiene una buena intención, creo que la Reforma educativa (RIEB) tiene su base central en un cambio para mejorar, para ser una sociedad mexicana diferente, pero la sociedad actual es complicada, creo que uno de los factores es que, nosotros que estamos frente al grupo, analizamos a los padres de familia, analizamos a los alumnos, y pues vemos que hay mucha apatía del padre de familia [...] los mismos alumnos no tienen marcados ciertos límites, que estos obviamente deberían venir marcados, desde la propia familia, [...] entonces no hay parámetros desde una perspectiva social y familiar que nos ayuden a nosotros como docentes.”
(GV 3:4)

Él considera que la intención de la reforma es buena, pues busca una mejora, pero no basta, porque cuando se trata de llevarla al plano de las acciones al interior de los grupos, otros factores influyen, como la actitud de los alumnos: no tienen límites que marquen su adecuado comportamiento, como el respeto y la obediencia, los cuales deben aprender en casa. Reconoce también, que la sociedad ha cambiado, los padres de familia tienen una actitud de apatía, de poco interés, que no ayuda al trabajo que los maestros realizan en el aula.

Al respecto considero que los padres de familia, afanados por sacar adelante económicamente a sus hijos, viven absortos en el trabajo; los niños pasan mucho tiempo solos en casa o con algún familiar, siendo así vulnerables a cualquier tipo de influencia o situación, -positiva o negativa- que repercute en su formación. Como consecuencia del excesivo trabajo, los padres están

cansados y lo que menos quieren es escuchar los reclamos y quejas de los maestros, ni tampoco quieren esforzarse en las tareas educativas de sus hijos.

Hay factores causales de la complejidad del cambio en las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar: alumnos-maestros-padres de familia. Mencioné que la situación económica es determinante, así como las cuestiones morales como la falta de valores.

Antes, no se dudaba de la palabra de un maestro, al contrario, infundía sumisión, era escuchada y acatada. Pero ahora, si un maestro señala que los alumnos no trabajan y no ponen atención, éstos no se sienten exhortados a cambiar su actitud, y sus padres toman el señalamiento como agresión contra sus personas, reaccionando negativamente. Hay muchos casos de ofensas y demandas contra los profesores por parte de papás quejosos, que se ofenden por el simple hecho de que aquellos cumplan con su labor.

La imagen social del maestro como figura de autoridad y respeto se ha diluido por varias razones, además de los cambios en la sociedad actual, que están anclados en ideologías materialistas, pérdida de principios de vida y economías en crisis, hay problemáticas más a fondo que han dañado la imagen del docente.

Son varios los autores (Esteve, Dussel, Lüdke citados en Tenti Fanfani 2010) que señalan el impacto de los cambios en el contexto social y organizacional en el oficio del docente y en la función de la escuela. Para Dussel esto tiene que ver con las condiciones globales en las que vivimos hoy y se caracterizan por el incremento de la información, la velocidad de los intercambios, y la fluidez de los valores; en donde lo duradero parece sinónimo de pesadez y atraso.

Otra razón por la cual las instituciones y sus académicos están expuestos a reclamos y rechazos diversos sin que se estime valiosa su labor, tiene que ver con un declive generalizado de las instituciones que nos brindan identidad y seguridad, entre ellas la familia, la iglesia, la escuela y el Estado. Para Dubet (citado en Dussel 2010), dicha situación implica para los sujetos un “quedarse a la intemperie” en el sentido de desamparo y desprotección.

La voz del maestro simbolizaba la voz de un Estado paternal que guiaba con certeza a sus hijos hacia el bienestar y el progreso, al amparo de un discurso de verdades positivas, que hoy se ve totalmente silenciada por el grito ensordecedor de una realidad social contraria y abatida.

Las personas ya no creen en los gobiernos legítimos ni en sus representantes como guardianes que procuran el bien y la seguridad de la ciudadanía. Hay un reclamo social generalizado de todos los sectores de la población ante un Estado incapaz de dar respuesta suficiente a las necesidades más básicas de la vida de sus miembros.

El caso de México es particularmente alarmante: la magnitud de la población que sobrevive bajo la línea de la pobreza y bajo la línea de la indigencia es mayor a la que, en promedio, registran otros países en América Latina y el Caribe. Se trata de 40 millones 778 mil mexicanos que perviven bajo la línea de la pobreza y 14 millones 940 mil en la indigencia, al aplicarse los porcentajes referidos por la CEPAL con los 112 millones 336.5 mil habitantes del país contabilizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el último censo de población (La Jornada, 2016).

En dicho contexto muchos jóvenes abandonan los estudios por carencia de recursos económicos y también porque no creen que estudiando y ejerciendo una carrera puedan salir adelante, dado el alto índice de desempleo que hay en el país.

Así pues, la pérdida de lo que representa un maestro en la sociedad, tiene que ver con un proceso de derrumbamiento del Estado y sus instituciones como guardianes del bienestar y progreso social. Además de que no está logrando la seguridad de su población, se muestra débil hacia fuera, pero duro hacía dentro, ya que genera políticas administrativas coercitivas que desautorizan oficialmente la capacidad legítima de los maestros para emitir juicios de valor sobre la condición académica de los alumnos, siendo su propio formador y quien les otorgó las “credenciales” para el ejercicio profesional de la docencia.

[...] en primer grado ellos no te permiten que haya una reprobación, pero si yo quiero calidad, y si yo digo que un niño no está listo para el siguiente grado, pero finalmente ellos dicen pásalo así a segundo, aunque no sepa. En la cartilla el ciclo pasado decía primer grado, el alveolo de ‘promovido’, pero nunca te dio opción a que decía ‘no promovido’ [...] o sea [...] es ‘promovido’ o ‘promovido’ si no lo logró, en segundo lo va a lograr, porque aquí dice que con la Reforma nadie puede reprobar, no [...], pero en primero. No sé cómo venga ahora en este año, pero el año pasado en primero era ‘promovido’ o ‘promovido’[...] nadie se queda [...] aunque el

maestro diga ‘este niño no tiene los elementos’, ‘no lee’, ‘no escribe’, ‘no tiene cálculo mental’, ‘no ha desarrollado sus habilidades matemáticas’[...] entonces se queda, pero sorpresa te dicen ‘pásalo’[...]” (AM 1:16)

La maestra Ana comenta que no depende de ella la aprobación o reprobación de los alumnos, pues la Cartilla de Evaluación del ciclo escolar solo traía la opción “promovido”; es decir, aunque el alumno no hubiese logrado los aprendizajes esperados, tenía que acreditar al siguiente grado.

El desarrollo de los procesos de evaluación de acuerdo al enfoque por competencias tiene distintos momentos y actores participantes, pero en lo que se refiere a la evaluación sumativa el juicio de valor no procede de una decisión tomada en el momento final por el docente, más bien es el resultado de un proceso de evaluación continua, en donde se puede observar el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo escolar, el cual está apegado a Indicadores de Desempeño y a Estándares Curriculares.

De acuerdo con lo que comenta la profesora, ese juicio de valor de la “no promoción” era omitido, entendiendo que al omitirse el resultado final, se anula también el proceso continuo y a quienes lo están llevando a cabo: los maestros.

Lo dicho por el maestro no se ponía en duda, infundía respeto, pero actualmente es desacreditado por múltiples factores. Es una situación muy difícil para quien dirige una clase pues, aunque se cuente con la preparación y se tenga la competencia frente al grupo, los alumnos toman una actitud de indiferencia, rebeldía e incluso altanería.

Vasen (2008) describe este desafío de la siguiente manera:

“De un lado una ley fragilizada va dejando sólo un andamiaje de reglas que, desgajadas de su marco adquieren, en el mejor de los casos, un valor situacional encarnado en maestros que muchas veces se sienten desamparados. El desafío es crear respeto y más aún, confianza desde ese incómodo lugar. Y no es nada fácil.” (p. 104)

A dicha situación ha contribuido también, el desarrollo acelerado de las tecnologías de la comunicación y el fácil acceso al conocimiento que tienen las personas en un contexto de globalización y modernidad líquida, es decir, un conocimiento puede ser sustituido o remplazado por otro rápidamente, además donde hay tanta información también hay mucho riesgo y confusión, por lo que el discurso emitido por el docente, ya no se considera como norma o ley, sino como una opinión o un mero comentario.

La desvaloración del docente y su oficio, es el gran desafío que enfrentan hoy los maestros, lo cual se suma a otras situaciones de por sí desafiantes como el aislamiento y la sobre carga de trabajo administrativo, pues se reconoce que nunca ha sido fácil la tarea del maestro, Labaree (citado en Tenti Fanfani, 2010) menciona que el magisterio consiste en un conjunto de “prácticas difíciles que parecen fáciles.” Que actualmente se han incrementado por las condiciones contextuales de riesgo e inseguridad.

4.2 Los docentes se asumen como sujetos desafiantes ante el cambio educativo

Como se ha señalado en esta tesis, la complejidad del mundo actual genera muchos riesgos que debilitan la seguridad del marco contextual en el que se desarrolla el trabajo de los docentes, ya que los consensos y la normatividad establecida, se encuentran en una dinámica de cambio que constantemente se está reconfigurando sin alcanzar a tener una forma definida, debido al propio cambio social. En sentido figurado, se trata de un terreno con arenas movedizas, falta de suelo firme que dé soporte a los pasos que se dan.

Bauman (2006) menciona lo siguiente:

Se espera que un individuo destaque por separado y por su cuenta, la tarea se antoja intrínsecamente autorreferencial. Al respecto no parece que tenga más remedio que buscar alguna pista en su propio interior. Yo busco ‘mi verdadero yo’ el que supongo indemne ante las presiones externas. Trato de llevar una ‘introspección...en mi verdadera subjetividad...Así aguzamos las ‘voces del interior’, y casi nunca estamos plenamente convencidos de que no las hayamos oído mal. Claro que necesitamos que alguien nos ayude a interpretar lo que oímos, aunque sólo sea para confirmarnos que nuestras conjeturas se tienen en pie. (p. 29)

Los docentes saben de la presión que se ejerce sobre ellos constantemente, por lo que se esfuerzan en cumplir con su encomienda, pero cada vez experimentan más “el que tienen que salir adelante por su cuenta”. En este sentido cada uno busca referencias en su interior, dando especial atención a “esas voces internas” que provienen de sus sentimientos, pensamientos y creencias.

Esto nos permite ver otra realidad de las reformas: la de sujetos, que más que ajustarse pasivamente a los cambios o resistirse a ellos, son personas que conocen a su grupo, luchan por él, tienen disposición de mejorar y generan ambientes adecuados para que los alumnos aprendan.

Cuando los sujetos desarrollan el currículum desde su propia interpretación subjetiva, puede darse una individualidad creativa y activa, que los lleva a explorar lo mejor de las propuestas y recuperar oportunidades. Menciona Reid (2002:22) “para ellos la realidad de la vida no consiste en clases, capitalismo o hegemonía sino en la relación de la conciencia individual con el mundo externo.”

El enfoque existencial del currículum señala que la conciencia es singular, por tanto, siempre se ha de explorar en sus propios términos y no en los de alguna otra colectividad de mayor tamaño. Considero que, como dice el dicho popular: “cada cabeza es un mundo”, que de alguna manera crea o recrea la realidad de un modo particular. De acuerdo con ello, los docentes se colocan frente a la reforma con una actitud única y particular.

“[...] a lo mejor no todos los docentes (también recae en mí) conocemos esa forma o no llevamos a cabo los proyectos, entonces yo siento que va a depender mucho del docente que tenga los alumnos, para que el niño logre o no esa independencia y esos aprendizajes, porque si yo a lo mejor trabajo con proyectos con mi grupo y al siguiente año ya no trabajan por proyectos solo meras actividades [...] lo vamos limitando.” (AM 1:5)

En la cita anterior, la maestra Ana María expresa su propia actitud y compromiso docente para trabajar con el cambio en su grupo, ya que finalmente reconoce que está en las manos del maestro el direccionar las acciones a favor o no de desarrollar las habilidades de los niños.

Por otro lado, hay maestros que no hacen el esfuerzo de realizar esta labor reformista en el sentido de darle continuidad al enfoque a lo largo de todos los grados de Educación Básica. Desconocen los materiales de apoyo y siguen dando clases con tradicionalismo, porque resulta más fácil dictar un concepto que realizar actividades para lograr que los alumnos lo construyan y lleguen a los aprendizajes esperados. Para ellos todo es lo mismo y da igual un programa que otro, no ven la diferencia: es un individualismo cómodo y pasivo.

Finalmente, el ocupar o no el lugar que les corresponde, aun con la dificultad que conllevan los cambios curriculares y buscar que los alumnos logren aprender, es una cuestión de conciencia y esfuerzo personal que recae en el individuo. Entiendo a la conciencia como el ámbito en el que se hace presente o se muestra la realidad ante el individuo. Toda conciencia es conciencia de algo, todo acto de conciencia es siempre una relación con otra cosa, un referirse a algo.

La conciencia no se limita al conocimiento, por ejemplo: puedo conocer un árbol, además puedo estar consciente de él en otros aspectos como su cuidado, su utilidad, su belleza. Una especie de Gestalt, es decir, algo que tiene que ver con la forma y el fondo en relación con la totalidad. No se trata sólo de conceptos sino de sus relaciones, pronósticos y aplicaciones en contextos reales. Hay diferentes niveles de conciencia en que el individuo percibe y acciona la realidad.

Los maestros actúan con conciencia docente en relación a su práctica curricular en el marco de la reforma de diferente manera, pero en su día a día, son conscientes de las demandas de la inmediatez de la vida, y de muchas otras cosas de la dimensión laboral y personal.

Para Giddens (1995) las convenciones sociales son interiorizadas por las personas como parte del contenido de su conciencia y son controladas en sus vidas de manera refleja, como parte del salir adelante cotidiano. Todos los seres humanos intervenimos de manera más o menos consciente las circunstancias de nuestras actividades y generalmente somos capaces de explicarlas. Pero no todos los comportamientos son respuestas del saber explicativo. Muchos elementos de la capacidad para “salir adelante” se poseen a nivel de la conciencia práctica, que se acciona “sin pensar” en el momento de realizar las actividades.

No es que no pensemos o sepamos lo que estamos haciendo, pero esta conciencia, se encuentra en el límite entre consciente e inconsciente, deja en suspenso otro conocimiento más elaborado, para poder actuar en la siguiente tarea. La mayoría de las formas de conciencia práctica podrían “no tenerse en mente” en el curso de la realización de las tareas, dado que sus cualidades tácitas o supuestas permiten realizar diversas acciones presentes y próximas a la vez.

Dicha situación también lleva a particularizar la práctica docente, pues hay condiciones que los alumnos presentan que determinan la dirección que se le da a la clase diariamente.

Muchas veces no cuadra la planificación semanal con el ritmo de aprendizaje de los alumnos, o bien, se ve interrumpido por múltiples compromisos que se tienen que atender y situaciones que se tienen resolver durante la jornada de cada día, por lo que se pierden en parte los procesos planificados de enseñanza y aprendizaje y se terminan atendiendo situaciones que demandan urgencia en la inmediatez del momento.

La conciencia práctica Giddens (1995), es el ancla cognitiva y emotiva de los sentimientos de seguridad ontológica que caracterizan gran cantidad de actividades humanas. Esta conciencia se asemeja a la epojé que en términos fenomenológicos es la “puesta entre paréntesis”, que supone la actitud natural de la vida cotidiana. Esta es base de sentimientos de seguridad sobre lo que decidimos y hacemos.

Responder a la demanda más pequeña como dar una contestación, exige poner entre paréntesis una serie potencialmente infinita de posibilidades con que cuenta el individuo. En ese sentido lo que hace correcta o incorrecta una respuesta dada, requiere un marco explicativo sea explícito o no, justificado o no.

“Lo mismo ahorita más que nada siento que tiene ver con centrarte tu como docente [...] como te están moviendo tanto, tanto que no sabes para donde mirar [...] entonces te centras en el niño y en lo que tú quieres lograr como docente, es lo que yo hago [...] si vendrán reformas...me piden que cambie a lecciones, mañana me cambian a proyectos, te cambian desafíos, te cambian a problemas [...] entonces yo me centro en el niño y trato de enfocarme e ir trabajando con los libros es lo que yo hago [...]” (AM 1:5)

La maestra Ana comenta que lo que ella hace, es centrarse en los alumnos que tiene enfrente y en lo que ella quiere lograr como docente. Su sentimiento de seguridad es alimentado por lo que considera la realidad y el propósito de su misión, el cual ha interiorizado. Se toma de éste, con firmeza, aunque el contexto circundante sea inestable.

En la situación de reforma que viven muchos maestros, finalmente ya no consideran acciones confusas e inexplicables, quedan muchas preguntas sin respuesta al someterse a un cambio tras otro. Simplemente atienden la necesidad de los niños, haciendo un poco de todo y hasta donde pueden: desarrollan habilidades comunicativas, matemáticas, artísticas, físicas, científicas, conductuales y muchas más en jornadas de trabajo reducidas y sobresaturadas de actividades.

Menciona Perrenoud (2004) el oficio del docente hoy aparece en un marco de crisis, en el que los profesores tienden a recogerse en su clase y cuyas prácticas han quedado en estado de dificultad, “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia” (p.7) es una forma que acompaña la experiencia de los profesores hoy ante el reto de educar. Por lo cual subraya la importancia de revisar y replantear su labor desde su formación inicial, ya que es por medio de ésta adquieren elementos referenciales importantes que les permiten desarrollar su labor, enfrentando a la vez las profundas transformaciones dadas en todos los ámbitos de la vida social actual.

Los docentes son sujetos desafiantes ante los retos que les imponen condiciones internas y externas en las que desarrollan su labor, en donde se ha aumentado la exigencia sobre su práctica, se ha vulnerado su facultad en la toma de decisiones y su imagen como figura de autoridad se ha diluido, lo que se traduce en debilitamiento de certezas e inseguridad ontológica. Pero a pesar de tal panorama, los maestros se asumen como líderes direccionando en la práctica, las acciones para sacar adelante el cambio, con mecanismo de conciencia individual y compromiso de mejora.

Los maestros desarrollan la Reforma Curricular en el marco de la RIEB, haciendo frente a desafíos con la finalidad de que sus alumnos alcancen los aprendizajes. Con pocos apoyos tal situación se convierte en una lucha individual.

Esta relación entre problema, actor y solución en un contexto de modernidad líquida es comparada metafóricamente al *surfing* (Bauman, 2007). El *surfing* es un deporte que consiste en “montar olas”, algo que es completamente imprevisible en tanto que el agua se mueve constantemente, sin patrón alguno, es decir, se puede mover en cualquier forma, dirección y tiempo, lo que implica riesgo y peligro en sí mismo. Por lo tanto, las mejores cualidades de quienes lo practican son ligereza, vivacidad e intuición.

A continuación, mencionaré los principales obstáculos a desafiar; así como la manera en que el docente los resuelve, *surfeando* ante la adversidad; de acuerdo a los hallazgos de la presente investigación, lo cual no significa que sean únicos, porque las problemáticas dependen del contexto.

4.2.1 Reto descontextualización y estrategia de adaptación

Los sujetos entrevistados en esta tesis, no fueron formados en las competencias, es decir, no se formaron competentes, al igual que la mayoría de maestros, desarrollan la competencia en la práctica.

Perrenoud (2001) señala que la competencia no sólo consiste en la identificación de situaciones que se tienen que manejar, problemas que hay que resolver o decisiones que se tienen que tomar sino la propia explicitación de saberes y orientaciones de pensamiento. La define como una

aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones movilizándolo a conciencia múltiples recursos cognitivos²⁹. Menciona:

Todos estos recursos no vienen de la formación inicial, ni siquiera de la formación continua; algunas se construyen durante la práctica, por acumulación de saberes de experiencia o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamará con Bourdieu un *habitus*” ...corresponde a la formación inicial desarrollar los recursos básicos y asimismo entrenar su movilización. (p.9)

Es indispensable que los procesos de formación de docentes, les capaciten para tener actuaciones eficientes, en los cambios de reforma, aunque la capacidad que adquieren de la propia “escuela de la experiencia” les ayuda a salir adelante, no sin que muchas veces se pregunten la razón de las incongruencias.

“[...] ¿Entonces cómo lo voy a aplicar con el grupo? [...] muchas veces como que se descontextualizan un poquito, el ¿en dónde se va a aplicar? Como que no tienen esa visión de que en un grupo te vas a encontrar pues...con muchas personalidades, y [...] no toman en cuenta que [...]” (MC 2:3)

“En cuanto al contexto me refiero más que nada que muchas veces no toman en cuenta características, necesidades de lo que es la sociedad, de lo que está requiriendo, como que es ambiciosa... pidiendo mucho, mucho y muchas veces el contexto no da [...] yo creo que tendrían que [...] sí aterrizar en lo que es la realidad dentro de lo que es un grupo, qué vive el maestro, cómo recibe al grupo, cuáles son las características y necesidades que tiene de verdad el alumno [...]” (MC 2:3)

La maestra Maricruz expresa dudas sobre la forma en que pueda aplicar su programa (RIEB) porque no coincide con las características y necesidades reales de los alumnos. Expresa que piden muchas cosas y que el contexto social no se ajusta a ello.

El contexto generalmente condiciona la acción, la cual muchas veces llega a ser habitual, sin embargo, los veloces cambios tecnológicos y sociales, potencian cambios en la vida institucional y cotidiana de las aulas, principalmente por la relación entre realidad local y global, que generan situaciones educativas únicas “como una ola”.

Señala Imbernón (2004:64) “Actualmente el factor de la contextualización resulta fundamental en la formación del profesorado, ya que el desarrollo profesional siempre tiene lugar con unas personas en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza.”

²⁹ Informaciones, saberes, actitudes, valores, esquemas de percepción entre otros.

La capacitación y los Programas estandarizados dados por la SEP resultan muy distantes de la realidad, pero en tiempos donde la autonomía de la persona se marca como principal responsable de la acción, tiene éste la necesidad de dar respuesta a las demandas.

“Yo estoy terminando [...] a mitad del bloque cuatro en algunas [...] en Español estoy iniciando el bloque cuatro, ¿por qué? [...] porque los niños no venían con un proceso de alfabetización avanzado, entonces tengo que alfabetizar y a la par llevar el programa, entonces no hay muchas veces esa vinculación, o sea a lo mejor si las actividades estuvieran programadas con las características de cómo vas a recibir a un niño de primer grado, probablemente pueda yo irme a la par [...]” (MC 2:6)

La maestra Maricruz comenta que el retraso que lleva en el avance programático se debe a que los alumnos no llegaron con un proceso de alfabetización, por lo que tiene que desarrollar éste junto con el Programa, pero no puede llevar ambos a la par.

En el caso de Primer grado de Educación Primaria, es particularmente difícil elegir participar del cambio, porque el apoyo metodológico que ofrece el Programa es insuficiente para la enseñanza de la lecto-escritura, según lo referido por los docentes. De manera que optan por dejar de lado los proyectos del Libro de Español y dedicarse a la enseñanza de la Lecto-escritura con métodos tradicionales, que consideran más funcionales en el sentido de que perciben mayor avance en los alumnos.

Las maestras entrevistadas Ana María y Mari Cruz, optaron por participar de la reforma buscando apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura de los alumnos y al mismo tiempo desarrollando los proyectos con estrategias de apoyo como los ficheros, el tarjetero y el alfabeto móvil, entre otras. Aunque el tratar de cumplir con los compromisos de cambio, les ha generado bastante retraso en relación a los tiempos marcados en el calendario escolar.

Para Gimeno (1991) la adaptación tiene que ver con un proceso de interpretación y selección sobre los contenidos a enseñar, procesos y aprendizajes propuestos por el currículum; así como la percepción de las necesidades de los alumnos y sus condiciones de trabajo. Sin duda son varios factores que ayudan a los profesores a interpretar personalmente el currículum.

Pueden adaptarse los contenidos a la limitante del tiempo, acortándolos o dándoles mayor profundidad, de acuerdo con el diagnóstico grupal, y a aquello que se considere de relevancia.

Lo importante es reconocer que el docente no es un aplicador pasivo sino un agente activo cuyo desempeño en el aula no sólo consiste en adoptar un currículum, sino en adaptarlo y adaptarse a las condiciones pedagógicas, institucionales y socioculturales para su ejecución.

4.2.2 Reto capacitación escasa y estrategia de actualización

Menciona Gómez (2011) respecto a la formación de profesores para la implementación de las reformas en México, que se suelen dar en forma de cascada, lo que significa que unos docentes toman un curso, y ellos se encargan de impartir el curso a otros. “Esta modalidad de capacitación presenta el riesgo de que la intención inicial se vaya deformando ante la interpretación de cada elemento de la cascada.” (p.12)

Es posible aprender de la experiencia de compañeros que dirigen los cursos, sin embargo, puede ser que no cuenten con la preparación adecuada que aporte elementos sólidos sobre la nueva significatividad.

“[...] porque ahora que yo fui a otro curso de Desafíos Matemáticos, porque es el nuevo título, todavía el año pasado decía Matemáticas, ahora un término nuevo. Y quien te explica que es un desafío matemático, un desafío es algo así como un reto, algo a lograr, tienes que poderlo lograr, entonces voy a ese curso y finalmente terminamos como siempre, no tenemos gente preparada que imparta los cursos [...]” (AM 1:12)

La maestra Ana menciona que fue a un curso sobre los nuevos libros de Matemáticas, pero que el maestro que lo impartió no estaba preparado. En sus palabras puedo percibir que hubo decepción y que lo que recibieron no les aportó, de acuerdo con lo que esperaban.

El problema de esta capacitación es que no es suficiente, en algunos casos aporta poco para resolver dudas metodológicas o soluciones, dados los constantes cambios en el currículum. Hoy se necesita una capacitación más fluida, más directa, que no tenga tropezaderos burocráticos; en donde las distancias se acorten; empatar los tiempos reales entre el cambio y la información, como si se semejara a una cascada con caída libre más que escalonada. Lo ideal es dar a conocer los cambios con antelación, o bien, que el promotor del cambio sea el agente de cambio.

Ante tal situación, el maestro tiene que ser un buscador continuo de respuestas a las necesidades que demanda su oficio.

“Entonces te digo, ahora en enero que yo tomé un curso para Español porque yo también ese libro el nuevo que llegó apenas a la escuela ese que venía así: Libro para el alumno, Libro para

el maestro Español (llegó al inicio del ciclo en septiembre). Yo no le encontraba ni pies ni cabeza a ese libro, no sabía qué pretendía, por dónde, yo hacía lo que podía, cómo podía, finalmente salió un curso que decía “conociendo nuestros nuevos materiales: Libros para el Maestro de Español primero y segundo grado” perfecto ¡vámonos! Por qué surge de mí el interés por saber qué, a lo mejor lo que estoy haciendo lo estoy haciendo mal.” (AM 1:11)

La maestra Ana comenta que la SEP ofreció capacitación –con muy poca difusión- para usar e implementar el Libro del Maestro en el ciclo 2014-2015. Ella se enteró e inmediatamente y con gran interés, asistió al curso. De acuerdo con la perspectiva de la modernidad líquida el reto es contar con la información oportuna, ya que la velocidad es lo que cuenta; aunque haya poca se debe buscar y estar siempre alerta.

El sistema burocrático y con precario presupuesto, resuelve poco, no está a la par de estos tiempos, realizan acciones de implementación sin los elementos requeridos, se da escasa información y a destiempo. Algunos por su cuenta se interesan y toman la iniciativa para conocer y entender su práctica asistiendo al curso.

Como menciona Bauman (2007) el tipo de conocimiento que hoy se busca, no es el de solidez invariable, un conocimiento de valor duradero. Más bien, en el torbellino de cambios, el conocimiento para utilizarse sólo por un lapso determinado, por lo cual es indispensable la estrategia de actualización.

El diccionario define a la actualización como la capacidad de estar al día; “adaptar al momento presente aquello que se ha quedado desfasado” (RAE, 2016). Puede entenderse como una competencia relacionada con la búsqueda de la información como muestra de interés, de voluntad propia.

Esta competencia tiene que ver con el desempeño laboral, pero antes con la competencia personal del ciudadano del siglo XXI. Perrenoud (2004) señala que hoy el docente tiene que tener la capacidad para elaborar un programa de formación continua propio.

Cuando no es obligatoria, muchos profesores escapan a la formación continua. Una minoría se capacita de manera autodidacta, buscando desarrollar profesionalmente competencias, pero la gran mayoría, se quedan únicamente con los conocimientos de su formación inicial y su experiencia personal.

"[...] bueno como te digo: nosotros también tenemos que indagar, no sólo esperar a que nos bajen los materiales, nosotros también tenemos que ser autodidactas, a ver qué significa esto, qué diferencia hay entre un desafío y un problema, esperamos que todo nos lo bajen y si no nos lo bajan pues hago lo que yo creo, lo que yo quiero." (AM 1:15)

La maestra piensa que es un deber de los docentes cuestionar su práctica y buscar la información, es decir, no tener una actitud pasiva esperando que todo lo que requieran les sea dado.

La capacidad de estar al día, más que una competencia procedimental en el contexto laboral de hoy, refiere a otras posibilidades del interior de la persona. Fullan (2002) habla de la capacidad de aprendizaje interna al referirse a fuerzas motivantes para el cambio que no proceden de la dependencia externa. Señala que el comienzo de un proceso de cambio está en nosotros mismos: en los individuos. En ambientes de incertidumbre como el actual, expresa "hemos de aprender y crecer venciendo obstáculos disfuncionales de las instituciones." (p.9)

Se deben vencer obstáculos del sistema, pero también como docentes, vencer los obstáculos de la propia resistencia interna o la comodidad personal, evitando el conformismo, la repetición y las actitudes pasivas.

Con relación a la problemática que enfrentaban las maestras de primero y segundo grado sobre cómo interpretar y comprender el nuevo Libro de Texto recién llegado, menciono que al menos unos 70 docentes de la zona, considerando que ésta agrupa a 17 escuelas primarias, sin contar las de preescolar, se encontraban en la misma situación. No obstante, sólo unos cuantos se esforzaron en buscar respuestas ante el cambio.

En palabras de Csikszentmihalyi (citado en Fullan 2002:9) "si los valores y las instituciones no nos suministran un entramado de apoyo como solían hacerlo, cada persona debe usar aquellas herramientas que le sean posibles a fin de procurarse una vida plena de sentido y agradable."

La maestra Ana comenta:

"Ahí fuimos nada más, fue sábado, y fuimos nada más como unas 20. De esas 20 a lo mejor éramos unas 12 de primero y unas 5 de segundo grado, porque era "Conociendo nuestros nuevos materiales primero y segundo grado", no había maestros de secundaria, pero había preescolar, lo más cercano a primero y segundo porque esa maestra se interesó: o sea, "cómo debo mandar al niño a la primaria", y nosotras de primero como lo estoy recibiendo y qué continuidad le tengo que dar [...]" (AM 1:11)

La maestra menciona que asistieron 20 maestros porque se interesaron en entender más los nuevos materiales, aunque cabe señalar, que dicho curso fue poco difundido. Tal oferta de capacitación fue impartida por el Centro de Maestros y favorable fue gratuito, únicamente pagaron los costos de traslado y la comida. Bauman (2006), menciona que la individualización en la sociedad individualizada, cuesta dinero, mucho dinero. Para algunos maestros la actualización -aparte de los cursos que ofrece la institución- está fuera de sus posibilidades.

Hoy se requiere un esfuerzo mayor para estar actualizado, no sólo económicamente, sino también de competencias profesionales y personales.

De nada serviría actualizar los materiales curriculares a modelos más innovadores, si estos no son leídos y analizados por el profesorado. Esta es una parte que le corresponde a cada persona en particular, como un primer paso para llevar los cambios a la práctica.

“[...] yo por ejemplo, yo creo que también como docentes nos falta ser autodidactas y revisarte todo tu libro antes de, porque yo desconocía que a lo mejor yo me estoy centrado ahorita todo en la rima, y yo sé que son graduales pero más adelante le da otro enfoque, y más adelante le va a dar otro enfoque...y el niño al final va a tener el aprendizaje de la rima, pero es la falta de conocimiento del material.” (AM 1:14)

“Pues[...] primero, sí familiarizarme con los materiales de apoyo, conocerlos, a veces no nada más es una leída, a veces tengo que regresarme, porque yo lo puedo interpretar de una forma pero a lo mejor lo que está plasmado es otra, entonces tengo que releer mis materiales de apoyo, [...] actualizarme, conocer, tratar de buscar a las personas que nos ayuda en a disipar dudas con respecto a la aplicación de estos materiales, acudir a algunos cursos, tratar de hacer o de cambiar la práctica[...] de buscar estrategias.” (MC 2:8)

Las profesoras piensan que deben familiarizarse con los materiales de manera que los conozcan y les den la interpretación correcta, para que puedan avanzar y desarrollarlos adecuadamente en sus grupos y, de ser necesario, buscar la ayuda de otras personas para disipar dudas.

Para Frade (2009) el propio docente debe entenderse como un sujeto en constante formación y desarrollo; el aprender a aprender no es exclusivo de los alumnos, dado que el proceso educativo evoluciona a la par de los procesos histórico-sociales, las competencias del docente deben ser adaptativas, como la competencia cognitiva, la cual, entre otras cosas, le permite:

- Detectar sus propias necesidades de aprendizaje y satisfacerlas mediante un plan de superación propio.
- Identificar las habilidades de pensamiento que requiere desarrollar con más profundidad para aprender a aprender a lo largo de su vida.

- Evaluar sus propios conocimientos, lo que sabe y lo que le falta por aprender de los contenidos educativos para saber-hacer y así enseñar a otros. (p. 98)

Si las competencias en educación establecen un nuevo paradigma en la forma de aprender por parte del alumno, también implican una forma de trabajar distinta por parte del maestro, esto significa que debe ocuparse en el desarrollo de sus propias capacidades; el ser autodidactas, el procurar el autoaprendizaje. Trabajar en su saber conocer, saber pensar y saber hacer; para a su vez poder guiar a sus alumnos en tiempos de cambio veloz y liquidez.

Si realmente se desea lograr mejora en la educación, en relación a la Reforma Curricular, se debe superar el diseño verticalista y estandarizado; tomando la iniciativa personal de buscar la información más reciente y oportuna para darle al cambio el valor agregado de la actualización.

4.2.3 Reto carencia de acompañamiento y estrategia de compañerismo

Los docentes son agentes activos en los procesos de cambio: como individuos y como colectivo profesional, es decir, tienen capacidad de autonomía e iniciativas, pero éstas tienen sus límites con respecto a determinaciones que tienen que ver con el orden estructural del sistema y la función institucional. Si las reformas son vistas como un proceso que se desenvuelve desde las propuestas centrales, la propia administración del sistema obligadamente tiene que generar los insumos que favorezcan su desarrollo tanto material como temporalmente.

El cambio como proceso está sujeto a altibajos, es decir, fases de actividad intensa y otras que requieren de pausa para reflexionar y modular estrategias. Para todo este recorrido se requiere de un programa de acompañamiento que refiera a una serie de medidas o acciones tendientes a encausar, dar seguimiento y dinamizar el proceso innovador de reforma.

El programa de acompañamiento propuesto desde la institución en otros países como España y Perú, se define como una estrategia de formación continua para los docentes en servicio centrada desde la escuela. Algunos están encaminados a inducir al profesorado novel al campo; otros están enfocados en facilitar apoyos en proyectos de educación a distancia o de educación indígena. Éstos tienen propuestas novedosas que podrían funcionar muy bien con relación a la implementación de reformas en las escuelas y ayudar a remover las inercias en los centros educativos, así como a motivar al profesorado al cambio. Algunas de las estrategias de

intervención mencionadas en dichos programas para su implementación son: visitas en el aula y micro talleres pedagógicos. (Minedu, 2016)

La idea del acompañamiento, es la de no limitar las reformas a un conjunto de modificaciones inconexas, aisladas y repentinas, sino que éstas expresen una lógica que pase a establecer la dinámica y el funcionamiento de las escuelas. Esto, según Carbonell (2001), supone una política democrática, más efectiva, con mayor movilización de recursos y energías. Sin embargo, menciona que “la institucionalización, tiene como contrapartida, el peligro de que el necesario incremento organizativo derive en una burocratización excesiva, el asentamiento en una pérdida del impulso inicial y en una fase de rutinización.” (p. 31)

Considero que es posible generar un acompañamiento como estrategia de formación que eficiente los procesos de cambio al menos en sus fases más intensas, pues la falta de tal apoyo también puede verse como un pobre compromiso político con el cambio; como en el caso de la RIEB, que no hubo ningún programa de acompañamiento.

Bien es sabido que los seres humanos somos seres sociales, no podemos vivir aislados, ni trabajar en solitario; sin embargo, la falta de acompañamiento genera desconexión del sentido sobre el cambio, por lo tanto, cada quien interpreta las reformas como puede y como alcanza a entender, esto aunado a otras problemáticas del oficio terminan produciendo conflicto y temor, que más de las veces los docentes lo experimentan solos.

Acerca del aislamiento, hay autores que hablan sobre esta problemática (Lortie 1975, Labaré 2003, citados en Tenti Fanfani 2010). Mencionan que el profesor se ve obligado a desarrollar por cuenta propia la habilidad de controlar a sus alumnos, y de lograr cuanta prescripción se señale en los aprendizajes de los alumnos. También hablan de que el aislamiento levanta fronteras infranqueables entre los propios docentes que dejan de beneficiarse con soluciones encontradas por sus colegas para los mismos problemas que los afligen.

Como mencioné anteriormente, la parte institucional puede ofrecer poco apoyo de acompañamiento, sin embargo, hay docentes que cuentan con la capacidad para establecer lazos de confianza y amistad con sus pares; esto desde el discurso de las competencias puede verse como la capacidad para saber convivir y crecer con los demás.

Desde otro discurso, el compañerismo tiene que ver con un desarrollo personal, la afectividad y la unidad de propósito que implica aprecio entre los pares. La amistad y el compañerismo van de la mano y, como muchas otras relaciones, implican fidelidad, honestidad, compromiso, solidaridad y lealtad, entre otros valores más que hacen referencia a algo duradero.

Es difícil desarrollar lazos de amistad porque no todos están dispuestos a ofrecerla ni a recibirla...según Bauman (2005) es una clase de suerte que, en tiempos de modernidad líquida, escasea. Para él, en condiciones de modernidad, el amor se vuelve líquido³⁰, “bañado” por la tendencia al individualismo que considera las relaciones fuertes como un peligro para la autonomía personal.

Desde las trayectorias de vida, las maestras entrevistadas han tenido la oportunidad de experimentar juntas la reforma desde su inicio; compartiendo experiencias, puntos de vista, planteando y replanteando situaciones problemáticas, buscando por igual las alternativas de apoyo; incluso se han acompañado a tomar cursos, costeándolos fuera de lo institucional. Así, han compartido desafíos, alegrías, dudas, inquietudes, lo que se ha traducido en respeto, ayuda y afecto, es decir, han construido lazos de amistad.

El compañerismo está íntimamente ligado a la empatía, involucrando el deseo de bien hacia el otro, el apoyo mutuo, la comprensión y el diálogo entre las personas. En la práctica es muy sencillo: cuando apoyamos a nuestros pares en alguna tarea, los entendemos y buscamos su bien, se dice que somos buenos "compañeros". Y cuando esto no se da se dice que no hay "compañerismo". Las actitudes de egoísmo y aislamiento intencional separan a las personas del resto del grupo. Con esto quiero señalar que el compañerismo entendido como un vínculo de armonía y buena correspondencia entre amigos (RAE, 2016), es una posibilidad real en gran manera provechosa, y que puede fortalecer vínculos entre compañeros en torno al cambio.

Según Kennet (2012) entre los beneficios del compañerismo podemos encontrar:

- Apoyo en momentos difíciles, de crisis
- Suplir ayuda a quién esté pasando por una necesidad
- Sentimiento de confianza y esperanza

³⁰ Amor líquido es un concepto creado por Zygmunt Bauman, desarrollado en su obra *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, para describir el tipo de relaciones interpersonales que se desarrollan en la posmodernidad. Éstas, según el autor, están caracterizadas por la falta de solidez, calidez y por una tendencia a ser cada vez más fugaces, superficiales, etéreas y con menor compromiso. El concepto no sólo lo usa el autor para referirse al amor romántico, sino para hablar también en general de la liquidez del amor al prójimo.

- Sentimiento de pertenencia
- Amistad para la vida
- Logro de objetivos

Para Giddens (1995) hay marcos culturales que permiten al individuo adquirir una coherencia en la vida mediante representaciones simbólicas de las cuestiones existenciales. Estos generan niveles de compromiso emocional y social que se expresa en diferentes formas de conducta. En nuestra cultura el compañerismo representa camaradería y amistad. Pero además, cada persona en su propio proceso de socialización, la experimenta en una forma particular desde la infancia, lo que coadyuva a la construcción de su propia significatividad; esto es internalizado y luego exteriorizado sus propias construcciones de sentido.

La confianza, la esperanza y la honestidad son esenciales para que este compromiso como estrategia, resulte en grandes beneficios para el trabajo y para la vida, pero a la vez, es todo un desafío. “La confianza en los anclajes existenciales de la realidad en un sentido emocional y, hasta cierto punto cognitivo se basa en una certidumbre, en la fiabilidad de las personas adquirida en las experiencias tempranas de la niñez” (Giddens 1995:54). Concluyo que es todo un reto desarrollar el compañerismo, ya que tiene que ver con nuestro desarrollo personal y formativo, con conceptos que acuñamos desde la infancia que representan certezas internas desde las cuales actuamos. Desgraciadamente, son pocas las personas que logran desarrollar un compañerismo productivo en los ambientes de trabajo, ya que, como expresan las docentes no todos tienen los mismos intereses y capacidades; así como tampoco los mismos objetivos laborales, profesionales y personales:

“No conozco a fondo el trabajo de los compañeros, sin embargo, considero que si todos fuéramos bajo una misma línea, que si todos entendiéramos la Reforma y la aplicáramos como nos están pidiendo..., yo creo que sí llegaríamos a formar otro tipo de ciudadanos [...]” (MC 2:5)

La maestra Maricruz desconoce el trabajo de sus compañeros, pero considera que si todos tuvieran un mismo entendimiento sobre la Reforma y la aplicaran como se está pidiendo, se tendría un panorama que permitiría lograr el cambio en los alumnos y la formación de otro tipo de ciudadanos.

El que los profesores trabajen en forma un tanto inconexa unos de otros, puede entenderse como un problema de individualismo o aislamiento, el cual ha sido estudiado por numerosos autores (Lortie, 1975; Hargreaves, 1999; Fullan, 2003). Estos refieren que es importante recordar que

más que una condición psicológica de los mismos profesores, el individualismo tiene que ver con la cultura y las estructuras físicas de los centros de trabajo.

El primero que se ocupó de estudiar de manera sistémica el individualismo, lo asocia con la presencia de la incertidumbre y la ansiedad. Sobre la incertidumbre señala “que es la suerte de quienes enseñan, porque los objetivos de la enseñanza son difusos y poco claros” Dan Lortie (citado en Hargreaves 1999:194), esto provoca que los docentes se sientan inseguros. Y que por lo tanto es válido el uso del término incertidumbre para señalar no solamente una carencia psíquica, sino para describir una articulación poco definida de las metas y fines de la organización del sistema educativo; en la que obviamente los maestros se ven inmersos.

Es necesaria la presencia de un buen programa de acompañamiento que fortalezca conexiones de sentido, ayude a unificar perspectivas; así como fortalecer la confianza de los maestros entre sí, para que puedan establecer lazos de solidaridad, fomentar certeza sobre lo que están haciendo y así mejorar sus prácticas.

Lamentablemente, un factor que impide el desarrollo de la amistad entre docentes es la limitación del tiempo y la sobrecarga administrativa, que los obliga a planear, diseñar, y en general a trabajar solos con sus múltiples dudas. Aunado esto, al aumento de presiones, exigencias y expectativas por parte de los diversos promotores involucrados en el cambio en la educación.

Sin embargo, algo que ayuda a los docentes ante la carencia arriba mencionada, es que existen formas de colegialidad que no son programas institucionales provenientes de iniciativas gubernamentales, pero que su desarrollo puede ofrecer la posibilidad de éxito en la implantación de las reformas y del cambio educativo. Son relaciones diversas que tienen que ver con la forma de trabajo entre los docentes de un colegio y que se presentan de manera informal.

Hargreaves (1999) menciona que la colegialidad adopta formas variadas “puede aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo de los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional; que se expresan en conversaciones que pueden ser mantenidas fuera del aula.” (p. 213)

La importancia del compañerismo entre las maestras Ana y Maricruz, les ayuda a intercambiar ideas, recursos, dar y recibir ayuda recíprocamente. Esta es una forma de potenciar las acciones de cambio del profesorado, aunque muchas veces para ello se quedan en la escuela después de terminada su jornada laboral.

Para muchos reformadores la colegialidad se considera la clave del cambio “aunque la colegialidad y la colaboración no suelen ser objeto de órdenes nacionales, su desarrollo satisfactorio se considera esencial para la implantación eficaz de las reformas ordenadas desde las esferas nacionales, por lo tanto, del cambio educativo.” (Hargreaves 1999:212)

4.2.4 Reto la experiencia y estrategia de reflexividad

Los procesos formativos en las escuelas son marcos que posibilitan el desarrollo de ciertas habilidades y competencias de los estudiantes según el Plan de Estudios. Al concluirlo, obtienen un documento que certifica que cuentan con la capacidad para ejercer una actividad profesionalmente.

Desde la profesionalización, los docentes poseen las credenciales que los autorizan legítimamente para el ejercicio de la profesión, no obstante, aunque cuenten con conocimientos teóricos, esto no significa que desarrollen su trabajo con destreza y desempeño adecuado.

Además de tener un título, un docente debe conducirse con profesionalismo dentro de la ocupación, lo que significa ser capaz de enseñar y de enseñar bien, es decir, hacerlo de manera competente, más allá del conocimiento teórico que posea. La habilidad de hacer algo bien sólo puede adquirirse a través de la experiencia, es decir teniendo las vivencias en situaciones de contexto real en las que pueda vincular los conocimientos adquiridos con la práctica.

Para Dewey (citado en Hernández y Pérez 1994) los conocimientos de la ciencia transformados en Programas Educativos para la formación de profesionales, hacen parecer el conocimiento como algo externo al hombre y a su naturaleza humana, es decir, reduce los problemas reales a nivel académico y la ciencia se percibe como algo ajeno a la realidad. Así plantea que la educación debe educar para la vida y en su problemática real.

De acuerdo con esto, considero necesario recuperar el valor educativo de las experiencias que rebasan por mucho los linderos institucionales, y que se abren a un campo más amplio que no sólo contempla lo que se vive dentro de las aulas, sino también lo que se vive fuera de ellas y en todos los ámbitos de la vida.

Para el autor “la experiencia abraza el mundo entero de los sucesos y las personas y es esencialmente historia” (Dewey citado en Abbagnano 1974:639). No podemos estar conscientes de todo lo que pasa a nuestro alrededor, pero la acumulación de vivencias conllevan a la experiencia al plano de la conciencia y la subjetividad, pero, cabe reconocer que tener múltiples experiencias no siempre llevan a su reconocimiento ni a su significación.

La palabra experiencia de acuerdo con el diccionario (RAE, 2016) tiene que ver con las vivencias y con el conocimiento derivado de las mismas.

Indiscutiblemente la experiencia es una fuente posibilitadora de conocimientos, pero como docentes no basta con vivir los cambios de las reformas para llegar a mejores resultados; podemos tener diversas vivencias, pero esto, no asegura que se traduzcan en aprendizajes que nos guíen a orientar nuestras prácticas de mejor manera.

Muchos maestros ante el cúmulo de años de servicio han anquilosado sus rutinas, mostrando una actitud negativa frente a los cambios, lo cual nos deja ver que el valor educativo de la experiencia no depende de cuantas reformas hayan vivido, de cuantos años hayan ejercido, las situaciones por las que hayan pasado o los cambios que les hayan sido impuestos; sino más bien de cuánto han aprendido, de cuánta sabiduría han adquirido a través de las experiencias y de su actitud ante ellas, para intervenir de manera efectiva los problemas específicos de su práctica.

Dewey menciona “la función del pensamiento reflexivo es... transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por obscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa.” (citado en Abbagnano 1974:637).

Para poder armonizar las intenciones, las expectativas y las experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva, se necesita fundamentalmente un proceso permanente de reflexión crítica.

La reflexividad no es un trabajo meramente intelectual, sino que es producto de un conjunto de actitudes y acciones que nos llevan a inferencias analíticas en las que podemos analizar el orden de las cosas y buscar su mantenimiento o su reordenación según el contexto de cambio. Podemos pensar, conocer y entender la realidad presente, así como generar actuaciones acordes a la misma y también con arreglo a fines.

El profesorado se encuentra inmerso en experiencias que, en cierta forma, pueden controlar o modificar según cierto propósito, eligiendo así ciertas acciones de cambio sobre otras por igual significativas, para esto no sólo es indispensable la experiencia y el conocimiento de la técnica, sino además la capacidad creativa que permita dar respuesta a necesidades situadas.

Schön (1998) estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción. Menciona que para cambiar la práctica es necesario reflexionar sobre ella. Para él la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que por lo tanto un enfoque técnico no es suficiente para resolver eficazmente las problemáticas en las aulas. Partiendo de este supuesto, señala que la profesión docente es una actividad reflexiva y que buena parte de su éxito depende de la habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar, y que una condición necesaria para ello es la actividad reflexiva, y que ésta puede ser durante o posterior a la acción.

La acción reflexiva conlleva a la determinación de las acciones de cambio, producto de un proceder intelectual, ético que implica conductas como la motivación, la atención, la observación, la intuición, el análisis, la indagación y el propósito. Para Gimeno (citado en Perales 2006) el componente fundamental de la acción reflexiva es la intencionalidad. Los docentes pueden o no aceptar las modificaciones de manera crítica o mecánica, y de igual manera llevarlas a su aplicación. Esto precisa una intencionalidad que puede ser explícita o bien implícita.

“[...] se va perdiendo esto [...] porque pues no sé, a lo mejor no todos los docentes (también recae en mí) conocemos esa forma o no llevamos a cabo los proyectos, entonces yo siento que va a depender mucho del docente para que el niño logre o no esos aprendizajes, porque si yo a lo mejor trabajo con proyectos con mi grupo pero al año siguiente ya no trabajan por proyectos solo meras actividades porque el maestro no quiere[...]el alumno no continúa con su proceso de desarrollo de competencias. Entonces yo siento que tiene mucho que ver el docente, el docente es el que tiene que volver niños competentes, autónomos o niños que sean meros recipientes para recibir información, receptores.” (AM 1:15)

La maestra Ana comenta que la actitud del maestro es fundamental para la formación de los alumnos, para que puedan lograr los aprendizajes. Los proyectos implican mucho análisis y reflexión, pero si los maestros no los aplican, si solamente desarrollan actividades se quedan como meros receptores de información, no desarrollan la competencia.

La reflexión es un proceso que nos lleva a la realización de actividades de manera consciente y permite la toma de decisiones con un posicionamiento al respecto. Cuando se carece de ésta, el resultado son acciones mecanizadas, que no reflejan el aprovechamiento de los recursos ni su funcionalidad, es decir, aunque se den propuestas metodológicas, se continúa sin mejorar la práctica.

La reflexión y la intencionalidad de la acción educativa de los maestros revisten de sentido y significado sus prácticas en el cambio y para el cambio. Sin embargo, no todos los maestros están dispuestos a reflexionar de igual modo acerca de sus tareas cotidianas y los cambios propuestos.

“[...] no conozco a fondo el trabajo de los compañeros, sin embargo, considero que si todos fuéramos bajo una misma línea, que si todos entendiéramos la Reforma y la aplicáramos como nos están pidiendo [...] yo creo que sí llegaríamos a formar otro tipo de ciudadanos. A veces se cortan esos procesos [...] cuando dices “ya tengo tantos años [...] trabajando” se resisten al cambio, y dicen “pues yo voy a aplicarlo como yo lo sé, me ha funcionado todos estos años, no me interesan sus Libros de Texto nuevos, no me interesan sus programas, porque mis veintiocho años, treinta años [...] me respaldan.” (MC 2:7)

La maestra comenta que no todos los compañeros están entendiendo y aplicando la reforma de la misma manera. Cuando el docente ha encontrado estrategias que le han funcionado y lleva muchos años de servicio, cree que ya no necesita mejorar o innovar su práctica, por lo que se generan resistencias para el cambio. Considero que cuando los docentes tienen muchos años de servicio se confían o caen en conformismo, no quieren buscar nuevas ideas o estrategias que puedan implementar en sus grupos, pues su trabajo se vuelve rutinario.

La reflexividad se puede dar en las acciones de los educadores como individuos o como grupo en situaciones contextualizadas. Para Giddens (2016) los actores tienen permanente conciencia de sus acciones y de las de los demás, así como del contexto social en el que se dan, por lo que la reflexividad sólo es posible en una continuidad temporal- espacial de las prácticas.

En un clima de incertidumbre, es difícil reflexionar sobre las acciones de cambio, porque la reflexión está asociada a realidades relativamente estables, contrario a las discontinuidades que

caracterizan hoy los cambios en educación. Es decir, no es fácil reflexionar sobre algo irregular que constantemente está cambiando.

“Pues en un principio sí es como [...] como una impotencia porque primero te preparas [...] bueno, conoces hasta cierto punto tus materiales de trabajo, y al siguiente año viene un cambio [...] cuando bueno [...] en un principio apenas estabas familiarizándote con algo nuevo y de repente cambia [...] y dices bueno, y ¿ahora qué, para dónde voy?” (MC 2:2)

La maestra Maricruz expresa que apenas adquiere cierto conocimiento sobre los nuevos materiales, cuando llega otro cambio, de tal manera que su proceso de construcción del conocimiento se ve interrumpido, y abruptamente, se queda sin claridad sobre el sentido y la dirección que debe seguir.

Pensar la realidad resulta difícil cuando está cambiando tanto; abundan las dudas, las preguntas sin respuesta, inquietudes y sorpresas que rompen con un orden metodológico, esto dificulta dar forma a la vivencia y recuperarla como asidero de reflexión pedagógica.

He identificado y descrito en cierta forma algunas de las situaciones difíciles e incluso riesgosas ante las que el maestro tiene que hacer frente, buscando siempre de algún modo “salir adelante”. Seguramente son más las que se presentan día a día en las aulas y serán más conforme pase el tiempo, ya que las condiciones de vida de la modernidad, sin importar la latitud en que se gesten, están “arrastrando” -cual tsunami- a retos nunca antes experimentados, ni tampoco esperados.

Las estrategias efectivas tal vez no son únicas ni novedosas, pero en medio del actual clima de liquidez se encuentran contaminadas por la inseguridad y la incertidumbre, en el que la duda se radicaliza, pero también la búsqueda se intensifica.

Los maestros, más que aprender soluciones a manera de recetas de cocina, deben sobre todo y como si fuera una regla general, aprender a moverse en la ambigüedad y estar equipados con recursos variados, siendo el amor la brújula que les provea certezas ante lo que deben hacer o decidir aun cuando nadie lo sepa.

Así lo considera el maestro Gabino:

“El amor a servir, creo que esa siempre ha sido la característica que me ha distinguido: el amor a servir, porque aunque parezca una frase trillada, los niños son el futuro de este país que tanto ha padecido, es un país que necesita mejores oportunidades, que no se queden en ciertos grupos, como se ha manejado hasta ahorita; un país que ha padecido pobreza, un país que ha padecido

humillación, un país que ha padecido bastante violencia como la que se sigue viendo [...] y nuestros pequeños deben de tener mejores oportunidades [...]” (GV 10:7)

El maestro Gabino menciona que el principal ingrediente en su labor docente es el amor a servir y sobre todo aportarles a los alumnos elementos que les ayuden a tener mejores oportunidades de vida. Hay fuerzas que no pasan de moda y que dirigen las acciones de los hombres, como el amor. En un país cuya población ha padecido mucho, sobre todo injusticia y desigualdad social, el amor es el motor que impulsa a dar lo mejor de la persona cada día.

El desafío del docente es hacer frente a lo que venga, echando mano de otros elementos además de los técnicos, didácticos y teóricos. Indagar e ir en la búsqueda del amor y la fe, es decir, la certeza de creencias fortalecedoras del yo, que le ayuden a ser lo que ahora son: guerreros que luchan y desafían, que caen, pero se levantan y sobreviven.

Hoy los maestros sobreviven, no porque antes haya sido fácil su tarea, o porque siempre se hayan movido sobre certezas, sino porque los tiempos actuales los desafían a sacar adelante a sus alumnos en medio de situaciones tales como inseguridad profesional y clima de incertidumbre, en donde linderos que proporcionaban seguridad se han diluido.

CONCLUSIONES

A través de todo este trabajo de investigación pude constatar que la labor de construir conocimiento sobre nuestra realidad no es tarea fácil, requiere múltiples esfuerzos y perseverancia, ya que se trata de un camino no lineal y en ocasiones sinuoso en donde surgen encuentros y desencuentros en diversos momentos; choques que originan rupturas epistemológicas, relacionales, y en un momento determinado generan inestabilidad y dudas; en cada renglón, en cada página, en cada asesoría tutorial, y en el acercamiento con las diferentes miradas de los autores y colaboradores entrevistados, surge un entramado de ideas enriquecedoras que permiten analizar la realidad educativa y mirar la propia práctica en un contexto de Reforma en el cual estamos inmersos a través de las experiencias y vivencias cotidianas.

En un primer acercamiento para conocer la opinión de los maestros con respecto a la Reforma, y la forma cómo la han vivido pude identificar palabras claves como cambio, desafío e incertidumbre. Al estudiar estas palabras a profundidad para ir desentrañando los sentidos que los docentes de educación primaria han construidos en torno al cambio educativo promovido por la RIEB, encuentro que para ellos ha significado “un cambio total”, en el sentido que les implica una nueva intelección, una manera de mirar la realidad educativa, así como un posicionamiento ante él, que los convoca a modificar sus actuaciones.

La Reforma conlleva el sentido de un cambio complejo en la práctica curricular, prescrito textualmente en el Plan y en los Programas de Estudio que les exige mucho más trabajo para conducir los procesos de aprendizaje de los alumnos, interactuar con ellos en la construcción del conocimiento y potenciar al desarrollo de las competencias, así como poner en juego sus propias competencias docentes.

Lo anterior sucede con dificultad de comprensión y asimilación de la terminología técnica curricular, pues en los programas de las asignaturas aparecen conceptos similares con términos distintos, cuya diferenciación no se explicita en ningún material.

El cambio curricular en el marco de la RIEB está asociado a la idea de lo nuevo, aunque eso nuevo no necesariamente significa algo desconocido para los docentes sobre todo en relación a los contenidos temáticos. La propuesta metodológica de proyectos de la RIEB resulta novedosa,

aunque el enfoque por competencias deviene de una lógica curricular constructivista, parece sobre todo promovido por políticas de cambio internacionales con influencia neoliberal.

El sentido de innovación está asociado a la idea de mejora, y de logro de objetivos en el ámbito empresarial. Sin embargo, dicho sentido asociado a las grandes reformas estructurales en el terreno de lo educativo no representa soluciones a las problemáticas situadas que enfrentan día a día los docentes; los docentes no perciben mejoras en la educación, a partir de sus vivencias con la reforma, pues, reciben cambios repentinos y frecuentes como acciones irregulares, que provocan la pérdida del sentido de curso de acción con un punto de partida y uno de llegada. Por ejemplo, la implementación de nuevos Libros de Texto, los cuales no coinciden temática ni metodológicamente con los implementados en las Reformas 2009 y 2011.

Además de vivenciar muchos cambios oficialistas en otros aspectos curriculares como en los documentos de evaluación donde el sentido pedagógico se diluye totalmente al desautorizar el criterio del docente en la aprobación o no aprobación de los alumnos de primer grado.

Perciben que la calidad educativa no se ha logrado ni se logrará con políticas de cambio verticalistas, hegemónicas generadas a gran distancia de su realidad educativa. Son políticas ciegas con soluciones estandarizadas desvinculadas de su contexto particular local.

Los cambios curriculares parecen más bien responder a “modas” intelectuales en el ámbito educativo, provenientes de escenarios mayores de influencia global en donde los intereses políticos y mercantilistas se sobreponen a los pedagógicos y terminan imponiendo el sentido del curriculum, el cual se diluye rápidamente, por lo que las novedades cambian aun sin previo aviso, ni explicación que las justifique. Esto es mirado por los docentes con perplejidad y desconcierto pues no hay explicación que permita construir su sentido.

El cambio curricular, refleja las problemáticas sociales que se viven actualmente, como el debilitamiento de referentes que proporcionan rumbo y cohesión al entramado social: la familia, las tradiciones, la escuela y sus maestros, así también como el valor de la educación y el conocimiento.

Los cambios curriculares de Reforma no están teniendo el tiempo suficiente para consolidar su sentido en la práctica, por carecer de un proceso de acompañamiento que ayude a establecer las

conexiones de sentido entre uno y otro cambio. Situación que genera confusión y dudas en la mente de los maestros, así como sentimiento de inestabilidad, turbación malestar y miedo.

Hay un clima de incertidumbre general global en todos los ámbitos de la vida social, que permea los cambios promovidos en el marco de la reforma, lo que antes proporcionaba certeza y seguridad a la existencia humana como las ciencias y sus dogmas centrales se están “moviendo”, expresado particularmente para los maestros en la guía básica que orienta su práctica que son el Plan y los Programas de estudio.

En dicho contexto de incertidumbre los maestros se enfrentan ante el reto del cambio educativo como sujetos desafiados, que enfrentan viejas dificultades del oficio docente, y además a otras nuevas, provenientes de las condiciones globales del contexto social, en que vivimos actualmente, de riesgo e inseguridad, que trastocan su persona en su fuero más interno con pensamientos y sentimientos de confusión e inseguridad, que repercuten sobre su quehacer en el aula.

Algunos de los retos que enfrenta en el marco de la reforma son: la capacitación inadecuada e insuficiente, la descontextualización de los contenidos programáticos, pocos espacios colaborativos, la carencia de un acompañamiento como parte del proceso de implementación de las reformas, la hegemonía del cambio, la carencia de recursos, la asimilación de los enfoques y paradigmas con sentido de novedad, pero sobre todo la velocidad con la que están cambiando.

Sin embargo ante tal situación los docentes se asumen como sujetos desafiantes no para resistirse al cambio sino para enfrentar dichos problemas con valentía y estrategias de sobrevivencia desde su iniciativa propia como la adaptación, la autoformación, el compañerismo, y la reflexividad aunque en menor medida también hay iniciativas colectivas docentes, que buscan espacios para intercambiar experiencias y construir el sentido del cambio, esto con la finalidad de aumentar su compromiso con el mismo, y hacer posible lo imposible que es ir tras la mejora, aunque sólo sea desde esfuerzos reducidos, frutos del individualismo más que de apoyos estructurales y sociales.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Abbangano, N.** (1974). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica: México
- Bardin, L.** (1996). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal
- Bauman, Z.** (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Bauman, Z.** (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bauman, Z.** (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A
- Benveniste, E.** (1971). Comunicación. En Benveniste E. *Problemas de Lingüística General I*. México: Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckman, T.** (1968). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bertely, M.** (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Bertely, M.** (2001). *La etnografía en la formación de enseñantes*. Revista Universitaria vol.13, Separata, Teoría de la educación, 137 a 160. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bourdieu, P.** (1995). *La reproducción*, México: Fontamar.
- Carbonell, J.** (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carbonell, J.** (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez – Roca.
- Corbetta, P.** (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

- Crozier, M.** y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana
- De Alba, A.** (1998). *Curriculum, crisis y perspectivas*. México: Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A.** (2007). Curriculum Complejo: reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar en su contexto”, en *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, Rita Angulo y Bertha Orozco (coordinadoras), ISSUE- UNAM, C SXXI, CONACYT, UAG, UACH, Plaza y Valdés, Editores, pp. 39-62
- Del Castillo-alemán, G.** (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional en Educación*, Enero-Junio, 637-652
- Díaz Barriga, A.** (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos, en *Curriculo sem Fronteiras*, v. 13, No. 3, Portugal, pp 346-360.
- Didriksson, A.** (2016, julio). *Modelos y paradigmas de reformas educativas en el mundo*. Conferencia presentada en el Centro de Estudios Superiores de Educación, Cda. México.
- Dussel, I.** (2010). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio del docente, en *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Compilado por Emilio Tenti Fanfani. México: Siglo XXI.
- Erickson, F.** (1997). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza* En: La investigación de la enseñanza. 2: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.** (2010). Identidad y desafíos de la condición docente en *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Compilado por Emilio Tenti Fanfani. México: Siglo XXI.
- Frade, L.** (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Freire, P.** (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M.** (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: ediciones AKAL.

- Fullan, M.** y Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México, D.F: Editorial Trillas.
- García, J.M.** (2014). I Introducción y II. Los aportes de William Pinar a la comprensión del Currículum, en *La teoría del currículum*, de Pinar F. William, Madrid: Narcea.
- Garfinkel, H.** (2006). *Estudios en etnometodología*: traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. México: Editorial Anthropos Editorial en coordinación con la UNAM.
- Giddens, A.** (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones península S.A.
- Giménez, G.** (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.
- Gimeno, J.** (1991). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Ginzburg, C.** (1989). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos emblemas, indicios* C. Ginzburg, 138-175. Barcelona, Gedisa.
- Goetz, J.** y LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gómez, L.** (2011). La gestión colaborativa de la innovación en educación básica. En: Chan, Ma. Elena (coord.) *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*, México: Prácticas docentes innovadoras.
- Guber, R.** (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: S. XXI
- Hargreaves, A.** (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Heller, A.** (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México:Grijalbo.
- Heller, A.** (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península. S.A.
- Heller, A.** (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Editorial Fontamar, S.A

- Hernández, G. y Pérez, D.** (1994). *Emilio Durkheim y John Dewey educación, pedagogía y ciencia de la educación*. Cuadernos ISCEEM. No.8 México: ISCEEM.
- Imbernón, F.** (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura escolar*. Barcelona: Editorial Graó. S.L.
- Mardones, J.** (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán, S.A de C.V.
- Martínez, M.** (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Meyer, J.** (2001). *El desarrollo de un líder*. Estados Unidos de Norteamérica: Casa Creación.
- Morin, E.** (1998). Epistemología de la complejidad. En Fried, D. (compiladora) *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad*. Segunda reimpresión. Buenos Aires: Paidós
- Pastrana, L. y Hernández, G.** (1999). *Antología de Currículum y Práctica Docente*. México, Ecatepec: ISCEEM.
- Perales, R.** (2006). *La significación de la práctica educativa*. Editorial Paidós Mexicana, S.A: México.
- Pérez, D.** (2010). Elementos clave para la puesta en marcha de las reformas educativas, en *EscriViendo, Revista Pedagógica*, México SEIEM, Núm. 16, Año7, septiembre, pp. 14
- Pérez, D.** (2014). Las reformas educativas desde otra mirada, en el contexto de la globalización y la crisis estructural en *Artículos y Ensayos de Sociología Rural, Revista de la Universidad de Chapingo*, del Departamento de Sociología Rural, Año 9, número 7, enero-julio
- Popkewitz, T.** (2003). La producción de razón y poder: historia del curriculum y tradiciones intelectuales, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Reid, W.** (2002). *¿Hacia dónde va el curriculum?* Barcelona: Pomares.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.** (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Sánchez, M.** (1999). *Atenco, monografía municipal*. México: Gobierno del Estado de México Instituto Mexiquense de Cultura.
- Sancho- Cortés, E. Sánchez Gil, J. M. Simón, N. Carbonell Sebarroja, J., Hernández, F. y Tort, A.** (1998) “Fundamentación del Estudio”. En: *Aprendiendo de innovaciones en los centros. Perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. España: Ediciones Octaedro.
- Schütz, A.** (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Introducción a la sociología comprensiva. 1ª reimpression en España. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schütz, A.** (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Schón, D.** (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E.** (2010). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Vasen, J.** (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Viñao, A.** (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. 2ª edición. España: Ediciones Morata.
- Vygotsky, L.** (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós

Electrónicas

- Bocchio, M. C.; Lamfri, N. Z.; Miranda, E. M.** (2014). Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licínio Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas. En *RELEPE Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Recuperado de <http://relepe.org/index.php/component/content/article/77-organizacion/192-resumen-de-textos> (10 de marzo de 2016).

- Cárcamo, H.** (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm> (10 de diciembre de 2015).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** Artículo 3°. Vigencia última reforma 29 de enero de 2016. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/Leyes_Biblio/pdf/1_29ene16.pdf (11 de abril de 2016)
- Del Castillo-Alemán, G.** (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional en Educación*, Enero-Junio, 637-652. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007> (10 de febrero de 2017).
- Díaz Barriga, F.** (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, XXVII (107) 57-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210704> (20 de diciembre de 2014).
- Díaz Barriga, F.** (2010). Los docentes ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. I No. 1 Junio-Septiembre. 37-57 pp. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>. PDF (10 de noviembre de 2014).
- Enciclopedia de municipios y delegaciones de México. Atenco.** (2107) Recuperado de <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15011a.html> (10 de junio de 2017).
- Giddens, A.** (2016). La reflexividad. Recuperado de <http://sociologia.defindeglo.blogspot.mx/2011/04/anthony-giddens-conceptos>. (20 de mayo de 2016).
- Internacional.** *El nuevo aeropuerto de la Ciudad de México regresa a la tierra de la discordia*. (2016). Recuperado de <http://internacional.elpais.com/internacional/2014/09/16/actualidad> (9 de junio de 2016).
- Kauffer Michel, E.** (2002). Las políticas públicas: algunos apuntes generales. *Ecofronteras*, 6 (no. 16), 2-5. Recuperado de <http://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/article/view/465> (6 de junio de 2017).

- Kennet J.** (2012). *El compañerismo*. Recuperado de [http://kennekjafetsouthern3.blogspot .mx /2012 /10/el-companerismo.html](http://kennekjafetsouthern3.blogspot.mx/2012/10/el-companerismo.html) (9 de mayo de 2016).
- Kraft, M, y Furlong, Scott** (2006): *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives*, 2nd ed., CQ Press, Washington, DC. Recuperado de [https:// es.wikipedia.org/ wiki/Pol%C3% ADticas _p % C3% BAblicas](https://es.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADticas_%C3%BAlicas) (15 de junio de 2016).
- La Jornada en línea.** (2016). *En México, pobreza e indigencia mayores que el promedio en AL*. Recuperado de [http:// www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx), (28 de abril de 2016).
- Larousse.** (2017). Diccionario. *Estabilidad*. Recuperado de <http://www.larousse.mx/> (31 de mayo de 2017).
- Ministerio de Educación gobierno de Perú.** (2104). *El acompañamiento*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>. (9 de mayo de 2016).
- Nomenclator de localidades.** Observatorio del Estado de México. (2014). Recuperado de http://observatorio.edomex.gob.mx/nomenclator_localidades (9 de junio de 2016).
- Orozco, J.** (2016). *Wittgenstein sobre el lenguaje*. Departamento académico de relaciones internacionales ITAM. Estudio 102 volumen X otoño 2012. Recuperado de <http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/102/JamesRobinsonWittgenstein.pdf> (6 de abril de 2016).
- Perrenoud, P.** (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/XXI_Perrenoud.pdf (5 de mayo de 2015).
- Perrenoud, P.** (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de http://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf (25 de agosto de 2016).
- Quintana, A. y Montgomery, W.** (Eds.). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperado de <http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf> (4 de enero 2015).

- Real Academia de la Lengua Española** Diccionario. *Actualización*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=0d341nz>. (7 de mayo de 2016).
- Real Académica de la Lengua Española**. Diccionario. *Clima*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario> (18 de abril de 2016).
- Real Academia de la Lengua Española**. Diccionario. *Compañerismo* Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=9ykuzne> (9 de mayo de 2016).
- Real Académica de la Lengua Española**. Diccionario. *Experiencia*. Recuperado de <http://del.rae.es/?id=HlelZln>. (3 de mayo de 2016).
- The free Dictionary by farlex**. *Reforma*. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/reforma> (4 de junio de 2016).
- Reforma**. Significado y concepto. Definición. Recuperado de <http://definicion.de/reforma/> (6 de junio de 2016).
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En para observar la escuela, caminos y nociones, *Vol. II del informe final del proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*. México, departamento de Investigaciones Educativas del Centro de investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf> (18 de mayo de 2016).
- Rockwell, E. y Mercado, R.** (1988). La práctica docente y la formación de maestros. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf. La práctica docente y la formación de maestros (25 de mayo de 2016).
- Significados**. (2014). *Clima*. Recuperado de <https://significados.com/clima/> (18 de abril de 2014).
- San Salvador Atenco**. (2106). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/San_Salvador_Atenco (10 de junio de 2016).
- Trayectos formativos SEP**. (2102). Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/trayectos.htm>. Consultado (4 de abril de 2016).

Wikipedia Enciclopedia en línea. *Incertidumbre*. (2016). Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Incertidumbre> (18 de abril de 2016).

Orozco, J. (2012). *Wittgenstein sobre el lenguaje*. Departamento académico de relaciones internacionales ITAM. Estudio 102 volumen X otoño 2012. Recuperado de <http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/102/JamesRobinsonWittgenstein.pdf> (6 de abril de 2016).

Documentos oficiales

IGCEM. (2014). *Boletín de Estadísticas Vitales*. Toluca, Estado de México: Gobierno del Estado de México.

SEP. (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP

SEP. (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados. Módulo 1: Fundamentos de la Reforma*. México: SEP

SEP. (2011). *Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP

SEP. (2012). *Plan de estudios 2011. Educación Primaria*. México: SEP

