

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES HACIA LA REFORMA CURRICULAR 2006 EN LA ESCUELA SECUNDARIA

---

ZOILA RAFAEL BALLESTEROS  
Escuela Normal Superior de México

**RESUMEN:** La escuela secundaria en México sufre un cambio curricular en el año de 2006, sin embargo éste no necesariamente genera modificaciones en las formas de dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje; las representaciones que se generan en torno a ella inciden en la manera de actuar de los profesores y conlleva, al igual que los estudiantes, a desarrollar formas de sobrevivir ante estos cambios. El presente trabajo es un avance de investi-

gación que muestra, desde el enfoque de las representaciones sociales, cómo los profesores construyen los significados en torno a la Reforma educativa, los procesos de actualización que los forma para su implementación y el impacto de la misma en su práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Representaciones Sociales, Reforma Curricular, Práctica y Formación Docente.

### Introducción

La escuela secundaria es el nivel educativo en el que se ha puesto la mirada en los últimos años en virtud de los malos resultados y la baja calidad en la formación de jóvenes que cursan este nivel. Estas problemáticas han sido mostradas a través de diferentes estudios realizados, (Sandoval, 2000, Sandoval, 2007, Lozano 2006, Ducoing 2007, Lozano 2011; por mencionar algunos) y las evaluaciones nacionales e internacionales (ENLACE, PISA) que dan cuenta de la urgencia de transformarlo.

A partir de 1993 la escuela secundaria en México fue considerada como parte de la educación básica, este cambio vino acompañado de una nueva propuesta curricular derivada de los propósitos del Programa de Modernización Educativa 1989-1994; esta reforma se caracterizó por un cambio de la enseñanza por áreas a la enseñanza por asignaturas y basada en un enfoque constructivista que apuntaba a modificar las prácticas docentes y elevar la calidad de la educación secundaria. Sin embargo, los resultados obtenidos después de 13 años de su implementación no fueron nada satisfactorios.

De tal manera que en el año 2006 se da una nueva reforma sustentada bajo el enfoque por competencias, con la intención de que los egresados, ya sea que continúen con una educación formal o ingresen al mundo laboral, debe asegurar a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida (SEP, 2006); este nuevo plan pretende la integración de las asignaturas a través de la realización de diversos proyectos didácticos compartidos entre maestros de las diferentes materias; por lo que se apuesta para su mejor implementación “el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo” (SEP, 2006: 5), sin embargo, estas reformas educativas y los bajos resultados obtenidos nos llevan a preguntar ¿por qué la escuela secundaria no ha logrado elevar su calidad educativa a pesar de las reformas curriculares?

Es en este contexto que surge el interés del presente trabajo, el cual es un avance de investigación realizado en 9 escuelas secundarias del Distrito Federal con el objetivo de conocer las representaciones sociales de los docentes en torno a la reforma educativa, identificar los cambios que ha sufrido su práctica educativa derivado de los significados que construyen en torno a la reforma y conocer los procesos de actualización a los que se han incorporado para atender las nuevas demandas curriculares.

Las preguntas que orientan la investigación son: ¿Cuáles son los significados que tienen los docentes en torno a la reforma educativa del 2006 en la escuela secundaria?, ¿Cómo han enfrentado esta reforma?, ¿qué implicaciones ha tenido en su práctica docente?, ¿cuáles son los procesos de actualización a los que se han incorporado para atender esta reforma?

El estudio se enmarca bajo una perspectiva cualitativa-interpretativa que se caracteriza por recuperar la subjetividad y dar cuenta de los significados que adquiere para los sujetos determinado fenómeno social, en este caso los docentes que laboran en la escuela secundaria en el Distrito Federal y que viven y sobreviven día con día la implantación de políticas educativas traducidas en reformas curriculares, aunado a las propias condiciones laborales, bajos salarios y pocas expectativas e intereses de los jóvenes por aprender los contenidos curriculares. El estudio se orienta desde el enfoque teórico-metodológico de las Representaciones Sociales, término acuñado por Moscovici en 1961. La noción de representación depende de cada sujeto o sujetos, con base en la situación y contexto en

que se desenvuelven. Moscovici (1979) define a las representaciones sociales como un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social. Para Jodelet la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Esto descubre una noción de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social que incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo (en Moscovici, 1984).

“Las representaciones sociales... constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya, 2002: 11).

La población con la que se trabajó son 51 docentes de diferentes escuelas secundarias del Distrito Federal de las Delegaciones Azcapotzalco y Gustavo A. Madero, 8 de ellas diurnas y una técnica; la elección de los profesores se realizó en la mitad de los casos a la luz de los comentarios de los estudiantes como los mejores maestros y la otra mitad fue elegida al azar, independientemente de su formación (normalista o universitaria), pero que hayan enfrentado el cambio curricular en la escuela secundaria, lo que implicó que por lo menos los entrevistados tuvieran seis años de servicio. Cabe mencionar que en el siguiente apartado se muestran algunos de los hallazgos que hasta el momento se tienen; los testimonios que se citan son clasificados a través de una clave asignada a cada profesor entrevistado y que significa E(#)=entrevista y número de la misma, M=maestro (a), E, M, B, etc.=inicial de la asignatura que imparten, y la última letra se asignó según el número de la secundaria en la que laboran.

## **Primeros resultados:**

### **Representaciones sociales sobre la reforma educativa**

Toda reforma espera generar cambios sustanciales en la calidad de la educación que se ofrece a través de la modificación de las prácticas docentes, el mejor aprovechamiento de

los recursos y obtener mejores resultados en los aprendizajes. Sin embargo, estas reformas no producen cambios inmediatos pues no necesariamente toman en cuenta a los docentes y se colocan a decir de Díaz e Inclán (2001) como sujetos ajenos y sólo ejecutores de las mismas.

Al posicionarse el docente como un sujeto ajeno a las reformas implica mayores dificultades para obtener resultados exitosos de las mismas; a esto se suman las demandas que actualmente las políticas educativas exigen a los profesores y que se traducen en mayores cargas de trabajo, en palabras de Hargreaves mayor intensificación en las labores y todo por el mismo precio. Ahora el docente no sólo debe poseer conocimientos disciplinares y pedagógico-didácticos de la asignatura (s) que enseña; sino también debe atender las problemáticas de sus alumnos, trabajar colegiadamente, ser tutor, participar en las actividades propias de la institución (ceremonias cívicas, festivales, etc.).

Las reformas generan en los profesores actitudes de resistencia e incredulidad ante un nuevo cambio; pero con el paso del tiempo la van legitimando, por lo menos en el discurso, los significados que han construido en torno a ella los lleva tomarla principalmente como una imposición; aunque reconozcan que es necesario un cambio éste no alcanza a incidir notablemente en su práctica. Los profesores entrevistados trabajaron el plan de estudios 1993 (plan que antecede al actual) el cuál se convierte en el referente previo para aprobar o desaprobar el actual.

Los docentes entrevistados que no apuestan a que la reforma vigente genere cambios importantes en la educación muestran lo siguiente:

*“Me parece que en realidad la educación está decayendo...y por más que intentan acomodar las teorías y adecuarlas en las reformas lo que necesitamos es más bien comprender más a los chavos y no perder el tiempo en qué es lo que van a hacer después” (E18MFCE-C)*

*“Para un verdadero cambio se necesita más que un nuevo enfoque...las reformas buscan favorecer sólo a algunos...con ella se busca un cambio inmediato, como si la RES fuera a cambiar la realidad de la educación de la noche a la mañana” (E21MI-D)*

*“La situación sigue siendo la misma con o sin la reforma...” (E22MM-D)*

Pero también hay quienes han ido legitimando el discurso del cambio:

*“Creo que el hecho de preparar a los estudiantes para ser competentes en este mundo es bueno y también me agrada el hecho de que a través de estas herramientas podamos incluir a estos seres a un mundo constantemente cambiante; aunque reitero primero se debe trabajar estos ámbitos con los docentes, pues nosotros somos el reflejo de lo que queremos que ellos sean” (E40ME-F)*

*“Es interesante la nueva visión de educar por competencias pero considero que es algo difícil para los maestros ya que no contamos con los recursos necesarios”. (E2ME-A)*

*“La reforma nos plantea muchos objetivos basados en las competencias que nos van a permitir mejorar en ciertos aspectos la educación y desarrollo de nuestros alumnos y en cierta forma ha forzado a los docentes a tomar cursos de actualización para estar al día en lo que plantean los planes de esta reforma” (E1MFCE-A).*

La representación positiva o negativa en torno a la reforma posiciona a los profesores como parte de ella sin embargo a decir de Torres (1998) ninguna reforma educativa podrá generar cambios sino se acompaña de una revisión a fondo de la realidad que impera en el campo docente; ante esta situación hay profesores que asumen una posición más crítica y reclaman no sólo ser ejecutores de los planes y programas sino ser tomados en cuenta:

*“Cómo se pretende mejorar la educación si no se toma en cuenta a los principales actores, la reforma es imposición, mas no un acuerdo de necesidades...ideas del extranjero que se aplican a la realidad de nuestro país entonces no existe una correlación” (E30MI-E).*

*“Lo que hace falta es que se tome en cuenta de verdad la realidad de la situación escolar y basada en el contexto mexicano porque algunas de las reformas tienen gran influencia extranjera, para que se asimile por completo falta un seguimiento verdadero porque sólo se instala la reforma se cambian los programas y los libros de texto pero después se deja a la deriva el trabajo” (E26MQ-E).*

Para los profesores, el fracaso de las reformas se deriva de trasladar propuestas educativas descontextualizadas y sin considerar que son los actores principales en el proceso

educativo lo cual los lleva a no generar cambios significativos en la práctica como se menciona en el siguiente apartado.

## Reforma educativa y demandas en la práctica

Al no sentirse parte de la reforma y aún en el caso de quienes han ido asumiendo el discurso; los cambios en la práctica, a pesar de haberse implementado hace cinco años, no alcanzan a llegar, los profesores reconocen la importancia de formarse para enfrentar el cambio sin embargo al sentirse sujetos ajenos asumen una posición pasiva ante este aspecto y esperan que el Estado se ocupe de formarlos pues aunque reconocen la necesidad de actualizarse sólo se incorporan a aquellos cursos que la SEP les brindó posicionándolos como “sabios aficionados”, categoría establecida por Moscovici (1979) que se caracteriza por no tener un dominio del saber disciplinario, lo importante es estar al corriente y no ser ignorante ante el círculo social en el que se desenvuelve; por lo tanto hay que saber algo de la reforma y de las competencias, los maestros comentan:

*“Para entender la reforma tuve que tomar los cursos que da la SEP y otros que me mandan pero los que he tomado por mi cuenta son de otro tema” (E2ME-A)*

*“Pues los cursos que tomé son los que nos iban dando aquí mismo en la escuela para según actualizarnos y conforme se integraba esta reforma en esta secundaria los directivos nos informaban y aquí mismo tomábamos los curso, pero a veces quienes los imparten tampoco dominan el tema” (E31MFCE-F)*

*“A la escuela vino un equipo según a ofrecernos pláticas y cursos pero fueron simples y carecían de los elementos necesarios, pero no tomé más porque mi tiempo no permitió” (E21MI-D)*

*“Pues al haber un cambio uno se tiene que informar y pues tomé los cursos que te asignan para que conozcas los cambios, pero nada más...en los cursos algunos temas solo explicaban datos básicos como de qué trataba la reforma, sin embargo, las herramientas para trabajar con los alumnos me parece que ni a ellos les quedaban claras” (E2ME-A)*

Estos testimonios dan cuenta de lo que para ellos significa un cambio curricular, si bien diversos autores apuestan a una formación continua como parte de las demandas propias

de la tarea docente, no necesariamente esto se asume como una necesidad por parte de los maestros, aunado a la deslegitimación de los propios cursos que reciben, pues no cumplen con sus expectativas para enfrentar los nuevos retos.

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis, 2009) en el que se concluye, que los profesores mexicanos a diferencia de otros países toman un número mayor de horas de actualización y coinciden que este número de horas no es suficiente para adquirir los elementos necesarios para enfrentar su labor educativa, también es cierto que para los profesores entrevistados los cursos que toman son aquellos que les ofrece la SEP pero se alejan de las necesidades que les demanda la implementación de un nuevo plan de estudios pues no les proporcionan los elementos suficientes; no obstante no se incorporan a otros procesos de formación continua sino sólo a aquellos que de acuerdo con Talis y Díaz e Inclán proporcionen un beneficio para Carrera Magisterial.

A estas contradicciones se suma el poco impacto que el nuevo plan de estudios ha generado en su práctica pues a decir de los maestros, independientemente de estar o no de acuerdo con la reforma, los cambios significativos que han tenido es sólo en el ámbito de la planificación, ya que éste es un requisito que solicitan los jefes de clase cuando acuden a supervisar su tarea docente, pero reconocen que fuera de eso su práctica sigue siendo la misma o con cambios poco significativos; finalmente para el docente la reforma *“sigue siendo lo mismo”*, aquello que no modifican se debe a que el nuevo plan de estudios presenta deficiencias.

*“los cambios se notan en lo administrativo, planes y diseños de clase pero el matiz que le doy sigue siendo el mismo” (E15MI-C).*

*“He tenido que modificar ciertos contenidos, por imposiciones es necesario sólo implementar la cultura general de la enseñanza de las ciencias” (E50MC-G).*

*“Esto ha sido difícil, mi forma de enseñar es tradicional y es muy fuerte el adoptar una nueva fundamentación teórica” (E41MH-F).*

*“En mi práctica no se notan muchos cambios a raíz de la reforma pues las competencias de cierto ya estaban implementadas en el perfil de egreso, lo que ha cambiado podría ser los contenidos que debo enseñar y como todas las actividades que realizo pero no por demanda de la reforma, sino por demanda de las características de los estudiantes, porque las generaciones cambian...” (E22MM-D).*

“...sólo las exigencias de entregar los planes por competencias pero de ahí en fuera mi práctica es la misma” (E11MFCE-B)

## Primeras reflexiones

El primer acercamiento que se ha tenido al análisis de la información nos ha mostrado datos significativos en torno a la realidad que se vive en las escuelas secundarias del Distrito Federal al implantarse una reforma ajena a los sujetos que día con día tienen que ejecutarla en el proceso educativo, como bien menciona Contreras, unos son los que deciden, otros los que planifican y otros los que la ejecutan. La voz de los profesores nos acercan no sólo a recuperar sus representaciones sociales en torno a los cambios curriculares; sino también a la respuesta de porqué las reformas educativas no generan mejoras en la calidad de la educación, pues ante los discursos oficiales y las políticas implementadas que no necesariamente modifican las condiciones laborales, los bajos salarios, pero que apuntan a la constante intensificación del trabajo en busca de una profesionalización de la docencia, posiciona a los profesores en sujetos sensibles que al igual que los alumnos tienen que aprender a sobrevivir en la escuela secundaria pero no necesariamente los lleva a intervenir y modificar su práctica docente.

## Fuentes de información y consulta

- Araya Umaña, Sandra (2002), *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica, Flacso.
- Cornejo Rodrigo (2006), “El trabajo docente en la institución escolar, la apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales”, en *Revista de Psicología*, año/vol. XV, número 002, Universidad de Chile, pp. 9-28.
- Díaz Barriga Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001), “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” en Rodríguez, E. (Coord.). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica Cuadernos de Educación Comparada* No. 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.
- Jodelet, Denisse (1996), “La representación social, fenómenos, concepto y teoría”, en Sergei Moscovici (1986), *Psicología social, II Pensamiento y vida social*, México, Paidós.
- Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Lozano Andrade, José Inés (2006), *Normalistas vs Universitarios o Técnicos contra Rudos*, México, Plaza y Valdés.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

- Salgueiro Caldeira, Ana María (1999), *Saber docente y práctica cotidiana*, Barcelona, Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública (1993), *Plan de Estudios 1993*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006), *Plan de Estudios 2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009), *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, Talis*. México, 2003.
- Sandoval Flores, Etelvina (2000), *La trama en la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés-UPN.
- Sandoval Flores, Etelvina (2001), "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas" en *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, número 025, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 83-102.
- Sandoval Flores, Etelvina (2007) "La reforma que necesita la secundaria mexicana" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [Número 32](#), [Volumen XII](#), enero-marzo, COMIE, pp. 165-182
- Torres Rosa Ma. y Coraggio, J. Luis y Torres, (1999). *La educación según el Banco Mundial*. Miño y Dávila Eds. España.