



¿ÉXITO O FRACASO DE LA RIEB? LOS DOCENTES FRENTE A LA REFORMA CURRICULAR EN PRIMARIA

LAURA CEDILLO ARIAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

danza_laura@yahoo.com.mx

RESUMEN

La investigación incide en la comprensión y el significado que los docentes de primaria le otorgan a la reforma integral de educación básica, que introduce adecuaciones curriculares a partir del año 2009, dos características destacan en la reforma, por un lado intenta estructurar el mapa curricular en campos formativos que deberán organizar la educación básica, que comprende: preescolar, primaria y secundaria, en este sentido, se pretende articular la transición entre un nivel y otro. Por otro lado, la reforma es importante porque pretende romper las características de la llamada escuela "tradicional" por lo que se introduce un enfoque educativo denominado "por competencias". La inquietud que orienta esta investigación es explorar qué ocurrió a seis años de su implementación: el significado, la traducción, las potencialidades y limitaciones que los docentes perciben sobre la reforma, ya que se considera que los docentes son los actores principales del cambio y las reformas en el sistema educativo y de ellos depende el éxito o el fracaso.

Palabras clave: Reforma educativa, Reforma curricular, Enfoque por competencias, Docencia

INTRODUCCIÓN

La reforma del 2009 en México en el nivel de primaria, promete ser una estructura de cambio, sin embargo, aunque la intención de mejora es un discurso constante, el éxito de la reforma educativa y curricular sólo se puede constatar en el aula, en la cotidianidad de la labor de los distintos actores, responsabilidad, casi siempre depositada en la actividad del docente. El presente trabajo, intenta analizar la forma en que los docentes de primaria comprenden la Reforma Integral de Educación Básica a seis años de su implementación, cuando ya se tiene un tiempo considerable para valorar si la reforma se logró traducir en las aulas de primaria en México. Asimismo, esta investigación atiende diversos objetivos particulares, entre los que destacan: analizar el pensamiento de los profesores sobre la reforma





educativa 2009; analizar los niveles de conformidad de los docentes frente a la reforma; conocer e interpretar las nociones que manejan los profesores sobre competencias y sobre la integración curricular de los niveles de educación básica; documentar las problemáticas y tensiones didácticas que el profesional de la educación enfrenta con el enfoque curricular por competencias y analizar si la reforma ha transformado las prácticas educativas. La pertinencia del tema se ubica en la importancia que tiene documentar la segunda reforma curricular a nivel mundial particularmente lo que aconteció en México, enunciar las dificultades que enfrentan los docentes al momento de instrumentar una determinada reforma que presenta un discurso complejo de aterrizar en la práctica educativa debido a las múltiples condiciones de nuestro país y a la falta de consenso teórico sobre el enfoque por competencias (Díaz Barriga: 2011). Además, la reforma curricular es una temática internacional que poco ha sido trabajada como objeto de investigación.

ESBOZO DE LA METODOLOGÍA

Este estudio se realizó en la Ciudad de México, se trata de una investigación cualitativa que utiliza la entrevista a profundidad semi-estructurada, para la recolección del dato empírico, explora cinco grandes núcleos problemáticos: 1. Formación y condiciones docentes, 2. Antecedentes sobre reformas (1993 o previas) 3. Percepciones en torno a la reforma, 4. Prácticas de instrumentación curricular, cuyas dimensiones son: planeación curricular, conceptualizaciones sobre competencias, formas didácticas en las que se traducen las competencias, prácticas de implementación por iniciativa propia, autonomía de la profesión docente, ENLACE, corriente educativa en la que se inscribe el proyecto de competencias, evaluación por competencias, 4. Tensión entre tradición e innovación, cuyas dimensiones se traducen en: prácticas innovadoras propuestas por el plan, nuevas prácticas implementadas por iniciativa propia, valoración del enfoque por competencias y 5. Recursos, refiere a los nuevos recursos implicados en la reforma, falta de infraestructura y formación docente para la instrumentación de la reforma. En cuanto a la muestra, se incluyen testimonios que se clasifican en dos grandes grupos de docentes, profesores con amplia trayectoria laboral y profesores noveles que llevan tres años laborando en el sector educativo, hasta el momento se cuenta con 16 entrevistas.

CONTENIDO

Popkewitz (1991) afirma que el término reforma, en el sentido común, consiste en suponer que la intervención implica progreso, mejora que se traduce en: eficiencia, eficacia, calidad y se le impregna de sentimientos de satisfacción por parte de la sociedad. No obstante, cuando precisa sobre el término





“reforma” desde la perspectiva sociológica, afirma: “[...] reforma refiere a la movilización de los estamentos públicos y las relaciones de poder que definen el espacio público” (Popkewitz,1991:13), en este sentido, hablar de reforma implica hablar de cambios, pero no necesariamente de progreso y desarrollo, situación que se sustentará en los resultados de la investigación que se presentan de manera sintética.

Previo a la reforma de 1993, la educación básica en México había privilegiado enfoques curriculares centrados en objetivos conductuales; a partir de 1993 se introduce un cambio hacia el constructivismo y es en el poco antes del 2009¹ que se pone en marcha una reforma curricular basada en el enfoque por competencias, con el propósito de mejorar la educación del país, como consecuencia de los resultados devastadores de las evaluaciones internacionales y nacionales (PISA, ENLACE, EXCALE) (Díaz Barriga, 2010). **Esto introdujo “esperanza” sobre la efectividad del enfoque por competencias, quizá este enfoque lograría alejar a la educación del “enciclopedismo” de las décadas anteriores, ya que la reforma por competencias sería la segunda reforma curricular a nivel global que forma parte de la segunda generación de las políticas de calidad, cuyo discurso reflejaba un vínculo inmediato con la realidad.**

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) implementada en 2009 en Primaria es una reforma curricular, al respecto (Viñao 2006) **las define como: “[...] las que intentan establecer, por vía legal y administrativa, una determinada concepción del currículum en relación con lo que se enseña (los contenidos), cómo se enseña (metodología) y cómo y qué se evalúa”** (Viñao, 2006: 43). La RIEB introduce adecuaciones curriculares, dos características destacan en la reforma, por un lado intenta estructurar el mapa curricular en campos formativos que deberán organizar la educación básica, que comprende: preescolar, primaria y secundaria. A saber los campos formativos son: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia, en este sentido se pretende articular la transición entre un nivel y otro. Por otro lado, la reforma es importante porque pretende romper las características de la llamada escuela “tradicional” por lo que se introduce un enfoque educativo denominado “por competencias” que pretende preparar para la vida.





Competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (Perrenoud, 2005).

Perrenoud (2005) afirma que aunque el desarrollo de competencias implica movilización de conocimientos, se requiere de una sólida formación de los mismos, pero afirma que no se reduce a ellos. **En el enfoque de competencias se requiere “actuar de manera eficaz” para resolver un problema, es la capacidad para tomar los conocimientos y movilizarlos para ser aplicados en situaciones reales, auténticas y únicas.**

En este sentido, es importante explorar, después de 6 años de su implementación: el significado, la traducción, las potencialidades y limitaciones que los docentes tienen sobre la reforma, ya que se considera que los docentes son los actores principales del cambio y las reformas en el sistema educativo y por lo tanto, la conceptualización que les implique el término, repercute en la traducción que se hace del mismo.

Esta reforma “por competencias” se implementó de manera escalonada, en 2004 se realizan cambios en el preescolar, luego en el 2006 en secundaria, en el 2009 en primaria y en 2011 se emite formalmente la articulación de la educación básica. Díaz Barriga (2015) sustenta en una exploración de las acepciones del término realizada en los documentos expedidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante estos periodos de instrumentación, se puede rastrear la trayectoria de las acepciones del término de "competencias" y cómo éstas obedecen a las diferentes etapas de implementación, así como a la evolución del concepto en el debate educativo. En los documentos expedidos por la SEP se pueden identificar cambios en la conceptualización del término tanto en 2004, 2006, 2009 y en 2011 (SEP, 2011). A estos errores en el diseño de la reforma (Aguilar, 2007), se adhieren las interpretaciones que le otorgaron el equipo de diseño curricular (que elaboraron los documentos oficiales de la reforma) que introducen una serie de términos entre los que destaca: propósitos, estándares que se extraen del documento del acuerdo 592, se agrega enfoque didáctico, competencias específicas, ámbitos de la competencia, aprendizajes esperados, esto repercute en la fragmentación de conocimientos que constituye una primera contradicción de la reforma, ya que se pretendía generar integralidad y articulación. Debido a las inconsistencias, los documentos expedidos por la SEP proponen





generar proyectos por campos formativos, esto implica que los proyectos se limitan a los contenidos de los campos formativos y no permiten ir más allá de las disciplinas de cada campo, lo cual orienta la actividad docente hacia la fragmentación de conocimientos. Además el examen ENLACE que se aplicó antes del 2014, contenía reactivos que contradecían la reforma en el sentido de que promovía el aprendizaje de contenidos memorísticos. En cuanto a la planeación los profesores afirman que se exige, en las instituciones, que la planeación contenga las horas de dedicación por materia, lo cual contradice la enseñanza por proyectos.

CONDICIONES DE CONTEXTO PARA LA DOCENCIA Y LA REFORMA

Los problemas cotidianos que atiende el docente mexicano en pleno 2015 son semejantes a los de otras épocas. Los profesores pierden mucho de su tiempo resolviendo situaciones administrativas: atender la cooperativa, ser el encargado de suministrar y vender un porcentaje considerado de botellas de agua, administrar los desayunos escolares etc. Además debe atender problemas sociales: el *“bullying”* de sus **estudiantes, conflictos familiares, contextos de violencia (maltrato, abuso...)** y **situaciones de niños en extrema pobreza y falta de alimentación**. A ello se le suma, los elementos fundamentales de su labor: pasar lista, diseñar, presentar y firmar planeaciones didácticas, atender el rezago escolar y traducir la evaluación a letras y luego a números. Ante tal situación es necesario preguntarnos ¿Cuántas horas reales, tiene el docente, para su verdadera labor? 4:30 hrs., menos 30 minutos de recreo y de vez en cuando, resta una hora para deporte, el resultado es entre cuatro y tres horas en las que en ocasiones debe resolver múltiples problemas que interrumpen su labor. A partir del año 2012, se crearon escuelas de tiempo normal, tiempo completo y de jornada ampliada. Las escuelas de tiempo normal consideran la entrada del estudiante de 8:00 am a 12:30 pm, mientras que las escuelas de jornada ampliada tienen un horario de 8:00 am a 2:30 pm y las escuelas de tiempo completo de 8:00 am a 4:30 pm., ciertamente aunque las jornadas han cambiado existe amplio consenso de que no siempre se cumplen estos horarios y no siempre se tiene el suficiente tiempo para lograr todos los temas que establecen los programas **educativos. Este es a “grandes rasgos” el contexto que vive el docente de primaria en México, a ello se le suma la implementación de la reforma que por un lado, tiene errores en su diseño y por otro, implica una amplia gama de apropiaciones sobre el enfoque por competencias.**





El enfoque por competencias concentra una polisemia en el término, lo que ocasionó por consecuencia diversas formas de ser interpretado y llevarlo a la **práctica, generando así “escuelas de pensamiento”** (Díaz Barriga, 2011) Esta inestabilidad teórica ocasiona que los docentes interpreten y lleven a la práctica formas creativas que no necesariamente corresponden al enfoque por competencias de manera pura, es decir, considerar que el enfoque por competencias ha generado innovaciones en la práctica de los docentes sería una premisa absurda, ya que esta investigación encuentra evidencias de que muchas de las prácticas que son generadas el día de hoy, se inspiran en la escuela activa de principios del siglo XIX y por otro lado, existe una diversidad de acciones innovadoras inspiradas en las aulas, en ese momento en el que el docente creativo y comprometido genera acciones para el aprendizaje en el marco de una reforma que ha sido instituida y olvidada por los políticos que la diseñaron, olvidada porque se tiene evidencias que el profesor está desprotegido académicamente, es decir, no encuentra apoyo por parte de las autoridades inmediatas para resolver los problemas de instrumentación que se presentan, al respecto el problema de los libros de texto gratuitos que son complejos de conseguir en formato físico y que muchas veces algunos se encuentran en versión electrónica (algunas asignaturas), en diversos casos se han encontrado que están desfasados de las actividades que tiene el plan de estudios, los profesores afirman que los libros no respondían con la necesidades, los profesores debían buscar el material en todo el libro, lo mismo ocurría con un tema que estaba al inicio del plan de estudio que se encontraba en páginas finales del libro de texto, situación que persiste a cinco meses del 2015.

En cuanto a los niveles de conformidad con la reforma, los profesores afirman que los tiempos, la falta de fundamentación y la falta de orientación sobre el enfoque por competencias ha provocado que, en niveles como en primer año se regrese a trabajar como normalmente se realizaba, ya que trabajar por proyectos implica habilidades, conocimientos adquiridos en los niveles más básicos de la educación primaria.

En cuanto a la percepción de los cambios que ha implicado la RIEB, los docentes afirman que los cambios son de forma y no de fondo, refiriéndose básicamente al vocabulario: aprendizajes esperados, estándares en la educación, competencias, aprendizaje colaborativo. Esto implica que posiblemente los profesores mantienen el estilo docente, su forma de impartir clases y que antecedieron el empleo de proyectos o siguen trabajando de manera fragmentaria. Docentes con mayor trayectoria afirman, que





se ha privilegiado el trabajo administrativo sobre el trabajo educativo en el aula, se solicitan planeaciones e incluso se solicita el itinerario de los profesores cuando el grupo está a cargo del profesor de educación física o inglés. Los docentes con mayor trayectoria afirman, que las reformas curriculares desestabilizan al docente porque son continuas y sin pensarse. No hay tiempo para que el profesor madure y domine las metodologías didácticas y el contenido y a veces se instrumenta la reforma atendiendo requerimientos administrativos sobre los cambios de fondo.

CONCLUSIONES:

La ponencia la titule “Éxito o fracaso de la RIEB” ciertamente sería imposible decir que la reforma ha sido un éxito, los profesores de primaria carecen de apoyo por parte del estado, no existen acciones concretas que coadyuven para auxiliarles a implementar la reforma que fue impuesta por el mismo. Al respecto los profesores han tratado de resanar las deficiencias identificadas y de manera autónoma, con un compromiso, han buscado diplomados sobre “competencias” que les posibilitaran herramientas para traducir la reforma, han buscado libros en editoriales que oriente su planeación didáctica. La falta de conceso sobre los expertos en diseño curricular abona al problema de la traducción curricular, ya que existen diferentes escuelas de pensamiento en las cuales se inscriben las diversas interpretaciones sobre competencias. El fracaso no se debe a los profesores, se debe a la falta de tacto político, al desconocimiento del sistema educativo, a la importación de enfoques educativos que no observan las particularidades de la nación y a la falta de compromiso político al no dar seguimiento a esta reforma. Asimismo, sería injusto decir que ha sido un fracaso porque existen evidencias del esfuerzo que han realizado los profesores (as) para instrumentar la reforma, al respecto se encuentran innumerables experiencias enriquecedoras que, me atrevo a decir, superan la reforma porque intentan ir más allá de lo que sugieren los planes y programas, porque se realizan actividades innovadoras, al respecto se reconoce la amplia labor que realizan los profesores de primaria.

NOTAS

¹ Particularmente nuestro interés se centra en los cambios promovidos por la RIEB en primaria a partir de 2009. Sin embargo, cabe señalar que en el 2004 se realizan cambios en el preescolar, luego en el 2006 en secundaria y en el 2009 en primaria.





REFERENCIAS

- Aguilar Villanueva, L. (2007). "La implementación de las políticas" En *Antología de política pública*. México, Miguel Ángel Porrúa,. (Tomo 1) Disponible en:
<http://redeca.uach.mx/concepto/Concepto%20de%20competencia%20de%20Denyer.pdf>»
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educatio Siglo XXI.
- Díaz Barriga , Á. (2010). Entrevista: La prueba ENLACE, analizada por Especialistas. *Revista Otros Caminos*. (H. Núñez Rodríguez, & F. Ordóñez Sánchez, Entrevistadores) Disponible en:
<http://revistaotroscaminos.com/Entrevista%20Diaz%20Barriga.pdf>. México .
- Díaz Barriga , Á. (2015). *La Reforma Integral en la Educación Básica, Perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México .
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 23.
- Popkewitz, T. (1991). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2006). "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades.". En J. Gimeno, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 43-60). Madrid : Morata .

