



ISBN: 978-607-02-7718-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Ángel Díaz-Barriga (2016)

“Reforma educativa”

en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 17-39.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

I. REFORMA EDUCATIVA

*Ángel Díaz-Barriga*¹

Cuando la literatura educativa plantea el tema de las reformas en su área de interés, suele omitirse un análisis de corte conceptual sobre el mismo término *reforma*. No hay una pregunta sobre la dimensión de una reforma educativa. En general, se entiende como una modificación de planes y programas de estudio, pero una reforma suele ser también otras cosas, tales como cambios en la normatividad que orienta el trabajo docente, cambios en la gestión del sistema educativo y cambios en los medios que utiliza la educación para trabajar con los estudiantes en la era de las nuevas tecnologías.

Vivimos en una era de reformas a la educación con diversos rasgos característicos: se trata de proyectos que, se asume, forman parte de un proyecto global para la educación. En su primera etapa de los años noventa, tales reformas partieron de una visión de mejorar la calidad de la educación, mientras que en su segunda etapa, a lo largo de la primera década del siglo XXI, se reorientan al enfoque de competencias. En cada país la reforma atiende a determinados intereses; de esta manera, en los noventa *calidad* se tradujo, en la mayor parte de los países, en el establecimiento de exámenes estandarizados para los alumnos, así como en la realización de estudios internacionales sobre los resultados educativos, básicamente las pruebas TIMSS y LLECE (Trends in International Mathematics and Science Study y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). Ello no significa que dichos exámenes

1 Investigador emérito del IISUE-UNAM.

se hayan iniciado en estos años, pues sus orígenes, en particular de TIMSS, se remontan a los inicios de la segunda mitad del siglo xx, así como al establecimiento de un sistema de incentivos docentes. No perdamos de vista que ésta fue una recomendación de los organismos internacionales, cuyo argumento fue que la mejora de la calidad sólo se podría obtener si se lograba diferenciar los ingresos económicos de los profesores en función de una medición del resultado de su trabajo (BM, 1992; CEPAL/UNESCO, 1992).

Por su parte, la segunda era global de políticas de calidad se concentra en la adopción del enfoque de competencias en educación, con cierto apresuramiento que necesariamente conlleva falta de claridad en todos los sentidos: conceptual, metodológico y técnico; surgen planes y programas por competencias, aparecen expertos en el tratamiento del tema que ofrecen, en el mejor de los casos, una babelia conceptual y práctica para el trabajo educativo. Ideas novedosas, con reiteración de problemas e ideas ya abordados en la historia del pensamiento educativo, pero desconocidos por quienes los postulan, lo que en muchas ocasiones crea desconcierto, incertidumbre y desorientación en el trabajo educativo.

Visto de esta manera, los sistemas educativos se encuentran en un proceso permanente de cambio. Unos tienen una condición más estructural, otros pueden aparecer como el núcleo de lo que genéricamente se considera reforma (los que se centran en planes y programas), mientras que unos más apuntan a modificar sólo un aspecto de la educación, como la implantación de un sistema de exámenes a gran escala o la dotación masiva de equipo de cómputo para los estudiantes.

ELEMENTOS CURRICULARES EN LA REFORMA EDUCATIVA

La reforma en la educación es un acto complejo. No sólo por los actores que involucra, sino porque en el acto de reforma existen múltiples dimensiones que no necesariamente se tienen presentes. Una reforma educativa, en general, se materializa en una reforma curricular, aunque obviamente la primera tiene un sentido más am-

plio que la segunda, pues en la primera se determinan orientaciones y perspectivas que un sistema educativo deberá asumir, mientras que en la segunda se busca traducir una serie de principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas a un proyecto de formación; se trata de una traducción que no deja de contener elementos de utopía, de violencia simbólica, pues se presupone que la educación será mejor a partir de ella, lo que no necesariamente se experimenta como tal en el aula. De igual modo, toda reforma trata de responder a temas epocales, así como a algunos diagnósticos a través de los que se detecta alguna deficiencia en el funcionamiento del sistema educativo. Éste es el sentido de la adopción actual de la óptica neoconservadora que se esconde detrás de una perspectiva productivista y eficientista de lo educativo: competencias (Jones y More, 2008), estándares de desempeño, evaluaciones a gran escala (Nichols y Berlinder, 2007) y evaluación del docente (Wayne, 2011) constituyen una expresión del mismo. El currículo, simultáneamente, se mueve entre un interés normativo, una aspiración de mejora y una posibilidad de realidad; el currículo es en sí mismo un espacio de incertidumbre (Gimeno, 2010).

La complejidad también depende de la amplitud de rango que la reforma pretende abarcar. Este rango puede ser medido no sólo en términos del número de personas e instituciones afectadas, sino también en cuanto a la cantidad de dimensiones en las que la reforma adquiere expresión o materialización. En el primer caso nos referimos al número de instituciones, programas educativos y directivos, profesores y estudiantes, tema que sin lugar a dudas no es menor cuando se enfrenta la reforma. Por otro lado, si analizamos las dimensiones que puede tener una reforma en la educación, podemos identificar desde la parte jurídica, la estructura del sistema, hasta los sistemas de gestión y administración de lo educativo. Visualizar este complejo sistema, en sus dos elementos, será necesario para comprender los retos, posibilidades y opciones de funcionamiento que se pueden establecer en la reforma.

Por esta razón, Bernal (1997) considera que una reforma puede obedecer a una perspectiva técnica, cultural o política. En la primera se enfatizan los elementos técnicos que se traducen en aspectos formales, por ejemplo, la estructura con la que se presentará un nuevo

plan y programas de estudios, sus referencias a metodologías de enseñanza y/o evaluación, así como aspectos más generales como el establecimiento de un sistema de exámenes a gran escala o un sistema de evaluación docente, así como aquellos aspectos vinculados con la gestión escolar. Quienes atienden esta dimensión de la reforma se ocupan de establecer con claridad los elementos formales que orientan todo el proceso de trabajo.

Pero la reforma también tiene una dimensión cultural, que en particular afecta a la microcultura institucional. En toda institución se van configurando formas de trabajo, se establecen procesos e incluso rutinas para desarrollar determinadas actividades. La reforma educativa y curricular afecta a estos procesos, reclama realizar cambios en los procesos sencillos institucionales, pero ya establecidos; de alguna forma requiere modificar hasta lo que se conoce como rutinas. En ella se da una pequeña dialéctica entre los procesos de apropiación de la reforma que tienen los diversos actores y los mecanismos de resignificación de la misma a partir de su realidad. No sólo se trata, como suele admitirse, de una resistencia al cambio, sino que en ocasiones las prácticas institucionales tienen sentidos que es importante reconocer.

La reforma adquiere una vitalidad particular para quienes participaron en el proceso de diseño y desarrollo, los que en cierta forma se ven reflejados en ella, ven materializadas algunas de sus perspectivas académicas e intelectuales y consideran la reforma como un producto de su esfuerzo. Pero para quienes deben desarrollarla es vista en general como algo externo, como algo extraño cuyos sentidos, significados y fundamentos no son fáciles de comprender en su totalidad. Así, para los docentes en particular, la reforma es algo extraño, proviene de un discurso construido desde afuera, un discurso que crea interrogantes y que implica cierto enfrentamiento con sus prácticas. La reforma genera una situación ambivalente, en algunos de sus elementos aparece como novedosa, como renovadora, pero en otros aspectos el docente asume que su práctica cotidiana, que su experiencia, que los resultados de su trabajo pedagógico han mostrado efectividad y resultados que no puede desechar. El docente tiene que realizar un proceso de apropiación de la reforma, pero no puede apropiarse de ella más que reinterpretándola. Finalmente, la vida de la

reforma, sobre todo la curricular, se expresará en el trabajo que se pueda realizar en las aulas. La microcultura institucional está fincada fundamentalmente en una dinámica cotidiana que se lleva a cabo en las actividades que se realizan en una escuela, esto es, en las múltiples interacciones entre alumnos y profesores, entre profesores, y entre estos últimos y los directivos. De suerte que la reforma curricular se modeliza y adquiere sentido en ese entorno microcultural.

La reforma tiene también una dimensión política. Un rasgo singular de las reformas educativas de la primer década del siglo XXI es su carácter global, su vinculación con un pensamiento neoconservador que tiene características supranacionales e incluso por encima del proyecto político-social de los gobiernos en turno. En el mundo, y en particular entre responsables de gobiernos, los técnicos que en la academia impulsan esas políticas y hombres de empresa se ha conformado un imaginario colectivo en el que se establecen rasgos de una nueva ciudadanía, una ciudadanía global, y se espera que una reforma curricular responda a ella.

En este sentido Braslavsky (2006) considera que en esta época global existen en una reforma una serie de tensiones entre el impulso a una nueva ciudadanía y el nacionalismo; la promoción del manejo de idiomas y la lengua local, aunque en ello no se consideran las originarias; la búsqueda de alcanzar las competencias del mundo de hoy y los saberes de largo plazo, de base disciplinar sólida.

De esta manera, con independencia de la filiación política de quienes asumen la conducción de las naciones, las reformas tienen una serie de rasgos comunes: calidad de la educación, evaluación de alumnos y docentes, establecimiento de modelos de competencias, determinación de estándares de desempeño. Productividad y medición son rasgos que permean las reformas con independencia de la tendencia ideológica de los gobernantes. Aún más, incluso cuando en un mismo país el nuevo gobierno tiene diferencias ideológicas con el anterior –dentro de lo que genéricamente se denomina una posición de derecha o de izquierda–, la política educativa conserva una serie de rasgos que permiten afirmar el carácter supranacional de la reforma. Documentos internacionales o posiciones de diversos sectores de la sociedad constituyen una expresión de lo que Bauman (2007) deno-

mina modernidad líquida, una expresión de cómo se ha establecido de facto una separación entre poder y Estado, donde el poder, en este caso para orientar los proyectos educativos, se encuentra mucho más en prácticas y discursos de organismos internacionales que en instancias locales. Éste es el sentido que tienen documentos de la OCDE (2010a, 2010b) en este momento, así como el papel que juega la prueba del Programme for International Student Assessment (PISA) como mecanismo de comparación de resultados globales.

Los currícula se convierten en la expresión material de esta visión educativa supranacional. La adopción del enfoque de competencias no es sólo, como algunos postulan de manera exagerada, la adopción de un nuevo paradigma en la educación (Tobón, Pimienta, García, 2010), sino que significa la mimetización de la política educativa a una perspectiva internacional, a un pensamiento productivista de corte neoconservador.

Es significativo, como lo establece Bernal (1997), que ninguno de estos elementos por sí mismos explique el proceso de una reforma educativa y curricular, sino que toda reforma los articule de distinta manera y en diversa expresiones.

DESAFÍOS DE UNA REFORMA CURRICULAR

Por su significado, impacto y frecuencia las reformas curriculares se han convertido en objeto de estudio. Varios temas son foco de indagación en el ámbito curricular, entre ellos sobresalen: los fundamentos, orientaciones y coherencia técnica del conjunto de elementos que se expresan en un currículo; la orientación curricular, sus aspectos novedosos o de cambio; los mecanismos de apropiación que tienen sus docentes; el tiempo que se requiere para que la reforma empiece a lograr algunos resultados propuestos, y los resultados mismos de la reforma, entre otros. En particular son relevantes los trabajos que dan cuenta de las dificultades que tienen los docentes para apropiarse de los principios de la reforma; de igual manera se ha encontrado que el proceso de operación de la reforma es paulatino: los docentes, sin necesariamente mostrar una resistencia a ella, tienden a trabajar

de una forma híbrida, esto es, incorporando elementos de la reforma a las prácticas surgidas de su experiencia.

Un aspecto en el cual los investigadores sobre las reformas curriculares mantienen una posición clara, es el reconocimiento de que sus resultados sólo se pueden observar después de cinco años en promedio. No necesariamente este tipo de estudios convergen o acompañan el proceso de reforma, ni mucho menos se consideran elementos prioritarios en el establecimiento de acciones de política que se realizan una vez que se desencadena el proyecto de cambio; tampoco son elementos cuyos resultados influyan en las actividades que realiza la autoridad educativa o en la gestación de mecanismos de corrección o modelación del proceso de cambio. Estas indagaciones existen, pero su papel responde sobre todo al interés de investigadores o de organismos que buscan encontrar constantes que permitan comprender esos procesos.

Existe una tendencia a reconocer e incluso cuestionar el proceso vertical en el que se realiza una reforma, ya que es en un grupo central donde se concibe, discute y formaliza; mientras que para su aplicación se generan una serie de procesos de difusión, y también espacios de formación docente, con el fin de que en un curso o taller el profesor comprenda sus principios y se apropie de ella. Si bien la literatura curricular expresa la aspiración a una mayor participación de los docentes en estos procesos e incluso reconoce el papel que cada profesor imprime en la realidad de la reforma, al hacerla posible en el salón de clases, este papel docente, enunciado abiertamente en el movimiento que se denominó la teoría deliberativa del currículo (Schwab, 1974), no necesariamente es viable en los procesos de renovación de planes de estudios. Directamente, la dificultad está relacionada con el número de actores (escuelas, docentes y estudiantes) involucrados, a lo cual se vincula el grado de centralismo de un proyecto curricular. Es distinto hacer una modificación de un programa de posgrado en el que participan de 12 a 20 académicos, que de un sistema nacional de educación básica, como el mexicano, que involucra, sólo en el caso de la educación primaria, a cerca de 800 mil profesores que trabajan con 14 millones de estudiantes. La centralización obliga a impulsar una reforma de arriba abajo, con los procesos que ello conlleva.

CURRÍCULO: UN DISPOSITIVO DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN DEL RESTO DE LAS CONDICIONES SOCIALES

Toda nueva propuesta curricular genera una serie de tensiones. Inicialmente se pueden señalar las que se derivan de los tiempos para su conclusión y aplicación, pues en general forman parte de una política educativa que también debe mostrarse eficaz. Una segunda serie de tensiones es propia del campo curricular, y se deriva de la distancia entre quienes participan en el diseño y desarrollo de la reforma y los docentes que la van a llevar a cabo. Una distancia que en el caso mexicano se vuelve abismal por los rasgos centralistas que tiene la reforma (su carácter nacional), o que difícilmente da cuenta de la diversidad que subyace en un país con realidades socioeconómicas y culturales muy diferentes, así como de los rasgos del grupo social al que está destinada, pues estamos ante miles de docentes y millones de estudiantes, frente a uno, dos o tres centenares de especialistas que conciben y desarrollan las ideas de la reforma. Mientras para estos últimos la reforma es clara, es producto de múltiples sesiones de trabajo e intensas discusiones, para los docentes es algo ajeno, que en principio contradice su práctica, con sus aciertos y sus errores, y que es diseñada por especialistas que quizá en algún momento trabajaron en un aula, pero que en general no tienen ningún contacto directo con ella.

La reforma genera innegablemente una tensión entre su propuesta y la práctica vigente. Si bien un diagnóstico de las prácticas educativas que se realizan en las escuelas puede mostrar la necesidad de modificar algunas (en particular, de transitar de enfoques de clase frontal hacia enfoques centrados en el aprendizaje, en buscar mayor significatividad en el tratamiento de los contenidos que abordan los estudiantes), tampoco se puede desconocer que en las prácticas educativas vigentes se encuentran varios elementos valiosos, sobre todo elementos que tienen significación importante para los docentes. Aquellos que están preocupados por el aprendizaje de sus alumnos han construido reservorios particulares de materiales educativos con los que encuentran que su trabajo obtiene resultados esperados; al mismo tiempo, de acuerdo con su concepción de la educación y su

experiencia, cada docente ha establecido secuencias de trabajo que le son funcionales para las actividades que realiza con sus estudiantes. De suerte que no por fuerza todo lo que funciona antes de la reforma es material desechable para los docentes.

Situación contraria acontece para los especialistas que la elaboran, pues en general consideran que la reforma es un paso fundamental en los procesos de cambio para la educación, y piensan que a través de una nueva formulación curricular se genera un avance significativo. Algunos autores incluso llegan a afirmar que hay un cambio de paradigma en la educación. Según ellos, “el paradigma de la educación centrada en competencias promueve una lógica contraria –a la educación tradicional– ahora lo esencial es enfrentarse a una tarea relevante (situada)...” (Tobón, Pimienta, García, 2010: 5). Lo que muestra un desconocimiento completo de las prácticas educativas que realizan los docentes.

Prácticamente se le sugiere al profesor que abandone todo aquello que ha hecho hasta el momento en que se inicia la reforma, se le pide una especie de “formateo de disco duro”, esto es, quitar de su cabeza y de su experiencia todo lo que ha funcionado para en cambio adoptar lo que propone la reforma. En este sentido, se puede entender que sea más fácil trabajar los principios de un nuevo proyecto curricular con docentes noveles que con quienes portan una experiencia. Cuando las reformas desconocen el significado de esas experiencias tienden a crear un conflicto en el trabajo docente, así como en la actitud que este sector adquiere hacia tales reformas.

LA REFORMA EN LA ERA GLOBAL DE COMPETENCIAS

En el caso de la reforma curricular realizada en México en la primera década del siglo XXI, y en particular la Reforma Integral para la Educación Básica, se asumió en 2009 la perspectiva mundial, que cada país fue adoptando desde distintos enfoques y con diferentes énfasis. Esto significa que, a diferencia de las reformas curriculares hechas desde la perspectiva de la teoría de objetivos impulsada en los años setenta del siglo pasado (reformas en donde era muy clara la estruc-

tura, componentes y elementos técnicos del diseño curricular), en las reformas de la era de las competencias el tema se encuentra en tal grado de debilidad conceptual que en realidad cada país interpreta la noción de competencias desde perspectivas o tendencias diversas. Ello ha provocado, entre otras cuestiones, que tras la búsqueda de ciertos indicadores de resultados educativos (esto es, de las llamadas evidencias) se haya abierto la puerta para el retorno de la perspectiva conductual en la educación, seriamente cuestionada por el movimiento reconceptualista y el crítico en el currículo a fines de los años setenta y principios de los ochenta (Pinar, 1989).

La noción de *competencias* ha despertado mucho entusiasmo en ciertos sectores de la sociedad, así como en organismos internacionales, particularmente la OCDE. Ante ello vale la pena preguntarse cuál es la razón que está llevando a estos actores a considerarla como una solución a los problemas de la sociedad del siglo XXI. Una respuesta sería la búsqueda de la eficiencia y productividad en la educación, de suerte que los resultados del acto educativo no sólo provean de un beneficio personal (la formación y el desarrollo del ser humano), sino de una serie de códigos necesarios para la ciudadanía y habilidades para incorporarse de manera productiva en la sociedad.

Sin embargo, cabe la pregunta de si realmente la intención que subyace en la sustentación de la propuesta de competencias responde a estos intereses y tiene el propósito de impulsarlos de manera equitativa. A primera vista, podemos afirmar que priva la visión productivista, seguida por el logro de ciertos códigos de ciudadanía; pero, en realidad, mientras que éstos sencillamente son dejados de lado –aun cuando entre las competencias se mencionen algunas que tienen relación con el desarrollo personal–, ciertamente la visión de formación y plenitud humana fundante de la disciplina pedagógica se ha ido diluyendo con el tiempo.

El siglo XX se inició con la discusión de comportamientos como resultados de aprendizaje; en la visión pedagógica del siglo XXI estos resultados se miden en evidencias de todo tipo, aun las más increíbles que pueda la mente imaginarse. De tal manera que lo que no se puede mostrar en algo tangible carece de sentido en los actuales proyectos educativos. En este sentido, Jones y More plantean que:

El desarrollo del movimiento de la competencia está asociado con una gama más amplia de la Nueva Derecha inspirada en iniciativas gerencialistas que tienen como objetivo un proceso de “cambio cultural” para, principalmente, reemplazar la ética y la cultura profesional liberal dominante en la vida institucional británica (2008: 13-14).

Aquí se encuentra un significativo supuesto de investigación que es importante no perder de vista, pues permite afirmar que el empleo del enfoque de competencias en la educación responde a un interés de ciertos grupos de la sociedad por impulsar un proyecto educativo focalizado en resultados; un proyecto educativo donde las metas tangibles tengan prioridad sobre cualquier otra perspectiva, significado o valor en la educación. Una consecuencia de la asunción de este enfoque ha sido el establecimiento de los llamados “estándares” en la educación.

Por otra parte, no podemos desconocer que el empleo de la perspectiva de las competencias en educación responde también a un interés por impulsar un cambio, aunque no se reconozca que esta búsqueda, en particular en lo que se refiere a vincular el aprendizaje con temas y problemas de la realidad, es más que centenaria en las propuestas didácticas (Díaz-Barriga, 2011). Sus rastros se encuentran en todo el movimiento de la escuela activa desde finales del siglo XIX, así como en las discusiones generadas en esos años dentro del pragmatismo estadounidense a través de la serie de investigaciones encabezadas por Thorndike y James, en la visión eficientista desarrollada ampliamente a lo largo del siglo XX. A ello respondió la génesis y evolución inicial del campo curricular en Estados Unidos a partir de los planteamientos de Bobbit (1918) y Charters (1924).

De manera que para poder analizar con mayor detalle esta intencionalidad de cambio es necesario reconocer que el propósito de vincular los conocimientos con problemas de la realidad y de preparar al individuo para que utilice la información en la resolución de problemas de su entorno, forma parte de un debate educativo que tiene más de cien años. Las diversas propuestas de cambio en la educación buscan establecer un modelo educativo que vaya más allá del enciclopedismo y de la retención mecánica de la información, un

modelo educativo que responda a las exigencias del momento social al que se va a enfrentar el alumno al egresar del sistema educativo.

En estricto sentido, necesitamos reconocer que ésta ha sido una búsqueda permanente en el pensamiento didáctico, incluso la podemos rastrear en el primer libro de didáctica, cuando Comenio expresa: “aumentarás la facilidad si le haces ver al alumno la aplicación en la vida cotidiana de todo lo que enseñes”, “la escuela debe lograr formar al hombre haciéndolo totalmente apto para los negocios de esta vida” (1972: 80 y 83). Pero más adelante hay otras expresiones; por ejemplo, la idea de Rousseau de vincular la educación del niño con el desarrollo de la naturaleza: “observad la naturaleza y seguid el camino que ella traza”, “cada hombre tiene su forma propia según la cual debe ser dirigido” (en Moreno, 1976); el empleo de la noción de experiencia en el pensamiento de Herbart, o de John Dewey cuando en 1938 afirma que “la educación debe fundarse en una teoría de la experiencia” y “reclama una interacción entre un individuo y objetos y otras personas” (1967: 31 y 47); las propuestas de Freinet (1963) de restaurar la vida cotidiana en la escuela, así como la idea de Dewey, Kilpatrick y Freinet de trabajar por proyectos. Todo ello responde a la misma intención con diferente manera de expresarlo y de acuerdo con su momento histórico.

En este sentido, es necesario reconocer que la asunción del enfoque de competencias responde a una intencionalidad histórica de la educación, pero al mismo tiempo es indispensable preguntarse cuáles son las razones por las que tales intenciones no se logran. Reformas educativas y curriculares se establecen cada cierto tiempo, unas siguen a las que les antecedieron, todas prometiendo de alguna forma que los alumnos lograrán mejores aprendizajes y que éstos les permitirán su inserción social como ciudadanos y como entes productivos. Pero hasta ahora ninguna reforma lo ha logrado a plenitud. Quizá el problema fundamental radica en la ausencia de la pregunta sobre cuál es la razón por la que las distintas propuestas de reforma curricular no lo logran. Ello ayudaría a pensar el núcleo del problema.

Los autores de una reforma asumen un pensamiento de rasgos utópicos, a partir del cual consideran que ésta es un rompimiento

con el pasado, un darle vuelta a la hoja, para llegar a una tierra prometida que resolverá los problemas atribuidos a la educación cuando se comprenda en su cabalidad y se aplique en su integridad en el sistema educativo. Pero no parten de la pregunta central: ¿a qué se debe que después de más de un siglo de intentar superar la retención memorística y promover un aprendizaje escolar, éstos sigan siendo los problemas que rigen el funcionamiento del sistema educativo y del trabajo escolar? Y, por otro lado, tampoco analizan qué papel guarda la selección y organización de contenidos, así como el modelo de trabajo didáctico que realizan los docentes en el salón de clases.

De otra manera, la reforma se niega a sí misma al desconocer los distintos esfuerzos históricos que han enfrentado la educación y los proyectos didácticos. De suerte que aunque tengamos diversas reformas curriculares, sea por objetivos, de orientación constructivista, desde el enfoque de competencias, con la inclusión de las tecnologías digitales, y todas las demás que están por venir, seguirá sin resolverse la pregunta fundamental.

LA REFORMA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

La reforma curricular realizada en México posee otras complicaciones que no pueden dejar de mencionarse. Por una parte, se trata de una reforma nacional, ya que los planes de estudio de la educación básica en nuestro país están centralizados, pese a la federalización realizada para la educación en los años noventa; pero, además, se trata de una reforma sistémica, esto es, una reforma que afecta al sistema educativo en su conjunto. A partir de ella se buscó articular, por primera vez, la educación básica, estableciendo campos formativos comunes desde el nivel preescolar hasta la secundaria, aunque en etapas (2004 preescolar, 2006 secundaria y 2009 primaria), para, finalmente, impulsar una idea de integración en 2011 con el Acuerdo 592 que emitió la Secretaría de Educación Pública, donde se establece formalmente la articulación curricular de la educación básica en México (SEP, 2011).

Dos elementos es necesario resaltar. El primero se refiere a las diversas conceptualizaciones que se asumen del término *competencias* en las tres etapas, pues se trata de visiones diferentes que están relacionadas con la evolución del concepto en el debate educativo, así como con la presión del tiempo disponible para los diversos grupos técnicos que la desarrollan. Mientras que el segundo se refiere a una reestructuración de la reforma a partir del acuerdo (2011) que establece estándares de desempeño, dentro de una tendencia mundial a emplearlos.

De esta manera, en cada una de las formulaciones recientes del término *competencias* se encuentran énfasis particulares; baste con revisar cómo ha sido concebido desde la reforma de 2004.

Véanse enseguida las diversas acepciones del término *competencias* en cada reforma curricular (2004, 2006, 2009 y 2011):

un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004: 22).

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes) [...] La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria, como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema [y a] determinar los conocimientos pertinentes [para] resolverlo (SEP, 2006: 11).

Competencias, [...] se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (SEP, 2009: 40).

La capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2011: 30).

A esta cuestión hay que agregar que cada equipo técnico, al establecer el diseño curricular de un campo formativo, interpretó las competencias de manera particular, y ello generó una diferente visión en el conjunto del plan de estudios de 2009. Ello además adquirió una mayor complejidad en la reforma realizada en 2011, cuando los planes de estudio establecieron: propósitos, estándares, enfoque didáctico, competencias específicas, ámbitos de la competencia, trabajo por proyectos (diferenciado de lo que denominan enfoque didáctico), aprendizajes esperados y producciones parciales de los aprendizajes. Todo ello genera una cantidad de elementos que no necesariamente convergen en una planeación didáctica.

No sólo se omite la noción de secuencias didácticas (Taba, 1974) o de situaciones didácticas (Brousseau, 2007), sino que prácticamente se orilla a que en función de una competencia específica o un estándar de desempeño se generen aprendizajes esperados, esto es, aprendizajes fragmentarios que se traducirán en un producto parcial. La noción de proyectos que fue formulada en el movimiento escuela activa en los años veinte y treinta del siglo pasado queda minimizada desde la estructura de proyecto que se maneja en cada campo formativo. Lo que no significa que los docentes no puedan reinterpretar el significado de los proyectos, como elementos que aglutinan conocimientos que proceden de varias disciplinas en su práctica educativa.

La orientación de la reforma por competencias de 2009, y por propósitos, competencias y estándares en 2011, muestra, por una parte, que el debate de las competencias es aún incipiente y tiene importantes deudas con las grandes escuelas educativas; mientras que, por otra parte, es una evidencia de la ausencia de una visión pedagógica sistemática en el sistema educativo mexicano. No está acorde con los elementos del debate didáctico contemporáneo, en particular los que emanan de la nueva didáctica (Díaz-Barriga,

2009), ni con los que se encuentran en el campo del currículo, en los que se aborda la necesidad de que los docentes sean considerados como actores centrales del trabajo curricular, y que desde la perspectiva deliberativa tienen la necesidad de realizar un trabajo colectivo en busca de consensos desde el contexto escolar, para determinar aquello que es posible alcanzar. Tal como lo expresa Westbury:

Quizá lo más importante sea que la teoría deliberadora del currículo ofrece un marco para pensar sobre el currículum en el que se respeta a los profesores y el trabajo que realizan, al mismo tiempo que se les pide participar en la búsqueda de respuestas colectivas, en cada lugar y comunidad, ante preguntas que circundan su trabajo colectivo (2002: 15).

Desde otra perspectiva, la reforma funciona con una contradicción fundamental que afecta su desarrollo. Los campos formativos en realidad son saberes disciplinarios, mientras que la resolución de problemas en general involucra la integración de saberes que proceden de varias disciplinas en un campo específico. Esto también ya lo había previsto la llamada enseñanza globalizada de los años sesenta del siglo pasado. Ciertamente que a fin de que puedan existir espacios curriculares para la resolución de problemas es necesario que existan espacios para la construcción de saberes. La investigación curricular ya lo ha mostrado (Díaz-Barriga, *et al.*, 1989). Recientemente Perrenoud (2010) lo enfatiza de manera muy clara: antes de pensar en competencias hay que determinar saberes básicos, pues éstos constituyen el andamiaje de las competencias (Roe, 2003).

La reforma curricular no establece diferenciación entre saberes básicos, disfraza las asignaturas con la denominación *campos formativos*, no hay claridad de en qué momentos puede un docente construir un proyecto global, actualmente denominado *temas transversales*. Esta labor se le deja a cada docente, a quien le corresponde hacer realidad las utopías de los expertos curriculares, quienes finalmente lo dejan solo en esta parte de la tarea.

Las competencias son concebidas como desarrollos, pero este tema nunca se logró materializar en las ideas de operatividad del

plan de estudios. Baste con analizar las dificultades que tuvo la SEP para establecer un modelo de evaluación del aprendizaje que reflejara el cambio en el proyecto curricular. Si la reforma por competencias se inició en 2004, y se estableció en primaria en 2009, fue reformada en 2011, lo que indica la falta de sedimentación del tema *competencias* en este trayecto. No sólo la estructuración de contenidos o saberes se volvió un tema crítico, sino también la evaluación del aprendizaje.

Se generalizaron instrumentos, retomados del debate socioconstructivista: portafolios y rúbricas, pero no se analizó la forma como la nueva didáctica aborda esta perspectiva ni la resignificación en ella de la evaluación formativa (Díaz-Barriga, 2011), lo que ocasionó que el acuerdo 648, por el cual se establecía un modelo de evaluación cualitativa, tardara tres años en publicarse (SEP, 2012), y además resultara inoperable, pues sería cancelado en 2013 para volver a un modelo de evaluación que establece un examen final en cada campo formativo (Poy, 2013). El vaivén, la falta de claridad y las contradicciones en el sistema de evaluación del aprendizaje en el marco de la reforma no pueden ser más evidentes.

Debemos reconocer que la perspectiva de la evaluación del aprendizaje en la reforma no sólo no fue clara desde un principio, sino que fue abiertamente contradictoria con la reforma, pues, mientras, por una parte, se impulsaba una idea de desarrollos de competencias (lo que se traducía en elaboración de rúbricas y establecimiento de portafolios), por la otra se aplicaba un examen nacional a gran escala, la prueba ENLACE, centrada en preguntas de retención de información y aplicación escolar de los contenidos.

Los docentes quedaron nuevamente en una bisagra pedagógica: atender un trabajo educativo que promoviese el desarrollo de competencias y construir registros para concentrar evidencias de esos desarrollos mediante los instrumentos acordes a ello; y, por otra parte, dedicar algunas horas durante tres o cuatro meses para “preparar a los niños” en responder modelos de preguntas cerradas, así como entrenarlos en la forma de resolver las preguntas de las pruebas a gran escala.

El resultado de este examen se convirtió en realidad en el eje de la reforma curricular, pues los puntajes fueron asociados inicial-

mente a un bono económico para aquellos docentes cuyos alumnos obtuvieran un puntaje por encima de la media nacional, tema que se acentuó en 2012, cuando se modificaron los criterios de puntaje del Programa Carrera Magisterial, al establecer que 50 por ciento de ese puntaje lo obtuviera el docente en función de los resultados de sus estudiantes en dicho examen.

La reforma curricular real se estableció por medio del sistema de evaluación, pues se convirtió en el elemento que orientó la práctica docente.

LAS IMPLICACIONES DE LA REFORMA EN EL TRABAJO COTIDIANO ESCOLAR

Para que una reforma educativa tenga éxito no basta con establecer claramente un proyecto con sus metas, propósitos, orientaciones, estructura curricular y desglose de sus elementos en los diferentes programas o etapas curriculares. Indudablemente, la existencia y consistencia de estos elementos es un aspecto fundamental e indispensable para su desarrollo, pero es necesario lograr que los docentes asuman la reforma.

En una estrategia vertical, como la que se realiza en el contexto mexicano, sin que necesariamente sea posible concebir una completamente horizontal, al profesor que está frente a grupo sólo se le asigna la tarea de comprender, asumir y aplicar la reforma. Más aún, lo que uno podría concebir como áreas grises en el plan y programas de estudios se deja a que sea cada docente, frente a grupo, quien encuentre la forma de resolverlo y construir una estrategia didáctica.

Establecer una reforma a un plan de estudios es un proyecto de trabajo de mediano plazo, una actividad técnicamente complicada, porque no sólo implica analizar aciertos y dificultades de funcionamiento del plan de estudios en vigencia, sino que también demanda que se tomen en cuenta las condiciones institucionales y académicas en las que funciona dicho plan. Hay actores permanentes en él y actores que en realidad van en tránsito. Esto es, los docentes

van construyendo en su trabajo cotidiano un conjunto de prácticas, apoyadas en la construcción o elección de una serie de recursos. En términos bourdianos, construyen un *habitus* en su trabajo académico, en donde se anudan sus perspectivas e intenciones personales en relación con su actividad docente, junto al análisis vivencial de las condiciones contextuales donde está inserta su escuela y el impacto que ello tiene en los desempeños y comportamientos cognitivos y actitudinales de sus alumnos. A lo que hay que agregar una serie de prácticas escolares institucionalizadas que generan rutinas, formas de relación y niveles de exigencia en los resultados educativos, las cuales están vinculadas con la infraestructura de la escuela.

La investigación educativa ha mostrado que el liderazgo académico del director juega un papel muy importante en lograr que los maestros de una escuela asuman la posibilidad de un trabajo colectivo que tienda a mejorar los resultados del conjunto escolar, aun en condiciones adversas.

Sin embargo, son los docentes los que auguran el éxito de la reforma al convertirla en una realidad en su salón de clases. Pero, dado el mecanismo existente para socializar la reforma, esto es, el mecanismo de arriba abajo, los docentes tienen que realizar un proceso de adopción y construcción de sentido personal de aquélla.

Este proceso requiere resolver diversos retos y conflictos. No puede, como suele decirse en ocasiones, verse sólo como un tema de cambio/resistencia al cambio. La cuestión de apropiarse una reforma es mucho más compleja. Por una parte, coloca en entredicho las prácticas docentes existentes, varias de ellas resultado de un largo proceso de conformación y construcción personal, de lecturas, discusiones entre compañeros docentes, y reflexión sobre lo que acontece en el salón de clases; por ello, los docentes que cuentan con mayor experiencia en el salón suelen ser más cautelosos ante una reforma, ya que ésta pone en entredicho una serie de prácticas pedagógicas, varias de ellas exitosas, y resultados de largos años de trabajo educativo. Por otra parte, quienes se están iniciando en su labor docente pueden ver desde una óptica más optimista el proyecto de reforma, dado que ésta es un elemento que les ayuda a ir modelando y conformando sus prácticas educativas.

En todo caso, la reforma abre un espacio de utopía, propone que lo nuevo contribuirá a mejorar la educación. Se trata de un espacio que es importante aprovechar para impulsar la reflexión de los docentes sobre las acciones que realizan con sus estudiantes, sobre su proyecto educativo, sobre las finalidades que buscan en la educación. En este sentido, la reforma abre una posibilidad de cambio, pero éste no es inmediato, sino gradual, y reclama ser acompañado, tanto por espacios de formación como por espacios de reflexión e intercambio entre los docentes.

Un reto de todo sistema educativo es cómo generar estos espacios. Espacios que tengan sentido para el trabajo docente, espacios que sean significativos por lo que ofrecen y por lo que producen. Un sistema educativo tiene el reto no sólo de armar una reforma curricular coherente, sino de ofrecer estos espacios para el trabajo del maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BM (1992), *Educación primaria: documento de política*, Washington, Banco Mundial.
- Bauman, Z. (2007), *Tiempos líquidos*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Tusquets.
- Bernal, A. (1997), “Perspectivas en el desarrollo e innovación del currículo escolar”, en *Cambio educativo. Presente y futuro. Comunicaciones. VII Congreso*, Asturias, Universidad de Oviedo, <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1186>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Bobbit, F. (1918), *The Curriculum*, Boston/New York/Chicago/San Francisco, Houghton Mifflin, <<http://ia700306.us.archive.org/30/items/curriculum008619mbp/curriculum008619mbp.pdf>>, consultado el 3 de abril, 2013.
- Braslavsky, C. (2006), “Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social”, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2e.

- Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros Zorzal.
- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Comenio, J. A. (1972), *Didáctica magna*, México, Porrúa.
- Charters, W. (1924), *Curriculum construction*, Nueva York, Macmillan.
- Dewey, J. (1967), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- Díaz-Barriga, Á. (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>>, consultado el 15 de marzo, 2012.
- Díaz-Barriga, A., D. Martínez, R. Reygadas y G. Villaseñor (1989), *Práctica docente y diseño curricular*, México, UNAM/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- Jones, L. y R. Moore (2008), “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de cambio cultural”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesores*, <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>>, consultado el 6 de junio, 2013.
- Moreno, D., “Estudio preliminar” a J. Rousseau (1976), *El Emilio o de la educación*, México, Porrúa.
- Nichols, S y D. Berlinder (2007), *Collateral Damage. How highs-stake testing corrupts American's School's*, Cambridge, Harvard Educational Press.
- OCDE (2010a), “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas”, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, <<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>>, consultado el 5 de octubre, 2012.
- (2010b), “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”, Organiza-

- ción para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Instituto de Tecnologías Educativas, <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf>, consultado el 5 de octubre, 2012.
- Perrenoud, P. (2010), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, México, Graó/Colofón.
- Pinar, W. (1989), “La reconceptualización de los estudios del currículo”, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez-Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Poy, L. (2013), “Cambia SEP modelo de evaluación. Incluye examen final”, *La Jornada*, 8 de agosto, 2013, <<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/08/sociedad/030n1soc>>, consultado el 6 de septiembre, 2013.
- Roe, R. (2003), “¿Qué hace competente a un psicólogo?”, *Papeles del Psicólogo*, <http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/que_hace_competente%20a_un_psicologo.pdf>, consultado el 4 de abril, 2008.
- Schwab, J. (1974), *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, Ateneo.
- SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006), *Plan de estudios 2006*, México, Secretaría de Educación Pública (incluye sólo el plan de Educación Secundaria).
- _____ (2009), *Plan de estudios 2009: Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2011), *Acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2012), “Acuerdo número 648, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica”, México, Secretaría de Educación Pública, <<http://basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/DGDCSEBA-cuerdo648.pdf>>, consultado el 8 de mayo, 2013.
- Taba, H. (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.
- Tobón, S., J. Pimenta y J. García (2010), *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Prentice-Hall.
- Wayne A. (2011), “Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standarization of the 21st century curriculum”, *Journal of*

Curriculum Studies, vol. 43, núm. 1, pp. 25-45, <<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2010.521261>>, consultado el 15 de julio, 2012.

Westbury, I. (comp.) (2002), *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*, Barcelona, Pomares.