



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

## POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Facultad de Filosofía y Letras

**APROXIMACIÓN A LA REFORMA INTEGRAL DE LA  
EDUCACIÓN BÁSICA 2011 (RIEB), SU DISCURSO  
PEDAGÓGICO Y DILEMAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

# TESIS

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

**Lic. Norma Nélida Reséndiz Melgar**

**ASESORA: Mtra. Bertha Orozco Fuentes.**

MÉXICO, D.F.

Septiembre, 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

|   |    |
|---|----|
| PRESENTACIÓN .....  | 2  |
| Preámbulo. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS .....  | 4  |
| PRIMERA PARTE. APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES REFORMA, PRÁCTICA DOCENTE Y DILEMAS.....   | 8  |
| Capítulo uno. La reforma educativa y sus diferencias con innovación, cambio, moda y mejora.....   | 9  |
| Capítulo dos. Los dilemas: una herramienta de análisis de la práctica docente en una reforma educativa.....                             | 22 |
| SEGUNDA PARTE. CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIAL DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) .....                                   | 34 |
| Capítulo tres. La herencia de las reformas educativas de la década de los noventa en la RIEB.....                                       | 35 |
| Capítulo cuatro. Algunos desafíos sociales del México contemporáneo y la RIEB.....  | 45 |
| TERCERA PARTE. DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA RIEB Y DILEMAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....  | 55 |
| Capítulo cinco. Contribuciones de las reformas de preescolar 2004, educación secundaria 2006 y educación primaria 2009, a la RIEB ..... | 56 |
| Capítulo seis. Acercamiento al discurso pedagógico oficial de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 .....                     | 72 |
| Capítulo siete. Tensiones y dilemas de la práctica docente en la RIEB. Comentarios finales.....   | 82 |
| Bibliografía .....  | 91 |

## PRESENTACIÓN

Desde hace tiempo, en diversos medios de comunicación y espacios educativos mexicanos se comenta acerca de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), tanto a favor como en contra.

En agosto de 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Secretarial número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Este Acuerdo es el sustento jurídico de la RIEB; contiene la descripción general de su proceso y un nuevo plan de estudios para la educación básica en su conjunto. Por primera vez en nuestro país se cuenta con un documento de tal índole, que abarca los tres niveles que conforman este tipo educativo. En tal sentido, dicho plan de estudios es símbolo y representación de la articulación curricular; al tiempo que incorpora otros elementos antes ausentes en el discurso pedagógico mexicano, tal es el caso de los estándares curriculares o el inglés como segunda lengua obligatoria desde el preescolar.

La magnitud de los cambios propuestos por la RIEB, así como sus características, la hacen una reforma compleja por la multiplicidad de elementos que la componen; algunos tocan directamente a la práctica docente, otros atañen a la gestión del sistema educativo.

Es temprano y ambicioso tratar de comprender este proceso cuando recién se impulsa, a pesar de contar con antecedentes significativos en reformas previas (preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2009). Por tal razón, este trabajo más que atender a la RIEB en general se centra en un aspecto de la misma: la práctica docente, sin dejar de lado que esta reforma abarca mucho más que ello.

Así, este trabajo es un acercamiento a la RIEB; al contexto social y educativo en que se desarrolla, los aspectos que retoma de las políticas educativas de los noventa, los desafíos sociales a los que se enfrenta, aquello que recibe de las reformas previas en educación básica, ciertos elementos de su discurso pedagógico y, finalmente, los dilemas que los maestros podrían enfrentar al llevarla a cabo.

Lo anterior describe los capítulos que organizan este trabajo, el cual se estructura en tres partes. La primera es una aproximación a las nociones que orientan el desarrollo posterior de este texto y contiene los capítulos uno y dos. El capítulo inicial atiende la concepción de reforma y sus diferencias con innovación, cambio, moda y mejora educativas. El capítulo dos es un acercamiento a la noción práctica docente y se incorporan los dilemas como una herramienta de análisis de la misma, lo cual es un insumo para el capítulo final, además de ser un referente constante a lo largo del texto.

La segunda parte trata del contexto educativo y social de la RIEB. Se atiende, en el capítulo tres, la herencia que recibe la RIEB de las reformas de los noventa. Luego, en el capítulo cuatro, se muestran algunos desafíos del México contemporáneo que posiblemente estén relacionados con los impulsos de reforma actuales.

La tercera y última parte se conforma de tres capítulos. En el número cinco se describen las aportaciones de las reformas de la educación preescolar 2004, de la educación secundaria 2006 y de la educación primaria 2009 a la RIEB, a fin de advertir que ésta última es de cierto modo una continuación y reestructuración de planteamientos precedentes. En el capítulo seis se expone en líneas generales el discurso pedagógico de la RIEB, colocando especial acento en las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

El capítulo siete es a la vez resumen y conclusión de este trabajo. Es resumen porque muestra algunas tensiones posibles de la práctica docente ligadas con la RIEB, abordadas en diversos apartados del texto. Es conclusión porque a partir de estas tensiones se plantean los dilemas y el contenido de la deliberación que podrían realizar los maestros en esta reforma.

Cabe señalar que, a manera de preámbulo, se presenta al inicio un acercamiento al proceso de construcción de esta tesis.

Diversas personas me han apoyado en la realización de este trabajo. Agradezco en primer término a mi familia; a mi madre y a mi hermana que son un sostén invaluable, amoroso y constante; el más importante. A mi padre y hermano a quienes quiero mucho y admiro en su lucha por la vida. A mis entrañables amigas Ale, Paty, Iliana, Diana, Gaby y amigos, los antiguos Enrique, Villegas y Rafa, y los recientes Ángel, Miguel y Alejandro.

Del mismo modo, agradezco la valiosa colaboración del Mtro. Jesús Navarrete, Coordinador de la Articulación de la Educación Básica del estado de Durango, que amablemente leyó diversos borradores de esta tesis. Igualmente, mi gratitud especial a la Mtra. Hilda Gómez Gerardo y al Mtro. Enrique Morales Espinosa de quienes, como mis jefes dentro de la Subsecretaría de Educación Básica, obtuve importantes, valiosos e indispensables aprendizajes. También, mi aprecio a la Mtra. Guadalupe Fuentes Cardona, el Dr. Juan Manuel Martínez García y el Mtro. Antonio Blanco Lerín, que me permitieron continuar mis estudios, proceso de titulación y aprendizajes. A mis compañeros dentro de esta dependencia y con quienes en su momento aprendí sobre las escuelas secundarias y el seguimiento: Pamela Manzano y Hugo Alcántar. A mis compañeras actuales Ruth, Isabel, Andrea, Gaby, Concepción, Tania y Juanita que me han ayudado a comprender la complejidad de elaborar un programa de estudios y los retos que supone. A tres compañeros ausentes y queridos: Miguel Ángel Vargas, Armando Katún y Susana Villa.

No puedo dejar de mencionar a mi asesora, la Mtra. Bertha Orozco Fuentes, que con admirable comprensión, apoyo e inteligencia ha sido un referente decidido para este escrito; así como, la lectura atenta, inteligente y amable de mis sinodales, los doctores Azucena Rodríguez Ousset, Martha Corenstein, Alfredo Furlán y el Mtro. Miguel Ángel Pasillas, quienes ayudaron a la mejora de este escrito.

Asimismo, quisiera referirme con especial estima y admiración al Dr. Vicente Oropeza Calderón, que con su sabiduría, comprensión y gran sentido del humor ha sido una brújula trascendente en este camino.

## *Descripción del proceso de construcción de la tesis*

Como el título de este trabajo lo indica, este texto es un acercamiento a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); política educativa impulsada por el gobierno federal cuyos antecedentes inmediatos se remontan a la Reforma de la Educación Primaria 2009.

Es un acercamiento por dos razones. La primera es que esta política comenzó recientemente con la publicación del Acuerdo secretarial número 592 en agosto de 2011; así, a la fecha de escritura y elaboración de esta tesis, apenas han transcurrido algunos meses, por lo que suponer que dicha reforma se implementa en las escuelas y que los maestros han sido capacitados sería apresurado, más aún si los materiales curriculares se distribuyeron en los planteles educativos hasta marzo-abril de 2012.<sup>1</sup>

En segundo término, este escrito es un acercamiento, porque expone algunas características de la RIEB, su contexto social y educativo, las aportaciones que recibe de reformas anteriores y ciertos rasgos de su discurso pedagógico.

Estas dos razones, la cercanía temporal del inicio de la RIEB y ser un texto descriptivo, es lo que le da un carácter de acercamiento. Sin embargo, ello no exenta a este trabajo de contar con preguntas que orientaron su elaboración y tampoco lo exime de planteamientos que guiaron su escritura, como se describe a continuación.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, con motivo de la "Evaluación Universal", en algunas notas periodísticas apareció información como esta: "Maestros que presentaron este sábado el examen de la Evaluación Universal señalaron que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tardó mucho en entregar los programas de estudio en los que se basa esta prueba. [...] 'Físicamente estos programas nos llegaron hace un mes', señaló una maestra de educación preescolar, lo cual consideró como un 'tiempo insuficiente' para estudiar los cambios al programa que data de 2004." (Rojas, H. (23 de Junio de 2012). Acusan que SEP entregó tarde guías para evaluación universal. Recuperado el 17 de Julio de 2012, de *Educación a debate*. México: <http://educacionadebate.org/37668/acusan-que-sep-entrego-tarde-guias-para-evaluacion-universal/>).

## Primeros pasos: definición de la indagación

La intención de abordar la RIEB como tema surgió de la necesidad de comprender personalmente sus características, pues quien esto escribe participó en procesos de capacitación, asesoría y seguimiento a los equipos técnicos responsables de tal política en las diferentes entidades federativas (en educación primaria y en educación secundaria). De ahí que fuera importante detectar puntos de continuidad y de ruptura entre esta reforma y procesos anteriores (Reforma de la Educación Secundaria 2006 y Reforma de la Educación Primaria 2009), no sólo en términos de la estructura de los documentos curriculares –plan y programas de estudio– si no también de la visión general sobre la educación básica.

No obstante, este tema que se aventuraba cercano, resultó más complejo de lo esperado; ya que al tratar de precisar el objeto de estudio, los puntos y referentes de análisis fueron difíciles de delimitar, pues, como se dijo, la RIEB recién comenzaba, los documentos que la sustentaban no eran públicos en muchos casos, tenían escasa difusión o no se contaba con versiones definitivas, aunque al mismo tiempo y paradójicamente, la cantidad de documentos normativos era excesiva, por ejemplo, cada programa de estudios del nivel primaria junto con la guía para el maestro cuenta con cerca de 500 páginas.

Por otra parte, un tema al que deseaba aproximarme era la relación entre reforma, en tanto propuesta normativa, y docencia. En términos generales y con base en recomendaciones de mi tutora, tomé algunas categorías como referentes para el análisis, tales como: reforma, práctica docente y dilemas docentes, de modo pudiera establecer relaciones entre estos aspectos.

Sin embargo, al tratar de vincular estos temas (reforma y práctica docente, principalmente) encontré abundante literatura sobre las reformas como políticas públicas, los procesos de cambio educativo, las diferentes concepciones del mismo, de qué modo propiciarlo y las diversas “oleadas” de transformación que se han fomentado en los planteles. Asimismo, localicé información sobre la docencia y la práctica docente en general; no obstante, pocas veces tuve a la mano estudios que trataran la relación entre reforma, cambio educativo y práctica docente, o en otras palabras, de qué manera los maestros interpretan la reforma y la adaptan (o no) para desarrollarla en sus clases en determinado contexto organizativo.

Los estudios que ubiqué donde se abordaban estos temas referían a opiniones de los maestros sobre determinada acción de reforma, sus acuerdos y desacuerdos. Otros eran ensayos que desde un punto de vista experto criticaban la reforma. Unos más eran recomendaciones o propuestas para llevar a cabo tal o cual planteamiento, lo fundamentaban y explicaban. Cierta parte argumentaba desde una perspectiva teórica por qué las reformas no se implementaban en los planteles educativos

y lo qué de manera general sucedía con esta política educativa, o bien, se centraban en la cultura escolar, pero en cualquier caso la constante era que se explicaba escasamente la relación entre escuela y reforma, o en dado caso, entre reforma y práctica docente, pues cuando se abordaba la docencia se trataba más desde el "deber ser" que del acontecer cotidiano.

En un principio, el objeto de atención que deseaba prevaleciera en la tesis era la relación entre escuela y reforma, lo cual fue muy amplio y complejo de atender. Así que otra opción fue acotarlo a la docencia, desde cierta perspectiva, la "práctica docente". Con la intención de establecer una relación entre ésta y reforma utilicé la noción "dilemas", con el entendido que éstos surgen de la tensión que se da entre planteamientos de reforma y los conocimientos, saberes, creencias y condiciones de los maestros acerca de su ejercicio profesional.

Llegado hasta aquí, la pregunta que guió la indagación desde ese momento fue: ¿cuáles son los dilemas a los que *posiblemente* enfrenten los maestros con la implementación de la RIEB? Se estableció "posiblemente", pues todavía no comenzaba esta reforma en las escuelas con propiedad y, por tanto, no había datos empíricos.

### **Siguiente momento: definición del proceso a seguir**

Después de la delimitación del tema, el procedimiento seguido fue analizar los materiales curriculares 2011 identificando aspectos que tocaban directamente a la docencia, particularmente concepciones de enseñanza y aprendizaje, y con base en la experiencia de implementación del plan de estudios 2006 en secundaria, reconocer cuáles eran los dilemas a los que probablemente se enfrentarían los maestros.

No obstante, fue insuficiente identificar estos dilemas, pues se requirió un elemento que los articulara entre sí, para ello se utilizó otra categoría: "tensión"; esto es, al contraponerse dos ideas que responden a propósitos distintos se presenta una tensión, de la cual se desprende un dilema, pues hay que atender alguna de las dos inclinaciones con mayor intensidad; en este ejercicio, es cuando se puede presuponer cierta deliberación de parte de los docentes.

Para identificar tales tensiones y dilemas en la RIEB fue necesario explorar un poco la historia de esta política educativa, principalmente, las reformas que la antecedieron e identificar los puntos de continuidad entre la RIEB y éstas. Asimismo, se requirió reconocer los elementos que la RIEB recibió de reformas impulsadas en la década de los noventa.

Esto último permitió distinguir que la RIEB tenía tras de sí una tensión fundamental que atravesaba todo su planteamiento educativo; la necesidad de responder a un entorno nacional y a objetivos globales. Tal tensión permitió articular las restantes y establecer una línea de continuidad en el texto.



## Elaboración de los capítulos y estructura final del texto

Con base en las ideas anteriores comenzó la búsqueda de bibliografía específica y la construcción de planteamientos centrales para cada capítulo. Los primeros dos se destinaron a exponer las nociones que servirían de base para los siguientes; es decir, qué se entendería por reforma, práctica docente y dilemas.

Después se desarrolló el contexto educativo y social de la RIEB, lo que se podría considerar sus antecedentes, esto es, las reformas educativas propiciadas en Latinoamérica durante la década de los noventa y algunos desafíos sociales del México contemporáneo que, desde la perspectiva de la autora, estaban estrechamente ligados con la RIEB.

Los siguientes capítulos abordaron los dilemas docentes en la RIEB, transitando por las reformas de preescolar, secundaria y primaria que antecedieron a esta política educativa, para luego dar paso al discurso oficial de reforma, y las tensiones y dilemas que pueden enfrentar los docentes en su desarrollo.

El procedimiento de elaboración de cada capítulo fue similar. En primer término, delimitar el alcance del mismo, su propósito, aspectos a desarrollar y apartados que los conformarían, así como cuáles serían sus ideas centrales y de qué modo se vincularían con los siguientes capítulos. Después vino la búsqueda de bibliografía y materiales diversos, guiada por lo anterior. A continuación la lectura de los textos y la toma de notas, lo cual permitió comenzar a llenar de contenido el planteamiento inicial o a corregirlo, según fuera el caso. Luego de estos primeros pasos se procedió a la escritura del capítulo. Para que tuviera coherencia interna se escribieron las ideas iniciales en su totalidad, enseguida se contrastaron o complementaron con las notas realizadas, o bien, se añadieron las citas que eran convenientes.

Una vez tenido el borrador inicial de cada capítulo, el momento siguiente fue revisarlo para asegurar su congruencia, relación con el siguiente y abordaje adecuado del contenido. Complementar con citas cuando así se requería. Finalmente, al tener los diversos capítulos elaborados se procedió a revisarlos en su totalidad para corregir lo necesario y atender a la vinculación interna de los mismos.

## *PRIMERA PARTE*

### *Aproximación a las nociones reforma, práctica docente y dilemas*

*Los dos capítulos iniciales constituyen el marco conceptual de la tesis. En ellos se abordan dos nociones que resultan fundamentales para la misma. En el primero se atiende a reforma educativa y se establecen algunas diferencias entre ésta e innovación, moda, cambio y mejora. En el siguiente capítulo se trata la noción práctica docente y se incorpora la idea de dilemas como una herramienta para analizar tal práctica.*

### *La reforma educativa y sus diferencias con innovación, cambio, moda y mejora*

*La humanidad tiene una tendencia instintiva a defenderse de las novedades intelectuales. Entre las exteriorizaciones de esa tendencia se cuenta la de reducir al mínimo el alcance de una novedad, comprimiéndola si es posible en un lema (Freud, 2006, pág. 196).*

Este capítulo toca la noción de reforma y la distingue de otras cercanas (cambio, innovación, moda y mejora). Su intención es proporcionar un punto de partida para identificar qué se entenderá por reforma en los siguientes capítulos.

#### **Aproximación a la noción de reforma educativa**

Cuando se pregunta qué pasa en las escuelas al implementar una *reforma*, la respuesta más inmediata es que hay cambios; hay indicios de que ésta se aplica en los planteles escolares. Se espera que los maestros propicien aprendizajes de un modo distinto y los alumnos realicen actividades interesantes y retadoras. Se anhela, también, que directivos y maestros sean líderes académicos, innoven y trabajen colaborativamente. En sí, se busca cierto impacto y resultados que den cuenta de una transformación.

Pero identificar la incidencia de una política educativa de este tipo es más complejo que señalar sólo modificaciones. Cualquiera que observe cómo se desarrolla una reforma en los planteles escolares, pronto se dará cuenta de que los cambios prometidos tardan mucho tiempo en realizarse (si se realizan) y conllevan un continuo y sostenido esfuerzo. Además, dadas las múltiples y simultáneas acciones que se desarrollan en las escuelas, si da un cambio, éste es difícilmente atribuible a la reforma en sí misma, cual si fuera independiente de la cotidianeidad escolar.

Por ejemplo, si se sabe que algún centro escolar tuvo una alteración en las prácticas docentes, ¿es posible atribuir esto únicamente a determinada política educativa? Si algunos maestros propicien que los alumnos participen más en clase, ¿se debe exclusivamente a la reforma o tendrá que ver con la labor continua de profesores y directivos? Tales maestros, ¿estarían de acuerdo en que ésta modificó radicalmente sus prácticas? Como éstos habría otros ejemplos.

Es entonces cuando se advierte la dificultad de identificar una causa (reforma) y un efecto (cambios en las escuelas) que sea atribuible con seguridad a la primera.<sup>2</sup> También hay que resistirse a la idea de que quienes conforman la comunidad escolar son “aplicadores” y responden a una reforma sin más; donde directivos, maestros y alumnos reciben indicaciones, las llevan al pie de la letra y obtienen los resultados esperados. El cambio no se da por decreto (Fullan, 2002a).

Pero aun reconociendo lo anterior, viene a la mente un contrasentido, de cualquier modo tiene que haber algún cambio atribuible a la reforma, sino ¿cuál es su intención?

### ¿Qué es una reforma educativa?

Una reforma no siempre significa lo mismo en el tiempo ni en el espacio, depende de la tradición educativa de cada país e incluso de lo que se entienda por ella en diferentes contextos. Reforma:

*Es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del currículo [...]. No existe ningún significado ni definición esencial. (Popkewitz, 2000)*

Sin embargo, en general se entiende como una política implementada por el Estado y sustentada jurídicamente.

*Las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos ya se trate de los gobiernos centrales o estatales. (Viñao, 2006)*

En el mismo sentido, Bolívar (2002) plantea que una reforma refiere a cambios formales y:

- es una modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura u organización del sistema, que suele tener un origen político/gubernamental;
- es planificada a nivel central y externo a las escuelas;
- se organiza con la intención de introducir cambios justificados desde diversas perspectivas (técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas), y
- supone una alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes.

Las reformas educativas tienen en común los elementos anteriores, pero es necesario distinguir que no todas son del mismo tipo. Viñao (2006) las caracteriza según los aspectos o ámbitos del sistema educativo que pretendan cambiar. Las reformas *estructurales* modifican niveles, etapas o

---

<sup>2</sup> Esto se relaciona con la falacia del olvido de alternativas que describe Santos Guerra (2000). Esta falacia “hace caer en frecuentes falsedades. Por el hecho de que los sucesos A y B estén correlacionados, no se sigue que A sea causa de B ni que B sea causa de A; algún otro hecho podría ser la causa de ambos. Estas explicaciones alternativas podrían ser olvidadas si se acepta la primera de las explicaciones que vengan a la mente o aquella que uno esté interesado en probar” (pág. 54).

ciclos, como la acontecida en 1993 en México cuando se declaró obligatoria la educación secundaria.<sup>3</sup> Las *curriculares* destinadas a actualizar los contenidos, la enseñanza y la evaluación; por ejemplo, la de 2006 en la educación secundaria mexicana. Las *organizativas* dirigidas a reestructurar las escuelas; al igual que la sucedida en 1937 en igual país cuando se incorporaron los consejos técnicos en las secundarias, y las *político-administrativas* enfocadas al modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos; semejante a las acciones desprendidas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992.

Pero, independientemente del tipo de reforma, cualquiera supone cierto "cambio".

*Cuando se habla de reforma se entiende que se está hablando de cambio. Al hablar de reforma curricular se entiende que se hace referencia a un cambio educativo en sentido positivo, es decir, un cambio que pretende una mejora orientada a superar cierta problemática que afecta principalmente a la práctica docente. Dirección General de Escuelas Preparatorias, Universidad Autónoma de Sinaloa. (Citado en: Díaz Villa, 2007)*

Aunque, cabría decir, la noción "cambio" no es transparente; tiene significados diversos. De modo usual refiere a la modificación de un estado previo existente; ya sea de la práctica docente, un material o un plan de estudios. Sin embargo, decir que algo se transformó indica poco, es necesario distinguir el alcance de esta alteración y su contenido.

En el ámbito educativo es posible identificar dos niveles de cambio educativo:<sup>4</sup> uno superficial y otro profundo<sup>5</sup> (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007).

Cuando se expresa "todo cambia para que siga igual", se alude a una modificación superficial. Por ejemplo: se alteran algunas formas de impartir la clase, pero el papel del maestro, del alumno y el uso que se da a los materiales es el mismo; varían los propósitos en el papel, pero las clases

---

<sup>3</sup> Además de la obligatoriedad de la educación secundaria, en 1993 hubo cambios relacionados con la gestión escolar, el federalismo educativo, la capacitación y los programas de estudio; así como, en la administración de los recursos financieros y en la organización interna de la misma Secretaría de Educación Pública, por ejemplo, antes la Subsecretaría encargada de la educación básica se denominaba "elemental". En ese sentido, la reforma de 1993 fue una reforma curricular, pero también estructural, organizativa y político-administrativa.

<sup>4</sup> Según Rodríguez Romero (2000) existen dos representaciones distintas del cambio educativo, con fundamentos, metáforas y límites conceptuales diferentes. Una de ellas es la "representación del cambio educativo en movimiento", en la cual el cambio tiene un carácter fluido y dinámico, donde se combinan acontecimientos, pausas y aceleraciones, y se liga con la idea de progreso. La segunda forma es "la representación de la dinámica estabilidad-cambio", en ella se percibe la vulnerabilidad de las reformas frente a la conservación de los patrones organizativos básicos de las instituciones educativas, en otras palabras, esta representación trata de explicar el mantenimiento de la prácticas de la escolarización, a pesar de las reformas o intentos de innovación. La principal noción en este caso es la "gramática escolar".

<sup>5</sup> Fullan (2007b) también trata el cambio, pero desde otra perspectiva. Él plantea que éste puede ser subjetivo u objetivo. Es subjetivo cuando hay una implicación personal, afectiva y profesional en el cambio. Y es objetivo cuando se altera la práctica en tres dimensiones: uso de los materiales, enfoques didácticos y creencias o suposiciones pedagógicas.

continúan iguales, o se explican las prácticas antiguas con lenguajes novedosos. En estos casos, se trata de una mudanza trivial, que no transforma sustancialmente las creencias y representaciones sobre la escolaridad ni los modos de hacer.

En otro sentido, si se habla de una modificación de las suposiciones y significados subyacentes acerca de la forma en que los niños y adolescentes aprenden, los maestros enseñan, la naturaleza del conocimiento (cómo se organizan las asignaturas, cuál es el conocimiento relevante, etcétera) y de las escuelas en tanto lugares de trabajo; se trata de un cambio profundo, lo cual pocas veces sucede.

*Las suposiciones sobre la naturaleza del conocimiento y el papel del individuo en la sociedad forman parte de la vida cotidiana de la institución e influyen sobre la forma en que los docentes interpretan su papel como tales y en la manera en que los niños interpretan sus papeles como estudiantes. Estas suposiciones subyacentes raras veces son examinadas o desafiadas; se dan por sentadas en la escolarización. (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007, pág. 24)*

Lo anterior ayuda a identificar que, al plantear la existencia de un cambio en las escuelas, no siempre se habla del mismo nivel de profundidad. Sí, en 1993 en la reforma educativa mexicana se explicaban las prácticas docentes conforme las necesidades básicas de aprendizaje, el aprendizaje significativo, aprender a aprender, y en 2006 en la reforma de la educación secundaria en este mismo país se explican estas prácticas a partir de las competencias y el aprender para la vida; en realidad se tuvo una alteración superficial.<sup>6</sup> Al parecer la reforma se implementó, cuando sólo se utiliza su lenguaje. Esto recuerda que cada propuesta educativa deja tras de sí huellas de su existencia y los conceptos que propuso:

*Las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos clave, teorías y esquemas de acción [...] son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo. (Gimeno Sacristán, 2006, pág. 28)*

Así, en los centros escolares coexisten nociones diversas, desde los objetivos (reforma educativa de 1974); la atención a lo básico, el aprendizaje permanente, las necesidades básicas de aprendizaje (reforma de 1993), y las competencias, el trabajo por proyectos y el perfil de egreso de la educación

---

<sup>6</sup> En relación con la noción de cambio también conviene hacer otra distinción. En ocasiones se llega a confundir el cambio con las teorías que lo analizan o las que recomiendan cómo llevarlo a cabo. En ese sentido Bolívar (2005), quien a su vez retoma a Escudero, distingue entre las teorías *del* cambio y las teorías *para* el cambio. En las primeras se encuentran aquellas en las que el cambio es un contenido o materia de estudio.

Las teorías *para* el cambio, por otra parte, plantean recomendaciones, procesos o ideas para realizarlo. En general, han transitado por varios momentos, desde las estrategias de arriba-abajo, centrado en las innovaciones y el significado, hasta plantear la necesidad de desarrollar capacidades de aprendizaje tanto internas como externas (Fullan, 2002b).

básica (reforma de 2006). De ahí la importancia de considerar que en las escuelas no sólo está presente la reforma inmediata anterior, su lenguaje y concepciones; sino también otros lenguajes, otros conceptos, otras visiones de la enseñanza, de los alumnos y del currículo. En las escuelas no existe un discurso uniforme y totalitario ni una reforma viene a desbancar a otra; antes bien, prácticas y significados se imbrican. Una metáfora que proporciona Octavio Paz ayuda a entender mejor lo anterior.

*A veces, como las pirámides precortesianas que ocultan casi siempre otras, en una sola ciudad o en una sola alma, se mezclan y superponen nociones y sensibilidades enemigas o distantes. (Paz, 1982, pág. 11)*

Pero, volviendo al tema del cambio y aun distinguiendo entre una modificación superficial y otra profunda, cabría decir, de la mano de Popkewitz (2000), que se discute mucho sobre el cambio, pero poco se expresa acerca de su contenido. Se alude al mismo como algo positivo de por sí, sin clarificar su substancia; se aborda de manera general, en el deber ser, desde el precepto, lo normativo, la recomendación o la obviedad. Pero lo importante no es lo general, sino lo concreto (Camps, 1996); analizar qué propone una reforma particular en las escuelas. Es preciso identificar cuál es el contenido del cambio y su propósito, a fin de reconocer hacia dónde dirigir los esfuerzos personales y colectivos. Es importante distinguir qué se pide a los maestros; de qué modo ellos y otros actores educativos entienden el cambio, lo desarrollan o critican.

Lo dicho hasta aquí, proporciona referentes clave sobre lo que se entenderá por reforma en los siguientes apartados y capítulos. Como primer punto está distinguir que ésta apunta a un cambio educativo a gran escala, impulsado por el Estado y planificado con una intención de mejora. Un segundo aspecto es que puede suponer modificaciones superficiales, cuando sólo se cambia el lenguaje, no las prácticas, concepciones ni creencias sobre la escolaridad, la enseñanza, el aprendizaje y el currículo. Lo cual depende de la manera en que se desarrolle la reforma en los planteles, de su contenido y de que los maestros se asuman o no como partícipes y actores. También en las escuelas coexisten diferentes lenguajes, concepciones y prácticas heredadas de propuestas anteriores. El siguiente paso es identificar las diferencias entre reforma, innovación y mejora, lo cual permitirá acotar más el tema de estudio.

## **Diferencias entre reforma, mejora e innovación**

La noción "mejora" refiere, por lo menos, a dos cuestiones: i) algo que es bueno, adecuado; un juicio valorativo en el cual se compara la situación anterior con la resultante en función de las metas plateadas, donde lo hecho es más valioso que lo anterior (Bolívar, 2002, pág. 38), y ii) corriente de "mejora educativa".

Esta corriente surgió del movimiento Escuelas Eficaces y Eficacia Escolar, el cual “quiere demostrar que, bajo ciertas condiciones, existen centros escolares que marcan diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos, frente a los centros inefectivos” (Bolívar, 2002, pág. 20).

En este contexto, Mortimore, Sammons & Hillman (1998) indican algunos rasgos de las escuelas eficaces: liderazgo profesional, firme y dirigido con un enfoque participativo; visión y objetivos compartidos; ambiente de trabajo colaborativo; enseñanza y aprendizaje como centros de la actividad escolar; enseñanza con propósitos; seguimiento de avances y una organización para el aprendizaje, entre otros.

Rea y Weiner (2001), sin embargo, sostienen que el “movimiento de Escuelas Eficaces como regulador del mercado de la educación es la antítesis de la delegación de poderes que dice ofrecer” y los estudios de tal movimiento han sido útiles desde el punto de vista político, pues “permiten traspasar a otro la responsabilidad de cualquier deficiencia del sistema escolar: al profesor y los formadores del profesorado [...]; y al débil liderazgo de los directores [...]” (págs. 31 y 32) lo que refuerza el sentimiento de culpa de estos últimos y de los maestros.

A este movimiento prevaleciente en los años setenta le siguió otro, el de Mejora de la escuela que “con un enfoque más amplio de la mejora de la educación pretende generar condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor del trabajo conjunto” (Bolívar, 2002, pág. 10).

En estos movimientos, surgidos de la necesidad de modificar las escuelas, se utilizan dos términos: *innovación* y *mejora*, que se diferencian entre sí y con el de *reforma*.

Una innovación es un cambio a nivel local -en una o varias escuelas-, que no abarca todo el sistema, y quienes lo propician tienen un compromiso moral de por medio; tal es el caso de los proyectos para abatir la reprobación o mejorar la comprensión lectora, por ejemplo. Una reforma, como se dijo, tiene un carácter más amplio, abarca todo el sistema o gran parte del mismo y es impulsada por el gobierno estatal o nacional, por tanto, es una política pública destinada a generar una cultura académica que fundamente nuevas prácticas y actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura (Díaz Villa, 2007).

No obstante, habría que aclarar, que tanto la reforma, como la innovación tienen en común la intención de proponer transformaciones que alteren un estado previo existente y mejoras, aunque como dice Bolívar (2002): “pueden darse reformas que no impliquen cambios, y cambios que



valorativamente no pueden ser calificados de mejora". Así, la idea de mejora supone algo valioso y positivo, una situación que se considera más adecuada y estimable que la anterior.<sup>7</sup>

Para efectos de esta tesis, lo tratado aporta un elemento más a lo expuesto en el apartado anterior. El tema de estudio no son las innovaciones o cambios a pequeña escala desarrollados en una o varias escuelas, sino aquella política estatal que pretende fomentar mejoras en los planteles educativos. Cuestión que permite precisar que los referentes para el análisis son, entonces, los documentos e información acerca de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

## La relación entre reforma, novedad y moda

*Es simplemente una moda. Como todas las modas está hecha de novedad –madre de la muerte, decía Leopardi– e imitación.*

Octavio Paz. *El laberinto de la soledad*

Como se dijo, una idea usual en torno a una reforma, es que ésta supone cambios. Los cuales pueden ser vistos desde diferentes perspectivas. Identificar primero, por ejemplo, las divergencias entre un nuevo plan de estudios y el anterior. Lo cual proporciona una mirada de un antes y un después, pero se enfrenta a un problema.

¿Qué sucede si una reforma propone mejorar, ahondar o reforzar ideas anteriores relacionadas con los contenidos, el aprendizaje o la enseñanza? ¿De qué modo interpretar la continuación y la actualización de planteamientos previos? ¿Qué pasa si se sugiere hacer más de lo que se hace, aunque de modo más eficientemente y con información más actual?

Un ejemplo concreto ayuda. Si se trata de desarrollar la capacidad para aprender, vincular la escuela con la vida, o que la escuela primaria y la secundaria se articulen entre sí y tengan planteamientos congruentes, no se dudaría en afirmar que esos no son, literalmente, cambios. Más bien, son ideas que se fortalecen, resignifican o se sustentan con mayor profundidad para que cumplan sus propósitos.

Lo anterior recuerda que una reforma retoma supuestos e intenciones que se mantienen en el tiempo, lo cual no es negativo. Si se trata de evitar el rezago, hacer que todos los adolescentes

---

<sup>7</sup> Al respecto Bolívar apunta: "las reformas suelen quedarse en cambios formales, a nivel de estructura superficial o externa, frente a 'innovación' que connota un cambio de carácter restringido y cualitativo de las prácticas educativas vigentes. Mientras las reformas suelen tener un origen político/gubernamental, planificadas a nivel central –en cualquier caso– externo a los centros, *las innovaciones suelen generarse desde instancias de base* (centros, grupos, movimientos, asociaciones profesionales, profesores individuales)". En cursivas el original (Bolívar, 2002, pág. 38).

asistan a la escuela, aprendan en ella o se mejoren las prácticas docentes; son ideas que bien valen la pena.

En el siguiente cuadro se observan algunas intenciones que han prevalecido en la educación secundaria mexicana a lo largo de las tres últimas reformas, con lo que puede comprenderse mejor la prevalencia de ciertas ideas en el tiempo.

| <b>Tabla 1. Propósitos de las últimas tres reformas en México (plasmados en los planes de estudio de la educación secundaria)</b> |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <b>Hacia dónde se dirige el propósito</b>   | <b>2006</b>   | <b>1993</b>  | <b>1974<sup>8</sup></b>   |
| <b>Calidad</b>  | Derecho a una educación básica de calidad.  | Elevar los niveles educativos; fortalecer la calidad.  |   |
| <b>Cambios sociales</b>   | Enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio.   | Atender la modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población.  | Acercar a México al desarrollo económico, a la modernidad social y la productividad.  |
| <b>Político</b>   | Construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática.  | Soberanía, prosperidad, equidad, democracia, convivencia.  | Solidaridad, justicia social, respeto a los derechos de los demás.  |
| <b>Aprendizaje</b>  | Desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. | Permanencia, adquisición de conocimientos, capacidades y valores para el aprendizaje permanente.<br><br>Fortalecer conocimientos y habilidades de carácter básico. | Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística que le permita al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad.<br><br>Desarrollar en el educando la capacidad de aprender.<br><br>Fortalecimiento de las destrezas básicas.* |

<sup>8</sup> En este periodo coexistieron dos mapas curriculares; uno organizado por asignaturas y otro por áreas (Fuentes Molinar, 1978).

| Hacia dónde se dirige el propósito         | 2006   | 1993  | 1974   |
|--|--|---|--|
| <b>Programas</b>                           | Renovación del plan y de los programas de estudio.   | Renovación de contenidos y métodos de enseñanza.  | Transformar la organización y las prácticas académicas en el nivel.*   |
| <b>Enseñanza</b>                           | Mejorar las prácticas docentes.<br><br>Profesionalización de los maestros y directivos del nivel.  | Mejoramiento de la formación del maestro.   | Conocimiento y tratamiento de la adolescencia.<br><br>Didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje y técnicas grupales.   |
| <b>Articulación de la educación básica</b> | Articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna.<br><br>Para avanzar en la articulación de la educación básica se ha establecido un perfil de egreso que define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria. | Articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica (en ese entonces, primaria y secundaria).<br><br>Establecer congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria, y las dificultades en el tránsito entre uno y otro. | Modernizar el contenido del currículum, haciéndolo compatible con la formación promovida por la escuela primaria.*<br><br>Desarrollar un módulo curricular consecuente con los planteamientos aplicados en primaria y que permita liquidar de una vez la orientación enciclopédica y centrada en los datos que desde su origen han caracterizado a la secundaria.* |
| <b>Atención a problemas del nivel</b>      | Proporcionar las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla. Y represente, para todos los alumnos, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto.   | Ampliación del nivel en el medio rural.<br><br>Solucionar la coexistencia de dos estructuras académicas distintas (áreas y asignaturas).  | Acelerar la expansión de la matrícula, ampliando la oferta de plazas en las zonas urbanas y abriendo nuevos centros escolares en localidades semiurbanas.*<br><br>Evitar el predominio de la transmisión de información por encima de la adquisición de la formación.*   |
| <b>Escuela</b>                             | Articulen acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en las escuelas.<br><br>Impulso de nuevas formas de organización y gestión que fortalezcan a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.  |   |  |
| <b>Fuentes</b>                             | (SEP, 2006a)   | (SEP, 1993b)  | (Meneses Morales, s.d.)<br><br>(Fuentes Molinar, 1978)*  |

Es posible afirmar, entonces, que una reforma aporta elementos recientes y actualizados, a la vez que resignifica planteamientos previos. Muchas ideas de propuestas actuales tienen una larga data; como aprender a lo largo de la vida o el aprendizaje permanente.

Lo que sucede es que dentro de una reforma, ideas antes separadas y con orígenes distintos, arman un conjunto y establecen relaciones entre sí; lo que lleva a significar los planteamientos previos de otra manera. Al ubicar las ideas en un contexto distinto, se transforman.

Lo mismo pasa con algunos de los problemas que pretende atender una reforma. Varios de ellos no le pertenecen en exclusividad, han estado presentes también en otros momentos, aunque en cada uno significados de manera particular.

Por ejemplo, la educación secundaria mexicana cuenta con cuestionamientos añejos, que tienen que ver con disyuntivas presentes en el nivel a lo largo de su historia, como: una escuela para la mayoría de la población o para una élite; escuela para la preparación hacia el trabajo o para la continuación de estudios; vinculada con la primaria o con la preparatoria (Sandoval Flores, 2001). Disyuntivas que, además de configurar prácticas y tradiciones, se expresan en problemas de diverso tipo: curriculares, organizativos, relativos a la docencia y al aprendizaje de los alumnos.<sup>9</sup>

Por ejemplo, sobre el desempeño de los alumnos existen problemas vinculados con: procesos de diferenciación y desigualdad; cobertura, deserción, reprobación, eficiencia terminal, y sobre todo “lo más grave es que la mayoría de los mexicanos de 15 años escolarizados carece de las competencias mínimas para lograr una vida mejor e incorporarse exitosamente al mercado productivo” (Ducoing Watty, 2007, pág. 8).

Y si ello no fuera suficiente, a estos problemas se añaden nuevos desafíos por afrontar en el nivel:

*De una escuela para algunos hacia una para todos; de una escuela selectiva hacia una equitativa; de una escuela para estudiantes a una para adolescentes; de una escuela homogénea a una heterogénea; de una escuela sin sentido a una escuela con sentidos.*  
(Ducoing Watty, 2007, pág. 16)

---

<sup>9</sup> El currículo de educación secundaria ha presentado problemas recurrentes: sobrecarga curricular, fragmentación del conocimiento; inadecuada dosificación de contenidos; superficialidad; énfasis en el saber especializado de las disciplinas, los contenidos informativos y la memorización, y ruptura entre los enfoques de enseñanza expresados en los programas y los libros de texto (Sandoval Flores, 2007; Quiroz Estrada, 2007).

Asimismo, la organización y el funcionamiento escolares presentan varias dificultades, entre ellas: las escuelas no funcionan como una unidad educativa; imposibilidad de trabajar por academias y dar seguimiento a los alumnos; sobrecarga de alumnos y grupos para los maestros (Zorrilla, 2004; Quiroz Estrada, 2007); reducción del tiempo para la enseñanza por suspensiones, ausencias de docentes, actividades extracurriculares, etcétera; falta de una cultura de evaluación; ambiente de vigilancia y control hacia los alumnos; función directiva centrada en asuntos administrativos, y la relación con las familias se limita a asuntos de cooperación financiera (SEByN, 2004).

En la docencia prevalecen formas de enseñanza rutinarias y predecibles; incongruencia entre prácticas y enfoques de los programas; la evaluación se utiliza como un mecanismo de control, entre otros (Quiroz Estrada, 2007, SEByN, 2004).

Por ello, este nivel educativo "se configura como el más problemático entre los que conforman la educación obligatoria o básica" (Ducoing Watty, 2007, pág. 3).

Entonces, muchos de los problemas que pretende atender una reforma, no le son exclusivos. Además, se agregan otros, propios del momento histórico en que se desarrolla una propuesta educativa.

De ahí que reforma no es sinónimo de "novedad" ni de moda; aunque ello, indudablemente no anula que incorpore alternativas recientes o planteamientos más profundos sobre la escolaridad. En consecuencia, es necesario evitar este sinónimo, pues como señala Delia Lerner, es riesgoso tal símil.

*Las reformas educativas [...] suelen tropezar con fuertes resistencias. La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar "innovaciones" que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades. [...]. Transformarla [la reforma] en una moda podría ser una manera de aniquilarla, de reducirla a los elementos asimilables por el sistema escolar sin que éste se viera obligado a operar modificación alguna sobre sí mismo. (Lerner, 2006, pág. 18)*

Así, no hay que olvidar que lo que interesa en última instancia, no es qué tan nuevos son los planteamientos de una reforma; sino, si son pertinentes, necesarios y justos para los alumnos, maestros y escuelas.

Por las razones vertidas, en los capítulos siguientes se realiza una aproximación a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), sin considerar si ello es actual, nuevo o una innovación en materia pedagógica.

## Comentarios de cierre

Para terminar este capítulo conviene tener presente que una reforma no es únicamente la modificación de documentos curriculares, el plan y los programas de estudio; esto sólo indica alteraciones formales. Una reforma también supone un modo de llegada e instalación en las escuelas, a pesar de que no existe demasiada información al respecto.

*[Poco se conoce sobre] las tradiciones vigentes en la práctica educativa de cada época, transmitidas de generación en generación por la experiencia de los maestros o sobre las variantes de los estilos escolares en las regiones o instituciones. [...] [Hay que] reconocer que nuestra comprensión del pasado educativo es apenas aproximativa. (Latapí, s.d., pág. 35)*

Pero, aun así, se sabe que en las escuelas las reformas se viven de manera distinta a lo planteado. Los planteles educativos responden a otras demandas y actividades; desde los concursos, ceremonias, proyectos, festividades y eventos de diverso tipo, hasta hacer que las cosas funcionen y se lleven a cabo cotidianamente.

Hay que descartar la imagen de que al llegar una reforma a las escuelas, ésta lo hace sobre un terreno inactivo, sujeto a la inercia, que será impulsado con la reforma. En las escuelas pasan muchas cosas, menos pasividad y quietud.

Al llegar una reforma a las escuelas, los maestros la moldean y le dan un sentido propio, así, no es raro que algunos la perciban igual a una anterior, para otros resulte incomprendible, unos más la ignoren, o bien, sea un incentivo para su trabajo. Los puntos de partida son múltiples y, por tanto, los de llegada. Esto, aunado a los contextos en que una propuesta curricular se lleva a cabo, amplía las posibilidades de interpretación; si se considera, además, a los alumnos, sus familias, la organización y funcionamiento de los planteles, y a la par el clima escolar, la comunicación y relaciones de trabajo, los resultados son diversos.

Esta amalgama de escenarios, situaciones e intermediarios, vuelve compleja la relación escuela-reforma, porque no se da en aislado; está imbricada con otros procesos. La opinión y experiencia de un maestro o director en particular respecto a la reforma no es neutra ni está colocada fuera de contexto, se relaciona con otros factores y procesos presentes en las escuelas y el sistema educativo en general (recursos, capacitación, experiencia profesional, dotación de materiales, política educativa, problemas laborales, etcétera).

Al conjuntar escuela y reforma, se relacionan lógicas distintas que se juegan también en tiempos diferentes; por un lado, las reformas pretenden ser aceleradas, esperan cambios más o menos rápidos (en algunos años), suponen una buena dosis de actividades, una actuación y prácticas distintas de los integrantes de la comunidad escolar.

Las escuelas, en cambio, se mueven a otro ritmo. Tienen un calendario propio (el escolar); una lógica de organización; roles aprendidos por directivos, maestros y alumnos a lo largo de muchos años y heredados por quienes les antecedieron; cuentan con un cúmulo de normativas que plantean tareas administrativas y actividades diversas que también se deben cumplir (plan anual de trabajo, procesos de inscripción, de bajas, de altas, reprobación, comisiones, concursos, programas, proyectos, actividades deportivas) y una *gramática escolar*<sup>10</sup>. Acciones, que no siempre coinciden con

---

<sup>10</sup> La *gramática escolar* refiere a la estabilidad que se observa en las escuelas, como la organización del tiempo y del espacio, la manera en que los docentes califican a los alumnos, etcétera. La cual persiste, porque permite que los maestros cumplan con sus tareas de manera predecible y de acuerdo con lo esperado, ayuda a ahorrar trabajo y organiza deberes complejos, además, esta forma de

la lógica de reforma, la respaldan, son congruentes con ella o permiten su comprensión cabal. Sin embargo, en este ritmo es donde tal política educativa pretende instalarse, y en las escuelas, ésta no necesariamente es una prioridad.

Las escuelas tienen una cultura propia, lenguajes y prácticas, con formas de ser y hacer, que no son inmutables, pero tampoco flexibles del todo como para responder de manera inmediata y acorde a lo que plantea una propuesta curricular.

Pero tampoco las reformas son tan flexibles como para amoldarse a las escuelas y no llegan ni pueden atender todo lo que supone la modificación profunda de la cultura escolar; por naturaleza, las reformas son parciales, tocan uno o varios elementos de los planteles educativos; además sus procesos de implementación son complejos.

No obstante, entre escuela y reforma hay un encuentro (o desencuentro); directivos, maestros, alumnos, madres y padres de familia, a partir de sus experiencias, conocimientos, de lo que saben hacer y de lo que aprenden día a día en los planteles, de sus prioridades y condiciones, moldean y ponen en acción la reforma en una situación específica.

Así, al ver la relación escuela reforma, se reconoce que esto depende de ambas partes y de la paradoja presente en esta vinculación.

*Normalmente los actores sociales concernidos por el cambio responderán positivamente en la medida en que concuerde con lo que estiman es bueno, justo o adecuado a la situación. De ahí la llamada "paradoja de todo cambio educativo": si no provoca reacción negativa con la cultura escolar existente, es que el cambio no es tal; y si provoca dicha aversión tendrá pocas garantías de éxito. Intentar adaptar todo cambio a la cultura existente, de modo que resultase estimado como útil, concorde con sus preferencias, será renunciar a toda política educativa de cambio. (Bolívar, 2002, pág. 202)*

Entonces, en la relación escuela-reforma, hay una permanente tensión entre lo existente y lo planeado (Gimeno Sacristán, 2006), de lo cual surgen los dilemas de la práctica docente, como verá en el siguiente capítulo. En el presente apartado baste decir que, aunque a lo largo de este trabajo se aproxime a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), eso no exige de ignorar que la realidad escolar va más allá del contraste del blanco y el negro en unas páginas como éstas.

---

concebir la escuela es vista socialmente como la "auténtica". Por eso, estas características "casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son [las escuelas]" (Tyack & Cuban, 2000, pág. 170).

---

## CAPÍTULO DOS

### *Los dilemas: una herramienta de análisis de la práctica docente en una reforma educativa*

Este capítulo, al igual que el anterior, desarrolla el marco conceptual de esta tesis. Para ello se organiza en los siguientes apartados: a) La práctica docente en los enfoques de cambio educativo, donde se exploran diversas maneras de concebir el cambio y se ubica en cuál de estos modelos la enseñanza se vislumbra como "práctica"; b) Un acercamiento a la práctica docente, en el cual se trata ésta y sus características, y c) Una aproximación a la noción de dilema, en este apartado tal noción se presenta como una herramienta para analizar la práctica docente en una reforma educativa.

En la segunda parte, capítulos tres y cuatro, se trata el marco contextual de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

#### **La práctica docente en los enfoques de cambio educativo**

Es común escuchar acerca de la importancia de la transformación de la práctica docente; de cómo al contar con maestros más y mejor preparados se asegurará el futuro de la nación. Se habla de los profesores con frecuencia, a veces con admiración y las más con desdén y cierto descreimiento. La figura del docente es cuestionada de múltiples formas.

A su vez, los docentes expresan su malestar, los problemas que viven a diario; de cómo los padres y las madres de familia, al igual que la sociedad toda, se alejan y desresponsabilizan de los niños, las niñas y los adolescentes. Se crítica, desde este otro lado, el poco apoyo que reciben los planteles educativos; la multiplicidad de demandas a las que responden, y la incertidumbre que generan el contexto y las condiciones actuales.<sup>11</sup>

En uno y otro lugar se manifiestan las pocas certezas existentes e incluso el miedo que se vive en últimas fechas. Cuestión que lleva a proclamar aquí y allá la necesidad de cambios, de mejoras, que afronten los problemas actuales, los añejos y los que vendrán, con la idea racional o no, de que al propiciar una transformación todo será mejor en un futuro; aunque no sea claro para quién es lo

---

<sup>11</sup> En relación con este tema, Torres. J. (2006) expresa lo siguiente: "una crisis en la razón de ser de las instituciones escolares [se debe] a una falta de consenso acerca de los fines que prioritariamente deben orientar su trabajo. Las presiones neoliberales les llevan a obsesionarse con preparar trabajadoras y trabajadores; por otro lado, los grupos conservadores tratan de recuperar unos proclamados valores perdidos..." (pág. 36).



mejor ni bajo qué condiciones se dará y, mucho menos, quiénes estarán incluidos. De ahí que los desafíos del contexto actual sean justificaciones de una reforma.

Cuando se habla de una reforma educativa de un modo u otro siempre se menciona a los maestros y sus prácticas (Escudero, 1999); ya sea como receptores o actores. Incluso se dice que ésta tiene entre sus sentidos renovar las *prácticas docentes* (SEP, 2006a).

Este término ha llegado a ser un equivalente de la docencia sin presentar necesariamente alguna postura frente a la misma. Siendo así, la noción *práctica docente* resulta amplia, a la vez que reducida, pues al abarcar todo aquello que refiere a la labor de los maestros dice mucho de lo que hacen, pero de un modo tan impreciso que escasamente ayuda a comprender qué pasa con la enseñanza en una reforma.

La "práctica docente" no es una noción neutra ni abarca en sí misma todo lo que realizan los maestros; apunta a un enfoque sobre la enseñanza, al mismo tiempo que acerca del aprendizaje y el cambio educativos.

Sobre esto último, se puede expresar que los enfoques del cambio educativo son aquellas teorías que tienen el cambio como tema y objeto de estudio, a las que Bolívar (2005) llama "teorías del cambio"; es decir, analizan de qué trata, cómo se desarrolla y cuáles son los factores que inciden en él, entre otros.

Al respecto, Gonzalez (s.d.) expone tres modelos del cambio educativo: el técnico-científico, el sociopolítico y el cultural,<sup>12</sup> en los cuales dice, es usual la referencia a la figura del profesor en tanto elemento clave para reconfigurar los procesos de enseñanza.

En el primero, el enfoque técnico-científico, el maestro es un *ejecutor* cuya principal misión es adoptar y aplicar de manera fidedigna un proyecto, "tal y como está prescripto", con el supuesto de que esta aplicación fiel producirá la transformación deseada. En este enfoque el centro se coloca en el diseño y en él persiste una visión lineal del cambio, que va de la teoría a la práctica y de arriba abajo.

Del enfoque anterior se desprende otra concepción del docente en tanto *implementador* que requiere comprender el sentido del cambio para llevarlo a cabo. En este caso es importante la preparación del profesor y su aprendizaje: "la cuestión, en definitiva, sería la de capacitar al maestro para poner en práctica el proyecto innovador" (González, s.d., pág. 7).

---

<sup>12</sup> Estos modelos tienen cierta correspondencia con los "intereses constitutivos del conocimiento" planteados por Habermas, los cuales configuran y determinan los objetos y tipos de conocimiento; a través de ellos se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estos intereses son: técnico, práctico y emancipador (Grundy, 1998).

Otro modelo es el sociopolítico, que pone el acento en la comprensión global y estructural del cambio, reconociendo su carácter político e ideológico, donde “la figura y papel del profesor tampoco ha recibido un tratamiento preferente” (González, s.d., pág. 2), pues a este enfoque le interesa el para qué y a quién beneficia el cambio.

En el siguiente modelo, el cultural, el maestro es un *agente curricular* que participa en la elaboración del currículo al usarlo como punto de referencia para tomar decisiones, interpretar, filtrar, comprender, reflexionar, etcétera, conforme las demandas que perciba de su entorno, los alumnos, las ideas que sustente, su propósito moral y quehacer educativo. Al mismo tiempo, este enfoque establece una relación de colaboración entre diseñadores y maestros, así como reconoce que el cambio no es lineal y presta atención especial a su desarrollo en las escuelas, considerando el contexto y la cultura de los planteles educativos y de los docentes, en tanto personas concretas con historia, tradiciones, emociones, significados y formas de hacer, de ser y pensar específicas.

Aunque es posible encontrar todavía rastros de estos modelos en la actualidad, cada uno tuvo mayor presencia en cierto momento histórico.

Fullan (2002b), al describir su trabajo y perspectiva propios sobre el cambio, considera que éste ha transitado por diferentes fases las cuales permiten apreciar cómo se ha desarrollado la idea de cambio a lo largo del tiempo y a qué aspectos ha puesto atención. Estas fases se ubican temporalmente en tres décadas:

Década de la implementación, de 1972 a 1982; la idea central era que las escuelas adoptaran innovaciones que se diseñaban fuera de ellas y las aplicaran a manera de usuarias sin tener influencia directa en los procesos. Esto fue criticado por la connotación pasiva de la palabra “usuario”, su dirección lineal de arriba abajo y por considerar a la innovación un fin en sí misma.

Década del significado, de 1982 a 1992. El centro de esta década fue conocer cómo es el cambio desde el punto de vista de los actores educativos, de qué modo lo significan y experimentan. Sin embargo, el cambio siguió centrándose en las innovaciones y el significado, sin captar todavía sus dinámicas no lineales y complejas.

Década de la capacidad de cambio (1992-¿?). Alimentado por la teoría del caos y la complejidad, Fullan planteó que el cambio requiere desarrollar capacidades de aprendizaje internas y externas. Igualmente, apuntó la necesidad de *reculturización*<sup>13</sup> de las escuelas, junto con su *reestructuración*<sup>14</sup> (Fullan, 2002b).

---

<sup>13</sup> Transformación de hábitos, habilidades y prácticas de los educadores centrada en lo que los estudiantes aprenden (Fullan, 2002b).

<sup>14</sup> Modificación de la estructura y formas de organización escolares (Fullan, 2002b).

En un sentido cercano, Bolívar (2005) muestra la trayectoria del cambio educativo en las últimas décadas utilizando la metáfora "olas".<sup>15</sup> La primera "ola" la ubica entre las décadas de los setenta y ochenta, cuando imperaron estrategias de arriba-abajo para propiciar el cambio educativo. Un decenio después se dio la segunda "ola", la cual corresponde a la "reestructuración", donde el centro fue el rediseño de la organización de las escuelas y de la profesión docente. En la siguiente década se presentó la "tercera ola"; en ella, el núcleo del cambio fue el aprendizaje de los alumnos y el rendimiento de la escuela. Igualmente, se colocó al docente como factor crítico para mejorar la educación, junto con los estándares.

Aunque con categorías, formas de organización y referentes un tanto distintos, lo planteado por estos tres autores (González, Fullan y Bolívar) presenta coincidencias al describir la trayectoria del cambio educativo, como se muestra en la siguiente tabla.

| <b>Características del cambio</b>  | <b>Papel del maestro en el cambio</b>  | <b>Década de mayor presencia</b> | <b>González (s.d.)</b>         | <b>Fullan (2002b)</b> | <b>Bolívar (2005)</b> |
|--|--|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Es lineal, de arriba abajo.  | El docente es un aplicador o ejecutor. | Ochenta                          | Enfoque técnico                | Implementación        | Primera ola           |
| Depende de la experiencia y la preparación del maestro.                                      | El docente como implementador.         | Noventa                          | Derivación del enfoque técnico | Significado           | Segunda ola           |
| Requiere aprendizaje y debe considerar la cultura, contexto y prácticas donde se desarrolla. | El docente como agente curricular      | Comienzo del siglo XXI           | Enfoque cultural               | Capacidad de cambio   | Tercera ola           |

En estas formas de pensar el cambio educativo, la idea del papel del profesor ha variado, como se observa en una de las columnas de la tabla anterior. Lo cual supone que la concepción de la docencia también ha sido distinta.

---

<sup>15</sup> Las teorías del cambio educativo también pueden clasificarse conforme las metáforas que utilizan para explicar el cambio. Por ejemplo, la metáfora "olas" o "ciclos" muestra el movimiento tranquilidad-crisis-cambio-tranquilidad; la de "ruptura" intenta captar la transformación como resquebrajamiento de las prácticas previas, o la de "híbridos" que trata de explicar el mantenimiento de la prácticas educativas, a partir de la incorporación del cambio a la gramática escolar (Rodríguez Romero, 2000).

Según se advierte, únicamente, en una de estas visiones o enfoques del cambio educativo, el docente es considerado como un agente (enfoque cultural). En los otros modelos los maestros son aplicadores o implementadores.

En atención a nuestro tema esta aclaración es importante, porque cuando se vislumbra a los profesores en tanto usuarios del cambio o las reformas, se dejan de lado sus posibilidades y derecho de analizar, comprender, cuestionar y criticar el currículo. Asimismo, al considerarlos como aplicadores, el desarrollo de una reforma no se somete a algún dilema o decisión por parte de ellos, pues lo que deben hacer es realizar lo propuesto. La posibilidad de observar a los maestros como agentes curriculares se encuentra cuando se les considera "prácticos".

### **Un acercamiento a la noción *práctica docente***

La *práctica docente*<sup>16</sup> es una forma de concebir la enseñanza, que se puede relacionar con el enfoque cultural del cambio educativo, la cual radica en pensar a un maestro que trasciende la imagen de un aplicador o implementador de las políticas o ideas de otros, para ser un agente que delibera de manera individual y colectiva, reflexiona, ejerce juicios de valor y toma decisiones para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

La práctica docente coloca acentos específicos en lo que hace el maestro. Recalca al profesor como una persona que interpreta el currículo, lo critica, analiza y juzga conforme ciertos criterios. Insiste en un maestro que desempeña su tarea en contextos específicos, donde el seguimiento a una regla, norma o recomendación no basta, pues en cada aula y escuela las condiciones, cultura, historia y situaciones son distintas.

La práctica docente, a la vez, acentúa a un maestro que delibera y reflexiona con otros; dialoga sobre qué es lo mejor y cuál es el mayor bien para sus alumnos, dando un contenido fuertemente moral a lo que realiza. Ésta va más allá de hacer por hacer y subraya que la docencia se dirige a los estudiantes, a quienes considera personas; no receptores ni obedientes destinatarios de lo que se propone.

Visto así, la práctica docente supone un profesor o profesora reflexivo que analiza su realidad para transformarla en beneficio de sus alumnos y de ellos mismos, en tanto agentes de cambio. Donde sus principales instrumentos son la comunicación con otros actores educativos, la reflexión y el ejercicio del juicio práctico.

---

<sup>16</sup> La *práctica docente* se relaciona con el interés práctico de Habermas. Para Moreno (1999, pág. 128) la visión práctica referida al currículo se inspira en Dewey, Piaget, la psicología cognitiva y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.

En esta dirección, cuando se habla de práctica docente no se refiere a una destreza. Con estas palabras se expresa que el maestro es un profesional que toma decisiones en su quehacer cotidiano. Práctica docente y profesionalidad son dos nociones unidas.<sup>17</sup>

Esta aproximación general a la práctica docente permite afirmar que cuando una reforma pretende la transformación o mejora de estas prácticas no señala (o no tendría que señalar) a un maestro que aplique técnicas ni recomendaciones de otros, sean expertos, políticos o autoridades educativas.

La misma idea de práctica docente debería asegurar que, al pensar en su modificación, se ve al maestro como agente del cambio educativo y en tal sentido actor del currículo.

### Algunas características de la práctica docente

La práctica docente es una manera de ver la enseñanza donde los propósitos morales, la reflexión y el juicio práctico son algunos de sus rasgos centrales. Esta práctica es compleja y multiforme como manifiesta Moreno:

*Está transida de incertidumbre y se presenta a nuestra experiencia en forma de situaciones únicas e irrepetibles. Además, la práctica tiene lugar sumida en determinado contexto socio-histórico, es decir, un contexto que no supone tan sólo un marco o encaje sincrónico –en el presente– sino también diacrónico –enraizado en el pasado y proyectado en el futuro. (Moreno, 1999, pág. 127)*

Asimismo, la práctica docente se distingue por su propósito moral.

*Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de lo que sea justo, correcto y virtuoso [...]. La conducta del maestro, en todo momento y en todos sentidos, es una cuestión moral. Sólo por esa razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral. (Fenstermacher, citado en Day, 2006, pág. 39)*

Este propósito moral recalca la interacción afectiva, la pasión desplegada y la emoción de facilitar a otro su aprendizaje; así como, demanda entusiasmarse por el conocimiento, por el presente y futuro de los alumnos, y por la potenciación de sus cualidades. Más allá de una visión romántica, este propósito plantea la necesidad de reflexionar acerca de "si lo que enseñan [los maestros] merece la pena y va en 'beneficio' de los alumnos, y no sólo cómo enseñan y sobre las influencias de los contextos en lo que enseñan" (Day, 2006, pág. 42).

---

<sup>17</sup> Latorre apunta que un profesional se caracteriza por: ser una persona práctico-reflexiva; redefinir situaciones problemáticas prácticas; desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción; encaminar y explorar nuevas situaciones, y unir el saber y el hacer (2003, pág. 19).

De este modo, el propósito moral se entiende como “aportar algún cambio positivo a la vida de los alumnos” (Fullan, 2007a, pág. 27). Por lo que rebasa la aplicación de un plan o programas determinados, el cumplimiento de ciertas normas o el desarrollo de una reforma o innovación; coloca en un lugar nodal a los estudiantes y supone un conjunto de virtudes en la relación que se establece con ellos (sinceridad, valor, afecto, imparcialidad, verdad, humildad, respeto).

Nadie dudaría en afirmar que esta intención moral individual es fundamental; sin embargo, es insuficiente, se requiere unirla a un propósito social y público más amplio (Fullan, 2002a)<sup>18</sup> y acompañarla de los conocimientos y habilidades que exige la enseñanza. Pero además de ello, para ser un docente práctico se necesita del juicio igualmente práctico.<sup>19</sup>

Éste es la posibilidad de reflexionar, analizar, confrontar, interpretar y llegar a conclusiones personales y colectivas respecto a lo que propone una reforma, el currículo o algún programa educativo; de señalar acuerdos y desacuerdos; proponer modificaciones o innovaciones guiados por la experiencia y el propósito moral.

Pero estas habilidades no son privativas de la enseñanza; entonces, ¿qué distingue al juicio práctico en la docencia?

La primera respuesta a nuestro haber es que el juicio práctico en la docencia tiene un contenido particular y propio, que incluye aspectos didácticos (cómo propiciar el aprendizaje, de qué modo organizar una clase, cuál estrategia diseñar, de qué manera desarrollar un contenido, etcétera), pero supone más que ello.

Al unir el juicio práctico a la intención moral de la enseñanza el contenido de la deliberación<sup>20</sup> se amplía y sobrepasa lo didáctico, pues las preguntas se centran en sí tal tema, contenido, forma de trabajo, entre otros, son buenas y justas para los alumnos; de qué manera contribuyen a mejorar su vida –no sólo alcanzar un mayor nivel de logro o desempeño. Así, los estudiantes son el centro, no lo didáctico en sí mismo. Como señala Grundy (1998), la cuestión no es ¿qué puedo hacer?, sino ¿qué debo hacer?, y “para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la

---

<sup>18</sup> Al respecto Fullan señala que: “el hecho es que ningún gobierno ni ningún sindicato de profesores ha sabido apreciar ni ha sabido aprovechar el enorme potencial que ofrece la preocupación por el propósito moral y los valores del público (no solamente de los padres)” (2007a, pág. 27).

<sup>19</sup> En este sentido, Fullan (2002a) plantea que para propiciar el cambio hay que considerar también una visión personal de futuro, investigación, maestría y colaboración.

<sup>20</sup> Según Moreno: “la deliberación implica el contraste, el debate permanente y eventualmente el encuentro entre las personas y las ideas que están directa o indirectamente implicadas” (1999, pág. 129).

situación... [Se trata de] llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto” (pág. 30).

De esta forma, el juicio práctico es una disposición hacia la acción buena, más que correcta. Por tanto, tiene por fin el bien humano, el cual no puede desprenderse de la situación concreta en que se realiza (Grundy, 1998).

Pero colocar a los alumnos en el centro de la enseñanza, en tanto personas con una historia y cultura propias, es demasiado fácil de decir, aunque un tanto más difícil de hacer. Las prescripciones que recaen sobre las escuelas, llámense programas, horarios, reglamentos, formas de gestión y organización, y la misma cultura escolar dejan un margen de acción limitado.

La cultura y normatividad escolares acotan los espacios para la reflexión, la deliberación y el juicio práctico; así, aunque se hable mucho de estos temas y sean referencia constante en cursos, talleres, libros o conferencias, lo cierto es que las condiciones de la docencia limitan las posibilidades. Habrá que decir junto con Escudero (1999) que es necesario contar con un marco normativo y condiciones sociales, culturales y laborales que faciliten una docencia práctica, no sólo la voluntad de llevarla a cabo.

Lo abordado hasta aquí permite acotar dos aspectos en relación con nuestro tema de estudio; por un lado, que la práctica docente es una manera de concebir la enseñanza que resulta desafiante y, de cierto modo, resignifica la idea de los maestros como agentes curriculares. Por otro, que la práctica docente conlleva reflexión.

## **La reflexión en la práctica docente**

En la práctica docente, tal como se ha concebido hasta aquí, la deliberación, el juicio práctico y por tanto la reflexión son elementos centrales, de ahí que convenga ahondar un poco en este último término.

La reflexión es considerada por diversos autores como un proceso mental que tiende al conocimiento de la realidad para intervenir en ella y transformarla; en tal sentido, es parte de las habilidades del pensamiento y por ello todos hemos reflexionado alguna vez, lo que cambia entre los diversos tipos de reflexión es la frecuencia con que se realiza, la sistematicidad de este proceso, el tipo de cuestionamientos de los cuales surge, el tema que la provoque, con quienes se realiza y sus finalidades. Según Salinas Fernández (1993, s. p.): “el problema debiera estar centrado no en el acto de reflexionar, sino en los límites, valor y alcance de tal reflexión como motor de fundamentación y cambio cualitativo de las prácticas de enseñanza”.

Según Dewey (1998) la reflexión parte de un problema o dificultad, el cual propicia la búsqueda de soluciones y la indagación sistemática a través de la observación y el cuestionamiento de la realidad. La reflexión surge entonces de un propósito determinado. Por su parte, para Perrenuod (2004, págs. 40 y 41) tal proceso nace de motores múltiples como:

- Problemas o crisis que hay que resolver.
- Decisiones que hay que tomar.
- Deseos de comprender lo que pasa.
- Frustraciones que hay que superar.
- Luchas contra la rutina o el aburrimiento.

Schôn (1998), a su vez, propone un proceso de reflexión que vaya más allá de la construcción de conocimiento y se enfoque a la intervención sobre la práctica y al perfeccionamiento de las propias habilidades para responder a situaciones inciertas y variables. Así, el centro de la reflexión es la propia actuación profesional.

En el caso de la docencia tal reflexión puede llevarse a cabo considerando de diversas unidades de análisis, como:

- Los aspectos que la componen, esto es, la forma de organización del grupo, la distribución del tiempo o los procedimientos utilizados (Zabala, 2000).
- Los momentos en que se organiza; antes, durante y después de la práctica, es decir, planeación, intervención y evaluación (Fullan & Hargreaves, 2004).
- En su conjunto; a través del análisis de secuencias didácticas y tareas (Gimeno Sacristán, 1991).
- O se puede reflexionar sobre las estructuras de acción o el sistema de acción de la propia práctica, las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos (Perrenuod, 2004).

Pero en cualquier caso el centro es la propia actuación docente, ya que es lo que se propone transformar, lo cual no excluye a la política, la historia o la desigualdad social y educativa.

De ahí que como contenido de la reflexión entren en juego los "dilemas" que se generan entre lo que se hace (la práctica docente propia) y lo que propone una reforma educativa.



## Una aproximación a la noción de dilema

Al abordar las incertidumbres pedagógicas de la docencia, Jackson expresa lo siguiente:

*Dado que las circunstancias de la enseñanza y las características de quienes enseñan varían mucho de un lugar a otro y de una época a otra, lo que resulta desconcertante y problemático para un docente puede no serlo para otro. Las principales causas de inquietud de los docentes de hoy tal vez no fueron advertidas y ni siquiera examinadas por las generaciones anteriores. (Jackson, 2002, pág. 82)*

Estas palabras vienen bien si se piensa en el contexto actual; presumiblemente, las circunstancias e inquietudes que experimentan hoy los docentes distan de las vividas por sus pares en otros periodos históricos.

En los últimos años los maestros se han visto impelidos a implementar reformas que conllevan demandas múltiples, en ocasiones congruentes y articuladas entre sí, en otras, todo lo contrario. La mayoría de éstas esperan resultados, avances, informes y usualmente se contraponen a lo que se desarrolla en las escuelas; de lo que surgen una serie de opuestos. Por un lado, enseñanza tradicional, donde el maestro expone y los estudiantes escuchan; por otro, enseñanza activa, participación de los alumnos y construcción del conocimiento. Se opone una enseñanza centrada en el libro de texto, a otra que utilice de manera diversa y creativa infinidad de materiales. Se coloca en un extremo una enseñanza que atiende la diversidad y del contrario una elitista o excluyente, etcétera.

En general los diagnósticos y argumentos que justifican una reforma retoman supuestos como los anteriores; colocan en una esquina, como algo positivo y valioso, lo que propone la reforma y en el vértice contrario lo que convendría transformar en las escuelas. Y, en un acto un tanto artificial, parece que cambiar es cuestión de elegir lo primero; el cambio se limita a la voluntad y a la ausencia de resistencias. Es más cuestión de actitud, compromiso y cierta capacitación.<sup>21</sup>

No obstante, sí, como se abordó, un maestro práctico no es un implementador del currículo ni su mayor deliberación se encuentra en aplicar o no la reforma; antes bien, es un agente curricular al que ésta le puede resultar un estímulo para alcanzar el propósito moral de la enseñanza (Escudero, 1999), para un docente práctico una reforma supone *tensiones* y *dilemas* de diverso tipo.

Díaz Villa (2007) explica que una reforma tiene como propósito generar una cultura académica que fundamente nuevas prácticas y actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura. Y al introducirse en las escuelas incorpora en ellas un *nuevo discurso pedagógico oficial* que les afecta

---

<sup>21</sup> Se observará como estas ideas recuerdan el enfoque técnico-científico del cambio educativo.

de una u otra manera, el cual se presenta como una guía para transformar las prácticas y reestructurar los referentes en las que éstas se sustentan (hábitos, valores, comportamientos, formas de ser, hacer y actitudes).

Del encuentro entre este nuevo discurso pedagógico oficial y la cultura escolar prevaleciente en los planteles educativos surgen *tensiones* que se expresan en diversos problemas, por ejemplo:

- Las prácticas docentes no se fundamentan en las teorías ni en el proyecto que promulga la reforma;
- Surgen resistencias hacia ésta, más por su proceso de implementación, que por su contenido;
- Las prácticas docentes vigentes coexisten sin dificultad con las transformaciones que pide el nuevo modelo educativo;
- No se relacionan de manera estrecha los aspectos organizativos y estructurales de las escuelas, con el cambio pedagógico y académico.
- Las formas de pensar, representaciones e intereses de los actores educativos se enfrentan con lo propuesto por el nuevo discurso pedagógico oficial.

(Díaz Villa, 2007).

Estas *tensiones*, que emergen de la contraposición entre el nuevo discurso pedagógico oficial y la cultura escolar, implican retos, desafíos, rupturas, contradicciones y *dilemas* para los maestros. Estos últimos remarcan que los docentes deliberan entre lo propuesto (nuevo discurso pedagógico oficial) y las condiciones de su práctica real (cultura escolar).

Los dilemas que enfrentan los maestros en una innovación o reforma se entienden como:

*Lo que los profesores dicen que experimentan a causa de una tensión entre sus compromisos sobre la enseñanza y aquellos impulsados por la doctrina de la innovación. (Olson, citado en López Ruíz, 1999, pág. 59)*

Asimismo, los dilemas expresan la discrepancia que puede darse entre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y los principios pedagógicos que sustenta la reforma (el nuevo discurso pedagógico oficial). Así,

*Se destaca, pues, el choque que tiene lugar entre el sistema o la red de creencias educativas de los profesores y el marco teórico que fundamenta el enfoque didáctico de la innovación. Este enfrentamiento provoca un conflicto que los enseñantes implicados en la puesta en marcha del proyecto curricular han de resolver de algún modo. (López Ruíz, 1999, pág. 60)*

Los dilemas evidencian que en una reforma los maestros toman decisiones respecto a su enseñanza entre posibilidades que se contraponen. También que no hay una respuesta correcta o

adecuada a éstos de antemano, pues aunque en apariencia exista una resolución fácil, no es así; dado que las diferentes alternativas dependen de los principios morales propios y el entorno en que se desarrolla la práctica.

Así, por ejemplo, cuando se pide a los maestros que se adhieran a un enfoque que propicia el desarrollo de competencias, se les plantea un dilema. Si fuera sencillo ser un docente que fomente lo anterior, una reforma sería innecesaria. Si sólo dependiera de la voluntad, no existiría el dilema. Pero cuando en una reforma se espera que cambien las prácticas docentes, lo que se anhela es que los maestros deliberen en torno a lo que tal propone y resuelvan qué hacer, cómo y por qué, conforme sus valores y las características de sus alumnos, la escuela y la población donde laboran.

La cuestión está en identificar cuáles dilemas enfrentan los maestros con una reforma en particular, de qué modo los resuelven y con qué propósito. Aquí vale, entonces, una aclaración. No todos los maestros enfrentan dilemas. Para algunos docentes una reforma es un trámite administrativo, que no cambia sustancialmente la cultura de la escuela ni su quehacer. Para otros es un proceso de capacitación donde lo importante es actualizarse y comprender ciertos términos y metodologías. Para unos más será algo que sortearán un tiempo para volver después a sus formas usuales de trabajo. En sí, los dilemas de la docencia en una reforma no son enfrentados por todos los maestros, este planteamiento resulta certero al ubicarse en un docente práctico, con las cualidades tratadas.

Habrá que subrayar, para terminar, aquello que será retomado en los próximos capítulos y justifica el título de éste. En primer término, la práctica docente es una manera de concebir la enseñanza, en la que se resaltan sus propósitos morales, el juicio práctico, la reflexión y el contexto. Asimismo, ésta no es extensiva a todos los enfoques de cambio educativo; tiene mayor presencia en el "cultural", en el cual los maestros se observan como agentes y partícipes del currículo. Cuestión por la cual se enfrentan a diversos dilemas, pues una reforma trae consigo un nuevo discurso pedagógico que les demanda ciertos cambios en su práctica, sobre los que tienen que decidir.

Llegado este momento, es posible afirmar que una herramienta para el análisis de la práctica docente en una reforma son los *dilemas*. Estos permiten ver cuál es el propósito, características y contenido del discurso pedagógico oficial que se incorpora a los planteles educativos y junto con ello mirar los rasgos que distinguen a la cultura escolar que se pretende transformar, identificando los puntos de tensión reales, y cuál es el contenido de la deliberación que podrían realizar los docentes, el contexto donde los cambios pretenden darse y la magnitud de la reflexión esperada. Con estas líneas se esboza, cuál es la propuesta de análisis de la práctica docente en esta tesis; sus alcances y límites. En los capítulos siguientes habrá que advertir parte de su desarrollo.

## *SEGUNDA PARTE*

### *Contexto educativo y social de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*

*El tercer y cuarto capítulos son el marco contextual de la tesis. El primero de ellos aborda las herencias que recibe la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de las políticas educativas de la década de los noventa en México y Latinoamérica, es decir, el contexto educativo.*

*El capítulo siguiente, el cuarto, muestra a grandes rasgos algunos desafíos sociales a los que se enfrenta esta reforma en la actualidad; esto es, el contexto social de la RIEB.*

---

## CAPÍTULO TRES

### *La herencia de las reformas educativas de la década de los noventa en la RIEB*

En 2009 comenzó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México. Esta política impactó al inicio en educación primaria, pues a partir de 2008 se “pilotearon” en una prueba en aula un nuevo plan de estudios para este nivel educativo, junto con los programas para las asignaturas que conformaron el mapa curricular correspondiente (SEP, 2009a).

Después, los programas reformulados con base en la experiencia de la prueba en aula, se generalizaron en primero y sexto grados (ciclo escolar 2009–2010), luego en segundo y quinto (ciclo escolar 2010–2011). A la par, se diseñaron y pilotearon nuevos materiales educativos y se impartió un diplomado a los maestros elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Durante ese tiempo, se replantearon y actualizaron el Programa de educación preescolar 2004 y la propuesta curricular para la educación secundaria 2006, entre otras actividades.<sup>22</sup>

De este proceso surgió el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica publicado en agosto de 2011 (SEP, 2011a), el cual contiene la propuesta curricular de la RIEB, así como las características y el proceso que siguió esta política educativa.

El desarrollo de la RIEB, aunque corto en términos temporales, ha sido complejo en el sentido literal del término: la confluencia de diversos elementos al mismo tiempo. De ahí que sea necesario analizar esta reforma gradualmente.

Este capítulo es una primera aproximación a lo anterior. Aborda las herencias que ha recibido la RIEB de las reformas educativas de la década de los noventa y años posteriores. Esto con la intención de hacer patente que la RIEB no es un borrón ni cuenta nueva en términos de política educativa; es,

---

<sup>22</sup> Algunas de ellas son: integración de Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS) para los tres niveles de la Educación Básica en cada entidad federativa; seguimiento a las escuelas; evaluación por parte de la Universidad de Nueva York del Plan y los programas de estudio y los libros de texto de las asignaturas de Ciencias y Matemáticas en la educación primaria y secundaria; diseño de estándares; la conformación de un Grupo de Trabajo Académico Internacional; participación de especialistas, maestros y directores escolares (SEP, 2011a).

de cierto modo, la continuidad de aquello que se propició desde hace más de veinte años en América Latina. A la vez que es un planteamiento reciente.

Esta paradoja, de continuidad y cambio, se entiende si se observa a la RIEB en tanto descendiente de ideas previas, pues como todo heredero, al recibir una dote propia decide qué hacer con ella, cómo usarla y para qué, creando y aportando a la vez su legado particular y construyendo así un camino determinado.

El capítulo está organizado en varios apartados, cada uno expone un elemento legado a la RIEB de planteamientos educativos previos. Y en la parte final incluye comentarios de cierre.

## Una herencia central: la tensión entre democratización y globalización

La RIEB, como se dijo, es sucesora de la política educativa implementada en Latinoamérica y, por ende, en México, durante la década de los noventa y momentos subsecuentes. Es una estrategia Estatal que se cimienta en los planteamientos pedagógicos de esa época. En tal sentido, los resignifica y actualiza, al tiempo que les añade elementos. De este modo, ideas antes separadas y con orígenes distintos, arman un conjunto y establecen relaciones entre sí, conformando con ello un nuevo discurso pedagógico oficial.<sup>23</sup>

En tal sentido, la RIEB también recibe las *tensiones* de la política educativa de ese entonces, las cuales se pueden resumir en una sustancial. Por una parte, las reformas de tal década tuvieron la intención de responder a las demandas de formación de una ciudadanía integral, democrática y dirigida a la igualdad social, la equidad, la inclusión y la valoración de la diversidad.<sup>24</sup> Por otra parte, pretendieron atender las necesidades del mercado de trabajo, la economía y la globalización.<sup>25</sup> El encuentro de estos dos propósitos, en tanto fuerzas que se contraponen, estarán presentes en las reformas educativas de Latinoamérica desde los noventa (Martínez Usurralde, 2005).

---

<sup>23</sup> En el capítulo uno se trataron las características de una reforma educativa, entre ellas, la mencionada en este párrafo. En el capítulo dos se hizo mención al nuevo discurso pedagógico oficial y cómo éste es un elemento para identificar los dilemas a los que se enfrentan los maestros al implementar una reforma.

<sup>24</sup> Acerca del surgimiento de esta intención, el Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) menciona que: "en la medida que la política democrática se fue afirmando en América Latina durante los 80 y 90, también fue aumentando la importancia de la educación a los ojos de los políticos. Aumentaron las presiones para que éstos se mostraran sensibles a las necesidades de la ciudadanía." (PREAL, 2000, pág. 2)

<sup>25</sup> El término globalización es utilizado aquí en referencia al mercado y la economía; asimismo, no se niega su valor en otros términos, como los culturales, ya que tal globalización ha permitido la proliferación de diversas expresiones sociales, la comunicación entre culturas y el surgimiento de diferentes manifestaciones de la ciudadanía, como la ciudadanía global.

De ahí que las diferentes estrategias desarrolladas en la región, a partir de ese periodo, tengan la ambivalencia de responder a dos intenciones en ciertos momentos antagónicas. Esta característica se observará en las acciones impulsadas desde entonces.

Entre las estrategias que definieron a las reformas educativas en aquel momento en Latinoamérica y en México se encuentran: descentralización educativa; diseño y distribución de planes y programas de estudio, así como de materiales educativos; políticas dirigidas a la profesionalización del magisterio; incremento de la participación social en educación; atención a la diversidad y fomento a la inclusión educativa; evaluación educativa; prolongación del tiempo escolar y la calidad con equidad. Lo cual se recordará, se expresó en nuestro país en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 y las políticas de los siguientes años (Gajardo, 1999; UNESCO/OREALC, 2000).

## Descentralización educativa

Una de las estrategias que recibe en primer término la RIEB es la *descentralización educativa*. Dada la preminencia de los sistemas educativos centralizados se buscó impulsar en Latinoamérica una mayor participación y responsabilidad social para favorecer en las escuelas procesos de democratización y de toma de decisiones incluyentes.

Con esta finalidad, se incentivó la elaboración de proyectos escolares, se motivó el liderazgo académico y se crearon los Consejos de Participación Social en México. A la par se delegó a los gobiernos estatales y locales (municipios) la prestación del servicio educativo, antes en manos de la federación, y se propiciaron cambios en la gestión y funcionamiento del sistema educativo (Gajardo, 1999; Torres R., 2000a; UNESCO/OREALC, 2000).

Esta descentralización contribuyó a plantear la necesidad de mayor cooperación social con las escuelas; demandó convertirlas en espacios democráticos para la toma de decisiones y el ejercicio del poder (Palacios, 2000). No obstante, tanto en México como en Latinoamérica, este proceso resultó incompleto en varios sentidos: se disminuyó la capacidad de los gobiernos federales para asumir tareas que garantizaran resultados mínimos en materia educativa con toda la población y se duplicaron estructuras con funciones iguales o similares en los estados (Gajardo, 1999).

Asimismo, la descentralización estuvo "ligada a los esfuerzos por reducir el gasto del gobierno en educación, disminuyendo la burocrática central y trasladando funciones a unidades municipales, departamentales, provinciales o de los estados, según sea el contexto nacional" (Rivero, 2000, pág. 6). En tal medida, en esta estrategia se expresaron propósitos relativos a la democratización y otros

ligados a la economía (reducción del Estado), con lo que nuevamente se advierte la tensión indicada hace unas líneas.

## Atención al currículo y los materiales educativos

Una de las principales estrategias de las reformas de hace veinte años fue el diseño, la elaboración y la distribución de diversos materiales educativos, entre ellos, planes y programas de estudio (Palacios, 2000; Torres R., 2000a). La descentralización educativa no operó en términos del currículo. Tanto en México como en el resto de la región, las decisiones relativas a éste siguieron depositándose en manos de los gobiernos centrales (federal). En el país mencionado, esto se sustentó jurídicamente en la Ley General de Educación confeccionada en 1993 como parte de la política de modernización educativa.

Cercano a tal momento, en México, el gobierno federal, los estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron en mayo de 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Éste tuvo entre sus propósitos transformar la educación básica, planteando para ello: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (Gobierno Federal, 1992). En dicho Acuerdo también se advierte la tensión aludida en páginas previas:

*Asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto. (Gobierno Federal, 1992). [Subrayado añadido]*

Asimismo, en tal documento la renovación de los materiales pedagógicos se convirtió en una estrategia central.

A partir de 1993 se elaboraron y publicaron nuevos libros de texto para la educación básica<sup>26</sup> y se impulsó la creación y distribución de diversos materiales educativos, entre los que destacan las Bibliotecas de aula y escolares, así como una dirigida a los docentes. Junto con ello, se diseñaron proyectos educativos basados en las tecnologías de la información y la comunicación: Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), 1995; Secundarias para el Siglo XXI (1996); Portal Sepiensa; Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología (EMAT); Enseñanza de las Ciencias con Tecnología (ECTT), entre otros (SEP, 2009a).

---

<sup>26</sup> A lo largo de los años habrá otros cambios en la educación básica. En 1999 se modifica el enfoque para la asignatura de Español, en primaria y secundaria (SEP, 2001); en 2008 se crea el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008a).



Continuando con estas ideas, la RIEB heredó de la reforma anterior la atención al tema de *los docentes*. En los noventa se fomentó en Latinoamérica la reconversión de los procesos de formación inicial y en servicio de los maestros (Torres R., 2000a; Palacios, 2000; UNESCO/OREALC, 2000). En México esto se reflejó igualmente en el Acuerdo Nacional citado, en el rubro “revaloración de la función magisterial”, el cual comprendió: formación del maestro, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo (Gobierno Federal, 1992). Asimismo, se creó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y a partir de 1997 se reformularon los planes de estudio de educación normal, entre otras acciones.

El acento puesto a la figura docente, colocado principalmente en la capacitación continuará en la RIEB. En la Reforma de la Educación Primaria 2009, cuando comenzó a impulsarse la RIEB, se impartió un diplomado de cobertura universal para los maestros de primero, segundo, quinto y sexto grados del nivel,<sup>27</sup> diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –Máxima Casa de Estudios.

## **Fomento a la participación social en educación**

Éste es un aspecto más que la RIEB hereda de las reformas acontecidas en Latinoamérica y en México hace tiempo. Como se dijo, uno de los propósitos de la descentralización fue favorecer la inserción de más actores sociales. En este país, en 1993 se llevó a cabo una amplia consulta para identificar sus principales problemas educativos, precisar las prioridades y definir estrategias de atención, lo cual fue una base para elaborar nuevos planes y programas de estudio de educación básica (primaria y secundaria) (SEP, 1993a). Posteriormente, se crearon los Consejos Escolares de Participación Social (2000), como una estrategia para el impulso de la calidad y la equidad educativas, que funcionan todavía (CONAPASE, 2011).

En la RIEB tal convocatoria de participación social continuó y se ha ampliado, abarcando desde institutos y universidades, hasta equipos técnicos estatales, especialistas, directivos escolares y maestros de educación básica frente a grupo, además de otros actores (SEP, 2011a). Caracterizándose, de este modo, como una política educativa con la necesidad de un consenso social amplio.

En esta reforma se advierte la atención a aspectos democráticos y de participación social nacionales, y la incorporación de actores internacionales. En el ámbito nacional diferentes

---

<sup>27</sup> En ese entonces, todavía tercero y cuarto grado se encontraban en la etapa de prueba (piloteo) de los programas de estudio correspondientes.

universidades (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional) y diversos actores locales y estatales, como los nombrados en el párrafo anterior, pero también organismos internacionales (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI–; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) o de otros países del orbe (Instituto de Educación de la Universidad de Londres; Consejo Australiano para la Investigación Educativa).

## Atención a la diversidad y evaluación

La RIEB también recibe de políticas previas, señalamientos vinculados con la atención a la inclusión educativa, a la población con necesidades educativas especiales y a los pueblos originarios, así como la inserción de la interculturalidad en el discurso educativo. Ligado a los procesos de transición democrática y al mayor reconocimiento en México de los pueblos indígenas producto del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994) y de las luchas históricas y tenaces de estos pueblos, en los noventa es palpable la necesidad de superar visiones educativas destinadas a incluirlos con un corte nacionalista y homogéneo. Se tiende así a reconocer a estas culturas como parte invaluable de la historia y el futuro del país. A la par se reclama a las políticas educativas una atención específica y diversa para esta población y otra históricamente excluida, y se observa la importancia de incrementar su participación en el diseño de propuestas pedagógicas. De este modo, el llamado al reconocimiento, valoración y atención a la diversidad serán constantes y tendrán una presencia significativa en la RIEB. Aspecto en el que se advertirá, la mayor presencia de uno de los elementos de la tensión aludida: la democratización y aprecio por la diversidad.

Al unísono los procesos de *evaluación educativa* comenzarán a tener mayor relevancia desde la década de los noventa y serán profusamente atendidos en la RIEB. Lo cual tampoco será privativo de México, sino de la región (Gajardo, 1999; Torres R., 2000a; Palacios, 2000; UNESCO/OREALC, 2000). En este país se creó en 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, cuyo propósito es proporcionar a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (INEE, 2011). Se creará un marco jurídico para sustentar la evaluación en educación primaria, secundaria y normal de modo que ésta permita “orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje” (SEP, 1994). Asimismo, se creará la prueba ENLACE (Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) la cual se aplica en planteles públicos y privados en educación básica a niñas y niños de tercero a sexto de primaria, y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes o programas de estudio oficiales en las asignaturas

de Español y Matemáticas (SEP, 2011c). También el país participará en Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), desde 2000 (SEP, 2011d).

Siguiendo este impulso, la RIEB dará continuidad a los esfuerzos de evaluación educativa y rendición de cuentas. Incluyendo un elemento más, los estándares, como referentes para el logro educativo y evaluaciones externas comparativas a nivel internacional (SEP, 2011a). Donde nuevamente se advertirán las intenciones de democratización social y participación en procesos globales, es decir, el encuentro entre los dos propósitos mencionados.

## Prolongación del tiempo escolar y calidad con equidad

Para continuar, cabría mencionar dos elementos más que acoge la RIEB de las políticas educativas anteriores; la *prolongación del tiempo escolar*, planteando, como sucede en otros países latinoamericanos, la ampliación de la jornada ya sea en escuelas de tiempo completo o de jornada ampliada. Y la presencia de *calidad con equidad*, en tanto eje de la política educativa (Torres R., 2000a).

Desde los noventa se ha concebido a la calidad educativa como el mejoramiento de los resultados de aprendizaje planteados en el currículo nacional por parte de todos los alumnos, en atención a sus *necesidades básicas de aprendizaje*. Visión que tuvo la intención de "recuperar la especificidad educativa de las reformas" (Palacios, 2000, pág. 3).<sup>28</sup>

Esta última noción, necesidades básicas de aprendizaje, surge a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos o Declaración de Jomtien, en 1990, que en su artículo primero establece que las necesidades básicas de aprendizaje abarcan:

*Tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimiento teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente con el paso del tiempo. (UNESCO, 1990)*

---

<sup>28</sup> La calidad educativa cuenta, posiblemente, con dos orígenes distintos: uno supone que a lo largo del tiempo ha existido una preocupación por la mejora de la formación de los niños y jóvenes, visto así, la calidad educativa es una idea antigua y persistente a lo largo de la historia (Cano García, 1998). Sin embargo, hay quienes sitúan el origen de la calidad educativa en el "modelo de calidad de resultados o del producto final" (Aguerrondo, 2003), vinculado con la racionalidad técnica.

De la definición anterior resalta que las necesidades básicas de aprendizaje tienen un sentido dinámico, pues se transforman de acuerdo con las características de las personas, su edad, contexto y cultura, y se modifican con el paso de los años, así como son inherentes al individuo y las requiere para su desenvolvimiento.

No obstante, diez años después de esta Declaración, se llevó a cabo otra reunión internacional conocida como el Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000) en el cual se evaluaron los logros de los diversos países. En el caso de México, se señaló que se redujo su alcance, ya que solamente incluyó a niños y niñas, no a los jóvenes y los adultos; la educación básica se consideró únicamente en su modalidad escolar y equivalente a la primaria, y el aprendizaje básico como lo mínimo (OCE, s.d.; Torres, 2000b).

Sin embargo, la referencia a estas necesidades ha sido un elemento constante en las políticas educativas mexicanas y latinoamericanas desde la década de los noventa (Palacios, 2000). Incluso en nuestro país se presentaron como fundamento del plan de estudios para la educación primaria 2009 (SEP, 2009a, pág. 13) y fueron un referente importante para el currículo anterior (1993), en ese nivel educativo y en el de secundaria (SEP, 1993b).

De este modo, el llamando a que todos los niños, las niñas, las y los adolescentes logren los aprendizajes planteados en el currículo estará presente también en la RIEB, y nuevamente la visión de la calidad educativa con equidad hará referencia, tanto a propósitos propios de la globalización, como de la transición democrática en México.

Por ejemplo, en el recién publicado Acuerdo Secretarial por el que se establece la articulación de la educación básica se lee:

*El sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. (SEP, 2011a)*

## Comentarios de cierre

Las herencias que recibe la RIEB de la política educativa de la década de los noventa y años posteriores son múltiples;<sup>29</sup> no obstante, lo que propone esta reforma, no es una copia fiel de lo realizado. Como se dijo en el primer capítulo y en páginas previas al presente, una estrategia Estatal de esta índole actualiza planteamientos anteriores y los resignifica, así como incorpora nuevos elementos, con lo que el discurso educativo se transforma y adquiere características y modos distintos al anterior.

En la RIEB hay elementos provenientes de políticas previas, pero también otros de reciente incorporación en el discurso pedagógico del país. Por mencionar sólo algunos: habilidades digitales, enseñanza del inglés, marcos y parámetros curriculares para educación indígena, estándares, nuevo pacto social para la educación, competencias. Al mismo tiempo, se incluyen con mayor fuerza elementos antes menos percibidos, como la articulación de la educación básica o la evaluación formativa.

Todos estos elementos dan cuenta de una política pública compleja por la confluencia de múltiples aspectos. Sin embargo, es posible percibir en ella la tensión sustancial nombrada reiteradamente, producto de la confluencia de dos propósitos: el referido a una formación ciudadana, integral y democrática, y el que se enfila a la globalización, la economía y el mercado. En la RIEB se llegan a encontrar elementos que pertenecen a una y otra intención, aunque ninguno pertenezca exclusivamente a alguna de estas dos finalidades. Ambas se conjugan en un mismo aspecto.

Por ejemplo, se puede suponer que las competencias pertenecen más a un discurso educativo internacional, tendiente al mercado de trabajo, pero en el *Plan de estudios 2011. Educación básica* las "Competencias para la vida" se vinculan, algunas de ellas, con la participación democrática, la libertad, la paz y la valoración de la diversidad social, cultural y lingüística (SEP, 2011b, pág. 38). También en dicho documento se incluye la enseñanza del inglés, más ligado a lo internacional, pero esto es, a la vez, un elemento de inclusión social que puede favorecer mayores posibilidades de empleo. En el mismo tenor se ubica la interculturalidad, que surge del reconocimiento constitucional y social de los pueblos, las lenguas originarias y de una intención democrática, pero que abarca igualmente la valoración de otras culturas y sociedades fuera del territorio nacional.

---

<sup>29</sup> Además de los aspectos señalados, Gajardo (1999) menciona que las reformas de la década de los noventa plantearon entenderse como una política de Estado, no como un programa de gobierno y la necesidad de modernizar los sistemas de enseñanza y adaptarlos a las necesidades de la sociedad.

Superficialmente, la RIEB parece resolver tal tensión colocando de un lado, la ciudadanía y la identidad nacional, y del otro las necesidades económicas y globales, por ejemplo, en el Acuerdo 592 se lee:

*La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida. (SEP, 2011a).*

De esta manera la Reforma, toma en cuenta dos referentes de identidad: la nacional y la relativa al mundo. No obstante, quizá sea necesario sobrepasar este enfoque "singularista" y, de la mano de Amartia Sen, reconocer que los seres humanos tenemos una identidad diversa:

*En nuestras vidas normales, nos consideramos miembros de una variedad de grupos; pertenecemos a todos ellos. La ciudadanía, la residencia, el origen geográfico, el género, la clase, la política, la profesión, el empleo, los hábitos alimentarios, los intereses deportivos, el gusto musical, los compromisos sociales, entre otros aspectos de una persona, la hacen miembro de una variedad de grupos. Cada una de estas colectividades, a las que esta persona pertenece en forma simultánea, le confieren una identidad particular. Ninguna de ellas puede ser considerada la única identidad o categoría de pertenencia de la persona. (Sen, 2007, pág. 27)*

La identidad no se define a partir de una idea única ni básica; tampoco es abarcadora y exclusiva, como recuerda este autor.

Así, la tensión que presenta la RIEB entre lo nacional y lo global habrá que verla con un lente distinto que traspase el planteamiento de nacionalidad con el que se creó la escuela básica del siglo XIX, al cual sólo se le añade ahora la relación con lo global sin replantear ese "principio sagrado" de la escuela. Lo cual, de acuerdo con Dubet (2010), es una de las características de la institución escolar que están en franco cuestionamiento.

De este modo, la respuesta en apariencia sencilla que da la RIEB a la tensión mencionada, no es tal, pues cuando se analizan sus diferentes elementos y características, como en los ejemplos indicados, se mezclan ambas tendencias (lo nacional y lo global). Habrá que observar, entonces, el desarrollo de la RIEB, su operación concreta y el modo en que puede replantear la idea de identidad más allá de la singularidad que propone. Las interrogantes están puestas sobre la mesa.

## CAPÍTULO CUATRO

### *Algunos desafíos sociales del México contemporáneo y la RIEB*

Ningún discurso pedagógico o reforma educativa se explica por sí mismo; para comprenderlo hay que visualizar el contexto social, cultural, económico y político que le da cabida y, en cierto modo, marca su sentido. En las últimas décadas, de 1990 a 2010, México ha vivido profundas transformaciones que signan su presente y explican, en alguna medida, determinadas características de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Una reforma educativa, como se señaló en el primer capítulo, se justifica a partir de los problemas que pretende atender; algunos de los cuales han permanecido de manera reiterada en el tiempo, por ejemplo, la desigualdad educativa o la deserción escolar. Asimismo, a los problemas añejos se añaden otros producto del momento histórico y de las necesidades sociales contemporáneas.

Unas justificaciones más provienen del discurso educativo imperante en la época. Éste acentúa ciertos temas y problemas, a la vez que marca pautas acerca de qué debe atender la educación en un momento dado. Donde buena parte proviene de organismos internacionales. Por ejemplo, actualmente las referencias a las competencias, el trabajo por proyectos o la inclusión educativa son frecuentes. A la par, este discurso educativo replantea los problemas antiguos y actualiza enfoques y propuestas para solucionarlos. Como se recordará, anteriormente, la deserción escolar era atribuida a una carencia o dificultad de los alumnos, mientras que ahora se observa en tanto problema del sistema, el cual se dice "expulsa" a los estudiantes, por dar un ejemplo.

De este modo, en las justificaciones que explican el porqué de una reforma están presentes los problemas que pretende atender, las necesidades sociales que espera solventar y los aspectos que subraya el discurso educativo en auge. Sin olvidar que una reforma, al ser una estrategia gubernamental de gran escala, supone también intereses políticos de diverso tipo.

De este planteamiento se desprende que para comprender el discurso pedagógico de la RIEB y los dilemas de la práctica docente en ella es necesario considerar el panorama social al que esta reforma responde. En las siguientes páginas se describen, a grandes rasgos, algunos desafíos sociales del México de los últimos años. Cabe aclarar que no hay una relación directa y textual entre estos

desafíos y la RIEB; más bien, son aspectos que resultan significativos a consideración de quien esto escribe.

## **Transformaciones en la estructura ocupacional**

Uno de los temas más recurrentes en Latinoamérica son las crisis económicas: “los países de la región parecen atrapados en una permanente crisis, entre las ilusiones de un desarrollo económico y social y la realidad de pobreza y desigualdad” (Díaz-Fuentes y Revuelta, 2011). En México estas crisis han sido constantes, en 1976, 1982, 1995 y, la más reciente, en 2009. Junto con ello, este país ha vivido profundas transformaciones, como las referidas a: a) la estructura ocupacional; b) la desigualdad social; c) el reconocimiento a la diversidad social y la transición democrática, y d) la inseguridad y violencia.

Tradicionalmente la escuela se ha pensado como una vía y condición necesaria para la inserción al mercado de trabajo; sin embargo, en los últimos años tanto éste como la escuela misma han perdido su potencial integrador y de movilidad social, y para vastos sectores de la sociedad, el ámbito laboral se ha convertido en un mecanismo de vulnerabilidad y exclusión (Bayón, 2006). Esto se debe a las transformaciones experimentadas en México durante las últimas décadas (Meza, 2005).

Por una parte, disminuyó el índice de sindicalización de los trabajadores, así como decayeron los salarios reales. El desmantelamiento del Estado como promotor central de la actividad económica del país, la apertura comercial y la globalización de la producción incidieron en el desplazamiento del empleo de las grandes empresas hacia unidades productivas más pequeñas con menos de 20 trabajadores, lo que aunado al avance tecnológico y al requerimiento de mayores cualificaciones laborales redujo el índice de sindicalización. Asimismo, se mermaron los salarios reales, contrayendo con ello el poder adquisitivo de la población y orillando a parte de la misma a niveles de subsistencia (Meza, 2005).

Por otro lado, aumentaron las tasas de trabajo informal, la participación de las mujeres en el mercado laboral y la emigración hacia los Estados Unidos de Norteamérica. El trabajo informal, junto con la maquila y la emigración han sido “amortiguadores” para mantener relativamente bajos los niveles de desempleo en México; aunque, las condiciones de laborales han empeorado desde la década de los noventa y el mayor dinamismo en el empleo se ha generado “en los sectores tradicionales más precarios –las microempresas, el servicio doméstico y el trabajo por cuenta propia no calificado– que en el 2002 concentraban casi la mitad de la población urbana ocupada” (Bayón,



2006, pág. 142); lo cual supone una población mayoritariamente sin servicios sociales ligados al trabajo.<sup>30</sup>

Siguiendo estas ideas, el aumento de la participación de las mujeres en el mercado laboral se ha debido al parecer de Meza (2005) a dos factores: la necesidad de que más miembros de las familias se incorporen a éste dada la disminución de los ingresos y, un aspecto que resulta positivo, cierto cambio cultural en favor de la participación de las mujeres en la vida pública del país.

De este modo, como se sostuvo hace unos párrafos, la movilidad social es cada vez más rígida:

*El profundo debilitamiento del trabajo y la educación como canales de movilidad social –o al menos como fuentes que alimentaban expectativas de mejoramiento futuro–, junto con la creciente inequidad en la distribución de oportunidades ocupacionales y educativas, dan cuenta de una estructura social que se vuelve cada vez más rígida. (Bayón, 2006, pág. 146)*

De ahí, que la retórica de las reformas haya cambiado. Se ha eliminado la movilidad social como objetivo y los procesos educativos se han subordinado, en cierta medida, a las necesidades económicas (Rivero, 2000). En tal sentido, la RIEB tiene ante sí el reto de propiciar que los niños y jóvenes cuenten con habilidades necesarias para insertarse al mercado laboral, en tanto, el conocimiento se considera un recurso clave en la economía actual, sin lo cual se aceleran los procesos de exclusión social (Bayón, 2006).

Sin embargo, la RIEB también tiene el desafío que representa el mundo laboral en sí mismo; es decir, su carácter excluyente y desigual. Por ello, es conveniente plantearse la pregunta que hace Braslavsky (2006): “¿es posible e incluso deseable que la educación secundaria acepte formar para el mercado de trabajo cuando éste no parece tener espacio para incorporar a todos los jóvenes que egresen de ella?” En tal sentido, ¿qué relación tendría que mantener la escuela con el ámbito laboral?

## Desigualdad social

América Latina es “la región del mundo con peor distribución del ingreso y una mayor concentración de la riqueza” (Rivero, 2000, pág. 110). En México la población más rica (10%) recibe el 40% del ingreso per cápita, mientras que el 40% más pobre absorbe el 10% (Bracho, 2002, pág. 39).

---

<sup>30</sup> Bayón señala que: “según datos del 2000, cuatro de cada diez trabajadores asalariados del sector formal (ocupados en empresas de mayor tamaño o en el sector público) carecían de esos derechos [prestaciones sociales]. El resultado es que en México, el país latinoamericano con menos niveles de desempleo, la gran mayoría de los trabajadores está desprotegida, situación que ha tendido a agudizarse en los últimos años: la población ocupada sin prestaciones sociales (asalariada y no asalariada) se elevó de 61.4% a 63% entre el 2001 y el 2004, alcanzando el 64% en el primer trimestre del 2005” (2006, pág. 143).

En el informe más reciente del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2011) se señala que en nuestro país, en 2010, 10.4% de la población se encontraba en pobreza extrema y 35.8% en moderada; esto es, 46.2% de los habitantes en México viven en condiciones de pobreza, cerca de 52 millones de personas. Situación que se concentra en las zonas rurales y redundante en el aumento del trabajo infantil.

Según datos proporcionados por la UNICEF, basados en los propios del INEGI:

*En México hay 3, 647, 067 trabajadores entre 5 y 17 años, de un total de 29, 203, 394 niños y niñas en este mismo rango de edad [...]. Esto significa que el 12,5% de la población infantil de 5 a 17 años está trabajando; más de la décima parte. Sin embargo, para poder interpretar de manera adecuada las cifras hay que tener en cuenta que [...] son clasificados como trabajadores aquellos niños y niñas que han llevado a cabo una actividad económica, por lo que en los más de 3,6 millones de trabajadores infantiles del país no están incluidos quienes trataron de obtener algún ingreso cuidando automóviles en las calles, limpiando parabrisas en los cruceros, cantando en el transporte público u ofreciendo diversos tipos de entretenimiento, como los niños y las niñas "tragafuegos", los que se acuestan sobre cristales o los cómicos. (UNICEF & Pérez-García, 2009)*

Asimismo, el INEGI afirma que una cuarta parte de la población infantil que realizaba alguna clase de trabajo al inicio del 2000, sea éste económico o doméstico, no asistía a la escuela (INEGI, 2004).

En este contexto, tanto para la población infantil, como para la de edad adulta, la educación es un recurso para mejorar sus condiciones de vida, pues:

*Cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, uno a tres años más de estudio no influyen mayormente en la remuneración percibida, y en la mayoría de los casos de poco sirven para salir de la pobreza. En cambio, el ingreso puede aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de los 12 años de escolaridad. (Rivero, 2000, pág. 112)*

La escolaridad básica es un elemento de inclusión social; no obstante, los servicios educativos son tan desiguales como la sociedad. Los sectores más pobres, reciben una educación igualmente pobre.

*Los grupos poblacionales en situaciones y contextos más vulnerables (rurales, indígenas, migrantes, jornaleros, niños en situación de calle, niños que presentan necesidades educativas especiales –con o sin discapacidad–, etcétera), [son] grupos que por lo regular disponen de aulas precarias y servicios educativos que llegan a ser limitados para atender sus necesidades. (SEP, 2009a, pág. 18)*

De ahí que uno de los desafíos de la RIEB sea ofrecer una educación de calidad a toda la población infantil y juvenil en edad de cursar la escolaridad básica, pues antes que todo habría que

considerar, junto con Rivero (2000), que para que “la educación ayude a los pobres a salir de la pobreza, primero habrá que sacar a la propia educación de la pobreza” (pág. 132).

## **Reconocimiento a la diversidad y búsqueda democrática**

Braslavsky (2006) expresa que en América Latina dos de las grandes tendencias del desarrollo contemporáneo son: “una diversidad más reconocida” y “las búsquedas de profundización democrática”.

En esta región del mundo, precisa esta autora, ha comenzado a florecer un mayor reconocimiento a la heterogeneidad cultural y a las culturas históricamente subordinadas, como las originarias, lo cual ha reclamado a los currículos de educación básica, atender esta diversidad y plantearse la enseñanza en las lenguas propias. También se ha promovido la necesidad de reconocer que en las escuelas confluyen culturas juveniles diversas y que la “juventud no es un conglomerado homogéneo sino un conjunto de grupos de personas con intereses, necesidades y saberes diversos, por momentos convergentes o divergentes en relación con los adultos y entre sí” (Braslavsky, 2000, pág. 42).

Del mismo modo, Tenti Fanfani (2006, pág. 37) plantea la necesidad de pensar en “formas institucionales lo suficientemente diversificadas y flexibles como para dar respuestas adecuadas a las múltiples condiciones de vida y expectativas de las nuevas generaciones”, donde las “nuevas generaciones no [sean] simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y ‘con derechos’”.

Junto a lo anterior, se encuentran las búsquedas de la sociedad mexicana de mayor participación expresadas, entre otros aspectos, en: la creación de organizaciones de derechos humanos; el acceso a mayor información acerca de temas políticos en los medios de comunicación, y el incremento de la presencia de los pueblos originarios en tanto actores sociales (Domínguez & Tello, 2006; Estevez, 2007).

No obstante, los retos del país en términos de su democracia, que oscila entre la propia democracia, el autoritarismo y el reciclaje de elementos del viejo régimen (Tahar & Carrasco, 2008), son múltiples, desde la crisis de representación de los actores y partidos políticos; debilidad y falta de confianza en el Estado de derecho y las instituciones; partidos políticos poco capaces de canalizar las demandas de la sociedad; cultura de la simulación y elementos autoritarios; construcción de un discurso integral de los derechos humanos, hasta lograr la inclusión de los ciudadanos en la transición a la democracia (Domínguez & Tello, 2006; Estevez, 2007; Tahar & Carrasco, 2008).

De ahí que:

*En México los indiscutibles avances democráticos están contradichos por el sentimiento creciente entre la ciudadanía de que la democracia es un ideal cada vez menos alcanzable y que incluso a través de la democratización, el país experimenta procesos regresivos, ligados por ejemplo a la violencia del crimen organizado que conlleva la fragmentación del espacio nacional y la descomposición del Estado social. (Tahar & Carrasco, 2008, pág. 187)*

Este desafío, ubicado en el rubro educativo, es quizá el de mayor y más directa implicación en el currículo. Por una parte, demanda reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil y sus diferentes características, a la par que responder a la diversidad cultural, social y lingüística presente en la sociedad toda. Por otro lado, exige a las escuelas ser organizaciones democráticas.

Al interior del currículo, esto se expresa en asignaturas y contenidos específicos, tal es el caso de Formación Cívica y Ética o algunos de los Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011, ya sea favorecer la inclusión para atender a la diversidad o los temas de relevancia social (educación para la paz y los derechos humanos, educación en valores y ciudadanía), (SEP, 2011b). Sin dejar de lado el perfil de egreso y las competencias para la vida.

De este modo, el reconocimiento a la diversidad y la cultura democrática son temas que demandan a la escuela múltiples transformaciones y, como se recordará, son elementos que forman parte de la tensión sustancial presente en las reformas educativas en Latinoamérica desde la década de los noventa, lo cual se abordó en un capítulo previo.<sup>31</sup>

## **Inseguridad y violencia**

Uno de los desafíos que más sufrimiento han causado a la sociedad mexicana es el aumento de la inseguridad y la violencia a causa del narcotráfico. Nuestro país es considerado uno de los más violentos en el mundo (Reyes, 2011).

El narcotráfico, en tanto empresa ligada al contrabando de sustancias ilícitas demandadas por importadores y consumidores de sustancias prohibidas, debe su aumento, según Serrano (2007, pág. 255) a: "la erosión de la capacidad de mediación y regulación de las estructuras estatales, resultado del repentino ensanchamiento del mercado ilícito y del consecuente debilitamiento del aparato coercitivo del Estado, agravada también por las secuelas de la transición del autoritarismo a la democracia". Lo que ha traído como consecuencia, continuando con esta autora, mayor corrupción

---

<sup>31</sup> Esta tensión, se dijo, surge de la necesidad de responder a dos propósitos. De un lado, atender las demandas de formación de una ciudadanía integral, democrática y dirigida a la igualdad social, la equidad, la inclusión y la valoración de la diversidad. Del otro, solventar las necesidades del mercado de trabajo, la economía y la globalización.

en las agencias antinarcóticos, crecientes niveles de violencia y el aumento de la participación de la población en actividades ilegales.

Asimismo, el narcotráfico se ha vuelto un proceso de privatización acorde a la modernización capitalista y neoliberal, donde "hay libre competencia, trasiego global de mercancías, publicidad, espionaje corporativo y subcontratación" (Reyes 2011, pág. 3).

La violencia con orígenes diversos no es un tema ajeno a la vida cotidiana en las escuelas, pues fenómenos como el *bullying* plantean que en cierta medida los contextos sociales en que están inmersos los planteles educativos inciden en la manifestación de la violencia, la cual no es privativa de un entorno social determinado (desfavorable o de grupos específicos), sino que puede gestarse en todos los grupos sociales aunque se acrecienta en zonas de mayor marginación (Muñoz, 2008).

Las propuestas educativas, por tanto, no pueden dejar de lado las necesidades sociales en torno a la disminución de la violencia. De ahí que, en términos del currículo, se responda a ello también en espacios curriculares como Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, e igualmente, en algunos de los Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011 (prevención de la violencia escolar *-bullying-*, educación para la paz y los derechos humanos, educación en valores y ciudadanía), (SEP, 2011b). E incluso, programas específicos diseñados para tal efecto (Escuela segura).

## Crisis de la escuela

Quizá uno de los desafíos más profundos que tiene la RIEB y la cuestionan de fondo, es la crisis de la escuela; crisis que se expresa de múltiples maneras, desde la ausencia de criterios claros y firmes que orienten los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hasta la poca confianza y credibilidad que poseen las reformas educativas y la escuela misma en un contexto donde ésta "no es la única referencia válida de formación de los individuos" (Mínguez, 2010, pág. 45).

A lado de la escuela, la figura del maestro, como aquel que sabe, también es cuestionada por la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y por las posibilidades de acercarse al saber a través de mecanismos no escolares en un contexto en el que "la libertad ciberespacial no es tan libre, se compra y se vende" (Rodríguez, 2001, pág. 21).

Los cuestionamientos dirigidos al docente inciden en su autoridad, la cual también es puesta en duda, junto con la "desintegración de las representaciones tradicionales en las que el adulto era considerado una persona legítima para ostentar el poder y la autoridad y constituirse en garante de una transmisión de saberes y valores avalada por un fuerte consenso social" (Tallone, 2011, pág.

123); así, la autoridad del maestro depende más de lo que cada docente construya con recursos propios que del rol que representa o de la institución de la cual forma parte.

Esta crisis que abarca escuela y figura docente, según Fraçois Dubet (2003), se puede analizar desde dos perspectivas; por un lado, asumir que las dificultades de la escuela son consecuencia de las transformaciones del ambiente que la rodea: masificación, acentuación de desigualdades sociales, presión de las certificaciones y diplomas, aumento del consumismo, violencia, etcétera. En este análisis la escuela se encuentra desvinculada de la sociedad y para subsanar tal ruptura debe defenderse o adaptarse al entorno.

Otro análisis considera que esta crisis se explica por las mutaciones que ha sufrido la escuela en sí misma. Más que una separación entre escuela y sociedad, lo que se ha modificado profundamente son los *mecanismos de socialización* que regulan el trabajo educativo. Para Dubet, "la crisis del sistema escolar no es un mero efecto de la crisis social de la educación. Es el resultado de un profundo cambio en las formas de la transmisión institucional" (2010, pág. 15); además de la incapacidad de promover y formar un sujeto que se amolde a cierto orden.

Dicho autor define este cambio como una *mutación institucional*, pues las características que han determinado la escuela hasta ahora, como: sostenerse en un conjunto de *principios y valores sagrados* incuestionables y homogéneos; la *vocación* docente como la encarnación de estos principios; la escuela considerada como un *santuario* o un espacio ubicado "fuera del mundo" y protegido frente a sus desórdenes, intereses y pasiones, y la *construcción de la subjetividad* a través de la obediencia del alumno a principios y valores sagrados, se han transformado y es lo que se encuentra en crisis.

El programa institucional que ha sostenido a la escuela, expresa Dubet (2010), sufre un declive que afecta a la propia naturaleza del trabajo sobre el otro, debido a la poliarquía de valores, la entrada de nuevos alumnos a la escuela que traen consigo un mundo juvenil que altera la dinámica escolar, y que el alumno, el niño y el adolescente son vistos poseedores de una personalidad, un juicio y una singularidad que la escuela debe reconocer y cuyo desarrollo debe garantizar. Al tiempo, que se crea un mercado escolar y un sentido utilitarista de la escuela.

Aunque, paradójicamente, continua Dubet, gran parte de estos cuestionamientos son producto de la propia escuela:

*Buena parte de las transformaciones de la escuela, [...], han procedido de la propia escuela. La demanda de la profesionalización proviene de los docentes y de sus sindicatos más que de la sociedad. La nueva concepción de los niños y de los adolescentes se labra en familias de clases medias escolarizadas donde los docentes juegan un papel relevante. La crítica de los valores es resultado de un mundo intelectual producido por el colegio y que se vuelve contra él. (Dubet, 2010, pág. 23)*

De este modo, la crisis de la escuela no cuestiona, necesariamente, la relación entre ésta y sociedad, más bien debate los principios, valores y características que han fundamentado la institución escolar a lo largo del tiempo.

En este contexto, las soluciones dadas a esta crisis son de distinta índole, una de ellas, consiste en impregnar la formación de los individuos de más "contenidos científico-tecnológicos en detrimento de otros contenidos de rostro humano [...], pues lo que se ha considerado válido es aquello que prioritariamente útil, verificable y objetivo a nivel empírico" (Mínguez, 2010, pág. 46). Otra más, es impulsar reformas diversas, pues de cierta forma "la crisis fue la excusa para la permanente necesidad de reforma y revolución en el ámbito educativo" (Rubiano, 2009, pág. 683).

En este contexto, la RIEB puede ser una manera de paliar tal crisis al proponer "renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela" (SEP, 2011b, pág. 36) y responder de algún modo a las demandas de la sociedad.

*Desde la visión de las autoridades educativas federales y locales, resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, responsabilidades, necesidades y aspiraciones de maestros, niñas, niños y jóvenes, y de la sociedad en su conjunto... (SEP, 2011b, pág. 13)*

Priorizando en esta expresión el primer horizonte de análisis que apunta Dubet, aquel que observa la crisis de la escuela como una ruptura entre ésta y las necesidades sociales, aunque quizá sea necesario dar también cabida a los cuestionamientos que se dirigen hacia las raíces profundas de la escuela y sus valores sagrados, lo cual permita dar pie a otras alternativas y no sólo a aquellas que prioricen un conocimiento cuantificable y medible.

Pues, igualmente, la crisis,

*No sólo representa el sentido de que 'todo va mal', ella puede transformarse en una oportunidad reveladora y realizadora, puede develar lo que en condiciones normales permanece oculto o poner en movimiento fuerzas de transformación. (Rubiano, 2009, pág. 687)*

## Comentarios de cierre

Como se dijo al principio de este capítulo, ninguna reforma o propuesta educativa se entiende sin relacionarla con el contexto social, político y cultural que le da origen. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) no es la excepción.

La necesidad de responder tanto a requerimientos globales y nacionales se expresa en una propuesta educativa particular que, aunque tiene elementos comunes con las de otros países, posee una idiosincrasia propia que refiere a la manera en que diferentes aspectos se combinan y el modo

en que se responde a los desafíos sociales contemporáneos de México, donde los abordados son sólo algunos, pues también se encuentran otros vinculados con la migración poblacional, la naturaleza, la equidad de género, la atención a los jóvenes, entre otros.

Pero de una u otra forma, tanto en la RIEB como en las propuestas curriculares que le anteceden, se encuentran referencias al contexto social. En preescolar, en el programa anterior de 2004 se leía, por ejemplo:

*Los cambios sociales y económicos (entre ellos, el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social), así como los cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los pequeños. (SEP, 2004a, pág. 13)*

En secundaria, en el Plan de estudios de 2006 se expresaba:

*El acelerado cambio demográfico, social, económico y político de nuestro tiempo exige que la educación se transforme, a efecto de estar en condiciones de cumplir con sus objetivos, lo cual nos obliga a una profunda reflexión sobre la sociedad que deseamos y el país que queremos construir. (SEP, 2006a, pág. 7)*

O en educación primaria, en el Plan de estudios 2009 se acentuaba:

*La Secretaría de Educación Pública reconoce que para el cumplimiento de los propósitos expresados en un nuevo plan y programas de estudio se requiere afrontar añejos y nuevos retos en nuestro sistema de educación básica. Añejos, como la mejora continua de la gestión escolar, y nuevos, como los que tienen su origen en las transformaciones que en los planos nacional e internacional ha experimentado México en los últimos 15 años. (SEP, 2009a, pág. 11)*

Y, aunque, es inadecuado buscar una relación uno a uno, entre la RIEB y los desafíos sociales actuales, es posible encontrar, como se ha mostrado, una vinculación entre ellos. Faltaría analizar si las respuestas de esta reforma al contexto son las más adecuadas y pertinentes.

Pues, habrá que añadir, que en la base de los diversos desafíos sociales se encuentra la disparidad y desigualdad imperantes tanto en México, como en otros países del continente.

*En sociedades como las latinoamericanas hay una doble sensación de vértigo y parálisis. El vértigo de los saciados que no tienen tiempo para ordenar toda la información a la que tienen acceso y que gozan de ambientes familiares y de establecimientos educativos que estimulan sus autoaprendizajes, y el desvanecimiento diario de mayorías que tienen como principal objetivo asegurar la comida diaria sobreviviendo en ambientes familiares y escolares fragmentados y sin recursos ni seguridad sobre lo que hay que hacer. Lo que más diferencia al núcleo con mayores ingresos de los demás es su perfil educativo. ((Rivero, 2000, pág. 131)*



## TERCERA PARTE

### *Discurso pedagógico de la RIEB y dilemas de la práctica docente*

*Esta tercera y última parte se conforma de tres capítulos. En el inicial se describen las aportaciones de las reformas de la educación preescolar 2004, de la educación secundaria 2006 y de la educación primaria 2009 a la RIEB, a fin de advertir que esta última es de cierto modo una continuación y reestructuración de planteamientos precedentes. En el capítulo siguiente se expone en líneas generales el discurso pedagógico de la RIEB, colocando especial acento en las concepciones de enseñanza y de aprendizaje.*

*El capítulo final es a la vez resumen y conclusión de este trabajo. Es resumen porque muestra algunas tensiones posibles de la práctica docente ligadas con la RIEB, abordadas en diversos apartados del texto. Es conclusión porque a partir de estas tensiones se plantean los dilemas y el contenido de la deliberación que podrían realizar los maestros en esta reforma.*

## CAPÍTULO CINCO

### *Contribuciones de las reformas de educación preescolar 2004, educación secundaria 2006 y educación primaria 2009, a la RIEB*

La propuesta curricular de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) no es “nueva” en sentido literal del término; retoma elementos de los planteamientos que le anteceden: Reforma de la Educación Preescolar 2004, Reforma de la Educación Secundaria 2006 y Reforma de la Educación Primaria 2009. De la primera, por ejemplo, la RIEB adopta ciertas concepciones acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de los alumnos. De la segunda subsume el perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. De la última, acoge el acento colocado en la articulación de la educación básica.

Este capítulo muestra algunas aportaciones de estas políticas educativas a la RIEB y se organiza en cuatro apartados: 1. Reforma de la Educación Preescolar 2004; 2. Reforma de la Educación Secundaria 2006; 3. Reforma de la Educación Primaria 2009, y 4. Comentarios de cierre. Los tres primeros apartados poseen una estructura común; primero describen de manera general el desarrollo de cada propuesta y luego se tratan sus posibles contribuciones a la RIEB.

#### **Reforma de la Educación Preescolar 2004**

Esta reforma comenzó en 2002 con el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. En ese año se estableció que la finalidad de tal estrategia sería: “la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles” (SEP, 2011e). A partir de entonces se realizaron diversos encuentros, diálogos y documentos para este nivel educativo, en los cuales participaron educadoras de las diferentes entidades federativas de México. Existen numerosos textos producto de las interlocuciones llevadas a cabo, desde aquellos que refieren a los *Diálogos de educación preescolar*, hasta testimonios sobre la experiencia docente y acerca de la labor directiva y asesora.

En esta reforma, el *Programa de Educación Preescolar 2004* fue la guía para tales intercambios y la capacitación. Éste tuvo la intención de contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños, al reconocer sus capacidades y potencialidades, por lo que estableció propósitos

fundamentales en términos de competencias, asimismo, tuvo el fin de favorecer la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y la secundaria (SEP, 2004a, pág. 8).

Este Programa tomó como prescripción central acentuar la intención formativa del nivel, y sostuvo con intensidad que todos los niños y las niñas cuentan con capacidades que han desarrollado y pueden fomentar a lo largo de su vida (SEP, 2004a).

Estos dos preceptos sustentaron dicha propuesta curricular y conllevaron, a su vez, importantes retos para los jardines de niños. Como se sabe, el programa anterior se centraba en una modalidad didáctica: los proyectos. Este planteamiento fue sustituido por la posibilidad de que las educadoras diseñaran situaciones didácticas diversas para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos, independientemente del modo de trabajo que eligieran. La intención fue ampliar la cantidad y maneras de intervención con los niños, a fin de superar una visión única y uniforme de trabajo, al tiempo que se impulsaba la atención a las necesidades de los pequeños. Tal situación representó uno de los mayores retos para este nivel educativo y las educadoras, junto con otros relativos a las prácticas docentes, como evitar mantener la "sobre-directividad" de las actividades en el trabajo con los niños o asumir que en la educación preescolar debe enseñarse a los pequeños a leer y escribir, por ejemplo (SEP, 2006b; SEP & Moreno, 2010).<sup>32</sup>

El cambio que representó el *Programa de Educación Preescolar 2004* para el nivel y para la educación básica en su conjunto, está asociado a modificaciones significativas en las concepciones de enseñanza, aprendizaje y sobre todo de las características de los niños y las niñas, reconociendo que éstos, no son "esponjitas" o "semillas" que absorben todo o se riegan, antes bien, son personas con derechos, capacidades y habilidades que el jardín de niños ayuda a desarrollar.

## **Contribuciones de la Reforma de la Educación Preescolar 2004 a la RIEB**

La Reforma de la Educación Preescolar 2004 es la primera propuesta pedagógica que fundamenta a la RIEB,<sup>33</sup> por tanto, sus contribuciones bosquejan planteamientos curriculares posteriores. Tales aportaciones fueron de diverso tipo, desde aquellas relacionadas con la operación de las reformas y la participación de diversos actores educativos, hasta las vinculadas con concepciones pedagógicas.

---

<sup>32</sup> Otros retos para el nivel se desprenden de los desafíos existentes en el país relacionados con la situación de los niños y las niñas, como: la reducción de espacios de juego, la situación de pobreza y desigualdad educativa, la marginación, el trabajo infantil, la inseguridad y violencia, etcétera. Algunos abordados en un capítulo anterior.

<sup>33</sup> En el *Plan de estudios 2011. Educación básica* se dice que: "La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria" (SEP, 2011b, pág. 8).

En cuanto a las ligadas a la operación y la manera en que se favoreció la participación social, la reforma de preescolar aportó estrategias y modos de comunicación con diversos actores educativos. En ella se llevaron a cabo diálogos docentes desde 2002, en los cuales participaron cerca de 4 mil educadoras a lo largo del tiempo; se invitó a las autoridades del nivel a analizar y discutir el Programa 2004, y han sido constantes las reuniones con estas figuras escolares, así como con supervisoras, asesoras, directivas y docentes (SEP, 2011e).

La presentación de documentos para su discusión y cierto consenso, así como contar con una línea de capacitación y formación, fue trasladada a la experiencia de reformas posteriores, como es el caso de la efectuada en educación primaria en 2009, donde se contó con un diplomado para docentes.<sup>34</sup>

Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y de los alumnos fueron otra de las contribuciones más significativas del preescolar a las reformas de los niveles subsecuentes y la RIEB, aunque en cada uno, tales visiones adquirieron matices y formas propios según el servicio educativo del que se tratara (primaria o secundaria).

Relativo a las concepciones de enseñanza quizá la mayor impronta fue desplazar el centro de la docencia, al aprendizaje, marcando que la principal función de los maestros y escuelas es atender las necesidades de los estudiantes. Aunque este tránsito también se vincula con planteamientos presentes en México desde 1993, los señalamientos surgidos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y una concepción determinada de la calidad educativa, como se expresó en un capítulo precedente.

Con ello se enfatizó que la intervención docente tendría que basarse en el conocimiento de los alumnos, sus capacidades y habilidades, de manera que los requerimientos administrativos o ciertos aspectos de la cultura escolar (rutinas, concursos, celebraciones o festivales) no ocuparan el centro de la labor educativa.

El aprendizaje, entonces, se revistió de elementos distintos a los imperados por dilatado tiempo, desplazando la preminencia de los contenidos y hábitos, hacia la adquisición y construcción de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que puestos en juego constituyeran las competencias, las cuales no se poseen de una vez y para siempre, sino son desarrolladas de manera gradual y progresiva conforme el contexto, las posibilidades y disposiciones para el aprendizaje que se tengan.

---

<sup>34</sup> En el marco de la reforma de preescolar se diseñaron dos cursos de formación y actualización profesional, organizados según los campos formativos que estructuran el Programa 2004. Éstos tuvieron la finalidad de que las educadoras contaran: "con herramientas conceptuales y de carácter práctico que les permitan comprender con mayor profundidad el nuevo programa, reflexionar sobre su práctica docente e identificar los cambios que deben realizar para favorecer las potencialidades y competencias de los niños en los grupos que atienden" (SEP, 2005a, pág. 8). Estos cursos son un antecedente del diplomado en primaria.

Otra de las contribuciones de la Reforma de la Educación Preescolar 2004 a la RIEB es la visión de los alumnos. La reforma de preescolar resaltó la diversidad cultural y heterogeneidad individual, a la par que subrayó la presencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales y remarcó que los alumnos tienen condiciones de vida distintas según el contexto social, familiar y cultural en que se desenvuelven (SEP, 2004a). Esto es, aspectos sociales y culturales, que anteriormente eran menos reconocidos en las propuestas curriculares comenzaron a estar presentes en el discurso educativo oficial.

También, el Programa 2004 contribuyó a la RIEB de otro modo. Este programa incluía tres principios pedagógicos relacionados con: las características infantiles y los procesos de aprendizaje; la diversidad y equidad, y la intervención educativa. De la misma manera, en la RIEB se encontraron principios, pero ahora referidos a aquellos que sustentan el *Plan de estudios 2011. Educación básica*.<sup>35</sup>

## Reforma de la Educación Secundaria 2006

La Reforma de la Educación Preescolar 2004 incidió en la desarrollada en secundaria; sin embargo, en las características de esta última política educativa también influyó la propia historia de este nivel educativo. Como se recordará, desde su origen la educación secundaria en México ha tendido a homogenizar y controlar a las y los adolescentes que la cursan. Cuando se creó este nivel educativo en el país, una de las razones que lo originaron fue una huelga en el nivel preparatoria, la cual pertenecía a la Universidad Nacional.

*La secundaria nació en 1925 con la idea de 'promover el orden', y las medidas disciplinarias se convirtieron en uno de los ejes de su funcionamiento. (Sandoval, 2001, pág. 65)*

Asimismo, la secundaria se justificó como un nivel que prepararía a los jóvenes para la vida laboral y les permitiría continuar sus estudios si así lo deseaban, y sus condiciones lo hacían posible, lo que representó por largo tiempo una disyuntiva para el nivel, el cual además presentó otros.

---

<sup>35</sup> Los principios que sustentan el Plan de estudios 2011 son: Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; Planificar para potenciar el aprendizaje; Generar ambientes de aprendizaje; Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados; Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; Evaluar para aprender; Favorecer la inclusión para atender a la diversidad; Incorporar temas de relevancia social; Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, y Reorientar el liderazgo, la tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2011b, págs. 26 y sigs. ). También estos principios recuerdan a las "Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio" y a las "Características del plan y de los programas de estudio" del *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria* (SEP, 2006a, págs. 17, 45 y sigs.).

*Escuela para la mayoría de la población o escuela para una élite. Escuela de preparación para el trabajo o para continuación de estudios. Escuela vinculada a la primaria o a la preparatoria. (Sandoval, 2001, pág. 37)*

Así, los planes y programas de estudio que ha tenido la secundaria en su historia han subrayado una u otra tendencia.

Con la reforma de 1993, aquella que antecede a la de 2006, tales disyuntivas se dirigieron hacia un punto determinado. En 1993 se declaró constitucionalmente la obligatoriedad de la educación secundaria. Con ello, la escolaridad básica se conformó por nueve años (seis de primaria y tres de secundaria), a los cuales se añadirán en 2002, tres correspondientes a preescolar. Al tomar esta decisión, se precisó que la secundaria es parte de la educación básica (SEP, 1993c) y se alejó del territorio de la educación media básica (preparatoria, bachillerato) a la que fue cercana durante tanto tiempo. También en la década de los noventa se buscó vincular primaria y secundaria con mayor intensidad, aunque desde la Reforma Educativa de los setenta se intentó acercar ambos niveles (Fuentes Molinar, 1978).

Dada esta trayectoria, la Reforma de la Educación Secundaria 2006 recibió tendencias de cambio provenientes de la historia del nivel, de antecedentes inmediatos (1993) e influencias internacionales. Como se dijo, lo que sucedía en preescolar incidió en cierta medida.

La reforma 2006 comenzó a prepararse desde 2002 con diagnósticos estatales, la elaboración de un perfil de egreso para la educación básica, y reuniones y discusiones en torno al mismo (SEP, 2005b). Tal perfil sería la base para el diseño curricular posterior, además de prevalecer, con ciertos cambios, en la RIEB. A la par se diseñaron nuevos programas de estudio para las asignaturas de secundaria, que a diferencia de los de 1993, tendrían más elementos (SEP, 2006b), como fundamentación, propósitos, enfoque, orientaciones o sugerencias didácticas, y una forma distinta de organización de los contenidos –bloques, aprendizajes esperados– (SEP, 2006d). Con lo que se alimentó el nuevo discurso pedagógico oficial de la reforma y posteriormente de la RIEB.<sup>36</sup>

También habrá que recordar que en sus momentos iniciales de vida, la propuesta para secundaria tuvo ciertos avatares. Uno de ellos se dio en 2004 cuando se difundió un nuevo mapa curricular para este nivel educativo, sobre el cual hubo diversas observaciones, dados los cambios en asignaturas de la línea curricular de Ciencias Sociales (se planteaba que Historia y Formación Cívica se impartieran en un solo grado), ciertas dudas vinculadas con la desaparición nominal de educación tecnológica

---

<sup>36</sup> Algunos elementos de este nuevo discurso pedagógico oficial provenientes de la reforma de preescolar son: competencias, atención a la diversidad, interculturalidad, centralidad en el aprendizaje, evaluación formativa, entre otras, y los que llegan con la reforma en secundaria son: bloques, aprendizajes esperados, perfil de egreso de la educación básica, temas que se abordan en más una asignatura, trabajo colegiado, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), etcétera. Lo cual prevalecerá en la RIEB 2011.

(se sustituyó por Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares) y cambios en el área de Ciencias (Ciencia y Tecnología).

**Mapa curricular 2004** Fuente: (SEP 2004b).

| No. de asignaturas | Hr        | Primer grado   | Hr        | Segundo grado  | Hr        | Tercer grado   | Total       | '93 | Diferencias |
|--------------------|-----------|--|-----------|--|-----------|--|-------------|-----|-------------|
| 1                  | 5 + 1     | Español I  | 5 + 1     | Español II   | 5 + 1     | Español III  | 15 + 3 = 18 | 15  | +3          |
| 2                  | 5         | Matemáticas I  | 5         | Matemáticas II   | 5         | Matemáticas III  | 15          | 15  | 0           |
| 3                  | 6         | Ciencia y Tecnología I (Énfasis en Biología)                 | 6         | Ciencia y Tecnología II (Énfasis en Física)                  | 6         | Ciencia y Tecnología III (Énfasis en Química)                | 18          | 20  | -2          |
| 4                  | 5         | Geografía  | 8         | Historia   | 8         | Formación Cívica y Ética                                     | 21          | 22  | -1          |
| 5                  | 3         | Lengua extranjera I  | 3         | Lengua extranjera II   | 3         | Lengua extranjera III  | 9           | 9   | 0           |
| 6                  | 2         | Educación Física I   | 2         | Educación Física II  | 2         | Educación Física III   | 6           | 6   | 0           |
| 7                  | 2         | Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)                | 2         | Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)                | 2         | Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)                | 6           | 6   | 0           |
|                    | 5         | Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares | 2         | Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares | 2         | Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares | 9           | 12  | -3          |
|                    | 1         | Orientación y tutoría con el coordinador del grupo           | 1         | Orientación y tutoría con el coordinador del grupo           | 1         | Orientación y tutoría con el coordinador del grupo           | 3           | 0   | +3          |
| <b>Total</b>       | <b>35</b> |  | <b>35</b> |  | <b>35</b> |  |             |     | <b>0</b>    |

- Contenidos comunes definidos bajo normatividad nacional a ser ajustados por el maestro.
- Normatividad nacional con flexibilidad de la escuela para determinar número de opciones que se imparten.
- Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Flexibilidad de la escuela para determinar tipo y número de opciones que se imparten.
- Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Espacio para la atención de necesidades específicas de las y los adolescentes, no necesariamente ligadas al currículo.
- Profesores de asignatura susceptibles de ser coordinadores de grupo y de encargarse del trabajo de orientación y tutoría. Estos cuatro profesores forman el consejo asesor del grupo y pasan con éste 23 horas en 1º grado y 26 en 2º y 3º grados, entre 65% y 75% del total del tiempo de clase semanal.

## Mapa curricular 2006

| Primer grado                                      | Horas     | Segundo grado                                     | Horas     | Tercer grado   | Horas     |
|---|-----------|---|-----------|--|-----------|
| Español I   | 5         | Español II  | 5         | Español III  | 5         |
| Matemáticas I                                     | 5         | Matemáticas II                                    | 5         | Matemáticas III                                      | 5         |
| Ciencias I<br>(énfasis en Biología)               | 6         | Ciencias II<br>(énfasis en Física)                | 6         | Ciencias III<br>(énfasis en Química)                 | 6         |
| Geografía de<br>México y del Mundo                | 5         | Historia I  | 4         | Historia II  | 4         |
|   |           | Formación Cívica<br>y Ética I                     | 4         | Formación Cívica<br>y Ética II                       | 4         |
| Lengua Extranjera I                               | 3         | Lengua Extranjera II                              | 3         | Lengua Extranjera III                                | 3         |
| Educación<br>Física I                             | 2         | Educación<br>Física II                            | 2         | Educación<br>Física III                              | 2         |
| Tecnología I*                                     | 3         | Tecnología II*                                    | 3         | Tecnología III*                                      | 3         |
| Artes (Música, Danza,<br>Teatro o Artes Visuales) | 2         | Artes (Música, Danza,<br>Teatro o Artes Visuales) | 2         | Artes (Música,<br>Danza, Teatro o<br>Artes Visuales) | 2         |
| Asignatura Estatal                                | 3         |   |           |  |           |
| Orientación y Tutoría                             | 1         | Orientación y Tutoría                             | 1         | Orientación y Tutoría                                | 1         |
| <b>Total</b>                                      | <b>35</b> |   | <b>35</b> |  | <b>35</b> |

Las modificaciones del mapa curricular 2004 propiciaron la discusión pública,<sup>37</sup> por lo que se reformuló la propuesta y, por ende, los programas de las asignaturas, quedando, el mapa curricular para la secundaria en 2006:<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Ejemplos de ello son los siguientes argumentos expresado al inicio de la Reforma:

"Todo es discurso, planteamientos sin fondo. [Y donde] nada de lo dicho y hecho permite vislumbrar transformaciones profundas a largo plazo, tal vez porque en el fondo se sabe que esta reforma no tiene un largo plazo, que sólo pretende salidas inmediatas para cumplir compromisos", (Vargas, *La Jornada*, 6 de abril. 2006).

"Diputados federales de la Comisión de Educación y legisladores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) consideraron que debe revisarse, con carácter de urgente, el programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que excluye la materia de Historia, reduce la clases de Formación Cívica y Ética, y fusiona las de Física, Química y Biología en una sola, de los planteles de educación secundaria". (Herrera, 8 de Mayo de 2006, *El Universal*)

<sup>38</sup> Otro momento difícil para la reforma se dio en 2005, cuando inició un piloto o Primera Etapa de Implementación (PEI) en 127 escuelas secundarias técnicas y generales del país (cerca de cinco por cada entidad federativa), en las cuales se puso a prueba el plan de estudios y los programas de las asignaturas (previamente piloteados en dos escuelas secundarias del estado de Morelos (SEP, 2006f)).



El mapa curricular 2006 prevalecerá en la RIEB, aunque con algunos cambios. Lengua Extranjera se definirá como Segunda Lengua: Inglés, y Orientación y tutoría será Tutoría.

**Mapa curricular 2011** Fuente: (SEP, 2011b).

| PRIMER GRADO                                     | HORAS     | SEGUNDO GRADO                                     | HORAS     | TERCER GRADO                                       | HORAS     |
|--|-----------|---|-----------|--|-----------|
| Español I  | 7         | Español II  | 7         | Español III  | 7         |
| Segunda Lengua: Inglés I                         | 5         | Segunda Lengua: Inglés II                         | 5         | Segunda Lengua: Inglés III                         | 5         |
| Matemáticas I                                    | 7         | Matemáticas II                                    | 7         | Matemáticas III                                    | 7         |
| Ciencias I (énfasis en Biología)                 | 7         | Ciencias II (énfasis en Física)                   | 7         | Ciencias III (énfasis en Química)                  | 7         |
| Geografía de México y del Mundo                  | 5         | Historia I  | 4         | Historia II  | 4         |
|  |           | Formación Cívica y Ética I                        | 4         | Formación Cívica y Ética II                        | 4         |
| Educación Física I                               | 3         | Educación Física II                               | 3         | Educación Física III                               | 3         |
| Tecnología I                                     | 3         | Tecnología II                                     | 3         | Tecnología III                                     | 3         |
| Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) | 3         | Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) | 3         | Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) | 3         |
| Asignatura Estatal                               | 3         |   |           |  |           |
| Tutoría  | 2         | Tutoría   | 2         | Tutoría  | 2         |
| <b>TOTAL</b>                                     | <b>45</b> |   | <b>45</b> |  | <b>45</b> |

Acciones desarrolladas en el marco, de la entonces denominada Reforma Integral de la Educación Secundaria (SEP, 2006e). A pocos meses de iniciar esta prueba piloto se cuestionó el carácter "integral" de la reforma, pues se decía que sólo se modificaba el currículo y no se atendían de manera sistémica las problemáticas del nivel educativo. Tales críticas llevaron a quitarle esta denominación, quedando como Reforma de la Educación Secundaria 2006 (RS). Ejemplo de estas críticas son las siguientes:

*Es necesario destacar que la educación basada en competencias, esencia de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) impulsada por el régimen foxista, tiene la característica de conducir al alumno a manejar las destrezas requeridas por la industria. A los impulsores de la actual RIES, sólo les interesa que se proporcionen retazos de información y, de manera prioritaria, buscar que adquieran habilidades concretas que supuestamente permitan a los adolescentes insertarse en el mercado laboral. (Ávila Carrillo, 2006, pág. 10)*

*El programa de la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) contradice los argumentos que dio la Secretaría de Educación Pública (SEP) para echar a andar esa iniciativa, ya que lejos de reducir la carga curricular y de renunciar a la memorización, en los hechos, aumenta los contenidos informativos y reduce el tiempo en que deben revisarse. Por ejemplo, Historia I de la RIES-que fusiona los contenidos del plan de 1993 de Historia universal I y II- incluye 226 subtemas que deben ser tratados en 150 horas -90 menos que el programa vigente-, lo que significa que en sólo 36 minutos los alumnos deben aprender cada uno. (Áviles K., La Jornada, 23 de enero, 2006)*

Dadas las complejidades de la estructura, organización y funcionamiento de la escuela secundaria, los retos a los que se enfrentó la reforma en secundaria fueron distintos a los de educación preescolar, y se relacionan básicamente con: cómo fomentar el desarrollo de competencias, cuando la secundaria ha sido tradicionalmente un nivel enfocado al tratamiento disciplinario de los contenidos; de qué modo favorecer la comunicación dentro de los planteles, dada la organización por asignaturas existente en ellos y el escaso nivel de participación de los adolescentes en la estructura escolar.

### **Etapas de la Reforma de la Educación Secundaria<sup>39</sup>**

#### **Por ciclos escolares**

| 2002-2005   | 2005-2006                                  | 2006-2007        | 2007-2008        | 2008-2009       | 2009-2010 y<br>2010- 2011          | 2011-2012 y<br>siguientes |
|---|--|------------------|------------------|-----------------|------------------------------------|---------------------------|
| Diagnóstico de la educación secundaria y diseño del plan y los programas de estudio. Mapa curricular 2004   | Consulta Nacional.<br>Mapa curricular 2006 |                  |                  |                 |                                    |                           |
| <b>Primera Etapa de Implementación (PEI)<br/>de la Reforma de la Educación<br/>Secundaria (RS); se desarrolló en 127<br/>escuelas (técnicas y generales).</b> |  |                  |                  |                 |                                    |                           |
|   | Primer<br>grado                            | Segundo<br>grado | Tercer<br>grado  |                 |                                    |                           |
| <b>Generalización de la Reforma<br/>(comienza la aplicación de la RS en las<br/>escuelas del país).</b>   |  |                  |                  |                 |                                    |                           |
|   |  | Primer<br>grado  | Segundo<br>grado | Tercer<br>grado |                                    |                           |
|   |  |                  |                  |                 | Consolidación<br>de la<br>Reforma. |                           |
| RIEB  |  |                  |                  |                 |                                    |                           |

De ahí que, a pesar de los esfuerzos de reforma, la secundaria siga presentando diferentes problemas y múltiples dificultades, de orígenes sumamente diversos:

- Bajos resultados en la prueba ENLACE; por ejemplo, el año pasado descendió el puntaje en Español en relación con años previos.

*Por lo que respecta a secundaria, incluso hay regresiones. En español el total de estudiantes que alcanzan un nivel insuficiente y elemental pasó de 81.8 por ciento el año pasado a 82.4 en 2010. (Poy Solano, La Jornada, 1 de septiembre, 2010)*

- Bajos resultados en la prueba PISA -aunque parece que han comenzado a revertirse (Román, 2010)- la cual tiene la intención de evaluar las capacidades de los adolescentes

<sup>39</sup> Véase página de la Reforma de la Educación Secundaria (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/>).

de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades, analizar, razonar y comunicarse efectivamente en diversas situaciones (SEP, 2010b).

- Organización y funcionamiento poco flexibles para atender las necesidades de los alumnos y maestros que, por cierto, se sostienen en la normatividad de la década de los ochenta.
- Escaso trabajo colegiado y espacios de gobernabilidad democrática reducidos, dada la fragmentación de la organización de las escuelas por asignaturas.
- División de los maestros en dos grandes conglomerados: normalistas y universitarios; los primeros con manejo de métodos y enfoques educativos, los segundos con mayor conocimiento de la disciplina.
- Desatención y poca pertinencia en relación con las características de las y los adolescentes; a pesar de ser un nivel que fue creado específicamente para la población joven, la educación secundaria en México ha sido poco pertinente al respecto.
- Prácticas docentes que colocan el avance de los programas y los contenidos en contraposición con las necesidades de aprendizaje de los adolescentes y las demandas del contexto social, cultural y económico.

(SEByN, 2004; Zorrilla, 2004; Quiroz Estrada, 2007; Ducoing Watty, 2007, y Sandoval Flores, 2007)

Así las cosas, parece que la escuela secundaria no ha podido revertir su historia y tradiciones en pos de la mejora de las condiciones educativas de los alumnos, pero tampoco la sociedad ha sabido escuchar las demandas de los jóvenes respecto a sus necesidades de formación presentes y futuras. De modo que, aunque la secundaria pueda presentar avances en la implementación de los programas, tiene todavía ante sí el reto de recrearse a sí misma y pensar en los adolescentes que hoy día caminan por las calles o lo harán mañana.

## **Contribuciones de la Reforma de la Educación Secundaria (RS)**

### **2006 a la RIEB**

Tal vez, las palabras precedentes lleven a pensar que la reforma en secundaria influyó poco a la RIEB, pero esto es falso. Las características que probablemente distinguen más a esta propuesta educativa se aprecian por primera vez en la RS.

La RS aportó elementos significativos a la RIEB: el perfil de egreso de la educación básica, las competencias para la vida, los aprendizajes esperados, los temas que se abordan en más de una

asignatura, el trabajo por proyectos y los estudios de caso (SEP, 2006a). Términos que gradualmente darán identidad, tanto a la reforma en secundaria en su momento, como a la RIEB posteriormente.

El perfil de egreso es quizá la contribución más significativa de la reforma de secundaria a la RIEB. Éste, como se mencionó, comenzó a diseñarse desde 2002 y en diversas reuniones se sometieron a discusión las subsecuentes versiones (SEP, 2005b), hasta llegar a la final que se publicó como parte central del *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria* (SEP, 2006a). Tal perfil, mostró los rasgos que deberían poseer los estudiantes como producto de su escolaridad básica y apuntaba aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación, el pensamiento matemático, el científico y otros puntos vinculados con las ciencias sociales, las artes, la actividad física y la convivencia social, democrática e intercultural. En total nueve rasgos, los cuales serán levemente modificados en la propuesta 2011, a la que se le añadirá un aspecto significativo: la enseñanza de la segunda lengua, inglés.

De esta manera, el currículo para la educación básica en México contará por primera vez en la RS con un perfil de egreso, el cual además tendrá los siguientes propósitos (SEP, 2005c, pág. 9):

- Servir como referente para la enseñanza y el aprendizaje.
- Ser una guía para el diseño de las diversas asignaturas.
- Ser una orientación para el trabajo que realizan los maestros.
- Ser una base para valorar la eficacia del proceso educativo.

En estrecha relación con este perfil se incorporaron las "competencias para la vida". Éstas apuntan a conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el aprendizaje permanente, el manejo de situaciones, la convivencia, la vida en sociedad y el manejo de la información. Así, las cinco competencias para la vida serán un referente para el diseño de los programas de estudio y junto con el perfil de egreso y el mapa curricular serán elementos para la articulación de la educación básica en 2011 (SEP, 2011a).

Otros elementos, igualmente presentes en el plan de estudios 2006, como los temas que se abordan en más de una asignatura o el trabajo por proyectos plantearan demandas hacia la práctica docente, que aunados a las competencias darán cuenta de los cambios que se pretendieron generar en la enseñanza con la RS.

Los temas que se abordan en más de una asignatura instarán a los maestros a tratar contenidos de relevancia social: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género, los cuales se incluirán en los contenidos y enfoques de las asignaturas (SEP, 2006a). Aunque, en ocasiones, éstos se lleguen a confundir con un enfoque global de enseñanza, es decir, un tema o contenido común tratado desde una perspectiva holística.

El trabajo por proyectos es otro de los aspectos que incorporó la reforma en secundaria. En éste los alumnos se plantean como protagonistas, ya que con apoyo del maestro diseñan su proyecto, partiendo de un problema o situación a atender, deciden de qué manera resolverlo, qué información y procedimientos requieren para ello, fomentando con ello el trabajo colaborativo y la cercanía a la realidad que viven los adolescentes.

No obstante, en las diversas asignaturas de secundaria esta forma de trabajo no es homogénea ni el enfoque con que se aborda es necesariamente igual. En Español, por ejemplo, se denominó "proyectos didácticos", los cuales: "son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje" (SEP, 2006c, pág. 28). En ellos el maestro es quien, con base en el programa, plantea cuál es la práctica social del lenguaje<sup>40</sup> a desarrollar y los posibles pasos a llevar a cabo. Por tanto, estos proyectos se ligan con la planificación didáctica realizada por el docente para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

En otras asignaturas, específicamente en Ciencias, el trabajo por proyectos tuvo otro sentido y se vinculó más con la "aplicación de lo aprendido" y se precisó como:

*Una estrategia didáctica en la que los alumnos, a partir de su curiosidad, intereses y cultura, integren sus conocimientos, habilidades y actitudes, avancen en el desarrollo de su autonomía y den sentido social y personal al conocimiento científico. En otras palabras, los alumnos tendrán que dar respuestas, por sí mismos, a las preguntas que ellos se plantean, utilizar procedimientos científicos cada vez más rigurosos y reflexionar acerca de actitudes propias de la ciencia, así como desarrollar actitudes personales como parte de su formación científica básica. (SEP, 2006g)<sup>41</sup>*

---

<sup>40</sup> En el programa de Español se menciona que: "las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular" (SEP, 2006c, pág. 11).

<sup>41</sup> El trabajo por proyectos al que se refieren los programas 2011 es conocido en la literatura como "Método de proyectos", más que como "estrategia didáctica".

Dicho método, según Knoll (1997), tiene orígenes ancestrales que datan del siglo XVI cuando comenzó a gestarse en las escuelas de arquitectura en Europa. Aunque, en general, sus características más recientes se atribuyen a John Dewey y Kilpatrick.

Dewey, filósofo norteamericano, concebía al proyecto como un acto de pensamiento que conduce a la acción y permite relacionar la escuela con situaciones de vida y la resolución de problemas. Este proceso se conforma por los siguientes pasos: "1) la situación problemática, desde la cual se origina el pensamiento, y que de algún modo sugiere una solución, una idea sobre cómo resolver la situación; 2) el desarrollo de la sugerencia mediante el raciocinio; 3) la observación y el experimento; 4) la reelaboración intelectual de las hipótesis originarias y formulación de nuevas ideas; 5) la verificación de las ideas por la aplicación práctica o nuevas observaciones o experimentos" (CIDE, 2005, pág. 92).

El método por proyectos tiene como intención fundamental que los estudiantes enfrenten situaciones y desafíos que los conduzcan a utilizar, comprender y aplicar lo aprendido en tanto herramienta para resolver problemas y proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven (Esteban, Hernández, Perales, & Sánchez, s.d., pág. 11).

Al final de cada bloque en Ciencias se propuso el desarrollo de un proyecto de “integración y aplicación”, en el cual, los estudiantes después de revisar ciertos contenidos y con apoyo del maestro resolverían un cuestionamiento relacionado con el pensamiento científico, crearían algún producto tecnológico o atenderían dentro de sus posibilidades determinado problema social, pues en Ciencias los proyectos fueron de tres tipos: científicos, tecnológicos y ciudadanos, refiriendo cada uno a problemas diferentes (SEP, 2006g). En otras asignaturas, esta forma de trabajo no tuvo presencia, como en Matemáticas o Historia (SEP, 2006h; SEP, 2006i), aunque poco a poco y conforme avance la RIEB, los proyectos se ubicarán como uno de los rasgos de esta política educativa.

De este modo, la RIEB recibe de la reforma de secundaria tanto el perfil de egreso, las competencias para la vida y demás elementos mencionados. En igual medida, traerá sobre sí las críticas que la RS recibió en su momento: la polémica del discurso de las competencias y su posible semejanza con la enseñanza por objetivos.

## Reforma de la Educación Primaria 2009

A partir de esta reforma comenzaron a escucharse referencias constantes a la RIEB en México, tal es así, que pudieran parecer uno y el mismo tema. No obstante, en 2009 sólo se llevó a cabo la Reforma de la Educación Primaria, por lo que conviene distinguir entre ésta y la RIEB misma. La RIEB es aquella política educativa que incluye los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y su eje central es la articulación curricular<sup>42</sup>. La reforma en primaria se enfocó exclusivamente a este nivel, aunque obviamente, tuvo sobre sí la herencia de las propuestas curriculares que le anteceden.

La Reforma de la Educación Primaria, al igual que la de secundaria, tuvo un piloteo, al que se le denominó “prueba en aula” del plan y de los programas de estudio 2009. Tal prueba se desarrolló en cerca de cinco mil escuelas primarias de diferentes modalidades y contextos, asimismo, en aproximadamente 500 planteles se llevó a cabo un seguimiento cercano. Esta prueba comenzó en el ciclo escolar 2008-2009 en primero, segundo, quinto y sexto grados. Al siguiente año lectivo se generalizaron los materiales curriculares en primero y sexto grados, así como continuó el piloteo en segundo, tercero, cuarto y quinto (SEP, 2009a).

---

<sup>42</sup> En el Acuerdo Secretarial 592 se señala que la Articulación de la Educación Básica: “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, 2011a, pág. 3).

---

### Etapas de la Reforma de la Educación Primaria 2009

|                        | <i>Ciclos escolares</i>   |                           |                  |                  |
|------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|------------------|
|                        | <i>2008-2009</i>          | <i>2009-2010</i>          | <i>2010-2011</i> | <i>2011-2012</i> |
| <b>Etapa de prueba</b> | 1°, 2°, 5° y 6°<br>grados | 2°, 3°, 4° y 5°<br>grados | 3° y 4° grados   |                  |
| <b>Generalización</b>  |                           | 1° y 6° grados            | 2° y 5° grados   | 3° y 4° grados   |

Inicia la RIEB en los tres niveles educativos

---

Durante ese tiempo se llevó a cabo, además del seguimiento, capacitación y asesoría a los maestros y directivos participantes en la prueba; acciones para fomentar consensos sociales y la formación continua en torno al currículo. En cuanto a las primeras, se efectuaron evaluaciones por parte de varios institutos y universidades estatales y nacionales, así como se realizaron reuniones diversas en las cuales participaron, desde directivos, maestros, supervisores escolares, equipos técnicos, hasta académicos nacionales e internacionales (SEP, 2011a).

Es en el transcurso de la reforma de primaria, antes de iniciar el ciclo escolar 2011-2012, cuando comienza la RIEB en los tres niveles educativos, con base en la publicación del Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, el cual contiene un plan de estudios para este tipo educativo en su conjunto e incorpora nuevos elementos al currículo.

En principio resalta el propio plan de estudios que abarca los tres niveles de la educación básica, pues anteriormente, como se recordará, preescolar contaba con un programa, y primaria y secundaria con un plan de estudios cada uno. Otros elementos de recién incorporación fueron los estándares curriculares y los parámetros y marcos curriculares para educación indígena.

De esta manera, la Reforma de la Educación Primaria es a la vez antecedente y parte de la RIEB, pues algunos de sus rasgos dan continuidad y amalgaman el conjunto de las propuestas curriculares para los tres niveles educativos.

---

## Contribuciones de la Reforma de la Educación Primaria 2009 a la RIEB

Muchos de los aspectos y elementos que estuvieron presentes en la reforma de secundaria 2006 fueron retomados, como se insinuó, por la de primaria 2009. En ambas se llevó a cabo un piloteo, aunque en primaria con una cantidad mayor de escuelas a la utilizada en secundaria. Asimismo, el plan y los programas de estudio de los dos niveles tuvieron elementos compartidos; por ejemplo, el perfil de egreso y las competencias para la vida, la organización de los contenidos por bloques, la inclusión de aprendizajes esperados, los enfoques de las asignaturas, entre otros.

De este modo, la reforma de primaria dio continuidad a planteamientos anteriores, al tiempo que remarcó la necesidad de que los tres niveles que conforman la educación básica mantuvieran una línea de continuidad entre ellos, tanto en términos de la estructura de los documentos curriculares, como en el lenguaje, significados y sentidos utilizados, de manera que se articularan curricularmente a manera de un modelo educativo<sup>43</sup> congruente.

Vincular los niveles educativos, sin embargo, es una tarea compleja, pues cada uno ha tenido un desarrollo e historia propios. Como se dijo, no hasta hace mucho la educación secundaria oscilaba entre su pertenencia a la educación básica o a la educación media superior, e históricamente ha estado más ligada a esta última. La educación preescolar, por otra parte, se ubicó por algún tiempo como un espacio que antecede a lo escolar y cuya misión fundamental era preparar para la primaria y la formación de hábitos y ciertos valores. La educación primaria, el nivel con mayor tradición en México, se ha dirigido más a la enseñanza de las matemáticas, la lectura y la escritura, así como al cuidado de los niños.

Los sentidos, significados y prácticas de cada nivel han sido distintos, aunque la intención de vincularlos y establecer continuidades entre ellos ha estado presente desde hace tiempo. De ahí que un primer paso fuera plantear tal continuidad desde el punto de vista del currículum normativo, esto es, del plan y los programas de estudio, dando la posibilidad de establecer lenguajes comunes entre los niveles. Y, aunque la intención no sea ni debiera ser que cada nivel educativo se parezca al siguiente, la articulación es un desafío que va más allá de lo formal y requiere revisar la gestión completa del servicio.

---

<sup>43</sup> En el siguiente capítulo se atiende con mayor precisión el modelo educativo de la RIEB, por lo que no se desarrolla a profundidad en el presente.



## Comentarios de cierre

La RIEB ha recibido múltiples contribuciones de las reformas que le antecedieron, preescolar 2004, primaria 2009 y secundaria 2006, donde cada una le ha dado algún elemento en particular. Los principios que sustentan el plan de estudios 2011 tienen cierto antecedente en preescolar, al igual que las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; la inclusión del perfil de egreso y las competencias para la vida que provienen del planteamiento de secundaria, o la estructura curricular que se retoma, en parte, de primaria. Este reconocimiento es importante, porque quizá podría interpretarse que la RIEB es un "borrón y cuenta nueva" cuando no es así, pues tanto recibe las bonanzas de las reformas previas, como sus tensiones.

Entre estas tensiones, cabe resaltar algunas que darán pie a los dilemas de la práctica docente atendidos en el último capítulo, como las referidas a: la intención de responder a propósitos económicos o sociales; la enseñanza centrada en contenidos y hábitos o la dirigida al desarrollo de competencias; la contraposición entre un enfoque global de enseñanza y un enfoque centrado en las asignaturas; observar los contenidos de manera interrelacionada o su enseñanza acumulativa (los conocimientos por una parte, luego su aplicación y el desarrollo de valores y actitudes), entre otros.

## CAPÍTULO SEIS

### *Acercamiento al discurso pedagógico oficial de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011*

El discurso pedagógico oficial de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) retoma, en parte, las propuestas educativas que le antecedieron; las reformas de los noventa y aquellas destinadas más recientemente a preescolar, primaria y secundaria, las cuales se abordaron en capítulos precedentes. A la vez, este discurso cuenta con características propias que le dan una identidad particular; por lo que no es únicamente la suma de elementos previos o su reestructuración.

Este discurso puede comprenderse, de manera general, como un modelo educativo que incluye concepciones de enseñanza, aprendizaje, visión de la profesión docente y de los alumnos, que a su vez dan cuenta de la formación que se espera ofrecer y el modo en que se piensa lograr. De ahí que también, como parte de este modelo, se encuentre una perspectiva acerca de la escuela, su organización y funcionamiento, la operación del servicio educativo y su contexto.

En este trabajo, los aspectos que más interesa abordar sobre el modelo educativo de la RIEB son los relativos a la práctica docente (relacionados con la enseñanza y el aprendizaje), pues el propósito de esta tesis es identificar y aproximarse a los dilemas que posiblemente enfrenten los maestros al desarrollar tal política educativa.

En parte, el modelo educativo de la RIEB se entiende a partir de los sentidos que da a la enseñanza y al aprendizaje. Identificando por la primera noción, la labor de los maestros destinada a favorecer aprendizajes en los alumnos; sin olvidar que los docentes realizan múltiples actividades en las escuelas, que no se reducen a la enseñanza, pues su trabajo es mucho más amplio.

El aprendizaje es otra categoría que ayuda a conocer un poco más un modelo educativo; ésta apunta a la manera en que se espera que los alumnos cuenten con elementos formativos y cuáles son los contenidos o aspectos a los cuales se espera dirigir dicha formación; asimismo, incluye la visión o manera en que se conceptualiza a los estudiantes y el papel que juegan en sus procesos de aprendizaje.

Para atender lo señalado, el presente capítulo se divide en tres apartados. El primero aborda las características atribuidas a la enseñanza en la RIEB. El segundo se centra en el aprendizaje. Y el tercero expone comentarios de cierre.

## La enseñanza en la RIEB

Dicho está que, dentro del discurso pedagógico oficial, la enseñanza refiere a aquello que se le propone hacer a los maestros para propiciar aprendizajes y formar a los alumnos; por ende, no incluye otros elementos del trabajo docente, como la relación con los padres de familia, la intervención de los profesores en la organización y el funcionamiento escolares, o la manera en que los maestros se asumen como trabajadores o servidores públicos, por ejemplo.

En la RIEB la enseñanza tiene ciertas características.<sup>44</sup> En general, se plantea que quien la ejerce es un profesional capaz de observar y analizar una situación, de identificar los problemas a los que se enfrenta y darles una solución pertinente e incluyente. En otras palabras, la enseñanza en la RIEB tiene como punto de partida el reconocimiento de las necesidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos, con la intención de diseñar formas de intervención adecuadas para que los estudiantes logren los aprendizajes marcados en el currículo (SEP, 2011b).

Habrá que observar que esta primera característica implica cierta tensión. Por un lado, se demanda a los maestros atender e identificar las necesidades, disposiciones y condiciones de aprendizaje de los alumnos. Por otro, se les pide cumplir con los requerimientos, alcance y logros específicos planteados en el currículo, cuestiones que no necesariamente coinciden.

Otra característica de la enseñanza en la RIEB es *centrar ésta en el aprendizaje*, ello supone conocer a los alumnos desde múltiples perspectivas, que van de lo social y cultural, hasta sus conocimientos y habilidades, con la intención de que la actuación docente se dirija a mejorar o a ayudar a modificar aquello que los estudiantes saben. En términos de la intervención docente esto conlleva a preguntar, por ejemplo, en: ¿qué tendrían que hacer los alumnos para lograr determinado aprendizaje, -en lugar de cuestionarse por cómo avanzar en el programa de estudios? De ahí que se hable de un tránsito de la enseñanza al aprendizaje (SEP, 2011b).

Igualmente, considerar la *planificación* y la *evaluación* como parte sustancial de la enseñanza es otra característica de ésta en la RIEB. La planificación es un elemento constante en las tareas que realizan los maestros; expresada a manera de avance programático, planificación anual, bimestral o

---

<sup>44</sup> Este apartado y el siguiente toman como guía los Principios que fundamentan el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011a).

mensual, la cual es también una demanda administrativa. En tal sentido, la RIEB propone un tránsito de la planificación predominantemente administrativa a aquella con utilidad pedagógica.

Lo mismo sucede en cuanto a la evaluación. En las escuelas de educación básica se evalúa de manera continua; ya sea para controlar los comportamientos de los alumnos, identificar lo aprendido, asegurar el cumplimiento de las tareas o asignar calificaciones. En la RIEB se propone que la evaluación tenga un enfoque formativo, lo cual indica sustancialmente que ésta sea en sí misma un proceso de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008), no una tarea con la que concluya o cierre éste; lo que a la vez proporcione referentes para calificar y para diseñar acciones que favorezcan que todos los alumnos aprendan lo planteado por el currículo y se evite el rezago (SEP, 2011b).

En un tenor similar, la RIEB pretende que los maestros sean capaces de *generar ambientes de aprendizaje*, donde se considere la *heterogeneidad de los alumnos y se incluya a todos ellos*. De modo amplio, lo primero refiere a que los maestros propicien ambientes donde los alumnos se sientan respetados, seguros, apreciados y apoyados para experimentar y emitir su opinión sobre diversos temas, lo cual amplíe sus posibilidades para aprender (Bransford, Brown, & Cocking, 2007; Jaramillo, Tavera, & Ortiz, 2008). La inclusión educativa, por su parte, conlleva el reconocimiento y valoración de la heterogeneidad de los alumnos; desde aquella vinculada con la diversidad social y cultural, hasta la que tiene que ver con estudiantes con necesidades educativas especiales,<sup>45</sup> con o sin discapacidad,<sup>46</sup> con la intención de hacer efectivo su derecho a la educación, la valoración de la interculturalidad, la reducción de las desigualdades de acceso a la escolaridad y el respeto a la dignidad humana.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> "Un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y los objetivos educativos" (SEP, 2002).

No obstante, en algunos contextos cada vez se usa menos el término "necesidades educativas especiales", pues se dice que es una etiqueta que genera expectativas bajas en docentes y padres, y desvía la atención al tratamiento de un especialista. Actualmente, se habla de "barreras para el aprendizaje y la participación", con la idea de contar con una concepción distinta de los alumnos, la escuela y la educación; ya que, "cuando las dificultades se atribuyen a las carencias del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles del sistema educativo" (Climent, 2005, pág. 91).

<sup>46</sup> La Subsecretaría de Educación Básica, a través de la DGDC, coordina y desarrolla el Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial, el cual: "promueve condiciones educativas para el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos que presenten discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, mediante el fortalecimiento de la educación especial y de la educación inclusiva". Este programa, actualmente, cuenta con tres proyectos: Escuelas de educación básica con énfasis en la atención a la discapacidad, Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, y el proyecto Red de sordoceguera (SEB, 2010).

<sup>47</sup> La dignidad humana refiere a: "la manera en que la comunidad educativa reconoce a cada quien en su valor como personas únicas e irrepetibles, donde se aprecian sus cualidades, capacidades y potencialidades; se asumen como personas con derechos y se estima su identidad individual y comunitaria. Esto se expresa cuando se brindan oportunidades equivalentes para el aprendizaje, la socialización y la formación, sin que intervengan prejuicios ni discriminación de algún tipo. Además, este aspecto trata de la diversidad

Propiciar el *trabajo colaborativo* al interior del salón de clases (o en los patios, en educación física) y dentro de la misma escuela, es otra de las características que la RIEB atribuye a la enseñanza. Dentro del salón de clases, el trabajo colaborativo se considera un recurso que favorece que los alumnos desarrollen un sentido de responsabilidad y logro de metas comunes que les lleven a construir aprendizajes, sustentados en el diálogo y el cuestionamiento entre pares (SEP, 2011b). En el marco de las escuelas, es un aspecto que permite a los maestros y directivo(s) construir un proyecto conjunto de escolaridad, el cual les ayude a atender las necesidades y características particulares de los alumnos, además de fomentar, igualmente el diálogo y la motivación necesarias para persistir en una tarea tan compleja como la docencia (Ministerio de Educación de la Nación, s.d.; SEP, 2011b).

Estos son los puntos que acentúa la RIEB de la docencia: ver la enseñanza como una profesión; centrarla en el aprendizaje; fomentar la planificación; impulsar la evaluación con enfoque formativo; propiciar ambientes de aprendizaje; atención a la diversidad para favorecer la inclusión educativa, y el trabajo colaborativo. Puntos que suponen transformaciones significativas en el campo de la enseñanza, pues aunque gran parte estuvieran presentes durante largo tiempo, lo que se pretende es un cambio de "enfoque"; esto es, que lo que se realiza se efectúe de modo distinto y con una intencionalidad diferente a la de antaño, en donde más que cambiar métodos se modifiquen prácticas. Este cambio de enfoque refiere a una visión de la docencia de corte constructivista.

*Este constructivismo supone un individuo que es un 'yo' activo y con iniciativa: un ciudadano descentralizado, que es una persona activa, automotivada, participativa y que resuelve problemas. [...]. [Es decir], se considera que los profesores y los alumnos participan en la construcción del saber como individuos activos que producen, modifican e integran ideas. (Popkewitz T. , 1998, pág. 51 y sigs.)<sup>48</sup>*

A las características anteriores faltaría añadir dos que pueden resultar más complejas en su comprensión y manejo en la enseñanza: fomentar el uso de diferentes materiales educativos para favorecer aprendizajes, y poner énfasis en el desarrollo de competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados.

---

presente en las escuelas, cómo se asume y se propicia o no la inclusión, y el aprecio por personas de diferentes culturas, condiciones sociales y económicas, que hablan otra lengua o tienen necesidades educativas especiales" (SEP, 2008b).

<sup>48</sup> El autor enmarca la noción de profesor participativo y constructivista en "la reforma sistémica de la escuela", que "es un discurso sobre la política, patrocinado por el Estado, basado en la idea de que la investigación estadounidense ha descubierto los componentes necesarios de las escuelas que alcanzan el éxito. La función del gobierno del Estado consiste ahora en desarrollar una política coherente que coordine y promueva la implantación de 'prácticas satisfactorias'. En contraste con las tentativas anteriores de reforma, que buscaban soluciones universales a los males de la sociedad a través de la escuela, la reforma sistémica de la escuela busca soluciones locales y múltiples a través de esfuerzos cooperativos del gobierno federal, las escuelas locales, la comunidad y los profesores" (Popkewitz, 1998, pág. 53).

El uso de diferentes materiales educativos es un aspecto de intrincada incorporación en la docencia; ya sea, por el problema que puede existir en ciertos contextos de acceder a ellos o por la dificultad de utilizarlos de modo “no-educativo”, donde se aprovechen las cualidades de cada uno y su uso social, pues como se sabe, el principal recurso de la enseñanza son los libros de texto y cuando se incorporan materiales distintos a las clases, esto se realiza de modo más o menos uniforme sin explotar necesariamente otras posibilidades.

Las competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados son, con probabilidad, elementos con los que más se caracteriza la docencia en la RIEB y dan cuenta de cambios significativos en el modo de concebirla. Las competencias muestran cuál es la definición de contenidos en esta reforma (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), y también señalan que su abordaje debe cumplir dos requisitos (Perrenoud, 2000): a) utilizarlos en relación a un contexto o situación en la que adquieran sentido y significado y, b) movilizarlos o ponerlos en juego para resolver situaciones desafiantes para los alumnos. Estos rasgos básicos de las competencias son las que vuelven difícil su desarrollo en las aulas escolares, pues demandan a los maestros conocer y comprender el contexto de los alumnos y su cultura, de modo que los estudiantes puedan dar sentido a lo que aprenden y lo relacionen adecuadamente con lo que saben (SEP, 2011b). Igualmente, implica que los docentes planteen actividades de aprendizaje que sean un reto para los alumnos, lo cual depende al mismo tiempo de conocer qué saben los estudiantes y qué pueden saber más con ayuda del maestro (Bodrova & Leong, 2004).

En cuanto a los estándares curriculares y aprendizajes esperados se puede apuntar que los primeros son “descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar” y sintetizan los aprendizajes esperados (SEP, 2011b, pág. 29). Según el Plan de estudios 2011, dichos estándares se organizan en cuatro periodos escolares (tercero de preescolar, tercero y sexto grados de primaria, y tercero de secundaria); son equiparables con estándares internacionales y establecen “cierto tipo de ciudadanía global” (SEP, 2011b, pág. 42). Por lo que en términos de la enseñanza son un referente para orientarla, lo mismo que el perfil de egreso.

Los aprendizajes esperados, anteriormente presentes en los programas de estudio de secundaria 2006 y en los de primaria 2009, “definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011b, pág. 29), por lo que constituyen un referente para la planificación didáctica y la evaluación con enfoque formativo, pero también son “el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional” (SEP, 2011b, pág. 42).

De este modo, las competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados expresan importantes aspectos relacionados con las características de la enseñanza en la RIEB. E igualmente, recuerdan aquella tensión de la que se habló en un capítulo previo, la necesidad de atender demandas globales, a la vez que nacionales y, por lo visto en los párrafos previos, dicha tensión también toca a la docencia.

## El aprendizaje en la RIEB

La otra cara de la moneda es el modo en que se concibe el aprendizaje de los alumnos en el discurso pedagógico oficial de la RIEB. En esta política educativa se acentúa la importancia de colocar a los estudiantes en el centro de la enseñanza y la labor de la escuela y, por ende, a sus procesos de aprendizaje. Se comentó hace unas líneas que esto refiere a transitar de la enseñanza como punto nodal, al aprendizaje. Lo cual supone una visión de la calidad educativa que consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los propósitos planteados en el currículo, al igual que en las reformas de los noventa.

Colocar a los estudiantes en el centro también atañe a una concepción particular del aprendizaje, en el cual éstos son partícipes y actores del desarrollo de las actividades didácticas, donde se potencien sus capacidades al enfrentarlos a retos de diversa índole que les ayuden a cuestionar lo que saben, modificarlo o mejorarlo en el encuentro y diálogo con sus compañeros de clase (Mauri, 2000; Bajo, Maldonado, Moreno, Moya, & Tudela, 2005).

Volver a los estudiantes partícipes y actores de las actividades didácticas supone, igualmente, que desarrollen sus disposiciones y capacidades para aprender de manera autónoma y a lo largo de su vida (Solé, 2000). De ahí que la competencia para la vida “aprendizaje permanente” incluida en el Plan de estudios 2011, consista en que los alumnos desarrollen su habilidad lectora, se integren a la cultura escrita, puedan comunicarse en más de una lengua, fomenten sus habilidades digitales y aprendan a aprender (SEP, 2011b, pág. 38).

A la par, colocar a los alumnos y sus aprendizajes en el centro, conlleva que éstos desarrollen habilidades superiores de pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (Bodrova & Leong, 2004; De Puig & Sático, 2008; SEP, 2011f).

Por lo que nuevamente, este rubro se vincula con otra de las competencias para la vida: el “manejo de la información”, para cuyo desarrollo se requiere: “identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información, apropiarse

de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético” (SEP, 2011b, pág. 38).

De tal modo, que colocar a los alumnos en el centro tiene una estrecha vinculación con el desarrollo de competencias, como las enunciadas. Habíase dicho que éstas indican cuál es la definición de contenidos en la RIEB (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), y que hacen referencia constante a un contexto o situación en donde se movilicen y pongan en juego (Perrenoud, 2000; Zabala & Arnau, 2008).

Esta característica de las competencias entraña un reto de grandes dimensiones para el diseño de las actividades didácticas pues supone: a) contar con o diseñar situaciones o problemas que sean un punto de partida y se requieran resolver; b) identificar qué información, conocimientos y esquemas de actuación se disponen para resolver tal situación y, en su caso, buscar aquello que permita atenderla; c) aplicar dicha información, conocimientos y esquemas para resolver el problema, desde un punto de vista estratégico, adecuando lo que se tiene a la situación y utilizando los esquemas de actuación con flexibilidad, y d) movilizar en este proceso conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los que se disponga de modo interrelacionado (Zabala & Arnau, 2008, págs. 44-45).

Tales consideraciones tendrían que tomarse en cuenta para el diseño de las actividades didácticas, además de otras ya mencionadas (contexto, movilización de saberes, etcétera), al tiempo que se coloca a los alumnos en el centro, se propicia el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento y se atienden sus necesidades e intereses. He ahí la complejidad de diseñar actividades didácticas que propicien el desarrollo de competencias.

Lo expresado, en términos de la concepción de aprendizaje que se manejan en la RIEB, señala que en esta reforma se piensa a los estudiantes como agentes activos y constructores de su conocimiento. Asimismo, esto apunta a dos elementos vinculados con la concepción de aprendizaje: que éste se adquiere a partir de la experiencia, y se desarrolla de manera gradual al enfrentarse a nuevas situaciones o problemas por resolver.

Otro aspecto, que es posible encontrar en la RIEB en relación con la manera en que se concibe al aprendizaje, es la generación de ambientes para éste. Habíase mencionado, que la generación de ambientes de aprendizaje apunta a propiciar entornos donde los alumnos se sientan seguros, valorados y respetados para interactuar con otros y emitir su opinión, de modo que puedan contar con un contexto en el que aprendan sin temor a ser reprimidos, ridiculizados o ignorados, donde cada uno encuentre su valía personal y posibilidades para aprender (Jaramillo, Tavera, & Ortiz, 2008). Esto tendría una relación directa con fomentar disposiciones para el aprendizaje y motivaciones para



el mismo (Solé, 2000) y, al vincularlo con "centrarse en quien aprende", se tiene que tales ambientes además conllevan:

*[Dar] atención cuidadosa a [los] conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar [...]. Tiene la finalidad de descubrir lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos que enfrenten, discutir sus errores conceptuales de manera sensible y crear situaciones de aprendizaje que les permitan reajustar sus ideas. (Bransford, Brown, & Cocking, 2007, pág. 12)*

La generación de ambientes de aprendizaje implica por lo menos dos cuestiones: a) sensibilidad hacia las prácticas culturales de los estudiantes, lo cual incluye respeto a sus formas de hablar e interrelacionarse con otros, y b) atender la manera en que los alumnos construyen significados a partir de lo que conocen y saben hacer. De ahí que la intervención docente se considere un "puente" entre lo que saben los estudiantes y lo que pueden realizar, reconociendo sus intereses, gustos, disposiciones y necesidades.

Lo dicho agrega elementos a la concepción de aprendizaje utilizada en la RIEB. Para generar aprendizaje se requieren ambientes de respeto, inclusión y apoyo para los alumnos, a la vez que reconocer sus necesidades e intereses, de modo que se establezcan caminos posibles entre quienes los estudiantes son ahora y quienes pueden ser con apoyo del docente en un futuro próximo.

Estas últimas palabras llevan hacia otro punto relacionado con la visión de aprendizaje propuesta en la RIEB: el trabajo colaborativo. El aprendizaje se concibe como aquel que se genera en el diálogo y la comunión con demás personas; al enfrentar lo que se sabe con lo que otros sujetos conocen, cuestionando e intercambiando información. Aspecto que usualmente se vincula al trabajo en equipos, el cual es un reto llevar a cabo.

En un informe de seguimiento, por ejemplo, alumnos de secundaria señalaron ciertos problemas para desarrollar el trabajo en equipos, de modo que éste fuera efectivamente colaborativo.

*No hicimos nada en la clase de Ciencias porque en el equipo hay un niño que todo lo quiere hacer él, no nos deja hacer nada; nos gustaría que la maestra nos repartiera a cada quien el tema y ya vemos nosotros si lo hacemos o no. [Alumno, primer grado]*

*No me gusta el trabajo en equipos porque al final yo hago el trabajo de los que no cumplen con lo que les toca y luego los demás tienen parte de la calificación. [Alumno, primer grado]*

*Cuando se trabaja en equipo los compañeros se dedican a hacer relajo y no trabajan, o sólo trabajan dos o tres. [Alumna, primer grado]*

*(SEP, 2007, pág. 48 y 50)*

Aunque el trabajo colaborativo supone muchas ventajas, como aprender a trabajar con los demás, dirigir la tarea que se realiza, aportar conocimientos y cuestionar los propios, desarrollar determinados valores y convivir con los compañeros, no deja de ser un reto llevarlo a cabo y organizarlo de tal manera que sea un espacio efectivo de aprendizaje.

Así pues, la atención al trabajo colaborativo es otro elemento de la concepción de aprendizaje en la RIEB que apunta a que éste se construye en el intercambio y relación con otras personas, no sólo de manera individual.

En resumen, la concepción de aprendizaje utilizada en la RIEB plantea la necesidad de: colocar a los alumnos en el centro, en tanto partícipes y actores; enfrentarlos a diversos retos; propiciar que solucionen problemas o situaciones; interrelacionen la teoría y la práctica, así como se fomente la movilización de saberes de diversa índole. Aprendizaje que se puede generar en tanto se favorezca que los alumnos se sientan seguros, respetados y apreciados, reconocidos en sus saberes y valía personal, al tiempo que se impulse la conformación de significados propios en la interrelación y colaboración con otros.

Y, aunque seguramente habrá otros elementos que resaltar en la concepción de aprendizaje en la RIEB, lo anterior permite dar una idea de hacia dónde se enfocan sus planteamientos y las posibles implicaciones que esto tiene para el trabajo de los docentes.

## Comentarios de cierre

Los bosquejos realizados en torno a las visiones de enseñanza y aprendizaje planteados en la RIEB, y que forman parte de su discurso pedagógico oficial, permiten observar que ambas concepciones están interconectadas.

En un costado, se propone que los maestros sean profesionales capaces de identificar problemas y resolverlos según el contexto y las circunstancias, que centren su atención en los alumnos y diseñen actividades didácticas donde impere el trabajo colaborativo y la puesta en juego de diversos saberes. Del otro lado, se pide que los alumnos sean partícipes de su aprendizaje, se reconozcan como sujetos con una cultura y capacidades propias que desarrollarán si el contexto los potencia y favorece, al reconocer sus saberes, necesidades, intereses y gustos.

Una descripción sucinta como la anterior puede dar la idea de que es sencillo llevar a cabo lo señalado, pero no es así. Una visión como la planteada en torno a la enseñanza y el aprendizaje entraña tensiones. Por ejemplo, planificar para atender las necesidades de los alumnos, con la intención de cubrir el programa o con un objetivo administrativo; evaluar para calificar o para favorecer el aprendizaje; seguir un currículo homogéneo o atender la heterogeneidad del alumnado;

propiciar el trabajo colaborativo o apreciar un desarrollo individual de las competencias; llegar al logro de ciertos estándares o dar continuidad al ritmo de aprendizaje de cada persona; seguir una visión del aprendizaje que vaya de la teoría a la práctica o fomentar el abordaje interrelacionado de ambos aspectos, entre otras.

En fin, los temas a deliberar y comprender por parte de los maestros en la RIEB son múltiples y requieren un trabajo continuo y toma de decisiones de parte de cada uno, pues en el ejercicio de la docencia el currículo no es lo único que se pone en juego, sino participan diversos elementos, desde la organización y el funcionamiento del plantel educativo hasta la manera en que se construyan las relaciones personales al interior de cada escuela en particular. De ahí la necesidad de dar cabida a los dilemas de la práctica docente en la RIEB; tema del siguiente capítulo.

## CAPÍTULO SIETE

### *Tensiones y dilemas de la práctica docente en la RIEB. Comentarios finales*

Todo escrito llega a su final. El presente capítulo es resumen y, a la vez, conclusión de este trabajo. Es resumen, pues expone algunas de las tensiones abordadas a lo largo del texto. Es conclusión, dado que plantea ciertos dilemas a los que se enfrentan o enfrentarán los maestros al desarrollar la propuesta educativa de la RIEB.

En páginas previas se expuso que al incorporarse una reforma en las escuelas se inserta en ellas un nuevo discurso pedagógico oficial que propone modificar las prácticas en cierto sentido, con la intención de crear una cultura académica distinta a la imperante. Tal discurso conlleva un modelo educativo, el cual refiere a determinadas concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, la profesión docente y la escolaridad, entre otros, y sus interrelaciones.

Cuando este nuevo discurso pedagógico se inserta en los planteles provoca tensiones de diverso tipo, al contraponerse a la cultura escolar prevaleciente, pues finalmente lo que plantea tal discurso es alterar lo que existe.

Del encuentro y relación entre estas dos fuerzas, el nuevo discurso pedagógico oficial y la cultura escolar, surgen tensiones que se expresan en problemas, rupturas y dilemas diversos.

Los dilemas refieren a la toma de decisiones que de manera individual y colectiva toman los maestros y directivos para llevar a cabo una reforma, según sus modos de ser, pensar, hacer y sentir; de sus conocimientos, concepciones, prácticas y creencias profesionales, así como de sus acuerdos o desacuerdos.

Los diferentes dilemas a los que se enfrentan los maestros en una reforma les suponen deliberar y ejercer un juicio práctico con un propósito moral dirigido al bien de los alumnos y el suyo. No se trata, por tanto, de aplicar o no aplicar la reforma, ser sensibles ante ella o llevarla a cabo en tanto prescripción normativa únicamente.

Un dilema implica analizar las condiciones propias como maestro, reflexionar sobre lo que es posible y deseable desarrollar de la reforma conforme los valores personales y colectivos, y emitir un juicio de valor que lleve a optar por un camino determinado.

Ser agente del currículo y, en tal sentido, docente práctico requiere comprender la realidad en que se está inserto y diseñar la mejor estrategia para transformarla y, con ello, retomar lo que la reforma propone, ponderando su sentido con base en propósitos morales y el bien humano.

Es por ello que, sí se considera a los maestros prácticos y no aplicadores, al enfrentarse a una reforma habrán de identificar cuáles son los cambios que esta política educativa supone, la magnitud de los mismos, la posibilidad real de llevarlos a cabo y el propósito moral al que contribuyen en caso de realizarse. Esto conlleva que, al reconocer tales cambios y al relacionarlos con lo que hacen día a día, los maestros distinguirán diversas tensiones originadas de la contraposición entre la cultura escolar de su nivel educativo y el discurso pedagógico de la reforma. Y, avanzado este camino, podrán identificar cuál es el dilema particular y propio al que se enfrentan y sobre el que habrán de tomar una decisión.

En el discurso pedagógico de la RIEB es posible distinguir algunas tensiones y los dilemas que de éstos se desprenden; no obstante y con seguridad, en cada plantel y contexto, así como con cada docente y colectivo escolar habrán de expresarse otros, pues los dilemas no son abstractos y generales, sino concretos; en consecuencia, su resolución también es específica y acorde a cada entorno.

## **Acercamiento a las tensiones y dilemas de la práctica docente en la RIEB**

Tentativamente, algunas de las tensiones que puede conllevar la RIEB a la práctica docente son las siguientes:

- Formar ciudadanos para una democracia en construcción o proporcionar habilidades para desenvolverse en un mundo competitivo y excluyente.
- Propiciar la interrelación entre los contenidos (enfoque global) o la construcción del conocimiento disciplinario (por asignaturas).
- Favorecer el desarrollo de competencias o fomentar el aprendizaje de contenidos.
- Evaluar para aprender o aprender para ser evaluados.

A continuación se desarrolla cada una de estas tensiones, así como los dilemas que implican, haciendo referencia a lo abordado en capítulos previos.

## Formar ciudadanos para una democracia en construcción o proporcionar habilidades para desenvolverse en un mundo competitivo y excluyente<sup>49</sup>

Esta tensión se ha mencionado a lo largo del texto. Se recordará que ésta es una herencia de las reformas de los noventa, pues desde esa época dos propósitos han imperado en las políticas educativas. Uno, la necesidad de formar ciudadanos democráticos que tiendan a la construcción de un país justo, libre y equitativo. Otro, atender las demandas de un mundo competitivo y excluyente.

Tal tensión se expresa en la RIEB y, como se vio en el capítulo tres, hay elementos del currículo 2011 que tienden hacia uno y otro extremo e igualmente dicha tensión incide en la práctica docente dado que ambos propósitos confluyen y se concretan en la intervención educativa.

No obstante, en las escuelas se discute poco acerca de la atención a procesos democráticos, de competitividad económica o a ambos temas. Usualmente los planteles se centran en la operación del servicio educativo y en cómo hacer viable la formación de los alumnos. De ahí la necesidad de deliberar acerca del "tipo" de ciudadano que se espera formar; analizar y criticar el contexto y futuro posible para el cual se educa.

Siendo así, el dilema que surge de esta tensión para la práctica docente es:

*Si la sociedad y el mercado laboral son excluyentes, desiguales y competitivos y, presumiblemente, es el contexto en el cual se desenvolverán los alumnos, ¿qué herramientas priorizar o fomentar en los estudiantes? Aquellas que les ayuden a sortear y tener éxito en dicho entorno o las que los lleven a construir una sociedad más justa, libre y democrática, cuando además los espacios escolares distan de tener estas cualidades. ¿De qué modo concretar uno o ambos proyectos educativos?, ¿cuáles son las posibilidades de llevarlo(s) a cabo dadas las condiciones, realidad y cultura de los planteles educativos mexicanos?*

Siguiendo estas ideas, un posible camino para el análisis son las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de ciudadano se forma en la escuela y con qué sentido?
- En el trabajo diario de la escuela, ¿a qué propósito se da prioridad (democrático o excluyente) y cómo?
- ¿Cuál es el proyecto educativo que se concreta día a día en el plantel escolar (no en el deber ser, sino en la vida cotidiana)?
- ¿Qué aspectos de la reforma ayudan o impiden volver posible tal proyecto?, ¿por qué?
- ¿Cuál es la postura personal (y del colectivo docente) frente a tal tensión y dilema?

---

<sup>49</sup> Esta tensión, no sólo refiere a la práctica docente, sino también es inherente al discurso pedagógico de la RIEB.

## **Propiciar la interrelación entre los contenidos (enfoque global) o la construcción del conocimiento disciplinario (por asignaturas)**

Desde la Reforma educativa de la década de los setenta, si no es que antes, ha existido esta tensión dentro del currículo de educación básica. En ese entonces, pretendió resolverse a través de un plan de estudios organizado en áreas de conocimiento (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Para la década de los noventa se valoró que lo anterior era disfuncional, pues los contenidos no se abordaban con la profundidad requerida, por lo que se diseñó en 1993 un mapa curricular estructurado por asignaturas. Sin embargo, la intención de que los contenidos estén interrelacionados y se vinculen con la realidad y el contexto es una constante.

En el desarrollo de la RIEB esta tensión ha aumentado gradualmente. En una de las reformas que le anteceden, la de educación secundaria 2006, en los programas de estudio se planteaba la vinculación entre las diferentes asignaturas. En la reforma de primaria 2009 comenzó a hablarse del trabajo por proyectos y, dadas las características del nivel que es atendido por un maestro en cada grado, inició cierta tendencia a plantear que este trabajo se diera en comunión entre las asignaturas. Este planteamiento está ausente en el currículo como tal, empero, si estuvo presente en los cursos de capacitación para los maestros, en los cuales se propuso que planificaran considerando cierta "transversalidad" (SEP, 2009b).

De alguna forma, ambas ideas (enfoque global o disciplinario) se expresan en la RIEB, como se mencionó en el capítulo cinco, pero la cultura escolar más bien se inclina hacia la construcción de un conocimiento disciplinario, por lo que un enfoque global desata ciertas dudas y sobre todo cuestionamientos acerca de su viabilidad, pues no se trata simplemente de tratar un tema de manera general y desde diversas perspectivas; por ejemplo, abordar el tema del agua, haciendo un cartel en Español, promediando cuántos litros de este líquido se consumen en Matemáticas o resaltando su importancia para la vida en Ciencias Naturales, ya que un tratamiento de tal índole es superficial y forzado.

Un abordaje interdisciplinario de un contenido sobrepasa verlo como un tema, se requiere ligarlo con la manera en que cada disciplina construye el conocimiento y las habilidades que por ende genera. Esto exige una formación docente determinada e ir más allá de considerar el tratamiento interrelacionado de los contenidos en tanto tema común.

Así pues, el dilema que se desprende de lo anterior puede ser:

*La realidad es un todo completo y complejo que por cuestiones de estudio se divide para su análisis. Ésta es la tradición del conocimiento que ha prevalecido en las escuelas desde la creación del sistema educativo mexicano y en tal contexto se formó a los docentes. Al tener ante sí la posibilidad de un tratamiento global e interdisciplinario de los contenidos, frente a otro ligado con las asignaturas, ¿cuál de los dos planteamientos permite, dada la condición de las escuelas y la preparación docente, favorecer la construcción de habilidades mentales superiores y la comprensión de los contenidos?*

En este contexto, algunas preguntas posibles para la deliberación y el análisis son:

- Si en la escuela existen experiencias de interrelación de los contenidos, ¿cómo se han desarrollado?, ¿qué habilidades mentales superiores han favorecido y de qué modo se ha fomentado la comprensión de los contenidos?
- ¿Cuál es la propuesta de contenidos y su abordaje en la RIEB?, ¿qué ventajas o desventajas se desprenden del tratamiento de contenidos que propone esta reforma?
- De manera personal y colectiva, ¿cuáles son los supuestos y creencias propios en torno a la noción de contenido?

### **Favorecer el desarrollo de competencias o fomentar el aprendizaje de contenidos**

Perrenoud (2000) y Zabala (2008) comentan que existe una falsa disyuntiva en torno a las competencias, pues éstas no sólo son habilidades prácticas e instrumentales. Ni tampoco se trata de que el currículo tenga únicamente conocimientos declarativos.

Sin duda, para ser competente se requiere contar con conocimientos, habilidades, actitudes y valores interrelacionados, a fin de ponerlos en juego y movilizar tales saberes en una situación concreta.

Por tanto, la tensión de este apartado no refiere al polo de opuestos: conocimientos contra competencias, más bien apunta a la manera concreta en que puede organizarse el tratamiento de éstas en las actividades didácticas.

Posiblemente, existan dos formas de diseñar actividades didácticas orientadas al desarrollo de competencias, como se mencionó en el capítulo cinco. Una opción es crear situaciones o problemas que los alumnos tengan que resolver, utilizando lo que saben hacer con saber, y valorando éticamente su actuación. Este abordaje requiere delinear situaciones que sean un desafío real para los alumnos y además sean lo suficientemente interesantes como para que se dispongan a



resolverlo. Otra alternativa es abordar en primer término los contenidos conceptuales o los declarativos, luego aquellos de índole práctica o procedimental, donde se aplique lo aprendido y en el transcurso favorecer ciertos valores y actitudes.

Como se dijo en el capítulo seis, lo anterior tiene en la base determinadas visiones del aprendizaje, la enseñanza y el tratamiento de los contenidos, así como expresa una relación entre teoría y práctica. Una forma de trabajo como la primera conlleva vincular ambas cuestiones y, en la segunda, se atiende en principio la teoría y después la práctica. Y, los dos planteamientos están presentes en la RIEB.

No obstante, en las escuelas el abordaje predominante de los contenidos está más ligado a la secuencia teoría-práctica; privilegiando los de índole conceptual y declarativo, por encima de su utilización en contextos determinados. Esta visión del contenido escolar responde a varias razones: ha sido el más valorado socialmente por mucho tiempo (hasta hace poco se cuestionó su importancia); es menos complejo impartirlo; no requiere un análisis o comprensión del contexto para darlo, y el currículo tradicionalmente se ha centrado en el mismo.

El dilema se coloca entonces en el diseño mismo de las actividades didácticas:

*Las competencias implican conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan y ponen en juego en una situación concreta. Si esto es así, ¿de qué modo favorecer su desarrollo: diseñando actividades didácticas donde los elementos de las competencias se fomenten poco a poco y posteriormente se aplique lo aprendido en algún proyecto o trabajo, o elaborar estas actividades a partir de problemas y desafíos, donde los alumnos pongan en juego lo que saben hacer con saber, desde una perspectiva ética?, ¿cuál de las dos posibilidades asegura la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades mentales superiores de los alumnos?, ¿cuál de las dos es viable llevar a cabo en la escuela, dadas las condiciones de ésta y la formación docente?*

Algunas preguntas que pueden contribuir a la deliberación y el análisis son:

- ¿De qué manera se ha favorecido el desarrollo de competencias en la escuela?, ¿en qué ha cambiado la práctica docente para lograr lo anterior?
- ¿Qué alternativas propone la RIEB para desarrollar competencias en los alumnos?, ¿cuál de ellas se acerca más al fomento efectivo de competencias?
- ¿De qué modo la propuesta de la RIEB, en relación con las competencias, altera la cultura escolar y las tradiciones de enseñanza? Estos cambios, ¿cómo se valoran en la escuela y de manera personal?

## Evaluar para aprender o aprender para ser evaluados

Esta tensión se expresa desde hace años en la educación básica mexicana no sólo a causa de la RIEB, sino por la aplicación de pruebas a gran escala, tanto nacionales como internacionales, y por los bajos resultados obtenidos en ellas. Para muchos esto demanda que los alumnos cuenten con mayores herramientas para que acrecienten sus niveles de logro. De ahí cierta tendencia a adecuar el currículo a estándares internacionales.

Igualmente, en el discurso educativo actual existe otro planteamiento que define a la evaluación como un proceso continuo que ayuda a los maestros a tomar decisiones para mejorar su enseñanza y favorecer que todos los alumnos alcancen los propósitos planteados por el currículo. Al mismo tiempo se expresa que la evaluación es formativa, en tanto, al analizar, reflexionar, valorar y discutir sobre lo realizado los alumnos también aprenden y desarrollan habilidades superiores de pensamiento.

En la RIEB ambas visiones de la evaluación se manifiestan. En una arista se ubican aquellos planteamientos ligados con la competitividad y globalización, que sostienen la necesidad de mejorar el logro educativo a través de la alineación del currículo con propuestas internacionales, así como la inclusión de estándares curriculares vinculados, de cierta manera, a la prueba PISA. Pero, de igual modo, la RIEB apunta la importancia de contar con una evaluación formativa donde los alumnos aprendan del proceso de valoración y análisis de lo realizado.

Lo anterior representa una tensión para la escuela y la práctica docente, básicamente, porque en ellas la evaluación ha tenido otros cometidos: ser un instrumento de control para los alumnos y su comportamiento (subir o bajar puntos a causa de la disciplina, por ejemplo); asegurar la entrega de tareas, la asistencia, puntualidad y limpieza (elementos que llegan a ser criterios de evaluación); otorgar una calificación basada en insumos palpables y concretos que justifiquen frente a los padres de familia determinada valoración del desempeño de sus hijos; observar y tener registro del trabajo realizado por los estudiantes. También la evaluación es un elemento para analizar la práctica y valorar los aprendizajes obtenidos por los alumnos, de manera individual y colectiva.

Plantear a la evaluación en sí misma como un proceso de aprendizaje (formativa), a la vez que enfocarla al logro de ciertos estándares, es un planteamiento que requiere deliberación y un cambio sustancial de las prácticas de los maestros y las escuelas. De ahí que ante ellos se presente el siguiente dilema:

*La evaluación es un recurso para la disciplina y el orden, además de para el aprendizaje, colocarla únicamente en este último supone un cambio de la cultura escolar, máxime si además se plantea lograr determinados estándares. Al modificar el sentido de la evaluación de este modo, ¿qué debería fomentarse y cómo: una evaluación para el aprendizaje o aprender para ser evaluados? ¿Qué pasará con los otros propósitos dados a la evaluación en las escuelas?, ¿qué hacer para compaginarlos?, ¿es posible?*

De este dilema se desprenden algunas preguntas para la deliberación y la reflexión:

- ¿Hacia dónde tienden las prácticas de evaluación en las escuelas?, ¿a cuál de los dos planteamientos descritos se le da mayor peso cotidianamente?, ¿de qué modo se prepara a los alumnos para las pruebas a gran escala y por qué?
- ¿En qué propuestas de la RIEB se observa la tensión enunciada en este apartado?, ¿cuál es la postura personal y colectiva al respecto?
- Considerando lo anterior, ¿qué aspectos es viable y deseable modificar de las prácticas de evaluación escolares, con qué sentido y de cuál modo?

## **Comentarios finales. Una tensión central: aplicar la Reforma o desarrollar una docencia práctica y reflexiva**

Antes de llegar al punto final de este trabajo, cabría recordar algunas palabras de un capítulo previo:

*La práctica docente es una forma de concebir la enseñanza, que se puede relacionar con el enfoque cultural del cambio educativo, la cual radica en pensar a un maestro que trasciende la imagen de un aplicador o implementador de las políticas o ideas de otros, para ser un agente que delibera de manera individual y colectiva, ejerce juicios de valor y toma decisiones para fomentar el aprendizaje de los alumnos. (Ver capítulo dos)*

Sí, la práctica docente es un enfoque para ver la enseñanza, en el cual los maestros son agentes del currículo, deliberan sobre él, lo analizan, contrastan, critican y reflexionan con base en sus valores y conocimientos personales y colectivos, así como en referencia a los alumnos y un propósito moral, ¿tendrían que aplicar una reforma?, ¿deberían “implementar” la RIEB? O en contraste, ¿habrán de analizarla, cuestionarla y reflexionar sobre ella para volverla un instrumento de mejora de la docencia, antes que una prescripción?

Sí, como se dijo, el modelo educativo de la RIEB y su discurso pedagógico oficial supone un maestro que lleva a sus alumnos a reflexionar, a desarrollar sus habilidades mentales superiores y fomentar sus competencias, ¿no cabría pensar lo mismo para el caso de los docentes?

Proponer a los maestros el desarrollo de una reforma y la transformación de sus prácticas exhorta, indudablemente, a considerarlos en tanto personas, con emociones e intelecto, por ello, es importante traspasar la visión de que son aplicadores de las propuestas de otros y que la mejora de la docencia sólo es cuestión de actitud y capacitación, cuando requiere, antes bien, el fomento de una visión distinta de la enseñanza, del aprendizaje y la profesión docente que conlleva años de reflexión, análisis y formación sistemática.

En tal sentido, un contenido posible de reflexión en un proceso de cambio son las tensiones y los dilemas a los que se enfrenta la práctica docente en una reforma, pues representan los puntos nodales en los que la cultura escolar (lo que se pretende cambiar) y la reforma se encuentran, como se vio en el capítulo dos.

Igualmente es necesario reconocer que las reformas, como la expuesta a lo largo de este texto, no son "borrón y cuenta nueva" ni están ajenas al contexto social y político en el cual se desarrollan. En los capítulos tres y cinco se vio que la RIEB se vincula con planteamientos de la década de los noventa y con las propuestas curriculares que le antecedieron, preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2009, y cómo, a lo largo del tiempo, ha construido poco a poco un discurso educativo cada vez más complejo (capítulo seis). Lo que permite recordar un párrafo incluido al inicio de este trabajo:

*Dentro de una reforma, ideas antes separadas y con orígenes distintos, arman un conjunto y establecen relaciones entre sí; lo que lleva a significar los planteamientos previos de otra manera. Al ubicar las ideas en un contexto distinto se transforman. (Ver capítulo uno)*

Una reforma retoma y resignifica planteamientos anteriores, a la vez que constituye un discurso propio en respuesta a diversos desafíos sociales, como los descritos en el capítulo cuatro.

La importancia de reconocer el discurso propio de una reforma y la manera en que se construye a lo largo del tiempo estriba, como se dijo, en reconocer con claridad y precisión qué se le propone a los maestros y en qué medida se les apoya para ello. De otro modo, el discurso de reforma sólo es "deber ser"; una posibilidad o una política educativa más, que no reditúa en aquello que se espera.

Si se desea hacer una reforma posible, habrá que pensar en quienes la hacen viable y aquello a lo que se enfrentan para llevarla a cabo, considerando que a pesar de los esfuerzos habrá algunos que consideren esta política educativa como una estrategia administrativa o de paso, pero habrá otros que la valoren como un recurso para mejorar su enseñanza y, si efectivamente una reforma es un apoyo para esto último, habrá que demandar y favorecer el derecho de los docentes a expresar su voz y desacuerdos al respecto, pues si las últimas políticas educativas en Latinoamérica responden también a un intento de democratización, las reformas deberían contener tal espíritu de inclusión, participación y construcción de una ciudadanía justa y equitativa.



## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2003). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Ávila Carrillo, E. (2006). *Algunos comentarios sobre la pretendida Reforma a la Educación Secundaria (RES)*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2011, de Universidad Obrera de México "Vicente Lombardo Toledano": [http://www.uom.edu.mx/rev\\_trabajadores/pdf/55/55\\_Enrique\\_Avila.pdf](http://www.uom.edu.mx/rev_trabajadores/pdf/55/55_Enrique_Avila.pdf)
- Áviles, K. (23 de Enero de 2006). El proyecto de reforma en secundaria contradice sus propios objetivos. *La Jornada*. Sección: Sociedad y Justicia.
- Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M., & Tudela, P. (2005). *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Recuperado el 3 de Julio de 2010, de Redined, red de información educativa: [http://www.doredin.mec.es/documentos/00920082003131/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa\\_Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf](http://www.doredin.mec.es/documentos/00920082003131/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa_Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf)
- Bayón, M. C. (2006). Precariedad social en México y Argentina: tendencias, expresiones y trayectorias nacionales. *Revista de la CEPAL*, 133-152.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2010, de Scielo. Scientific Electronic Library Online. Brazil: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, 31-54.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Braslavsky, C. (2006). La educación secundaria y el curriculum en América Latina: nuevas tendencias y cambios. En SEP, *El Papel de los Directivos y Supervisores Escolares en el Apoyo a la Implementación del Plan de Estudios 2006. Taller de Inducción a la Reforma de la Educación Secundaria. Guía de trabajo y antología* (págs. 35-48). México: SEP.
- Camps, V. (1996). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. España: La Muralla.
- CIDE. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio sobre el modelo de inteligencias múltiples*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
-

- Climent, G. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo, & J. I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (págs. 89-100). Barcelona: Graò.
- CONAPASE. (2011). *Marco jurídico*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de Consejos Escolares de Participación Social: <http://www.consejos Escolares.sep.gob.mx/>
- CONEVAL. (2011). Medición de la pobreza 2010 a nivel nacional. Estados Unidos Mexicanos.. Recuperado el 30 de Septiembre de 2011, de *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*: [http://internet.coneval.gob.mx/Informes/Interactivo/interactivo\\_nacional.swf](http://internet.coneval.gob.mx/Informes/Interactivo/interactivo_nacional.swf)
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Puig, I., & Sàtiro, A. (2008). *Jugar a pensar. Recurso para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)*. México: SEP.
- Dewey, John (1998), "¿Qué es pensar?", en: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós (Cognición y desarrollo humano).
- Díaz-Fuentes, D., & Revuelta, J. (2011). Crecimiento, gasto público y Estado de bienestar en América Latina durante el último medio siglo. *Documentos de trabajo IELAT. Instituto de Estudios Latinoamericanos. Universidad de Alcalá*, 1-37.
- Díaz Villa, M. (2007). Reforma curricular. Elementos para el estudio de sus tensiones. En R. Angulo, & B. Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pág. 68 y sigs. ). México: IISUE, Plaza y Valdés.
- Domínguez, R., & Tello, J. (2006). *Retos y perspectivas de la democracia en México*. Recuperado el 10 de Agosto de 2011, de Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España: XII Encuentro de Latinoamericanistas españoles, Santander, 21 al 23 de septiembre de 2006: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2139264>
- Dubet, F. (2003). Éducation: pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et Sociétés*, 47-64.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 15-25.
- Ducoin Watty, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7-36.
- Escudero, J. (1999). El cambio en educación, las reformas y la innovación pedagógica. En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (págs. 67-98). Madrid: Proyecto editorial Síntesis educación.
- Esteban, D., Hernández, L., Perales, M., & Sánchez, A. (s.d.). *Metodología por proyectos*. Recuperado el 15 de Junio de 2012, de Universidad Autónoma de Madrid: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/resteban/ Metodo\\_por\\_proyectos.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/ Metodo_por_proyectos.pdf)
- Estevez, A. (2007). *Transición a la democracia y derechos humanos en México: la pérdida de la integralidad en el discurso*. Recuperado el 10 de Agosto de 2011, de Andamios: [www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/num6/dossier%201.pdf](http://www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/num6/dossier%201.pdf)
- Freud, S. (2006). *Obras completas: Conferencias de introducción al psicoanálisis. Partes I y II*. (Vol. 15). Buenos Aires- Madrid: Amorrortu editores.
- Fuentes Molinar, O. (1978). Enseñanza media básica en México. 1970-1976. *Cuadernos Políticos*, 90-104.

- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002b). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-14.
- Fullan & Hargreaves. (2004). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
- Fullan, M. (2007a). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2007b). *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latinay el Caribe (PREAL): <http://www.preal.org/>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 23-42). Madrid: Morata.
- Gobierno Federal. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- González, M. T. (s.d.). *El papel del profesor en los procesos de cambio educativo*. Recuperado el 31 de Enero de 2011, de Oficina del conocimiento abierto. Universidad de Salamanca: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/3283/3309](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/3283/3309)
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Herrera, J. (18 de Mayo de 2006). Diputados urgen a revisar reforma en secundaria. *El universal*, Sección: Nación.
- INEE. (2011). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de <http://www.inee.edu.mx/>
- INEGI. (2004). *El Trabajo Infantil en México. 1995-2002*. Recuperado el 4 de Abril de 2008, de INEGI: [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jaramillo, J., Tavera, A., & Ortiz, A. (2008). Percepciones de docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, 319-330.
- Knoll, M. (1997). *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*. Recuperado el 17 de Junio de 2012, de Journal of Industrial Teacher Education: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Latapí, P. (s.d.). *Un siglo de educación nacional: una sistematización*. Recuperado el 29 de Marzo de 2010, de Un siglo de educación en México: s.d.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Lerner, D. (2006). Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. En C. Díaz Argüero, C. Zamudio Mesa, L. B. García Valero, E. Lepe García, & G. Quinteros Sciurano, *Español. Antología. Reforma de la Educación Secundaria* (págs. 17-35). México: SEP.
- López Ruíz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martínez Usurralde, M. J. (2005). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mauri, T. (2000). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En: Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y otros, *El constructivismo en el aula* (págs. 25-45). Barcelona: Graó.
- Meneses Morales, E. (s.d.). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana.
- Meza González, L. (2005). Transformaciones del Mercado laboral mexicano. *ICE-México*, 143-162.
- Mínguez Vallejos, R. (2010). La escuela de hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría educativa*, 43-61.
- Ministerio de Educación de la Nación. (s.d.). *Liderazgo. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IPE. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (págs. 123-144). Madrid: Proyecto editorial Síntesis educación.
- Mortimore, Peter, Pam Sammons y Josh Hillman (1998), *Características clave de las escuelas efectivas*, Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.
- Muñoz, G. (2008). *Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación*. Recuperado el 10 de Agosto de 2011, de Revista Mexicana de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>
- OCE. (s.d.). *El informe México sobre los acuerdos de Jomtien ¿optimismo justificado?* Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de Observatorio Ciudadano de la Educación: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun030.html>
- Palacios, M. (2000). *La educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 14 de Agosto de 2011, de Oficina Regional de la Educación. UNESCO.
- Paz, O. (1982). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Recuperado el 10 de Febrero de 2009, de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.



- Popkewitz, T. S., Tabachnik, R. B., & Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Poy Solano, L. (1 de Septiembre de 2010). Avances mínimos y retrocesos de 13.7 millones de alumnos: Enlace. *La Jornada*,. <http://www.jornada.unam.mx/2010/09/01/sociedad/043n1soc>.
- PREAL. (2000). *La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe: <http://www.preal.org/>
- Quiroz Estrada, R. (2007). La Reforma de la Educación Secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* . Mérida, Yucatán: COMIE.
- Rea, Joe y Gaby Weiner (2001), "Las culturas de culpa y redención. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales", en: *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Roger Slee, Gaby Weiner y Sally Tomlinson. Madrid: edit. Akal.
- Reyes, R. (2011). "La vida no vale nada". Violencia, imagen y cuerpo en la 'Guerra contra el narcotráfico' en México. *Sociedad y Equidad*, 1-8.
- Rivero, J. (2000). *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*. Recuperado el 15 de Julio de 2011, de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>
- Rodríguez Romero, M. d. (2000). Las representaciones del cambio educativo. Recuperado el 14 de *Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 2, no. 2*. Noviembre de 2009, de: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Rojas, H. (23 de Junio de 2012). Acusan que SEP entregó tarde guías para evaluación universal. Recuperado el 17 de Julio de 2012, de *Educación a debate*. México: <http://educacionadebate.org/37668/acusan-que-sep-entrego-tarde-guias-para-evaluacion-universal/>
- Román, J. (7 de Diciembre de 2010). Mejora México resultados en la prueba educativa de la OCDE. *La Jornada*, <http://www.jornada.unam.mx/2010/12/07/politica/017n1pol>.
- Rubiano Albornoz, E. (2009). La cultura escolar, ¿escenario de la crisis? *Educere*, 683-688. Salinas Fernández, Dino (1993), "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio", en: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, s. p.
- Sandoval Flores, E. (2001). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés editores, UPN.
- Sandoval Flores, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 165-182.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- SEB. (2010). *Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial*. Recuperado el 15 de Julio de 2010, de Subsecretaría de Educación Básica: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/>

- SEByN. (2004). *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*. Recuperado el Marzo de 2008, de Reforma de la Educación Secundaria: <http://reformasecundaria.sep.gob.mx>
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.
- SEP. (1993a). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP. (1993b). *Plan de estudios. Educación básica. Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (1993c). 4 de Junio. Acuerdo Número 177 por el que se establece un nuevo plan de estudios para educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación* .
- SEP. (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de La educación y sus normas jurídicas: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a200.pdf>
- SEP. (2001). *Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de La educación y sus normas jurídicas: <http://www.sep.gob.mx/>
- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- SEP. (2004a). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP. (2004b). *Reforma Integral de la Educación Secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?* Cuadriptico. México: SEP.
- SEP. (2005a). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I*. Recuperado el 14 de Agosto de 2011, de Reforma Preescolar: [http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/volumen\\_1.pdf](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/volumen_1.pdf)
- SEP. (2005b). *Propuesta curricular para la educación secundaria 2005. Proceso de construcción*. Recuperado el 17 de Julio de 2010, de Reforma de la Educación Secundaria: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>
- SEP. (2005c). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. Documento introductorio*. México: SEP.
- SEP. (2006a). *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2006b). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2011, de Reforma preescolar: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/Orientaciones.pdf>
- SEP. (2006c). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2006d). *Educación básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2006e). *Informe Nacional de Avance. Primer Periodo de seguimiento*. Recuperado el 31 de Enero de 2011, de Reforma de la Educación Secundaria: [http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/inf\\_nac\\_avance\\_1per\\_pei.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/inf_nac_avance_1per_pei.pdf)
- SEP. (2006f). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP.

- SEP. (2006g). *Educación Básica. Secundaria. Ciencias. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2006h). *Educación básica. Secundaria. Matemáticas. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2006i). *Educación básica. Secundaria. Historia I. Programa de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2006j). *Educación básica. Secundaria. Geografía de México y del Mundo. Programa de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Quinto informe nacional. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007*. México: SEP.
- SEP. (2008a). *Acuerdo numero 438 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de La educación y sus normas jurídicas: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_La\\_Educacion\\_y\\_sus\\_Normas\\_Juridicas](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_La_Educacion_y_sus_Normas_Juridicas)
- SEP. (2008b). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- SEP. (2009a). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2009b). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2010a). *Octavo y Noveno Informe Nacional. Ciclo escolar 2007-2008. Seguimiento a las escuelas*. México: SEP.
- SEP. (2010b). *Diagnóstico y propuestas de mejora del logro educativo en la educación secundaria*. Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de Sistema Educativo Estatal. Gobierno de Baja California: [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Diagnostico\\_Secundaria\\_2010.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Diagnostico_Secundaria_2010.pdf)
- SEP. (2011a). 19 de Agosto de 2011. Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, Segunda sección.
- SEP. (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011c). *¿Qué es ENLACE?* Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>
- SEP. (2011d). *Conociendo PISA*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de Competencias para el México que queremos: <http://www.pisa.sep.gob.mx/>
- SEP. (2011e). *Reforma de la Educación Preescolar*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2011, de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>
- SEP. (2011f). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias*. México: SEP.
- SEP, & Moreno, E. (2010). *Problemas en la implementación de la Reforma. ¿Qué hacer para superarlos? Educación Preescolar*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2011, de Reforma Preescolar: [http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/2011/Problemas\\_en\\_la\\_implementacion\\_24\\_3\\_11.pdf](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/2011/Problemas_en_la_implementacion_24_3_11.pdf)
- Serrano, M. (2007). México: narcotráfico y gobernabilidad. *Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México*, 251-278.
- Schôn, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.

- Solé, I. (2000). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido para el aprendizaje. En: Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y otros, *El constructivismo en el aula* (págs. 25-45). España: Graó.
- Tallone, A. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de educación*, 115-135.
- Tahar, M., & Carrasco, D. (2008). *Cambio político y consolidación democrática en México. Los límites del modelo de las transiciones a la democracia*. Recuperado el 10 de Agosto de 2011, de Desafíos. Colombia: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3005388>
- Tenti Fanfani, E. (2006). *Culturas juveniles y cultura escolar*. México: SEP.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres, R. (2000a). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011, de Perspectivas.
- Torres, R. (2000b). *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de CERLALC: [www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/docs\\_marco\\_rosatorres.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/docs_marco_rosatorres.pdf)
- Tyack, D., & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: SEP, FCE.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO/OREALC. (2000). *Situación educativade América Latina y el Caribe 1980-2000*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNICEF & Pérez-García, M. (2009). *Niños y niñas que trabajan. Un problema persistente en México (versión preliminar)*. Recuperado el 8 de Agosto de 2011, de Unicef. México: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Analisis\\_Preliminar\\_enoe.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Analisis_Preliminar_enoe.pdf)
- Vargas, R. (6 de Abril de 2006). Cambio irresponsable, la reforma a la educación secundaria: Gabriela Ynclán. *La Jornada*. Sección Sociedad y Justicia.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pág. 43 y sigs.). Madrid: Morata.
- Zabala Vidiella, A. (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-23.