



EL RESQUEBRAJAMIENTO. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Vs FORMACIÓN DOCENTE

AUTORA MARTHA SEGURA JIMÉNEZ.
martha_seguramx@yahoo.com

Resumen

Este escrito es producto de un Informe de Investigación Postdoctoral que realicé en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco gracias a una beca del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT).

La indagación abordó el tema de la *formación docente*. Término utilizado en sentido amplio que implica procesos singulares y situados de preparación personal y profesional (Segura, 2009 y 2013). Pensar así la formación, obliga a demarcarla de un tópico instrumental proveniente de una *tradición eficientista* (Schön, 1992) e impide fragmentarla por etapas: *inicial* y *continua*, tal como se hace en México y en algunos otros países.

El estudio que aquí sintetizo se ocupó del *quiebre* entre la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y las *acciones oficiales* para la formación docente de ese periodo.

A lo largo de este texto, aparecerán *marcos autorreferenciales* emergidos de mi experiencia como Apoyo Técnico-Pedagógico (ATP) en una dependencia oficial ubicada en el Distrito Federal (D.F.). Los marcos aludidos harán las veces de un *telar* que entrelazará fragmentos de habla en tiempo real de ATP's, supervisores, directores y docentes. Este *concierto de voces* (Bajtín, 2000) me permitirá mostrar las vivencias y percepciones de estos sujetos, evidenciando el *resquebrajamiento*, al señalar las *grietas*, inconsistencias, *fisuras* y, en general, contradicciones en el armado de la política enunciada.

Para llevar a cabo la investigación hice uso en combinatoria de la Narrativa y del Análisis Político del Discurso Educativo (APDE), dos caminos que me permitieron entender diferentes aristas de un mismo fenómeno.

Palabras clave: *Resquebrajamiento, Política educativa, Acciones oficiales para la formación docente y Formación docente*





INTRODUCCIÓN

La RIEB fue una política pública que arrancó en 2009 para Primaria y todavía, hasta hace un par de años, se encontraba en confección, dada la emergencia continua de materiales educativos y documentos oficiales, en una suerte interminable que los volvió inasibles y con fuertes *huecos* en su hechura (Segura, 2013).

De acuerdo a los testimonios obtenidos, los sujetos de estudio vivieron a la RIEB como atropellada. Su puesta en marcha denotó una falta de rigurosidad y solidez, despertando sensatas suspicacias cuando se logró advertir los arreglos disímbolos de su diseño curricular: eclecticismo en los enfoques pedagógicos generales (Constructivismo, Conductismo y Socio-genética), heterogeneidad en la estructura de las asignaturas, imprecisiones teórico-conceptuales y metodológicas, entre otros aspectos centrales.

Una de las cuestiones que de entrada reveló la falacia de la tan anunciada *articulación*, fue la carencia de una secuenciación lógica en la aparición de las modificaciones para los subniveles que constituyen la Educación Básica (EB) en nuestro país. En el 2004, salió a la luz el *Plan de estudios* y los *Programas de estudios* de Preescolar, después en 2006 lo tocante a Secundaria y, finalmente, en 2009, Primaria. Estos saltos evidenciaron una impostación del “carácter integral” de la “Reforma”. Al inicio del proceso, Ornelas (2012) señaló:

La articulación de los tres niveles de la Educación Básica en el mejor de los casos, parece una ilusión; y, el peor, un disimulo retórico con el fin de aparentar que se quiere avanzar; más el resultado será una reforma placebo. (p. 219).

La proyección que este autor tuvo de la política educativa en turno, fue notoriamente compartida por propios y extraños. Por ejemplo, un docente (marcado con seudónimo como el resto de los sujetos de estudio que aparecerán en este documento), mencionó:

Genaro: Y pues ya luego dijeron que todo era parte de lo mismo (se ríe). [Junio 2013/conversación/sujeto focal].





RESULTADOS DEL PERITAJE. DETALLAMIENTO DE LAS FISURAS Y LOS DEBILITAMIENTOS

La RIEB derivó un conjunto de materiales, por citar algunos: *Plan de estudios*, *Programas de estudios*, *Libros para el alumno* y *Guías articuladoras*. Tales documentos fueron diseñados sobre la marcha, en gabinete, mostrando una sobrecarga de elementos, presentando errores de forma y fondo, así como desconexiones entre unos y otros. Para ilustrar lo anterior, un ATP, explicó:

Hernán: Lo que viene en un lado no corresponde con lo que viene en el otro. Y uno tiene que andar ahí buscándole. Ya no sabes qué es lo que importa más (si lo que dice el Programa o el Libro) y a qué debes hacerle caso. [Mayo 2009/conversación].

Una de las asesoras pedagógicas a las que se les encargó, desde la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), la edición del Plan de estudios 2009, refiriéndose a los autores que diseñaron las asignaturas precisó:

Rosalinda: No estuvieron comunicados entre sí. La dificultad es mayor [para la edición] cuando tienes que ver cómo hacer empalmar algo que, de origen, no fue uniforme. [Marzo 2010/conversación].

En papel, la RIEB se caracterizó por un *enfoque por competencias*. No obstante, al aproximarse a las prácticas realizadas en las aulas, era posible percatarse de *marcas* de diseños anteriores. Atendiendo a los comentarios de maestros frente a grupo de planteles públicos, se tiene que éstos recurrentemente se vieron asaltados por un conjunto de interrogantes que no siempre hallaron respuesta en la cartera disponible de acciones oficiales para la formación docente —en adelante acciones oficiales—: cursos, talleres, cursos-talleres, diplomados, etcétera.

La dependencia en la que colaboré como ATP en el periodo 2009-2013, entre sus encargos, tiene el vincular a las escuelas primarias localizadas en un conjunto de delegaciones políticas del D.F., concentrar la información proveniente de dichos centros y participar, ya sea de manera directa o tangencial en acciones oficiales. Con miras a salvaguardar el anonimato de la institución citada, es que tanto en la investigación postdoctoral como en este escrito, me referiré a ella como área central. Un ATP de este lugar, explicó:





Angélica: En la RIEB por falta de personal, por falta de tiempo, se decide capacitar a los maestros que están en el grado que entra en la Reforma. En este caso [...] primero y sexto [...] entonces los demás se quedan fuera. Al siguiente año ya no doy capacitación para primero y sexto sino ahora estoy atendiendo... [...] segundo y quinto. Entonces si hubo alguien que no tuvo la oportunidad de capacitarse llega como nuevo [...] se encuentra desfasado [...] Quien se viene incorporando [al servicio] también [...] está incompleto [...] Hay gente que nunca entendió, ni vio la Reforma. Porque lo curioso también es que hay maestros que se quieren apuntar por su cuenta y sin embargo a falta de espacios [...] se quedan fuera

Actualmente, aunque ya se dio por terminada la RIEB (se ríe refiriéndose a la supuesta “generalización de la Reforma”) [...] en este momento [hay gente] que está frente a grupo y que desconoce

La capacitación [...] es relámpago y es muy difícil [que cubra] las necesidades del docente. [Mayo 2013/entrevista narrativa/sujeto focal].

Este fragmento de habla es posterior al periodo retratado en la investigación (2009-2011), por tratarse de un extracto de *entrevista narrativa a sujetos focales* (Dyson, 1987). Estas entrevistas tuvieron la intención de profundizar en los testimonios de seis de los sujetos de un total de 81 que formaron parte del estudio. Cabe aclarar que el grupo de los focales se conformó por dos ATP’s de área central, un supervisor, una directora y dos profesores (los últimos cuatro siendo representativos de las modalidades existentes de planteles: ETC, EJA, matutino y vespertino, laborando en distintas delegaciones políticas y con trayectorias profesionales variadas).

En la afirmación de la ATP referenciada, salta a la vista el término *capacitación* que ocupa cuando alude a la formación docente. Esta afirmación revela el carácter *operario* que presentó el tipo de acciones oficiales diseñadas y brindadas a los profesores, a quienes una vez más, como en otros momentos de la Educación en México, se les miró como simples destinatarios.

Los nuevos términos que integraron el repertorio de la RIEB (aprendizajes esperados, competencias, estándares, temas de reflexión, temas transversales, proyectos, prácticas sociales del lenguaje, entre otros) eran repetidos por ciertos profesores, siendo notable tanto el descontrol, como el vaciamiento de significados.





Lola: [Me pregunta] Entonces lo que antes conocíamos como contenidos ¿ahora se llaman competencias?, ¿o son los aprendizajes esperados?

Ya nos perdimos, ya no sabemos ni cómo es. [Agosto 2010/Sesión del Curso Básico de Actualización (CUBA)].

Este testimonio da idea de la confusión experimentada por los maestros ante una “carretada” de términos que fue adquiriendo un tono inquietante por las implicaciones que tenía para la *planificación*, el desarrollo de las *secuencias didácticas* y la evaluación.

A los quiebres en los materiales curriculares, se le unió una cartera de acciones oficiales confeccionada de manera express. Cartera que, en la práctica, se hizo convivir con la oferta antigua. Una evidencia de los desfases y de la falta de congruencia entre el armado de los materiales y su cristalización en acciones oficiales, es un comentario que un encargado de área regional (de jerarquía menor a la central) destinada a la *formación en servicio*, y antes Supervisor, hizo cuatro años después de la salida del *Plan de estudios 2009*:

Vicente: [...] La reforma todavía no alcanza a comprenderse en su totalidad [...] [Junio 2013/entrevista narrativa/sujeto focal].

Los ATP's de primaria en sus diferentes niveles (dirección, supervisión, sector escolar, área regional y central) no fueron considerados en la oferta de formación. Otros que corrieron con igual destino, fueron los estudiantes de las Normales de generaciones contemporáneas a la política retratada, a quienes durante la Licenciatura, se les preparó con *Planes de estudios* anteriores, sabiendo las autoridades que, en breve, engrosarían las filas del magisterio y que deberían dar respuesta a los planteamientos de tal diseño.

En la opinión de los sujetos focales, las acciones oficiales no dieron cumplimiento a sus expectativas, ni estuvieron acordes a sus necesidades, ya sea porque las percibieron como recortadas, porque llegaron a destiempo, porque su materialización fue “a cuenta gotas”, por estar empalmadas o por apreciarlas como contradictorias.

Una de las situaciones que contribuyó al agravamiento de la sensación de una *falta de sutura* fue la coexistencia de cuestiones que se hicieron empalmar artificiosamente con la RIEB, incluso siendo algunas nombradas como “temas de prioridad nacional”. Estos aspectos giraron





satelitalmente alrededor de la política educativa, presentando marcos contextuales y demandas propias que poco a poco llegaron a tener mayor peso que la propia Reforma.

La recomposición del magisterio fue una de las encomiendas del sector oficial, a través de convocatorias sucesivas de periodos de “Retiros voluntarios”. La desbandada de profesores trató de “compensarse” con la contratación de Pedagogos y Psicólogos. Como parte del discurso, esto se manejó como toda una oportunidad de “*renovar al magisterio*” para “*acabar con los vicios y simulaciones del pasado*”. Pese a estas declaraciones, algunos colegas, como la siguiente directora y el ATP de área central lo apreciaron como una ocasión de:

Edelmira: que llegaran nuevas personas que hicieran exactamente los que les pidieran con tal de tener y conservar un trabajo. No, si yo lo veo. En la escuela [...] hay chicas muy jovencitas que no saben lo esencial [de las recién contratadas] y me están pregunte y pregunte [...] [Noviembre 2009/Sesión del Diplomado de la RIEB. Módulo 1].

Elvira: No, yo mejor me jubilo. La verdad es que esto va de mal en peor. ¿Para qué me estoy esperando? Voy a aprovechar esta oportunidad [del Retiro voluntario] [Diciembre 2010/conversación].

EMBATES Y CONSIGNAS ADICIONALES

A la política pública se le adhirió paulatinamente una serie de indicaciones que empezaron a correr en los planteles, aduciendo “el bienestar de la educación”, aunque ante los ojos de los sujetos de estudio representaron un serio retroceso para la EB. Una de estas consignas fue la búsqueda de la ascensión de puntajes que los alumnos debían alcanzar en las evaluaciones estandarizadas censales (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE y Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, con siglas en inglés PISA). Tal premisa provocó que en muchas aulas se emprendiera un esfuerzo desmedido, haciendo uso de una parte importante del horario escolar para un entrenamiento destinado a que los alumnos respondieran *eficientemente* dichas pruebas. Lo anterior en detrimento de los tiempos reales de enseñanza. Esto además favoreció la aparición de prácticas poco éticas (como la compra y distribución de exámenes). La ascensión en los puntajes de estas pruebas se conectó de manera directa y por tanto erróneamente con el desempeño docente (Santizo, 2012).





También, hubo la observancia de la Toma de lectura (con un protocolo impulsado por la Secretaría de Educación Pública SEP) y la aplicación del Método Stallings (derivado del Banco Mundial BM). La idea de la Toma de Lectura apostaba por la *rapidez lectora* vinculándola en una relación matemática con el mejoramiento del *logro académico* de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. En la lógica de sus creadores, a mayor rapidez en la lectura de los reactivos y una comprensión pegada al texto, se reflejarían óptimos resultados en los exámenes. Por su parte, el Método Stallings, implicaba una observación apoyada en un formato con categorías que buscaban medir el “tiempo *efectivo*” de trabajo en los salones. La observación se efectuaba por hora/clase, medida que para Secundaria tenía una duración de 90 minutos y para Primaria de 60 minutos.

Ambas cuestiones, la Toma de Lectura y el Método Stallings, despertaron comentarios por parte de docentes, directores, supervisores y ATP’s, mismos que fueron desoídos.

También se impulsó el aumento del horario escolar, argumentando repercusiones a favor de la atención que recibirían los niños en los planteles. Esta acción provocó el cierre de un buen número de planteles vespertinos.

Nuria: (Terminante) La simple extensión de la jornada no implica que en realidad haya más trabajo en las escuelas, solamente son más horas para todos. [Agosto 2010/Sesión del CUBA].

Dicha circunstancia tuvo incidencia en el aumento de alumnos por clase, en menoscabo del servicio educativo (Andere, 2013). Otra de las modificaciones satelitales fueron los cambios en los Lineamientos de Carrera Magisterial (CM):

Genaro: De la etapa XX a la XXI [de CM] se modificó muchísimo [...] Aunque llegaras a alcanzar una categoría, la primera letra o cualquier letra, para poderla mantener [...] debías mantener un puntaje mínimo de 70 [...] bueno, si es que la llegabas a conseguir

Cambió todo, cambiaron los puntajes [...] se le dio mayor peso a la prueba ENLACE [...] [Este] examen en [...] 2013, lo dejaron filtrar [...] Va a pasar lo mismo [que] con el de CM, todo el mundo tiene el examen, todo el mundo sube [de puntajes] [...] [Junio 2013/entrevista narrativa/sujeto focal].

Algunas de las interrogantes que escuché por parte de los profesores fueron las siguientes: “¿cómo es posible que nos apropiemos del contenido de los libros de texto si los revisamos a la par que





los alumnos?”, “¿de qué manera podemos desarrollar las actividades en las aulas cuando la mayoría no contamos con los libros?”, “¿cómo podemos planear si no tenemos los Planes y Programas de estudio?”, “¿cuándo vamos a dedicarnos a lo planteado en los libros de texto si debemos tomarle la lectura a los alumnos y prepararlos para que respondan los exámenes?”.

CONCLUSIONES. SINTETIZANDO LAS MARCAS DEL RESQUEBRAJAMIENTO

En este escrito por *resquebrajamiento* se entendió a la vez como figura metafórica y categoría principal de intelección, el conjunto de desgarramientos, fisuras y debilitamientos de una política pública que manejó serios desfases entre los materiales educativos y las acciones oficiales.

Mirar y analizar el resquebrajamiento evidenciado, solamente fue posible, desde mi experiencia de *estar ahí* (Arfuch, 2010) fungiendo como ATP en el lugar de los hechos y estableciendo contacto natural con sujetos que desempeñaban diversas tareas en el proceso educativo. Estos sujetos al igual que yo, y pese a los años transcurridos después de la emisión de la política educativa retratada, seguían detectando inconsistencias que entorpecían sus trabajo en las aulas, lo cual se agudizaba al no encontrar eco en ocasiones de acompañamiento que les permitieran subsanar o reaccionar ante estas fallas.

En síntesis, para el caso de Primaria, en el periodo 2009-2011, no existió una correspondencia entre el armado de los materiales educativos y las acciones oficiales. A continuación, en un esfuerzo de disección, enlistaré primero las inconsistencias en el diseño curricular, después en las acciones oficiales y finalmente en la falta de interacción entre ambas.

Grietas de los materiales curriculares:

- 1) Contraposición de enfoques generales del *Plan de estudios*.
- 2) Heterogeneidad de enfoques para las asignaturas en los *Programas de estudios*.
- 3) Carencia en la uniformidad de los componentes básicos de las materias.
- 4) Falta de contundencia entre los planteamientos de los *Programas de estudios* y su materialización en los *Libros del alumno*.
- 5) Presencia de una multiplicidad de errores en los *Libros del alumno* (que van desde los de forma y fondo).
- 6) Insuficiencia de coherencia entre los aprendizajes esperados y los estándares curriculares.





- 7) Recurrencia de cambios.
- 8) Falta de solidez de las llamadas “Medidas oficiales de la RIEB” contenidas en el *Acuerdo 592*.

Fisuras de las acciones oficiales:

- 1) Coexistencia de dispositivos pertenecientes a modificaciones curriculares anteriores.
- 2) Sobrecarga de demandas satelitales hacia los docentes.
- 3) Fallas en el diseño de los materiales base que dieron origen a las acciones oficiales.
- 4) Carencia en la oportunidad de entrega de los materiales para quienes harían las veces de coordinadores.
- 5) Debilitamiento de un perfil profesional de los coordinadores.
- 6) Desvanecimiento de la figura de ATP en la RIEB.
- 7) Tiempo exiguo con el que los coordinadores de las acciones oficiales contaban para revisar los materiales pertenecientes a la RIEB.
- 8) Inscripción de docentes a los cursos ofertados de manera oficial que no necesariamente correspondían a sus intereses (un buen sector de profesores se inscribían, como en otras épocas, con la mira en lograr un incentivo salarial).
- 9) Recurrencia de sistemas de formación en cascada.
- 10) Falta de seguimiento al trabajo pedagógico en las escuelas.

Quiebres entre los materiales curriculares y las acciones oficiales:

- 1) Coexistencia de enfoques plasmados en los materiales educativos y los que eran diseminados en las acciones (por imprecisiones, por confusión, por empalmes de carteras pasadas y actuales, entre otros factores).
- 2) Desfases entre los tiempos de implementación y “generalización” de la RIEB y la preparación destinada para los profesores.
- 3) Desdibujamiento de la información que fue socializada a los profesores (por sistemas de cascada, por falta de un perfil profesional consistente de los reclutadores y de los coordinadores, tiempos exiguos para el diseño y la puesta en marcha).





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Andere, E. (2013). La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México. México: Siglo XXI.
- Arfuch, L. (2010). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Bajtín, M. (2000). Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro). México: Taurus.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (19 de agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se emite la Articulación para la Educación Básica. México: DOF.
- Dyson, A. (1987). Unintentional helping in the primary grades: writing in the children's world. Technical report núm. 2. California: University of California at Berkeley/Center for the study of writing.
- Ornelas, C. (2012). Educación, Colonización y Rebeldía. La herencia del Pacto Calderón-Gordillo. México: Siglo XXI.
- Santizo, C. (2012). Gobernanza y cambio institucional de la Educación Pública Básica en México. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/Juan Pablos editor.
- Schön, D. (1992). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona: Paidós.
- Segura, M. (2009). La Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Sus prácticas de cultura escrita y sus espacios como generadores de su formación docente. Tesis Doctoral DIE/CINVESTAV, México.
- (2013). El resquebrajamiento de la política educativa (RIEB. Primaria) y de las acciones oficiales para la formación continua en el Distrito Federal. Informe de Investigación Postdoctoral. México: UPN-CONACYT.

